

**(ISSN: 2602-4047)**

Karsantik, İ. & Erol, İ. (2021). School Administrators' Challenges and Solutions Throughout Their Career Stages, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 411-460.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.354>

Article Type (Makale Türü): Research Article

SCHOOL ADMINISTRATORS' CHALLENGES AND SOLUTIONS THROUGHOUT THEIR CAREER STAGES

İsmail KARSANTIK

Dr., Recep Tayyip Erdoğan University, Rize, Turkey, ismailkarsantik@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0279-7397

İsmail EROL

Dr., Namık Kemal University, Tekirdağ, Turkey, ismaierol@nku.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8531-6001

Received: 11.12.2020

Accepted: 25.02.2021

Published: 10.03.2021

ABSTRACT

Although there are different stages in the career development of the individual, this development is a wide process lasting from pre-birth to the end of life. School administrators go through scientifically identified career stages during their professional experience and encounter several challenges throughout those stages. The current study, which aims to examine the perceptions of school administrators about the challenges they encounter in career stages and solutions to overcome, was conducted in phenomenology design, one of the qualitative research designs. Data were obtained through face-to-face interviews by utilizing a semi-structured interview form developed by the researchers. 20 school administrators including 15 males and five females participated in the interviews. The data were analyzed through content analysis and codes based on five sub-themes were created. Results demonstrated that the difficulties that school administrators encountered in their career stages were primarily related to bureaucracy, attitudes of teachers, administrators in higher positions, states of schools, pre-service education. The results revealed that some administrators improved themselves and kept themselves up to date with in-service training whereas some others took help from more experienced administrators to overcome challenges. It was concluded that past experiences had an effect on school administrators' endeavors to overcome challenges, in that, it was observed that administrators holding administrative positions for a long time and experienced teachers overcome those challenges easily.

Keywords: School administrators, career stages, career difficulties, case study.

INTRODUCTION

Schools are the places where service is provided in education. Achieving goals in education depends on the good organizational structure and administration of schools (Aliç, 1991, p. 25). School administration is identified as utilizing and implementing decisions most effectively by integrating all the resources to reach pre-determined goals (Demirtaş, 2005, p. 10). For these reasons, school administrators are the individuals who use all the opportunities in the school in the most effective way to develop and sustain it in accordance with the aims of the school (Ağaoğlu, 2005, p. 4).

Regardless of the occupational field, Arthur et al. (1989, p. 8) defines career as 'the progressive sequence of a person's work experiences over time'. Career is defined as the stages that individuals go through during their business life, the tasks they do at those stages, the mobility in the process, and the collection of knowledge. Beside school administrators, teachers and civil servants working in schools also have careers. However, it seems important to examine career development of school administrators who manage the school with their decisions in educating students with qualified and up-to-date information (Bakioğlu & Özcan, 2001, p. 41). Throughout their career, teachers can improve their professional practices. To ensure student development, teacher continues his professional development since the beginning of their careers (Bakioğlu, 1996, p. 1). For example, a newly graduated teacher starts his career as a trainee teacher, takes an exam after passing through the candidacy training process and reaches the first step in his career by becoming a master teacher. Later, if he fulfills the required conditions, he can continue his career as an administrator.

Career Development

According to the career stage view, school administrators are assumed to go through a series of different career stages throughout their career cycles (for example, early and mid-career) and each stage is determined by differences in work attitudes and behaviors (Oplatka, 2004). Career development is universally influenced by developments and environmental changes. Supportive, developing, empowering environments help school administrators to develop a rewarding career. On the other hand, intervention and pressure from the environment have a negative effect on career development (Bakioğlu, 1996). School administrators hold a significant position for the effective development of qualifications as collaboration, responsibility, responsiveness, meaningfulness, abilities, and empowerment in teachers (Bakioğlu, 1994). Fessler (1985) examined both organizational and personal contexts, emphasizing the importance of social systems in monitoring teachers' career development.

Historical context related to career identified discipline-based areas in the literature, including sociological, professional, and developmental perspectives (Sonnenfeld & Kottler, 1982). The adaptation of career theory to school administrators is in the form of models developed to describe the stages they can go throughout their career cycles (Early & Weindling, 2004; Weindling, 1999). The conceptual framework underpinning the career stages view is that people progress through a number of different professional stages throughout their careers;

each stage is determined by differences in job attitudes and behaviors, relationship types, and employees' needs and directions (Hall, 2002). Despite some differences, a number of stages that many school administrators consider to be moving in their careers have been defined (Kremer-Hayon & Fessler, 1992; Weindling, 1999).

Models and Stages of Career Development

Supporting teachers in their career development stages and motivating them are among the most important functions of school administrators (Bakioğlu & İnandı, 2001). It may be possible for the school administrator to fulfill those missions by understanding the career stages. Understanding teachers' career stages is important for knowing what kinds of knowledge and skills will be shared with teachers at school (Karaevli & Levent, 2014, p. 93). The sharing of the school administrators with teachers will be an advantage for them when they prefer the administration profession. The literature on seniority of school administration points to various models that define the career stages of school administrators' development. (Earley & Weindling, 2004). The application of career theory of school administrators includes several ideal models developed to describe the stages that school administrators can go through throughout their careers. (Earley & Weindling, 2007; Kremer-Hayon & Fessler, 1992; Oplatka & Tako, 2009; Pascal & Ribbins, 1998; Weindling, 1999). The basic assumption of these models is that school administrators progress at different professional stages throughout their careers; each stage is determined by goals, needs, dilemmas, perspectives, changes in behavior and relationships (Oplatka, 2012). Bakioğlu (1994) proposed a model including four stages clearly distinguished from each other by means of advantages and disadvantages. Bakioğlu (1994) revealed that school administrators experienced four career stages listed as initiation, development, autonomy, and disenchantment, which have distinct advantages and disadvantages. School administrators may encounter various difficulties and challenges during those stages. At the same time, they attempt to take some precautions to overcome them. Huberman (1989) defines five stages in the career development model:

1. Stabilization: Pedagogically, this stage is associated with a sense of educationalism and professional autonomy.
2. Diversification and Change: Experiencing is a period of seeking reform in organization and teaching methods. During this period, there is a search for encouragement for new ideas and challenges.
3. Mid-Career Stage: It is the period when self-questioning, career review and reflection is frequently encountered and sensitivity is at highest level.
4. Peace and Emotional Distance: It is a period that teachers tend to distance themselves from students and their career goals decrease. Teaching objectives can change in a more modest way.
5. Conservatism: It is a period of increasing resistance to change.

The National Educational Research Foundation (NERF) has examined various studies to determine the transitional stages of school administration. School administrators' career stages model is as follows (cited in Earley & Weindling, 2007, p. 4):

- Stage 0 - Pre-school preparation
- Stage 1 - Entry and encounter (first months)
- Stage 2 – Taking Hold (3 to 12 months)
- Stage 3 - Reshaping (second year)
- Stage 4 - Refinement (3 to 4 years)
- Stage 5 - Consolidation (5-7 years)
- Stage 6 – Plateau (8 years and beyond)

Oplatka (2012) states that school administrators go through four common stages throughout their careers. (1) the induction stage, in which novice school principals begin to get used to the school and its roles (2) the self-establishment stage - associated with growth and enthusiasm; (3) the maintenance stage which takes place in the middle of career, when some school administrators feel stagnation and loss of excitement while others still display high levels of enthusiasm and job satisfaction; and (4) the disenchantment stage which can be used to describe a recession and senior school administrators who feel stuck in their position. At this stage, school administrators experience a decrease in job satisfaction and often react negatively to any change initiative.

Challenges Encountered in Career Development

The challenges faced by administrators and teachers going through their career stages are rooted in some fundamentals. For example, not benefiting from the experiences of experienced teachers, not receiving expert support, not improving working conditions and not promoting personal rights will create difficulties for administrators advancing in their career stages. Conditions should be provided for teachers and administrators to support other colleagues in the field in which they are knowledgeable and skilled. School administrators should invite experts to schools and ensure that teachers benefit professionally from them at a high level. In addition, all teachers should be supported both professionally and individually. Teachers' working conditions and personal rights need to be improved (Bakioğlu & İnandı, 2001).

Oplatka (2012, pp. 146-147) examines the challenges faced by school administrators in early career stages under two headings: experiences and tasks. School administrators are expected to have five career experiences at the early career stage:

1. There may be a reality shock and sensitive orientation towards a complete lack of understanding of what exactly it means to be a school administrator.
2. Excessive emphasis on technical rather than instructional work results in some disappointment and a lack of professional satisfaction.
3. Dealing with multiple tasks and unexpected adverse events before acquiring sufficient practical management knowledge and skills.
4. The combination of stress, loneliness, professional insecurity, and fear of failure with difficulties and enthusiasm.

5. Uncertain school administrator and staff relationships.

Various career tasks directly related to early career experiences are as follows (Oplatka, 2012):

1. To master the basic skills and competencies required to perform effectively and efficiently in school administration.
2. To develop an understanding of the school structure, culture, and environment in order to consolidate the person's position in school.
3. Be recognized as a competent education leader, with staff and stakeholders trusted in the manager's expertise and ability to manage administration processes.
4. To develop a new vision with the participation of stakeholders, initiating a new change for the school.
5. Coping successfully with stress, frustration and negative emotions accompanying the development of a new role.

Employees in the later stages of their career are resistant to workplace changes (Lahn, 2003). At the end of their careers, it is observed that employees generally experience physical regression and anxiety (Levinson, 1986). Past research has shown that these employees are less willing to take risks and consider new approaches than their younger colleagues (Oshagbemi, 2004) and are disadvantaged during times of deep technological innovation (Bartel, 1990). It is seen that there is a lack of processing capacity, a decrease in the speed of information processing, and a lower capacity to perform reflexive movements (Schaie, 1996). In a study on the expertise of school administrators throughout their career, it is stated that administrators at the end of their career take little or no risk when implementing change (Macmillan, 1998).

It is necessary to examine how teachers' career lives differ in order to ensure lifelong learning and professional development (Huberman, 1989). The determination process of administrators is considered as a basis for the challenges encountered in their careers. Education camps and institutes are established at the national level to examine new formations in educational administration, to create qualified and well-equipped leaders for schools, and to meet the educational needs of those leaders in some countries. Issues such as the content of the in-service training and development activities are also carefully examined in some countries. Challenges in administration in many countries based on research were listed as follows (Valentine, Clark, Hackmann, & Petzko, 2002, p. 86):

1. It is difficult for school administrators to reach high-level candidates.
2. Generally, education and training opportunities planned for school administrators do not suffice.
3. The situations that can be considered as an obstacle to the competence of the administration increase constantly.
4. Administrators who enjoy their profession leave their jobs early.

Based on the literature on career stages, the purpose of the current study is to examine the perceptions of school administrators about the challenges they encounter in their career stages and solutions to overcome them.

Based on the purpose of the study, following research questions were investigated:

1. What are the challenges that school administrators encounter during their career stages?
2. What are the solutions to the challenges that school administrators propose?

Similar to the research in the literature, the current study addressed the challenges that school administrators encountered during their career stages; however, it focused on the solutions, as well. The study seemed important in that it shed light on more recent results in terms of both challenges and solutions in school administration and in terms of career stages. The participation of vice-principals who shared the administrative responsibilities with the principals was also thought to enrich the results of the current study. The results were expected to contribute to the policies related to developing school administrators throughout their career stages such as policies regulating the assignment procedures of the administrators and enabling them to improve their administrative knowledge and skills through professional development programs.

METHOD

Research Design

The current study investigated the challenges encountered by school administrators in their career stages and the ways they followed to overcome those challenges. For this purpose, qualitative research design has been adopted. In qualitative studies, data collection methods, such as observations, interviews and document analysis are utilized, and there is a qualitative situation that aims to reveal perceptions and events in a natural, real, and complete way (Yıldırım & Şimşek, 2011, p. 39). Among the qualitative research designs, case study was adopted in the current study. Yin (2003, p. 13) defines case studies as “an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.” The current study investigated challenges and solutions for school administrators during their career stages within their own context with reference to their real-life experiences and conditions.

Study Group

The study group selected with the purposeful sampling method consisted of 20 school administrators (15 males and five females), working in schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Süleymanpaşa and Ergene in Tekirdağ. Demographic information of the participants demonstrate that two school administrators were between the ages of 20-29; eight school administrators were between the ages of 30-39; six school administrators were between the ages of 40-49 and four school administrators were in the ages of 50 and over. Fifteen of the school administrators were married and five were single. Five of the administrators served in high school, five of them served in middle school, and ten of them served in primary school. Five of the

administrators were school principals, 15 of them were vice principals. Two of them had graduate degree while eighteen of them had undergraduate degree. According to the administrative service years of the participants, five administrators were in the initial phase, six were in the developmental phase, five were in the autonomy phase and four were in the disenchantment phase. Demographic information for school administrators in the study group is presented in Table 1.

Table 1. Demographic Information of The Participants

| Code | Age | Gender | Marital Status | Level of School | Administrative Position | Level of Degree | Career Stage |
|------|--------------|--------|----------------|-----------------|-------------------------|-------------------|----------------|
| 1 | 30-39 | Male | Married | Middle school | Principal | Bachelor's degree | Development |
| 2 | 30-39 | Male | Single | Primary school | Vice principal | Bachelor's degree | Initiation |
| 3 | 50 and above | Male | Married | Middle school | Principal | Bachelor's degree | Disenchantment |
| 4 | 40-49 | Male | Married | Primary school | Principal | Bachelor's degree | Autonomy |
| 5 | 40-49 | Male | Married | Primary school | Vice principal | Bachelor's degree | Development |
| 6 | 40-49 | Male | Married | Primary school | Vice principal | Bachelor's degree | Autonomy |
| 7 | 30-39 | Male | Married | Primary school | Vice principal | Bachelor's degree | Initiation |
| 8 | 30-39 | Male | Married | Primary school | Vice principal | Bachelor's degree | Initiation |
| 9 | 30-39 | Male | Married | Primary school | Principal | Bachelor's degree | Development |
| 10 | 40-49 | Male | Married | Primary school | Vice principal | Bachelor's degree | Autonomy |
| 11 | 50 and above | Male | Married | Middle school | Principal | Bachelor's degree | Disenchantment |
| 12 | 30-39 | Male | Single | Middle school | Vice principal | Bachelor's degree | Development |
| 13 | 20-29 | Male | Single | Primary school | Vice principal | Bachelor's degree | Initiation |
| 14 | 50 and above | Male | Married | High school | Principal | Bachelor's degree | Disenchantment |
| 15 | 50 and above | Male | Married | High school | Vice principal | Bachelor's degree | Disenchantment |
| 16 | 30-39 | Female | Single | High school | Vice principal | Bachelor's degree | Development |
| 17 | 40-49 | Female | Married | Middle school | Vice principal | Bachelor's degree | Autonomy |
| 18 | 40-49 | Female | Married | High school | Vice principal | Bachelor's degree | Autonomy |
| 19 | 30-39 | Female | Married | High school | Vice principal | Master's degree | Development |
| 20 | 20-29 | Female | Single | Primary school | Vice principal | Master's degree | Initiation |

Data Collection Tool

A semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect data in the study. In semi-structured interviews, the interviewer can obtain in-depth or detailed data by using clues and directions in order to direct the interviewee to the research focus and help him / her in this regard (Creswell, 2003). In addition to

the semi-structured interview form, personal information form including information on age, gender, marital status, level of school, administrative position, level of degree was created by the researchers. In order to develop the semi-structured interview form besides reviewing relevant literature, interview questions were prepared in line with the suggestions of three experts two of whom study in educational administration field and one from Turkish language education. To conduct the interviews, 32 school administrators were contacted to make an appointment, but 20 school administrators were interviewed. The semi-structured interview form included seven questions which were directed to school administrators. Sample questions were as follows:

1. What are the dynamics affecting your career development as school administrator?
2. What are the challenges or difficulties that you encountered during your career stages?

Ethical permission of the study was obtained from the Social Sciences and Humanities Ethics Committee of Recep Tayyip Erdoğan University at the meeting numbered 2021/44.

Data Collection

In the current study, face-to-face interview method was used to collect the data. During the interviews, attention was paid to the points to be avoided and necessary measures were taken to ensure the most appropriate interview conditions. Interviews lasted for 15 to 45 minutes. Before the interviews, the participants were informed about the purpose of the study, ethical principles, volunteer participation besides privacy of their identities and responses. Their informed consent was obtained and interviews were conducted on the basis of ethos.

Data Analysis

Data obtained from the interviews were analyzed with content analysis method, in which the collected data should be conceptualized first, and then those emerging concepts should be made orderly with logic, and the themes should be revealed by clarifying the data (Yıldırım & Şimşek, 2011, p. 45). Draft sub-themes were reviewed again and those that were not compatible with each other were reclassified. During the interviews, short notes were taken, and the data were recorded without missing any details, and the recorded data were completely transcribed. Sub-themes and codes were created in the light of the data. The symbols "(.../...)" indicated in the findings section of the study were used to explain the number of school administrators with similar answers and opinions. To exemplify, the number 20 expressed the total number of people, while the number 5 indicated how many people told the relevant issues (5/20).

Validity and Reliability

During the data analysis process, two educational administration and supervision experts were consulted to ensure the reliability of the study. By using the formula of $\text{Consensus} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}} \times 100$, it was aimed to reach a consensus among researchers (Miles & Huberman, 1994). Accordingly, 87% of

consensus was reached between the experts and the researchers. Differences in opinions were revised in line with the consensus.

In addition, the issues of validity and reliability in qualitative research were determined by Guba (1981) as credibility, transferability, consistency, and verifiability. In the study, purposeful sampling method was applied for transferability, detailed description was made for credibility, data was analyzed by three researchers to ensure consistency, and two expert opinions were taken for verifiability.

FINDINGS

In the current study, which investigated the challenges faced by school administrators in their career stages and the ways to overcome those challenges, the data were classified in a meaningful way and findings were collected under themes according to the research questions. Findings based on research questions and multiple codes depending on those themes were presented in this section.

The Challenges That School Administrators Encounter During Their Career Stages

The challenges that school administrators encountered during their career stages were found to be related to the themes which were environmental factors affecting their career development, the effects of school type on administrative skills and other general challenges. Findings on the challenges were presented according to the themes as follows.

Environmental Factors Affecting Career Development

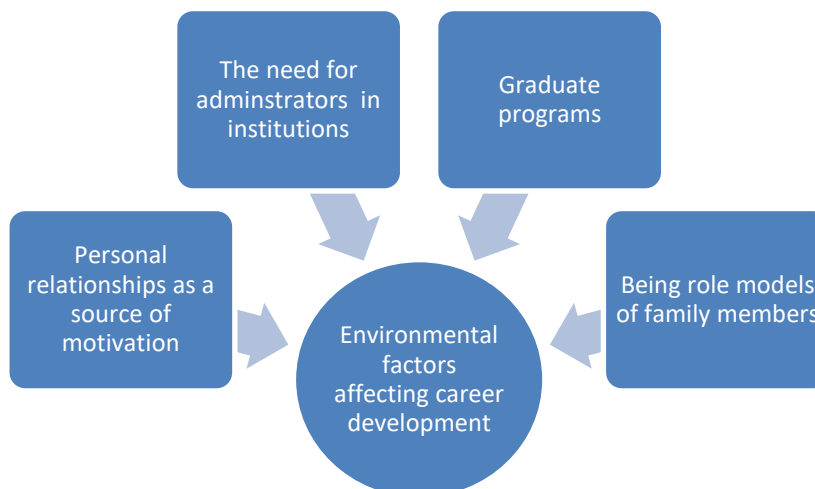


Figure 1. Environmental Factors Affecting Career Development

One of the factors most affecting the administrators in the initial stage was the environment. Most of the school administrators (15/20) indicated environmental factors as one of the most important factors affecting career development. They stated that administration consists of keeping people together, advancing the school and ensuring that students grow up as successful individuals. The administrators (10/20), who stated that the

teachers, family relatives and the guidance in the upper career stages were effective in administration, also indicated that the events and people around them were also effective in preferring this profession besides their own wishes.

“My uncle’s guidance was important before I started administration. I watched him rise up the career ladder one by one. He said that I could do this and that I had administrative skills. I took the exam on time and started to be an administrator.” (P2)

“Our principal could not control the teacher groupings in the school. He was constantly inviting experienced teachers who were close to him and getting support from them. I observed and realized that administration was about managing people and the school. Then I directed myself to be an administrator.” (P13)

Some of the school administrators (2/20), on the other hand, stated that they enrolled graduate programs before shaping their careers in administration. The administrators, who said that only getting a master’s degree was not enough, also stated that bureaucratic structures and exams constituted obstacles for them to be administrators.

“I had too many free hours at school. I applied to the graduate program with the guidance of my wife. I started studying for a master’s degree in educational administration and supervision. The lessons I took started to be very enjoyable and beneficial for me. For this reason, I became interested in administration. When I was in Istanbul, my boy was just born and I did not want to be an administrator. When I came to Tekirdağ, I thought that it is necessary to start working in administrative position.” (P19)

“In fact, I applied to the master’s program for direct appointment. As I am a classroom teacher, you know that we can only work in western cities with very high scores. But I started my lessons after my appointment right was given. I observed that the program contributed to me. Then I decided to be an administrator.” (P20)

Some of the teachers (5/20), who stated that there was a lack of administrators in schools, also mentioned that they were the most suitable administrator candidate for this reason. Especially most teachers (12/20) who started administration in the eastern provinces were at the stage of development. Teachers who started to work as an administrator in the eastern provinces continued to work after they understood the skills brought by the profession.

“I completed my undergraduate education at Edirne Trakya University. I was assigned to Ağrı Doğubeyazıt District. After teaching for six months, our vice principal moved to another school and offered me a vice principal position since she became a principal. They stated that since there is another Turkish teacher at the school, he can attend my classes and that I can be an administrator.

"I don't know how to manage?" I said. But they said you will learn in time. I am an administrator for fifteen years now." (P1)

"I started my profession as a teacher. After my friend at school left, I became as the most experienced teacher. They made me the principal teacher. I learned the paperwork. At the end of my third year, I started acting as an administrator. After I came to Tekirdağ, I worked as a teacher for a term. At the end of the exams, I was appointed as the current vice principal position." (P12)

It was stated that teachers (6/20) who were administrators in schools also had school administrators in their families before starting these career stages and they received support from them.

"I worked as an assistant manager before starting my job as administrator. My wife's father was a retired teacher and school principal. I also learned a lot from him. I knew I could do this job." (P1)

The Effect of School Types on Administrative Skills

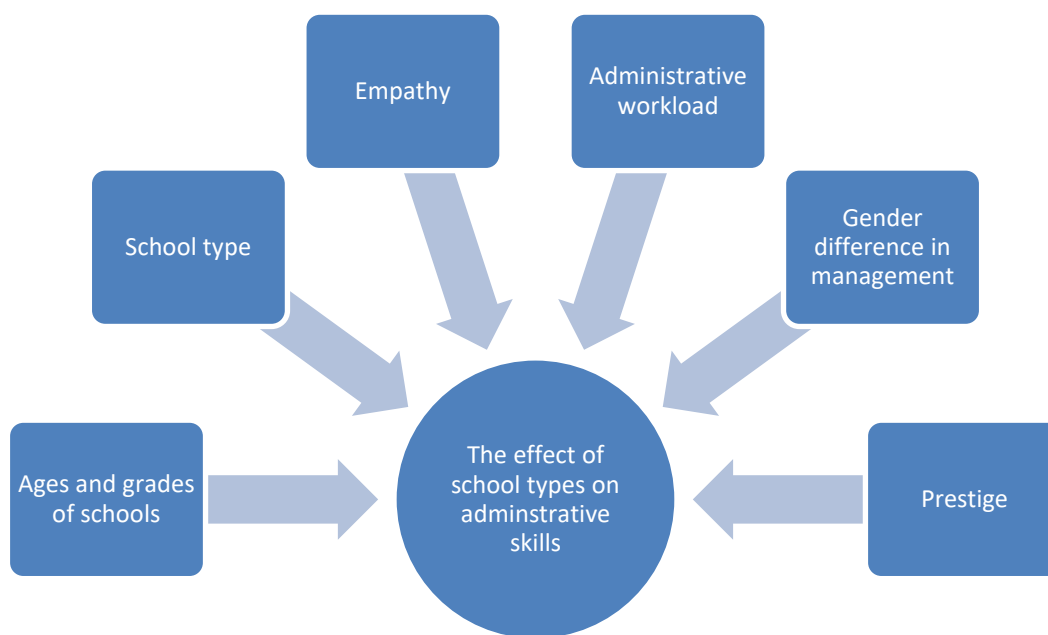


Figure 2. The Effect of School Types on Administrative Skills

Administrators in the development stage are in the period in which they use their skills most effectively. Therefore, they want to work in schools where they will be most effective and prove themselves. Yet, administrators in the initiation step may be concerned about school types and degrees. Most of the administrators participating in the interviews (10/20) work in primary education, some (5/20) in middle school, and some (5/20) in high school. The administrators stated that teachers differentiated according to the level of the school they taught at. The results of the research revealed that whereas the school administrators in the development stage did not discriminate between schools, the administrators in the initiation stage were more

noncommittal and timid attitudes. School administrators (19/20) stated that besides the environmental factors of the schools, even the age and levels of the schools gave them an opinion on what kind of administrative model they should have.

“It is necessary to approach students more realistically. Of course, this situation gives notes to both the teachers and us to be more careful. One need to know that the approaches to high school students, primary school students, and middle school students differ. For this reason, the administrator of each level has different characteristics.” (P16)

“It is necessary to be more careful especially against high school students. They can get angry instantly. That is why we, as administrators, need to pay attention to our own behavior. We try to be careful even when choosing our words.” (P19)

“In primary schools, students perceive their teachers and school administrators as role models. Sometimes they communicate with us more than their families. Therefore, administrators need to be more paternalistic.” (P5)

Most of the school administrators at the high school level (4/5) stated that their administrative skills in high schools were shaped differently based on the type of school and they stated that they had more difficulty in vocational high schools. It appeared that administrators at disenchantment stage did not have such anxiety. Among the administrators at the development stage, there were also administrators (15/20) who emphasized the importance of empathy with students in addition to managing school.

“I have been working as principal and vice principal in high schools for a long time. I worked as an administrator in regular high school, Anatolian high school, and vocational high school. My hardest years were the years when I appointed administration position. One of the high schools I had the hardest time was a vocational high school. Aside from the school administration part, I could not even spare time for myself dealing with student problems. In time, you can manage to overcome it with professional experience.” (P15)

“Thank God! I am working at Anatolian high school. The moral level of the students is better. Otherwise, I would have a hard time in managing.” (P16)

The vast majority of administrators at the autonomy stage, complaint of overwork. The number of administrators attending courses (4/20) was quite low within the structure of the school. Administrators (16/20) stated that they had difficulty in attending classes because they could not find time from administrative workloads. Emphasizing the importance of functioning of the school and ensuring teachers' unity in the school, the administrators (10/20) stated that they would gladly attend the class if there were time.

“Actually, I would like to take a class to teach. But there is no time left for it.” (P10)

“Teaching the class can be called an extra job for me. There are around 1,900 students in the school. I am doing the paperwork because the other vice principals are also inexperienced. That is why there are times when I do not even leave my room.” (P17)

One of the concerns of administrators in the initial and developmental stages was gender. At the beginning of the difficulties brought by the profession, the level and environment of the schools were as important as the gender. While some of the school administrators (1/20) stated that they could not do administrative activities even if they were at a different school level, some administrators (5/20) stated that gender was an important factor in administration and in some schools, gender should also be considered in the selection of administrators.

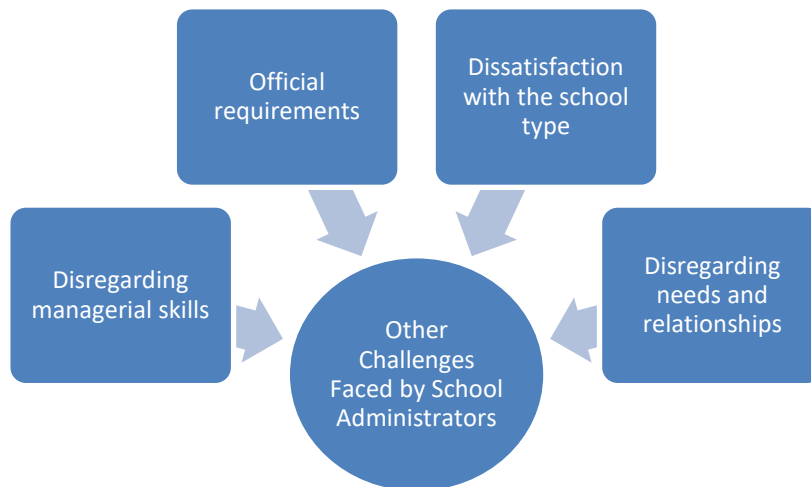
“We are looking for a female vice principal for our preschool institution. Their communication with students and parents is better in a way. They can solve the problems of the children more easily and can take care of their parents more closely.” (P9)

“You need to show teeth to be an administrator in this school. Students' behaviors may differ due to the age level of the children. Therefore, administrators can be called as a control mechanism. In addition to managerial skills, they should also have managerial and moderator duties. Managers and male administrators with an authoritarian structure work more comfortably in our school.” (P16)

Administrators in the development and autonomy, and even disenchantment stages stated that schools affected their administrative activities and their dignity. The administrators (17/20), who expressed the importance of being an administrator in science high schools and Anatolian teacher training high schools or being administrators in a central position, stated that being an administrator in such schools was an expression of dignity and was also important for the society. Administrators (14/20) were in the majority who stated that administrating those schools required experience and specialty. The reasons behind were explained by administrators (12/20) such as schools with high prestige.

“I also want to be an administrator in Süleymanpaşa secondary school. But I cannot be as comfortable as I am in this school. The children of the notables of the society study at this school. It is necessary to be more careful. Obviously, you have to do more than what you do.” (P11)

“Previously, I worked as the vice principal in Anatolian Teacher training high school. We were dealing with parents rather than students. Because parents' expectations are extremely high, so as administrators, there can be extra works. Normally, of course, parent satisfaction is important. But when over-tracking children and judging the school got involved, we administrators had to be more careful.” (P18)

Other Challenges Faced by School Administrators**Figure 3.** Other Challenges Faced by School Administrators

Under the theme of disregarding managerial skills, bureaucratic obstacles were one of the main challenges faced by the administrators (11/20). Most of the administrators expressing their opinions were at the level of autonomy. The administrators (4/20), who stated that there were directions in their school preferences even if they got enough points, stated that it was like a rule to start working from the schools called suburban schools. At the same time, the teachers (6/20) who started to work in administration with the proposal of the school principal clearly stated that they started to manage with the election of the school principal. The administrators (1/20), who said that perhaps there were also more qualified candidates in the school, stated that one of the most important factors was managerial skills and professional knowledge.

“I got a good score after taking the exam. After I completed my preferences, it was expressed that I could not work comfortably in my first choice. I was asked to choose the schools recommended for this. About eight years ago, I started my administrative career at the school in the gypsy neighborhood. Actually, I could come to more central schools. But it happened 5 years later.” (P10)

“My school principal said that I am good at using computers and that I have a good relationship with friends. When he said that he wanted to work with me and that the other vice principals’ term of service was over, I agreed.” (P17)

“I witnessed the benefits of the union in administration. There were friends who wanted to be the vice principal like me. But my principal also expressed that he was from the same union as me and wanted to work with me; thus, we are working together now.” (P10)

Most of the school administrators (15/20) stated that they were satisfied with the positions in the career stages. However, the number of administrators (12/20) who expressed that they would be happy to be in a different

position was considerable. Administrators who expressed their satisfaction level were the administrators at the stage of development. In particular, the majority of vice principals (10/15) stated that they would like to become a school principal or higher in the future. At the same time, the number of administrators (18/20) who stated that there were barriers in the career steps in administration was high. School administrators expressed the main obstacles as official requirements related to teaching and managerial experience as follows:

“Frankly, I think I have managerial skills. But I cannot work as a principal because of the requirements such as working as a teacher for at least 8 years. Therefore, my conditions do not meet. I do not find the limitation of seniority and tenure to be reasonable.” (P13)

“The vice principal at the school seems comfortable for now. Even if my conditions meet, I have to improve myself a little more on administration.” (P7)

The number of administrators willing to transfer to other schools as administrators to work in a different field and level was low (7/20). Some of those administrators who wanted to transfer (5/20) also generally wanted to move from primary schools to the middle school or to the high school level. To explain, they expressed that they could demonstrate their abilities more easily in schools with larger number of students.

“I started working as a classroom teacher. Later, I became a vice principal to my school. I wish I could work as an administrator in Anatolian high school or science high school and lead the school to success in the exams. I love such jobs. But I cannot manage at the high school level due to my branch. If I had the opportunity, I would like to do it.” (P5)

“I am a vice principal in middle school. I want to be successful in school branches. But there are no talented teachers at the school. I wish I was an administrator at sports high school. I could share my knowledge and coaching knowledge with the talented athletes there. Thus, I would have added success to my career.” (P12)

Unlike the initial stage, the desire to rise in autonomy and development stages could be attributed to the year of seniority, experience, and knowledge. Most of the school principals (4/5) stated that they wanted to work as administrators in the provincial or district administration. They expressed that they wanted to make use of experiences they gained at higher levels. The number of participants (17/20) who stated that advancing in the career stages did not go as they planned was also high. To be in higher career stages, the number of administrators who understood the importance of meeting teachers' expectations in schools, the necessity of keeping good relations with those in provincial and district governments and the importance of coordinating with parents was high (19/20).

“I have worked as a vice principal and principal in schools for years. I know what makes teachers happy and dissatisfied. I know very well what the administrator should do in a school and the

expectations of the schools from the province and district. For this reason, I think I can now work in the province and district. But this is not happening at my will.” (P9)

“What am I missing from those who work as a branch director in educational institutions or as a district national education director? However, environment and conditions are especially important. If the task is given, I would like to do it.” (P11)

“If I want to work at higher levels in the school, first of all, I need to have good relationships with the teachers at the school. An unwanted person cannot be expected to be a school administrator. Even if it does, it cannot be peaceful. I also have to keep a good bond with parents. Otherwise, I might have a lot of troubles.” (P16)

The Solutions to The Challenges That School Administrators Propose

The solutions that school administrators proposed for the challenges that they encountered during their career stages were found to be related to the themes which were professional development and sustainability in school administration, and solutions for uncertainties in career development. Findings on the solutions were presented according to the themes as follows.

Professional Development and Sustainability in School Administration

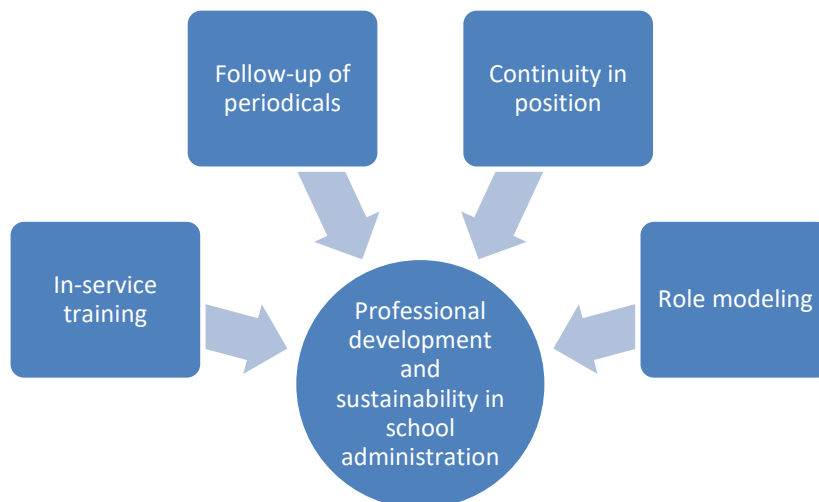


Figure 4. Professional Development and Sustainability in School Administration

The perception of inadequacy and self-questioning occurred in the school administrators at the initiation and disenchantment stages. Considering the results of the research, most of the school administrators (15/20) had a fear of dismissal. Therefore, the number of administrators who knew that doing more than fulfilling the requirements of the school administration and the career stage would keep them in current career stage was

considerably high (19/20). Therefore, school administrators (12/20) attempted to improve themselves. Most of the administrators (17/20) stated that they kept themselves up to date with their in-service training activities.

“There are seminars about administrative activities in different provinces or within the province two or three times a year. When necessary, important information about the e-school system is also provided. I try to follow seminars and courses on family education, peer relations and school management requirements. If I have joined before; I am sending to a vice principal.” (P3)

“If there are in-service trainings, I try to enroll. It is good in terms of professional information and resource management.” (P2)

School administrators in the developmental stage might be idealistic and self-renewing individuals. The participating school administrators (13/20) told that they followed periodicals and articles. They maintained that teachers used the internet whenever possible and they were competent in their field.

“There are some websites that I am a member of. I receive up-to-date news and seminar information from there. At the same time, I try to read the university journals published. Reading the field studies makes me knowledgeable.” (P19)

“We leave daily and academic publications to the teachers' room with my colleagues. We make sure that teachers benefit as much as they can.” (P16)

“I follow periodicals as much as I can read on the internet. If there is any subject that interests me, I read it to the end.” (P1)

Qualified and experienced teachers and administrators are always a role model for the administrators at initiation stage. The number of school administrators (10/20) who stated that their experiences at work were important to them was also quite high. At the same time, administrators (9/20) who benefited from the experiences of other teachers had an important place. Although it may not be important at first glance, experiences have a great importance for administrative career stages.

“Sometimes there are events at school that we cannot overcome. There may also be times when we have trouble solving these problems as administrators. For example, there may be resentment among teachers from time to time. There are cases when we consult experienced teachers at the school. Assuming that these teachers have experienced such events before, we benefit from their experiences.” (P13)

“An event that happens at school can have an important place for me. For example, the student fight in the corridor, ...The administrative situations afterwards can be counted as experiences to keep myself up to date with my previous experiences and to find solutions more easily.” (P20)

Administrators at the disenchantment stage were trying to secure their place. At the same time, there is a fear of losing their duties for the administrators who have just started their duties at initiation stage. Most of the school administrators (18/20) stated that they wanted to secure themselves in the management stage they were in. The number of participants (10/20) who would like to transfer the task to an administrator who is more skilled than himself is relatively low. The number of participants (19/20) who owned their position and strove to secure their position was remarkably high. Attendance and continuity were important for school administrators. (17/20)

“Of course, my position has some responsibilities. The most important of these is to do the job properly. For this, of course, you will have competitors. There will be those who want to be administrator instead of you, or who do not want you to be the administrator. The best answer you will give is to keep yourself updated on your position and do your job well. In addition, it is necessary to be respectful.” (P3)

“I am happy with my school; I love being with my students and teachers. We try to improve the school with them as much as we can. While the teachers teach in the best and proper way, I as the vice principal said: "How should I make their job easier?" I have to worry about this. To do this, I have to be in constant research and development.” (P8)

“I am a new administrator, and I am trying to have a position in the profession. When I do wrong things, I ask myself that “I wonder if it would be a problem? Does it jeopardize my duty?”. This stresses me out sometimes. But I know I have to master the position to overcome it.” (P7)

Solutions for Uncertainties in Career Development

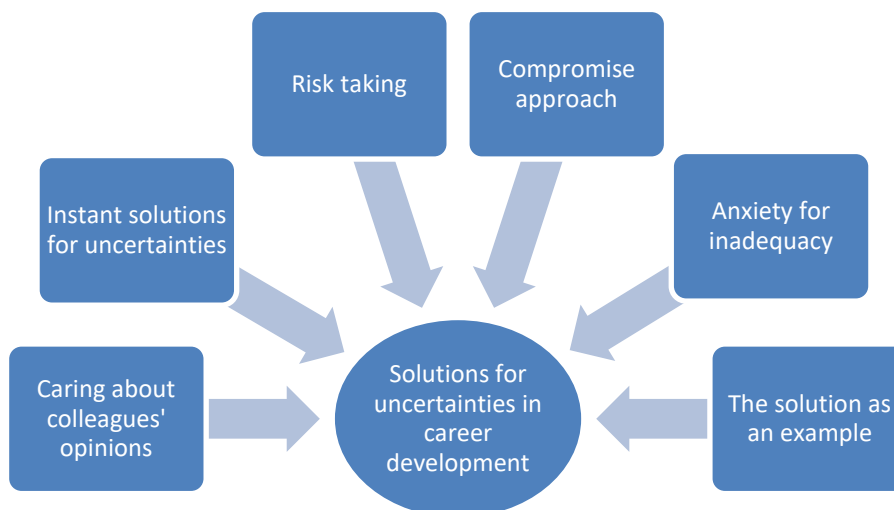


Figure 5. Solutions for Uncertainties in Career Development

Administrators at the initiation stage did sometimes not suffice in school administration. While administrators in the development stage became more researcher, administrators in the autonomy and disenchantment stages

benefited from experiences. Most school administrators (15/20) did not have any prior knowledge of how to deal with uncertainties at school. Most of the administrators (16/20) evaluated the uncertain situations reflectively and formed solutions at that moment. The number of administrators (14/20) who believed that uncertain situations would affect them was quite high.

“There may be instant situations at school. It may not be possible to predict them. For example, you cannot predict the fights between the students. Lastly, we look at what the regulation says.” (P13)

“There is no such thing that the administrator knows everything. For example, you make a tender to buy a product for the school. There are various provisions on how to do it. Therefore, it is necessary to investigate. Or, if such a tender was held before, it may be reviewed.” (P12)

“The moment I cannot do it, I doubt: “Can any vice principal do this or was it just me?”. Thus, I immediately start researching. In fact, it is necessary to take precautions before encountering such an event. But as I said, it is not clear when and what you will encounter.” (P19)

The majority of administrators (16/20) consulted with other staff to deal with uncertainty at school. At the same time, the number of administrators who consulted qualified and experienced teachers at school was not less (12/20). When there were cases that were not resolved, the administrators (8/20) generally stated that they asked for opinions. In unknown and precedent situations, the number of administrators asking questions to the administration of schools where those uncertainties were experienced before was low (6/20). Administrators (16/20) stated the reason for this shortage as not revealing what they did not know to other administrators. It could be the case that the competitive environment between administrators delayed the resolution of uncertainties.

“When there is a problem at school, if we cannot solve it, we are not in a hurry. I try to evaluate the issue and make decisions with vice-principal. I like taking responsibility, but I may need to consult on issues that are beyond me.” (P9)

“When necessary, we try to solve the events. But when I cannot handle it with vice principals, we consult teachers who are experienced. If we cannot deal with them, we discuss the subject with the administrator. Because among the vice principals, there is a reservation for being unsuccessful.” (P2)

“I do not want to disturb the administrators in other schools much. Because they have the power to work. If I am intimate with him, I can call and ask. But usually, I try to do it myself.” (P6)

Administrators at disenchantment stage avoided taking responsibility. It was observed that administrators (12/20) did not take risks. It was emphasized that school administrators (15/20) generally sought consensual and

simple solutions. The number of administrators (18/20) who felt stress and pressure while looking for solutions was quite high. At the same time, the number of administrators (19/20) who said that they learned lessons from situations of uncertainty was quite high. All of the administrators (20/20) stated that the solution proposals produced in uncertainty situations guided them in the next uncertainty situation.

“If there is a situation that the school can solve in itself, I do not like putting myself in the foreground. Otherwise, I do not want to collect all the spots on me. That is why I keep calm.” (P11)

“There is no problem that cannot be solved. It is necessary to speak and approach events in a language that everyone can understand. There is no point in staining your name when you say you will come to the fore. Simple solutions do not always work. You have to act logically.” (P14)

“The problem situations I have encountered before always continue to be my guide in the problems I have recently encountered. Student situation, parent complaints, school operation, these are all experiences.” (P15)

CONCLUSION and DISCUSSION

The current study investigated the challenges encountered by school administrators in their career stages and the ways they followed to overcome those challenges. The results demonstrated that challenges that school administrators faced during their career stages were related to environmental factors and school type. Other challenges such as disregarding managerial skills and official requirement were also emphasized by the participants. Solutions to the challenges proposed by the school administrators were found to be focus on professional development and sustainability in school administration as well as other solutions for uncertainties such as caring colleagues' opinions and risk taking.

Kuratko and Hodgetts (1998) define administration as determining goals and results and coordinating the efforts of human resources to achieve these goals. Environment comes first among resources. Considering the results of the study, environmental factors stood out among the main factors affecting the administration career. In other words, the environment can shape the career of school administrators. School administrators can see themselves as worthy of administrative positions according to the reactions they receive from their environment, or they can experience the potential of the administrators around them to express that they have administrative qualities. It is evident from the results that especially the administrators at the initiation stage were affected by the feedback from their network. Bakioğlu (1994) stated that the administrators at the initiation stage found themselves in an uncertainty when they were just starting their jobs. Therefore, feedback and support from professional and social network is important for beginner administrators. At the same time, individuals with administrators in their families either get support from them while determining their careers or choose them as models for themselves. This might also mean getting support from them in case of difficulties.

The school principal is supposed to be the most effective and competent person of the school. The school principal is the first to be responsible for the achievements they have obtained from school administration and functioning (Hausman, Crow, & Sperry, 2000, p. 11). School administrators in the development stage might be in the most successful and problem-free period. Bakioğlu (1994) stated in her research that the problems in the development stage were the least and that the administrators at this stage met the standards they desired. Yet, the number of administrators who started to be administrators out of necessity was also quite high. It may be insufficient to employ available teachers for school administration instead of qualified administrators. However, it was reflected in the results of the study that the teachers who were appointed into administration position in this way continued their career in this direction.

On the other hand, the study indicated that administrators at the autonomy stage maintained that bureaucratic obstacles were one of the main problems for administration. Bakioğlu (1994) pointed out the autonomy stage as the period in which bureaucratic obstacles and government policies were criticized most in her research. This might be the result of their expectations to make autonomous decisions. On the other hand, the principal must be a good bureaucrat, in order to meet the responsibilities foreseen by the Turkish education system (Can, 2007, p. 261).

School administrators should know and use the facilities of the institution, the environment, and the school to achieve the expectations of their members and the goals of the school. It is the duty of the administrator to ensure that the organization works compatibly with its goals and in a socially acceptable way (Başar, 1993, p. 37). The study demonstrated that the degrees and levels of schools were also important for administrators' own development. Although there were similarities between the primary school and high school administrators, those administrators cannot be expected to face the same challenges due to several reasons such as student characteristics of parent expectations.

There is a relationship between the efficiency of the institutions and the personal abilities of the people who manage the institution (Levine & Lezotte, 1990, p. 22). It is important for administrators to teach in primary, secondary and high schools. They are required to attend classes in order not to lose their professional knowledge and skills. As such, when dismissals are experienced, they cannot fulfill their teaching duties completely, as they are not equipped with up-to-date knowledge. Therefore, administrators' attendance to the classes is thought to keep them fit and vigorous in terms of career development. However, the current study showed that administrators had difficulty in attending classes due to administrative workloads. It might be reasonable to share the workload equally to create time for attending classes.

A well-functioning school environment indicates an institution that supports learning, trust, and socially appropriate behavior. Institutions of this kind attach great importance to academic achievements, support the relationship between student-teaching staff, and follow a policy that encourages the participation of society and families (Dwyer, Osher, & Warger, 1998, p. 5). The vast majority of teachers' wish might be managing a school

successfully before they start their managerial career stages. According to the results of the research, most of the administrators wanted to work in science high school, Anatolian teacher high school or schools located in central places. One of the main reasons for this might be dignity and job satisfaction. The most appropriate solution may be to assign teachers equally and fairly to schools according to their managerial levels and scores.

School administrators have great contributions in the continuation and success of education and training activities in schools (Leithwood, 2005, p. 625). The study indicated that most of the administrators seemed to be satisfied with their career stage. However, the number of those who attempted to move to the upper career stage was quite high. This motivation may be effective in training qualified school administrators. Besides, a school administrator who takes the path of bureaucratic management to the upper career stage may neglect school's works.

Bureaucratic support while advancing in the career stages maintains its importance today. In addition, the studies and projects carried out by school administrators while shaping their careers are also important. If the administrator plots his own path instead of following many other administrators, or takes an initiative led by him and this initiative is followed by other administrators, it means the personal initiative (Frese, Garst, & Fay, 2007). In a more concise way, it can be argued that taking initiative is inherent in leadership. The more enthusiastic the school principal is in his role and the more initiative he takes, the more positive reactions he will receive from his network. These positive attitudes of school administrators will help them to maintain their position or even to be appointed to a position as administrators in provincial and district offices.

The administration skills of school administrators are always significant factors in the development and productivity (Begley, 2001; Fullan, 2000; Hallinger, 2003; Harris, 2002). The results of the studies conducted on the competencies of school principals showed that the competencies of school principals were essential for success and effectiveness of a school (Katz, 1974).

The counseling process can be identified as making an impact by making use of the lives of other individuals to make investigations more efficient and effective (Hansen & Tennyson, 1975, p. 12). Administrators can also consult teachers who are more experienced at school on issues they are uncertain about. It might also prove that administrators are open to improvement. Considering its essence, being a leader is the only and most effective reason for the state of success and failure in the institution (Bass, 1990 cited in Hoy & Miskel, 2005, p. 125).

Bu bölümde bulgular kısmında elde edilen verilerin tartışması yapılır. Araştırmanın çerçevesinde elde edilen bulgular ilgili literatür ile karşılaştırılarak yazar yorumları ile tartışılmalıdır. Sonuç kısmında ise tartışmalar sonucunda ortaya çıkan ana fikirler açıklanmalıdır.

RECOMMENDATIONS

- The current study revealed that the administrators who overcame the uncertainty situations by consulting the staff were more successful. However, it might be the case that administrators who do not

share and act hastily in making decisions make mistakes in cases of uncertainty. School administrators should make plans for action to overcome uncertainties. In order to facilitate the work of the administrators who take the initiative for a solution, steps to be followed in cases of uncertainty in schools can be conveyed to the administrators through a training or a seminar.

- The current study deals with the difficulties faced by school administrators in various career stages and solutions. By conducting more in-depth studies with school administrators at each career level, a detailed perspective can be gained regarding the difficulties in the specified career stage.
- The current study was designed based on the opinions of school administrators. Based on the findings of this study and other research findings in the literature, a questionnaire that focuses on the problems of school administrators can be developed and quantitative studies can be conducted with larger samples.
- The current study was limited to the findings obtained from the school administrators in two districts in a city. Studies with more participants from other cities may be conducted to understand the challenges of solutions more comprehensively, comparative studies could be carried out to investigate the cases in both private and state schools.

ETHICAL TEXT

In current study; journal writing rules, publishing principles, research and publishing ethics rules and journal ethics rules are followed. The authors are responsible for all kinds of violations related to the study.

Author(s) Contribution Rate: The 1st author's contribution rate to the article is 60%. The second author's contribution rate to the article is 40%.

REFERENCES

- Ağaoğlu, E. (2005). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. In Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 3- 17). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alıç, M. (1991). *Eğitim bilimlerinde çağdaş gelişmeler*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (1989) Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. In M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 7-25). Cambridge University Press.
- Bakioğlu, A. (1994). Okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitim sisteminde yöneticilerin etkililikleri. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 17-28.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye’de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma). *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 2(2), 19-27.
- Bakioğlu, A., & İnandı, Y. (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 513-529.
- Bakioğlu, A., & Özcan, K. (2001). İlköğretim okul yöneticilerinin kariyer gelişimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 39-47.

- Bartel, A. (1990). *Technological change and the careers of older workers*. National Bureau of Economic Research.
- Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi: Roller, yeterlikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 353-365.
- Can, N. (2007). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. In K. Keskinçilic (Ed.), *Okul örgütünü etkileyen etkenler* (ss. 241-285). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Demirtaş, H. (2005). Etkili sınıf yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Sınıf yönetiminin temelleri* (ss. 1- 34). Anı Yayınevi.
- Dwyer, K., Osher, D., & Warger, C. (1998). *Early warning, timely response: A guide to safe schools*. U.S. Department of Education.
- Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. Paul Chapman.
- Earley, P., & Weindling, D. (2007). Do school leaders have a shelf life? Career stages and headteacher performance. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 73–88.
- Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. In P.J. Burke, & R.G. Heidelman (Eds.), *Career-long teacher education* (pp. 181-193). Charles C. Thomas.
- Frese, M., Garst, H., & Fay, D. (2007). Making things happen: Reciprocal relationships between work characteristics and personal initiative in a four-wave longitudinal structural equation model. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1084–1112.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1, 5-28.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91.
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organisations*. Sage.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-351.
- Hansen, L. S., & Tennyson, W. W. (1975). A career management model for counselor involvement. *The Personnel and Guidance Journal*, 53(9), 638-646. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1975.tb05215.x>
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging context. *School Leadership and Management*, 22, 15-26.
- Hausman, S., Crow, C., & Sperry, M. G. (2000). Portrait of the ideal principal: Context and self. *NASSP Bulletin*, 84(617), 1-7.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice*. (7th edition). McGraw-Hill Companies.
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347-361.
- Karaevli, Ö., & Levent, F. (2014). Okul yönetiminde şeffaflığın farklı kariyer evrelerinde bulunan öğretmenler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 89-106.

- Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 52(5), 90-102.
- Kremer-Hayon, L., & Fessler, D. (1992). The inner world of school headteachers: Reflections on career life stages. *International Review of Education*, 38(1), 35-45.
- Kuratko, D. F., & Hodgetts, R. M. (1998). *Entrepreneurship: A contemporary approach* (4th edition). The Dryden Press.
- Lahn, L. C. (2003). Competence and learning in late career. *European Educational Research Journal*, 2(1), 126-140.
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-630.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools. A review and analysis of research. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), 221-224.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.
- Macmillan, R. B. (1998). Approaches to leadership: What comes with experience? *Educational Management and Administration*, 26(2), 173-184.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd edition). Sage Publications, Inc.
- Oplatka, I. (2004) The principal's career stage: An absent element in leadership perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 43-55.
- Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: Current research, idiosyncrasies and future directions. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 129-151. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.640943>
- Oplatka, I., & Tako, E. (2009). Schoolteachers' constructions of the desirable educational leadership: A career-stage perspective. *School Leadership & Management*, 29(5), 425-444.
- Oshagbemi, T. (2004). Age influences on the leadership styles and behavior of managers. *Employee Relations*, 26(1), 14-29.
- Pascal, C., & Ribbins, P. (1998). *Understanding primary headteachers*. Cassell.
- Schaie, K. W. (1996). Human development: Aging. In A. C. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 342-360). Penguin.
- Sonnenfeld, J. A., & Kottler, J. P. (1982). The maturation of career theory. *Human Relations*, 35, 19-46.
- Valentine, J. W., Clark, D. C., Hackmann, D. G., & Petzko, V. N. (2002). *Leadership in middle level schools, Vol. I: A national study of middle level leaders and school programs*. National Association of Secondary School Principals.
- Weindling, D. (1999). Stages of headship. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, & P. Ribbins (Eds.), *Educational management: Redefining theory, policy, practice* (pp. 90-101). Paul Chapman.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KARIYER EVRELERİNDE KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM YOLLARI

Öz

Bireyin kariyer gelişiminde değişik aşamalar olmakla birlikte, bu gelişim doğum öncesinden başlayıp yaşamın bitimine kadar olan süreci kapsamaktadır. Okul yöneticilerinin de profesyonel yaşamında bilimsel olarak belirlenen kariyer evreleri ve bu evrelerde karşılaştıkları zorluklar bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin kariyer evrelerinde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemine uygun olarak durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 15 erkek ve beş kadın okul yöneticisi oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi yoluyla incelenmiş ve beş alt temaya bağlı kodlar oluşturulmuştur. Çalışmanın bulguları, okul yöneticilerinin kariyer evrelerinde en çok karşılaştıkları zorlukların başında bürokrasi, öğretmen tutumları, üst düzey yöneticiler, okulların durumları ve hizmet öncesi eğitim eksikliği gibi durumları öne çıkarmaktadır. Zorlukların üstesinden gelmek için bazı yöneticilerin hizmet içi eğitimler ile kendilerini geliştirdiği ve güncel tuttuğu, bazılarının ise tecrübeli idarecilerden destek aldığı görülmektedir. Karşılaşılan zorlukların üstesinden gelinmesinde ise geçmiş yaşantıların ve deneyimlerin okul yöneticileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin zorlukların üstesinden gelme çabalarında geçmiş deneyimlerin etkili olduğu sonucuna varılırken, uzun süredir yönetici pozisyonunda olan yöneticilerin ve deneyimli öğretmenlerin bu zorlukları daha kolay bir şekilde aştığı görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Okul yöneticileri, kariyer evreleri, kariyer güçlükleri, durum çalışması.

GİRİŞ

Eğitimde hizmet verilen yerler ve hizmet unsurlarının bulunduğu yerler okullarımızdır. Eğitimde amaçlara ulaşabilmek, okulların iyi örgüt yapısına ve idare edilmesine bağlıdır (Alıç, 1991, s. 25). Okul yönetiminin, okulları daha önce planlanmış hedeflere ulaşmak için ellerinde bulunan tüm imkânları ve kaynakları bütün bir hale getirerek, en etkili biçimde kullanan ve kararları uygulayan birimler olduğu belirtilmektedir (Demirtaş, 2005, s. 10). Başka bir tanımda ise okul yöneticileri okulda ve çevrede bulunan tüm imkân ve olanakları en etkin biçimde kullanıp, okulun amaçlarına uygun olarak okulu geliştiren ve sürdürülebilir kılan bireyler olarak görülmektedir (Ağaoğlu, 2005, s. 4).

Arthur vd. (1989, s. 8) kariyeri, kişinin çalıştığı mesleki alandan bağımsız olarak, 'bir kişinin iş deneyimlerinin zaman içinde gelişen sıralaması' olarak tanımlamaktadır. Kariyer, bireylerin iş hayatları boyunca geçirdiği aşamalar, bu aşamalarda yaptıkları işler, süreç içindeki hareketlilik ve sahip olunan ve elde edilen bilgiler topluluğu olarak tanımlanarak okullardaki yöneticilerin de kariyer sahibi olduğu söylemek mümkündür. Aldığı kararlar ile okul personelini idare eden ve öğrencilerin nitelikli ve güncel olan bilgilerle yetişmelerinde önemli rol oynayan okul yöneticilerinin kariyer gelişimindeki durumların irdelenmesi önem arz etmektedir (Bakioğlu, A. ve Özcan, K., 2001, s. 41). Kariyer süreci boyunca öğretmenler, profesyonel davranışlarını geliştirebilmektedir. Öğrencilerinin akademik gelişimini sağlamak adına öğretmenler, kariyerlerinin başından itibaren profesyonel gelişimlerini de sürdürmektedir (Bakioğlu, 1996, s. 1). Örneğin, yeni mezun olan bir öğretmen "stajyer öğretmen" olarak mesleğe başlamakta, adaylık eğitimi sürecinden geçtikten sonra sınava girmekte ve "asil öğretmenliğe" geçerek kariyerindeki ilk basamağa ulaşmış olmaktadır. Daha sonrasında evrelerin gerektirdiği koşulları yerine getirdiği takdirde yönetici olarak da kariyerine devam edebilmektedir.

Kariyer Gelişimi

Kariyer aşaması görüşüne göre, okul yöneticilerinin kariyer döngüleri boyunca (örneğin, kariyerin başlarında ve ortalarında) bir dizi farklı kariyer aşamasından geçtikleri varsayılarak bu aşamalar iş tutumları ve davranışlarındaki farklılıklarla belirlenmektedir (Oplatka, 2004). Kariyer gelişimi evrensel gelişmelerden ve çevresel değişimler etkilenmektedir. Destek verici, geliştirici, güç verici çevreler, okul yöneticilerinin ödüllendirici ve güçlü kariyer gelişim aşamasına yardımcı olmaktadır. Diğer taraftan, çevreden yapılan müdahale ve baskı, kariyer gelişimine olumsuz olarak yansımaktadır (Bakioğlu, 1996). Okullardaki yöneticiler, öğretmenlerde işbirliği, yetki verme, sorumluluk, cevaplandırıcılık, anlamlılık, yetenekler olarak birtakım niteliklerin etkin gelişimi için önem arz eden bir konumdadır (Bakioğlu, 1994). Öğretmenlerin kariyer gelişiminin izlenmesinde sosyal sistemlerin de önemli olduğunu vurgulayarak hem örgütsel çevrelerini hem de kişisel çevrelerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Fessler, 1985).

Kariyer alanına ilişkin tarihsel düşünceler; sosyolojik, mesleki ve gelişimsel perspektifler dahil olmak üzere literatürdeki disiplin temelli alanları belirlemiştir (Sonnenfeld ve Kottler, 1982). Kariyer teorisinin okul yöneticilerine uyarlanması, okul yöneticilerinin kariyer döngüleri boyunca geçirebilecekleri aşamaları tasvir etmek için geliştirilmiş modeller şeklindedir (Early ve Weindling, 2004; Weindling, 1999). Kariyer aşaması

görüşünün temel dayanağı olan kavramsal çerçeve, insanların kariyerleri boyunca bir dizi farklı mesleki aşamada ilerlemesidir; her aşama, iş tutumları ve davranışları, ilişki türleri, çalışanların ihtiyaçları ve yönlerindeki farklılıklar ile belirlenir (Hall, 2002). Bazı farklılıklara rağmen, birçok okul yöneticisinin kariyerlerinde hareket ettiklerini düşündükleri bir dizi aşama tanımlanmıştır (Kremer-Hayon ve Fessler, 1992; Weindling, 1999).

Kariyer Gelişimi Modelleri ve Aşamaları

Öğretmenleri kariyer gelişim basamaklarında desteklemek ve motive etmek, okul yöneticilerinin en önemli işlevleri arasındadır (Bakioğlu ve İnandı, 2001). Okul yöneticilerinin bu misyonlarını yerine getirmek için, kariyer basamaklarını ve bu basamakların kriterlerini anlaması ve uygulaması gerekmektedir. Öğretmenlerin kariyer aşamalarını anlamak, okuldaki öğretmenlerle ne tür bilgi ve becerilerin paylaşılacağını bilmek açısından önemlidir (Karaevli ve Levent, 2014, s. 93). Okul yöneticilerinin öğretmenler ile ilgili yaptığı paylaşımlar da öğretmenler için bir avantaj olarak düşünülebilir. Okul yöneticiliği kıdemine ilişkin literatür, okul yöneticilerinin gelişiminin kariyer aşamalarını tanımlayan çeşitli modellere işaret etmektedir (Earley ve Weindling, 2004). Kariyer teorisinin okul yöneticiliğine uygulanması, okul yöneticilerinin kariyerleri boyunca geçebilecekleri aşamaları tasvir etmek için geliştirilen birkaç ideal modeli kapsamaktadır (Earley & Weindling, 2007; Kremer-Hayon & Fessler, 1992; Oplatka & Tako, 2009; Pascal & Ribbins, 1998; Weindling, 1999). Bu modellerin temel varsayımı, okul yöneticilerinin kariyerleri boyunca farklı mesleki aşamada ilerlediğidir; her aşama, amaç, ihtiyaç, ikilem, bakış açısı, davranış ve ilişkilerdeki değişikliklerle belirlenir (Oplatka, 2012). Kariyer gelişim modellerinden biri de Bakioğlu'nun (1994) yürüttüğü araştırmada belirttiği okul yöneticilerinin bu meslekte birbirinden açıkça ayırt edilebilen kendilerine özgü avantaj ve dezavantajları olan dört kariyer basamağını içeren modeldir. Bunlar; 1. Başlangıç (Initiation) Basamağı, 2. Gelişim (Development) basamağı, 3. Otonomi (Autonomy) basamağı, 4. Bağlantısızlık (Disenchantment) basamağıdır. Bu evrelerde okul yöneticileri çeşitli zorluklar ile karşılaşabilmektedirler. Aynı zamanda okul yöneticileri bunların üstesinden gelmek için de bazı önlemler almaya çalışmaktadırlar. Huberman (1989) ise kariyer gelişim modelinde, beş aşama tanımlamaktadır:

1. Stabilizasyon: Pedagojik olarak, bu aşama eğitimsellik duygusu ve profesyonel özerklik ile ilişkilidir.
2. Çeşitlendirme ve Değişim: Tecrübe etme, örgütte ve öğretim yöntemlerinde reform arayışının olduğu bir dönemdir. Bu dönemde yeni fikirler ve zorluklar için bir teşvik arayışı bulunmaktadır.
3. Kariyer Ortası Aşama: Kendi kendini sorgulama, kariyeri gözden geçirme ve üzerinde düşünülmesinin sıkça karşılaştığı ve hassasiyetin en yüksek olduğu dönemdir.
4. Huzur ve Duygusal Mesafe: Öğretmenlerin öğrencilerden uzaklaşma eğiliminde olduğu ve kariyer hedeflerinin azaldığı bir dönemdir. Öğretim hedefleri daha mütevazı bir şekilde değişebilir.
5. Muhafazakarlık: Değişime karşı artan direnç dönemidir.

Ulusal Eğitim Araştırmaları Vakfı (NER) okul yöneticiliğinin geçiş aşamalarını belirlemek için çeşitli araştırmaları incelemiştir. Buna göre okul yöneticilerinin kariyer aşamaları modeli şu şekildedir (akt. Earley ve Weindling, 2007, s. 4):

- Aşama 0 – Okul yöneticiliği öncesi hazırlık
- Aşama 1 - Giriş ve karşılaşma (ilk aylar)
- Aşama 2 - Bekletme (3 ila 12 ay)
- Aşama 3 - Yeniden Şekillendirme (ikinci yıl)
- Aşama 4 - İyileştirme (3 ila 4 yıl arası)
- Aşama 5 - Konsolidasyon (5-7 yıl arası)
- Aşama 6 – Durağanlık (8 yıl ve sonrası)

Oplatka (2012) okul yöneticilerinin kariyerleri boyunca dört ortak aşamadan geçtiğini belirtmektedir. (1) yeni başlayan okul yöneticilerinin okula ve rollerine alışmaya başladığı başlangıç aşaması (induction stage) (2) kendi kendini kurma aşaması (the self-establishment stage) - büyüme ve coşku ile ilişkilendirilir; (3) bakım aşaması (the maintenance stage) - genellikle kariyerin ortasında, bazı okul yöneticilerinin durgunluk ve heyecan kaybı hissettiği, bazılarının ise hala yüksek düzeyde heves ve iş tatmini sergilemeye devam ettiği aşamadır; ve (4) bağlantısızlık aşaması (the disenchantment stage) - bir durgunluk ve konumlarında sıkıştığını hisseden kıdemli okul yöneticilerini betimlemek için kullanılan bu son aşamada, okul yöneticileri iş tatmininde bir azalma yaşamakta ve genellikle herhangi bir değişim girişimine olumsuz tepki vermektedir.

Kariyer Gelişiminde Yaşanan Zorluklar

Kariyer evrelerinde, yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar bulunabilmektedir. Tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanmamak, uzman desteği almamak, çalışma koşullarını iyileştirmemek ve özlük haklarını tanıtmamak bu duruma örnek gösterilebilir. Kariyer basamaklarını tecrübe eden yöneticiler için bu tür durumlar sorun teşkil edebilmektedir. Deneyim ve bilgi birikimi olan öğretmen ve yöneticilerin bilgili ve yetenekli oldukları alanda diğer meslektaşlarına destek olacak koşullar sağlanmalıdır. Yöneticiler, okullara alanlarında uzman kişileri çağırarak, öğretmenlerin bu etkinliklerden üst düzeyde yararlanmasını da sağlayabilmektedir. Ayrıca branş fark etmeksizin, öğretmenlere hem mesleki hem de bireysel anlamda destek olunabilmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin çalışma koşullarının ve özlük haklarının düzeltilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Bakioğlu ve İnandı, 2001).

Oplatka (2012, ss. 146-147) erken dönem kariyer evrelerinde bulunan okul yöneticilerinin karşılaştığı zorlukları deneyimler ve görevler olmak üzere iki başlık altında incelemektedir. Buna göre okul yöneticilerinin erken kariyer aşamasında beş kariyer deneyimi beklenmektedir:

1. Bir okul yöneticisi olmanın tam olarak ne anlama geldiği konusunda bir anlayış eksikliğine karşı gerçeklik şoku ve duyarlı bir yönelim yaşanabilir.
2. Öğretimle ilgili işlerden daha çok teknik konulara vurgu yapılması, hayal kırıklığı ve profesyonel tatmin eksikliği ile sonuçlanır.
3. Yeterli pratik yönetim bilgisi ve becerilerini edinmeden önce birden fazla görev ve beklenmedik olumsuz olaylarla başa çıkmak.

4. Stres, yalnızlık, mesleki güvensizlik ve başarısızlık korkusu ile zorluklar ve coşkunun bir arada bulunması.
5. Belirsiz okul yöneticisi ve personel ilişkileri.

Erken kariyer aşamasındaki deneyimlerle doğrudan ilgili çeşitli kariyer görevleri ise şu şekildedir (Oplatka, 2012):

1. Okul yöneticiliğinde etkili ve verimli bir şekilde performans sergilemek için gereken temel beceri ve yetkinliklere hâkim olmak.
2. Kişinin okuldaki konumunu sağlamlaştırmak için okul yapısı, kültürü ve çevresiyle ilgili bir anlayış geliştirmek.
3. Personelin ve paydaşların yöneticinin uzmanlığına ve yönetim süreçlerini yönetme becerilerine güvendiği yetkin bir eğitim lideri olarak kabul edilmesi.
4. Okul için yeni bir değişim programını başlatarak paydaşların karara katılımı ile yeni bir okul vizyonu geliştirmek.
5. Yeni bir rolün gelişimine eşlik eden stres, hayal kırıklığı ve olumsuz duygularla başarılı bir şekilde başa çıkmak.

Kariyerinin ilerleyen dönemlerinde çalışanların işyeri değişikliklerine dirençli olduğuna dair genel bir önerme bulunmaktadır (Lahn, 2003). Kariyerinin sonlarında çalışanların genellikle fiziksel gerileme ve bunun sonucunda anksiyete yaşadıkları görülmektedir (Levinson, 1986). Geçmiş araştırmalar, bu çalışanların daha genç meslektaşlarına göre risk almaya ve yeni yaklaşımları dikkate almaya daha az istekli olduklarını (Oshagbemi, 2004) ve teknolojik yenilik dönemlerinde dezavantajlı olduklarını göstermiştir (Bartel, 1990). İşlem kapasitesinde eksiklik, bilgi işlemedeki hızın düşmesi ve refleksif hareketleri gerçekleştirme kapasitesinin daha düşük olduğu görülmektedir (Schaie, 1996). Okul yöneticilerinin kariyer süresi boyunca uzmanlığı üzerine yapılan bir çalışmada, kariyerinin sonundaki yöneticilerin, değişikliği uygularken çok az risk aldığı veya hiç risk almadığı belirtilmektedir (Macmillan, 1998).

Yaşam boyu öğrenmenin ve profesyonel gelişimin sağlanması için öğretmenlerin kariyer yaşamlarının nasıl farklılaştığının incelenmesi gerekmektedir (Huberman, 1989). Okul yöneticilerinin kariyerlerinde karşılaştıkları zorlukların temelinde okul yöneticilerinin belirlenme süreci de esastır. Farklı ülkelerde eğitim yöneticiliğinde meydana gelen yeni oluşumları irdelemek, okullar için donanımlı liderler ortaya çıkarmak ve bu liderlerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamak üzere ulusal düzeyde eğitim kampları ve enstitüler kurulmakta, aynı zamanda bu çalışmalar için bütçeler ayrılmaktadır. Hizmetçi ve gelişim faaliyetlerinin içeriği gibi konular birçok ülke tarafından dikkat ile incelenmektedir. Araştırmalar sonucunda pek çok ülkede yaşanan yönetim ile ilgili sorunlar şu şekilde dile getirilmiştir (Valentine, Clark, Hackmann ve Petzko, 2002, s. 86):

1. Okul yöneticileri için üst düzey donanıma sahip adaylara ulaşmak zordur.
2. Okul yöneticilerine yönelik planlanan eğitim ve yetiştirme imkânları genel olarak yetersiz kalmaktadır.
3. Meslekte yöneticilerin yeterliliğine engel olacak durumlar her dakika artış göstermektedir.
4. Mesleğini bağlılıkla sürdüren pek çok yönetici erken zamanlarda görevlerinden ayrılmaktadır.

Kariyer evreleri ile ilgili alanyazın temel alınarak yürütülen bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kariyer aşamalarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin algılarını ve bunların üstesinden gelme yöntemlerini incelemektir.

Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma soruları incelenmiştir:

1. Okul yöneticilerinin kariyer aşamalarında karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin kariyer aşamalarında karşılaştıkları zorluklara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

İlgili alanyazında bulunan çalışmalara benzer şekilde, mevcut çalışmada okul yöneticilerinin kariyer aşamalarında karşılaştıkları zorluklar ele alınmakta; ancak diğer çalışmalardan farklı olarak mevcut çalışmada bu zorluklara yönelik çözümlere de odaklanmaktadır. Çalışma, hem okul yönetimindeki zorluklar ve çözümlere hem de kariyer aşamaları açısından yeni sonuçlara ışık tutması açısından önemli görülmektedir. Yönetimsel sorumluluklarını müdürlerle paylaşan müdür yardımcılarının da katılımının mevcut çalışmanın sonuçlarını zenginleştireceği düşünülmektedir. Sonuçların, yöneticilerin görevlendirme prosedürlerini düzenleyen ve mesleki gelişim programları ile idari bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlama gibi kariyer aşamaları boyunca okul yöneticilerinin profesyonel bağlamda geliştirilmesine yönelik politikalara katkı sağlaması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Mevcut çalışmada okul yöneticilerinin kariyer evrelerinde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanmıştır. Nitel çalışmalarda gözlemler, görüşmeler ve dokümanların analizi kullanılarak algıların ve gelişen olayların doğal, gerçek ve bütün bir şekilde ortaya çıkarılması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39). Mevcut çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Yin (2003, s. 13) durum çalışmasını "güncel bir fenomeni, özellikle fenomen ve bağlam arasındaki sınırların açıkça belli olmadığı zamanlarda gerçek hayat bağlamında araştırılan deneysel bir araştırma" olarak tanımlamaktadır. Bu çalışma, okul yöneticilerinin kariyer aşamalarında karşılaştıkları zorlukları ve çözümleri, gerçek yaşam deneyimleri ve koşullarını referans göstererek kendi bağlamları içinde incelemektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen çalışma grubunu Tekirdağ ilinde Süleymanpaşa ve Ergene ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 15 erkek ve 5 kadın olmak üzere toplam 20 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılar incelendiğinde 2 okul yöneticisi 20 ila 29 yaşları arasında; 8 okul yöneticisi 30 ila 39 yaşları arasında; 6 okul yöneticisi 40 ila 49 yaşları arasında; 4 okul yöneticisi ise 50 yaş ve üzerinde yaş grubundadır. Okul yöneticilerinin 15'i evli 5'i ise bekar; 2'si yüksek lisans mezunu ve 18'i ise lisans mezunudur. Katılımcıların yöneticilik hizmet yıllarına göre; Başlangıç evresinde 5, Gelişim evresinde 6, Otonomi evresinde 5 ve Bağılantısızlık evresinde 4 kişi oldukları anlaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerine ilişkin demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

| Kod No | Yaş Aralığı | Cinsiyet | Medeni Hali | Görev Aldığı Kademe | İdareci Okul Görevi | Mezuniyet Durumu | Kariyer Basamağı |
|--------|-------------|----------|-------------|---------------------|---------------------|------------------|------------------|
| 1 | 30-39 Yaş | Erkek | Evli | Ortaokul | Müdür | Lisans | Gelişim |
| 2 | 30-39 Yaş | Erkek | Bekar | İlkokul | Müdür Yardımcısı | Lisans | Başlangıç |
| 3 | 50 ve Üstü | Erkek | Evli | Ortaokul | Müdür | Lisans | Bağılantısızlık |
| 4 | 40-49 Yaş | Erkek | Evli | İlkokul | Müdür | Lisans | Otonomi |
| 5 | 40-49 Yaş | Erkek | Evli | İlkokul | Müdür Yardımcısı | Lisans | Gelişim |
| 6 | 40-49 Yaş | Erkek | Evli | İlkokul | Müdür Yardımcısı | Lisans | Otonomi |
| 7 | 30-39 Yaş | Erkek | Evli | İlkokul | Müdür Yardımcısı | Lisans | Başlangıç |
| 8 | 30-39 Yaş | Erkek | Evli | İlkokul | Müdür Yardımcısı | Lisans | Başlangıç |
| 9 | 30-39 Yaş | Erkek | Evli | İlkokul | Müdür | Lisans | Gelişim |
| 10 | 40-49 Yaş | Erkek | Evli | İlkokul | Müdür Yardımcısı | Lisans | Otonomi |
| 11 | 50 ve Üstü | Erkek | Evli | Ortaokul | Müdür | Lisans | Bağılantısızlık |
| 12 | 30-39 Yaş | Erkek | Bekar | Ortaokul | Müdür Yardımcısı | Lisans | Gelişim |
| 13 | 20-29 Yaş | Erkek | Bekar | İlkokul | Müdür Yardımcısı | Lisans | Başlangıç |
| 14 | 50 ve Üstü | Erkek | Evli | Lise | Müdür | Lisans | Bağılantısızlık |
| 15 | 50 ve Üstü | Erkek | Evli | Lise | Müdür Yardımcısı | Lisans | Bağılantısızlık |
| 16 | 30-39 Yaş | Kadın | Bekar | Lise | Müdür Yardımcısı | Lisans | Gelişim |
| 17 | 40-49 Yaş | Kadın | Evli | Ortaokul | Müdür Yardımcısı | Lisans | Otonomi |
| 18 | 40-49 Yaş | Kadın | Evli | Lise | Müdür Yardımcısı | Lisans | Otonomi |
| 19 | 30-39 Yaş | Kadın | Evli | Lise | Müdür Yardımcısı | Y. Lisans | Gelişim |
| 20 | 20-29 Yaş | Kadın | Bekar | İlkokul | Müdür Yardımcısı | Y. Lisans | Başlangıç |

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmeci, görüşülen kişiyi araştırma odağına yönlendirmek ve bu konuda kendisine yardımcı olmak için ipuçlarından ve yönlendirmelerden yararlanarak derinlemesine veya ayrıntılı veri elde edebilir (Creswell, 2003). Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formuna ek olarak yaş, cinsiyet, medeni durum, görev aldığı kademe, idari pozisyon, mezuniyet derece düzeyi gibi bilgileri içeren kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Görüşme soruları ilgili literatürün incelenmesinin ardından 2 eğitim yönetimi alanında ve 1 Türk dili alanında uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme yapabilmek için 32 okul yöneticisinden randevu talep edilmiş fakat 20 okul yöneticisi olumlu yanıt vermiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, okul yöneticilerine yöneltilen yedi görüşme sorusunu içermektedir. Örnek sorular aşağıda verilmiştir:

1. Okul yöneticisi olarak kariyer gelişiminizi etkileyen dinamikler nelerdir?
2. Kariyer aşamalarınız sırasında karşılaştığınız zorluklar veya mücadeleler nelerdir?

Araştırmanın etik izni Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 2021/44 sayılı toplantıda alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerde, araştırmanın amacına uygun davranılarak dikkat edilmesi gereken noktalara özen gösterilmiş ve en uygun görüşme koşullarının sağlanması için gerekli önlemler alınmıştır. Görüşmeler 15-45 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmelerden önce katılımcılar araştırmanın amacı, etik ilkeleri,

gönüllü katılımın yanı sıra kimliklerinin ve yanıtlarının mahremiyeti hakkında bilgilendirilmiştir. Bilgilendirilme onamları alınarak görüşmeler etik temellere dayalı olarak sürdürülmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Çalışmanın verileri içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizinde toplanan veriler önce kavramsallaştırılmalı ve mantık ile düzenli hale getirilerek temaların açığa çıkması sağlanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 45). Taslak olarak hazırlanan alt temalar ve kodlar yeniden gözden geçirilerek birbirleri ile uyumlu olmayanlar yeniden sınıflandırılmıştır. Görüşmeler yapılırken ses kaydı ve kısa notlar alınarak veriler saklanmış ve düzyazıya aktarılmıştır. Veriler farklı araştırmacılar ve uzmanlar tarafından okunarak araştırmanın alt tema ve kodları oluşturulmuştur. Araştırmada yorumlar kısmında işaret edilen “(./.)” simgeleri veri toplanan okul yöneticisi sayısı ve aynı görüşlere sahip olanları açıklamak amacıyla kullanılmaktadır. Örneğin 20 sayısı toplam kişi sayısını ifade ederken, 5 sayısı kaç kişinin aynı görüşte olduğunu ifade etmektedir (5/20).

Geçerlik ve Güvenirlik

Verilerin analizi sürecinde araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için iki eğitim yönetimi uzmanından yardım alınmıştır. Görüş Birliği=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)×100 formülü kullanılarak araştırmacılar arasındaki görüş birliğinin tespit edilmesi hedeflenmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Bu doğrultuda uzmanlar ve araştırmacı arasında sırasıyla %87 oranında görüş birliğine varıldığı gözlemlenmiştir. Görüş ayrılığı olan durumlar ise tekrar gözden geçirilerek karar birliği doğrultusunda değiştirilmiştir.

Ayrıca nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik konusu Guba (1981) tarafından inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada aktarılabirlik için amaçlı örnekleme yöntemi uygulanmış ve detaylı betimleme yapılmış, tutarlılığı sağlamak için veriler iki araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve doğrulanabilirlik için iki uzman görüşü alınmıştır.

BULGULAR

Okul yöneticilerinin kariyer aşamalarında karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelme yollarını araştıran mevcut çalışmada, veriler anlamlı şekilde sınıflandırılmış ve bulgular araştırma sorularına uygun olarak temalar altında toplanmıştır. Araştırma soruları ve temalar çerçevesinde çoklu kodlamalara dayalı bulgular bu bölümde sunulmuştur.

Okul Yöneticilerinin Kariyer Aşamalarında Karşılaştıkları Zorluklar

Okul yöneticilerinin kariyer aşamalarında karşılaştıkları zorluklar; kariyer gelişimlerini etkileyen çevresel faktörler, okul türlerinin yöneticilik becerilerini etkilemesi ve okul yöneticilerinin karşılaştıkları diğer zorluklarla ilişkili bulunmuştur. Okul yöneticilerinin kariyer aşamalarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin bulgular, temalara göre aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

Kariyer Gelişimini Etkileyen Çevresel Faktörler**Şekil 1.** Kariyer Gelişimini Etkileyen Çevresel Faktörler

Başlangıç basamağındaki yöneticilerin en çok etkilendiği unsurlardan birisi çevredir. Görüşmeye katılan yöneticilerin büyük bir kısmı (15/20) kariyer gelişimini etkileyen en önemli unsurların başında çevresel faktörleri göstermiştir. Okul yöneticileri, çevrelerinde olup bitenlerin farkında olan bireyler olduklarını; yöneticiliğin aslında insanları bir arada tutmayı, okulu ileriye götürmeyi ve öğrencilerin iyi birer birey olarak yetişmesini sağlamayı amaçladığını dile getirmişlerdir. Çevrelerindeki öğretmenlerin, aile yakınlarının ve üst kariyer basamaklarındaki yönlendirmelerin yöneticilikte etkili olduğunu söyleyen okul yöneticileri (10/20) kendi isteklerinin yanında tecrübeli kişilerin de bu mesleğin seçilmesinde etkili olduğunu dile getirmişlerdir.

“İdareciliğe başlamadan önce benden büyük olan amcamın yönlendirmesi önemliydi. Onun kariyer basamaklarında yükselmesini bir bir izledim. Benim de bunu yapabileceğimi ve yöneticilik kabiliyetime sahip olduğumu söyledi. Ben de zamanında sınavına girerek yöneticiliğe başladım.” (K2)

“Müdürümüz okulda yaşanan öğretmen gruplaşmalarını kontrol altında tutamıyordu. Sürekli kendine yakın olan tecrübeli öğretmenleri yanına çağırıp onlardan destek alıyordu. Bunları gözlemlerken aslında yöneticiliğin insanları idare etmekten geçtiğini ve sonrasında okulu idare etmek olduğunu anladım ve yönetici olmak için kendimi yönlendirdim.” (K13)

Okul yöneticilerinden bazıları (2/20) ise kariyerlerini şekillendirmeden önce alanda yüksek lisans yapmaya başlamış ve bu sebeple yöneticilik yapmaya kadar vermişlerdir. Sadece yüksek lisans yapmanın yeterli olmadığını belirten yöneticiler, bürokratik engellerin ve sınavların da yönetici olmak için önlerinde birer engel teşkil ettiğini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Okulda çok fazla boş saatim oluyordu. O dönemlerde İstanbul’da öğretmen olarak çalışıyordum. Eşimin de yönlendirmesi ile yüksek lisans programına başvurduğum. Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans eğitimi almaya başladım. Aldığım dersler bana çok zevkli ve faydalı gelmeye başladı. Bu sebep ile yöneticiliğe merak saldım. İstanbul’da iken çocuk yeni doğmuştu ve yöneticilik yapmak istemedim. Tekirdağ’a gelince artık yöneticiliğe başlamak gerektiğini düşündüm.” (K19)

“Aslında yüksek lisans programına doğudan tayin almak için başvurmuştu. Sınıf Öğretmeni olduğum için çok yüksek puanlar ile ancak batıya gelebiliyoruz biliyorsunuz. Ama tayin hakkım gerçekleşikten sonra derslerime başladım. Programın bana katkısı olduğunu gözlemledim. Sonrasında yöneticilik yapmaya kadar verdim.” (K20)

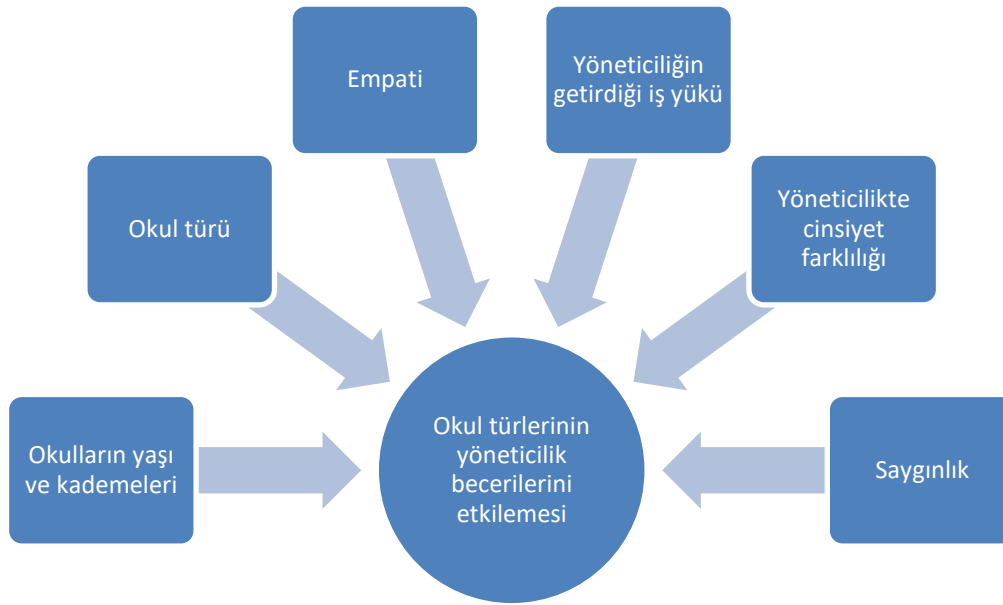
Okullarda yönetici açığının olduğunu söyleyen öğretmenlerden bazıları (5/20) bu sebep ile okulda en uygun yönetici adayının kendileri olduğunu söylemişler ve başlangıçta bu vesile ile yöneticiliğe başladıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle yöneticiliğe doğu illerinde başlayan öğretmenlerin (12/20) çoğunluğunun şu an gelişim basamağında olduğu görülmektedir. Doğu illerinde görevlendirme ile yöneticiliğe başlayan öğretmenler mesleki tecrübe kazandıktan sonra bu göreve devam etmişlerdir.

“Bartınlıyım. Lisans öğrenimimi Edirne Trakya Üniversitesi’nde tamamladım. Hiç yıl kaybetmeden Ağrı Doğubayazıt ilçesine atandım. Altı ay öğretmenlik yaptıktan sonra okul müdür yardımcımız başka bir okula müdür olduğu için, bana müdür yardımcılığı teklif ettiler. Okulda başka Türkçe Öğretmeni olduğu için onun benim derslerime girebileceğini ve benim yöneticilik yapabileceğimi dile getirdiler. Bende: “Nasıl yaparım bilmem ki?” dedim. Öğrenirsin zamanla dediler. Şuan on beş yıllık yöneticiyim.” (K1)

“Mesleğe öğretmen olarak başladım. Okuldaki diğer arkadaşım gittikten sonra en tecrübeli öğretmen olarak ben kaldım. Müdür yetkili öğretmen yaptılar beni. Evrak işlerini bu vesile ile öğrendim. Üçüncü senem sonunda Müdür vekilliğine başladım. Tekirdağ’a geldikten sonra da bir dönem öğretmenlik yaptım. Sınavların sonunda şimdiki müdür yardımcılığı görevine geldim.” (K12)

Okullarda yöneticilik yapan öğretmenlerin (6/20) ailelerinde de okul yöneticiliği yapanların olduğunu söyledikleri ve onlardan destek aldıkları dile getirilmiştir.

Okul Türlerinin Yöneticilik Becerilerini Etkilemesi



Şekil 2. Okul Türlerinin Yöneticilik Becerilerini Etkilemesi

Gelişim basamağındaki yöneticilerin, potansiyellerini en etkin şekilde kullandığını söylemek mümkündür. Bu yüzden en etkin olacakları ve kendilerini ispatlayacakları okullarda görev yapmak istemektedirler. Bunun aksine başlangıç basamağındaki yöneticiler okul türlerinden ve derecelerinden kaygı duyabilmektedir. Görüşmeye katılan yöneticilerin büyük bir kısmı (10/20) ilköğretim birinci kademe, bir kısmı (5/20) ilköğretim ikinci kademe, bir kısmı da (5/20) ortaöğretim (lise) kurumlarında görev yapmaktadırlar. Buldukları okul kademe düzeyine göre öğretmenlerin, kendilerini şekillendirdikleri ve değiştiklerini söyleyen yöneticiler bu değişimin kendilerinde de gözlemlendiğini belirtmiştir. Gelişim basamağındaki yöneticiler okul ayrımı yapmaz iken, başlangıç basamağındaki yöneticilerin daha çekimser tavırlar içinde olduğu araştırma sonuçlarında elde edilmiştir. Okul yöneticileri (19/20) buldukları okulun çevresel faktörlerinin yanında, okulların kademelerinin kendilerine nasıl bir yönetici modeli olması gerektiği konusunda yol gösterdiğini dile getirmektedir.

“Okuldaki öğrenciler artık ergenlik çağına girmeye başlıyor. Doğal olarak her şeye inanmıyorlar. Onlara daha gerçekçi yaklaşmak gerekiyor. Tabii bu durum hem öğretmenlere hem de bize daha dikkatli olmamız konusunda notalar veriyor. Lise düzeyindeki öğrenciye yaklaşımın farklı olacağını bilme, ilkokul öğrencisine yaklaşımın farklı olacağını bilmek gibi, ortaokul öğrencisine de farklı yaklaşmak gerekiyor. Bu sebep ile her kademenin yöneticisinin farklı özellikleri vardır.” (K16)

“Özellikle lise çağındaki öğrencilere tepki vermemek gerekiyor. Anında sinirlenebiliyorlar. Bu yüzden yöneticiler olarak bizler de kendimize dikkat etmemiz gerekiyor. İlkokul olsa çocuğa yapma dersin. Ama lisede çocuk sizi düşman olarak bile görebiliyor. Kelimelerimizi seçerken bile dikkatli olmaya çalışıyoruz.” (K19)

“İlkokullarda öğrenciler öğretmenlerini ve okul yöneticilerini model olarak görüyorlar. Yeri geliyor ailelerinden çok bizi görüyorlar. Bu yüzden biz yöneticilerin daha anaç ve babaç tavırlar içerisinde olmamız gerekmektedir.” (K5)

Lise düzeyindeki okul yöneticilerinin çoğu (4/5) liselerde yöneticilik becerilerinin okul türü temelinde farklılaştığını belirtmişler ve kendilerinin meslek liselerinde daha fazla zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bağlantısızlık basamağındaki yöneticilerin böyle bir kaygısının bulunmadığı açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Gelişim basamağındaki yöneticiler ise öğrencilerle empati kurmanın önemini dile getirmektedir. (15/20)

“Uzun süredir liselerde müdür ve müdür yardımcılığı yapıyorum. Düz lise, Anadolu Lisesi ve Meslek Liselerinde yöneticilik yaptım. En zorlandığım yıllar yöneticiliğin başladığı yıllardı. Zamanla bunu üzerimden attım. En zorlandığım liselerden biri de meslek lisesiydi. Okul idare kısmını bir kenara bırakın, öğrenci sorunları ile uğraşmaktan, kendime bile vakit ayıramıyordum. Zamanla mesleki deneyimler ile üstesinden gelmeyi başarabiliyorsunuz.” (K15)

“Çok şükür Anadolu Lisesinde görev yapıyorum. Yoksa yöneticilikte çok zorlanırdım.” (K16)

Otonomi kariyer basamağındaki yöneticilerin büyük bir çoğunluğu iş fazlalığından yakınmaktadır. Okullarda branş derslerine giren yönetici sayısı (4/20) bir hayli düşüktür. İdareciler (16/20) yöneticilik faaliyetlerinden vakit bulamadığı için derse girmekte zorlandığını dile getirmektedir. Okulun iş ve işleyişini takip etmenin ve öğretmenlerin okulda düzen ve birlik içerisinde kalmasını sağlamanın önemine değinen yöneticiler (10/20), vakit kalsa derse memnuniyetle girebileceklerini dile getirmişlerdir.

“Aslında konu anlatmak için derse girmek isterim. Ama okul işlerinden vakit kalmıyor ki.” (K10)

“Derse girmek benim için ekstra bir iş denilebilir. Okulda 1.900 civarı öğrenci var. Bunların yemek işleri, okuldaki düzenleri, evrak işleri, derken tüm iş benim üzerimde. Diğer müdür yardımcılar da yeni olduğu için evrak işlerini ben yapıyorum. O yüzden odamdan bile çıkmadığım zamanlar olabiliyor.” (K17)

Başlangıç ve gelişim basamağındaki yöneticilerin çekincelerinden birinin de cinsiyet olduğu gözlemlenmiştir. Mesleğin getirdiği zorlukların başında okulların kademesi ve alanının önemli olduğu kadar yöneticiler, bu okul ve alandaki cinsiyetin de önem teşkil ettiği belirtmektedir. Okul yöneticilerinden bazıları (1/20) farklı bir alanda ve kademedede olsa yöneticilik faaliyetini yapamayacağını dile getirirken, bazı yöneticiler ise (5/20) okullarda yöneticilikte cinsiyetin önemli bir unsur olduğu ve bazı okullarda bazı öğretmenlerin özellikle yöneticiliğe atanması gerektiğini dile getirmişlerdir.

“Okul öncesi bünyemizde bulunmaktadır. Bu sebep ile okulumuza bir kadın müdür yardımcısı düşünüyoruz. Öğrenciler ve veliler ile iletişimleri daha etkili oluyor. Çocukların gelişim evrelerini ve yaşanmışlıklarını daha kolay çözebiliyor ve veliler ile daha yakından ilgilenebiliyorlar.” (K9)

“Bu okulda yöneticilik yapmak için biraz dışını göstermek gerekiyor. Çocukların yaş seviyesinden ve meslek lisesi olduğumuzdan dolayı öğrencilerin davranışları farklılık gösterebiliyor. O yüzden yöneticiler aslında bir kontrol mekanizması gibi gösterilebilir. İdarecilik kabiliyetlerinin yanında yöneticilik ve moderatörlük görevleri de olması gerekmekte. Otoriter bir yapıya sahip olan erkek yöneticiler okulumuzda daha rahat çalışıyorlar.” (K16)

Gelişim, Otonomi ve Bağlantısızlık basamağındaki yöneticiler okulların, yöneticilik faaliyetlerini ve yöneticilerin saygınlığını etkilediğini söylemişlerdir. Fen Liseleri ve Anadolu Öğretmen Liselerinde ya da merkezi bir konumda yöneticilik yapmanın önemini dile getiren yöneticiler (17/20) buralarda bulunmanın bir saygınlık ifadesi olduğunu ve toplum tarafından da önemli görüldüğünü dile getirmişlerdir. Herkesin buralarda yöneticilik yapamayacağını dile getiren yöneticiler (14/20) çoğunluktadır. Bunların sebeplerini (12/20) velilerin öğrencilerini takip etmesi, okulların göz önünde olması, okulların saygınlığının yüksek olması gibi sebepler ile açıklamaktadırlar.

“Ben de isterim Süleymanpaşa Ortaokulunda İdarecilik yapmak. Ama bu okulda olduğum kadar rahat olamam. Valisinden tut, Emniyet Müdürünün çocuğuna kadar çoğu orada okuyor. Daha dikkatli ve özenli olmak gerekiyor. Açıkçası yaptığın işin fazlasını yapmak gerekiyor.” (K11)

“Daha öncesinde Anadolu Öğretmen Lisesinde müdür yardımcısı olarak görev yaptım. Öğrencilerden çok veliler ile uğraşıyorduk velilerin beklentileri çok yüksek bu yüzden yöneticiler olarak velileri memnun etmek gibi ekstra işler de çıkabiliyor. Normalde elbette veli memnuniyeti önemlidir. Ama çocukları aşırı takip ve okulu yargılama işin içine girince biz yöneticiler de daha dikkatli olmak zorunda kalıyorduk.” (K18)

Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Diğer Zorluklar



Şekil 3. Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Diğer Zorluklar

Yöneticilik kariyer evrelerine başlamadan önce yönetici adaylarının (11/20) karşılaştıkları zorlukların başında bürokratik engeller gelmektedir. Görüş bildiren yöneticilerin çoğu otonomi basamağındaki yöneticilerdir. Yeterli puan alsalar bile okul tercihlerinde yönlendirmeler olduğunu söyleyen adaylar (4/20) okulları tercih ederken önce “kırsal okullar” olarak adlandırılan okullardan göreve başlamanın bir kural gibi olduğunu dile getirmişlerdir. Aynı zamanda okul müdürünün teklifi ile yöneticiliğe başlayan öğretmenler (6/20) okul müdürünün seçimi ile yöneticiliğe geldiklerini açık bir şekilde dile getirmişlerdir. Okulda belki de kendilerinde daha nitelikli yönetici adaylarının da olduğunu söyleyen yönetici adayları (1/20) çevresel faktörlerden en önemli olanlardan birinin insan ilişkileri ve daha sonrasında meslek bilgisi olduğunu dile getirmişlerdir.

“Sınava girdikten sonra hatırı sayılır bir puan aldım. Tercihlerimi verdikten sonra, yaptığım ilk tercihte rahat bir şekilde çalışamayacağım dile getirildi. Buna karşılık önerilen okulları tercih etmem istendi. Yaklaşık sekiz sene önce kırsalda bir okulda başladım yöneticilik kariyerime. Aslında daha merkezi okullara da gelebilirdim. Kısmet 5 sene sonrasında oldu.” (K10)

“Okul müdürüm, bilgisayar kullanımında iyi olduğumu ve arkadaşlar ile aramın gayet iyi olduğunu dile getirdi. Benimle çalışmak istediğini ve diğer müdür yardımcısının görev süresinin dolduğunu söyleyince bende kabul ettim.” (K17)

“Sendikanın faydasını yöneticilikte gördüm. Benim gibi müdür yardımcısı olmak isteyen arkadaşlar vardı. Ama okul müdürüm de benimle aynı sendikadandı ve benimle çalışmak istediğini dile getirdi. Şimdi beraber çalışıyoruz.” (K10)

Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı (15/20) kariyer basamaklarındaki pozisyonlardan memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Bununla beraber daha farklı bir pozisyonda olmaktan mutluluk duyacaklarını dile getiren yöneticilerin sayısı da (12/20) oldukça fazladır. Memnuniyet duyacaklarını dile getiren yöneticilerin çoğunluğunu gelişim basamağındaki yöneticilerin oluşturduğu söylenebilir. Özellikle müdür yardımcılarının büyük çoğunluğu (10/15) ilerleyen zamanlarda okul müdürü ya da daha üst pozisyonlara gelmek istediklerini dile getirmişlerdir. Aynı zamanda kariyer basamaklarında engellerin olduğunu dile getiren yöneticilerin sayısı (18/20) fazladır. Bu engellerin bazılarını okul yöneticileri şu şekilde sıralamaktadır:

“Açıkçası müdürlük kabiliyetlerine sahip olduğumu düşünüyorum. Ama 8 sene şartı ve belirli sene müdür yardımcılığı şartı olduğundan dolayı müdürlük yapamıyorum. Şartlarım tutmuyor yani. Kıdem ve görev süresi sınırlamasını mantıklı bulmuyorum.” (K13)

“Müdür yardımcılığı şimdilik rahat gibi görünüyor. Şartlarım tutsa bile ben biraz daha kendimi yöneticilik üzerinde geliştirmem lazım.” (K7)

Okullarından farklı bir alanda ve kademedeki görev yapan ve okullara yönetici olarak geçmekte istekli olan yöneticilerin sayısı (7/20) düşüktür. Geçiş yapmak isteyen bu yöneticiler (5/20) de genelde ilköğretim birinci

kademedden ikinci kademeye ya da ortaöğretim kademesine geçmek istemektedirler. Bunun sebebi ise yeteneklerini daha büyük okullarda daha rahat gösterecek olduklarını düşünmeleridir.

“Sınıf öğretmeni olarak göreve başladım. Sonrasında okuluma müdür yardımcısı oldum. Gönül isterdi ki, Anadolu Lisesi ya da Fen Lisesinde İdarecilik yapıp okulu sınavlarda başarıdan başarıya koşturayım. Seviyorum böyle işleri. Ama branşımdan dolayı lise düzeyinde yöneticilik yapamıyorum. İmkânım olsaydı yapmak isterdim.” (K5)

“Ortaokulda müdür yardımcılığı yapıyorum. Okul branşlarında müsabakalarda başarılı olmayı istiyorum. Ama okulda yetenekli öğretmenler yok. Keşke Spor Lisesinde yönetici olsaydım. Elde ettiğim bilgi ve antrenörlük bilgilerimi oradaki yetenekli sporcular ile paylaşabilirdim. Böylece kariyerime başarılar da eklemiş olurdu.” (K12)

Başlangıç basamağının aksine otonomi ve gelişim basamağındaki yöneticilerde yükselme isteğinin olması; kıdem yılı, tecrübe ve bilgi birikimi ile ilişkilendirilebilir. Okul müdürlerinin büyük bir kısmı (4/5) il ya da ilçe yönetiminde yönetici olarak görev almak istediklerini dile getirmişlerdir. Kazandıkları deneyimleri, üst basamaklarda değerlendirmek istediklerini belirtmektedirler. Kariyer basamaklarında yükselmenin kendilerinin planladığı gibi gitmediğini dile getirenlerin sayısı da (17/20) fazladır. Daha üst kariyer basamaklarında olmak için; okullarda öğretmenlerin beklentilerini karşılamanın önemli olduğunu, il ve ilçe yönetimindekilerle ilişkilerini iyi tutmanın gerekliliğini bilen ve velileri memnun etmenin önemini kavrayan yöneticilerin sayısı (19/20) fazladır.

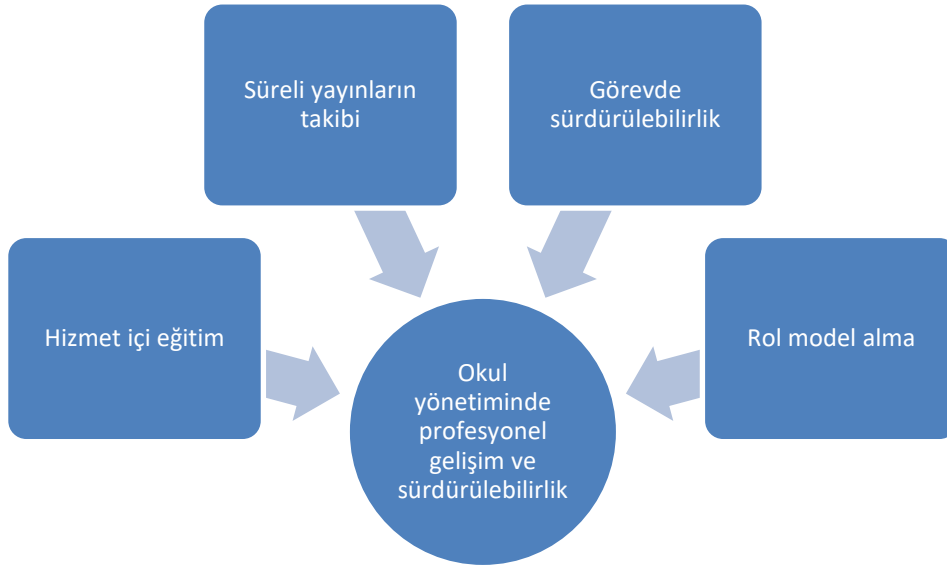
“Senelerdir okullarda müdür yardımcılığı ve müdürlük yaptım. Öğretmenlerin nelerle mutlu olduğunu ve nelerden hoşnut olmadığını biliyorum. Bir okulda yöneticinin neler yapması gerektiğini ve okulların il ve ilçeden beklentilerini iyi biliyorum. Bu sebeple artık il ve ilçede görev alabileceğimi düşünüyorum. Ama bu benim isteğimle olmuyor.” (K9)

“Şube müdürlüğü ya da ilçe milli eğitim müdürlüğü yapanlardan benim neyim eksik ki, ama çevre ve koşullar çok önemli. Görev verilirse biz de yapmak isteriz.” (K11)

“Okulda eğer daha üst basamaklarda görev yapmak istiyorsam öncelikle okuldaki öğretmenler ile aramın iyi olması lazım. İstenmeyen birinin okulda yönetici olması beklenemez. Olsa bile huzurlu olamaz. Veliler ile bağımlı iyi tutmam lazım. Yoksa çok sıkıntı yaşayan arkadaşlarımız oldu.” (K16)

Okul Yöneticilerinin Zorluklara Yönelik Önerdiği Çözüm Önerileri

Okul yöneticilerinin kariyer aşamalarında karşılaştıkları zorluklar için önerdikleri çözümlerin, okul yönetiminde mesleki gelişim ve sürdürülebilirlik ve kariyer gelişimindeki belirsizliklere yönelik çözümler temaları ile ilgili olduğu görülmektedir. Çözüm önerilerine ilişkin bulgular temalara göre aşağıdaki şekilde sunulmaktadır.

Okul Yönetiminde Profesyonel Gelişim ve Sürdürülebilirlik**Şekil 4.** Okul Yönetiminde Profesyonel Gelişim ve Sürdürülebilirlik

Başlangıç basamağındaki ve bağlantısızlık basamağındaki yöneticilerde yetersizlik duygusu ve kendini sorgulama görülmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunda (15/20) görevden alınma korkusunun bulunduğu görülmektedir. Bunun için okul yöneticiliği ve bulunduğu kariyer basamağının gereksinimlerini yerine getirmekten fazlasını yapmanın onları bu kariyer basamağında tutacağını belirten yöneticilerin sayısı da oldukça fazladır (19/20). Bu sebeple okul yöneticileri kendilerini geliştirmeye yönelik (12/20) çaba sarf etmektedirler. Okullardaki yöneticilerinin büyük bir kısmı (17/20) hizmet içi eğitim faaliyetleri ile kendilerini yöneticilik görevinde profesyonel gelişim bağlamında güncel tuttuklarını dile getirmişlerdir.

“Senede iki ya da üç defa farklı illerde ya da il içinde yöneticilik faaliyetleri ile ilgili seminerler oluyor. Yeri geldiğinde MEBBİS, yeri geldiğinde e okul ile ilgili önemli bilgiler veriliyor. Aile eğitimleri, akran ilişkileri ve okul yöneticilik gereksinimleri ile ilgili seminer ve kursları takip etmeye çalışıyorum. Eğer daha önceden ben katıldıysam; müdür yardımcımı gönderiyorum.” (K3)

“Hizmet içi eğitimler çıkarsa gitmeye özen gösteriyorum. Hem bilgi güncelleme hem de birikim için iyi oluyor.” (K2)

Gelişim basamağındaki yöneticilerin idealist ve kendilerini yenilemeye eğilimli bireyler oldukları ifade edilebilir. Süreli yayın ve makale takip eden yöneticilerin de (13/20) bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu öğretmenler, interneti mümkün olduğunca kullandıklarını ve alanında yetkin olduklarını belirtmektedir.

“Üye olduğum bazı siteler var. Buralardan bana güncel haberler ve seminer bilgileri geliyor. Aynı zamanda yayınlanmış olan üniversite dergilerini okumaya gayret ediyorum. Yapılan alan çalışmalarını okumak beni bilgi sahibi yapıyor.” (K19)

“Okulların genelinde olmasa da başka yönetici arkadaşlarımla beraber öğretmenler odasına günlük yayınlar da akademik yayınlar da bırakıyoruz. Elimizden geldiğince öğretmenlerin istifade etmesini sağlıyoruz.” (K16)

“İnternette okuyabildiğim kadar süreli yayınları takip ediyorum. İlgimi çeken konu olursa sonuna kadar okuyorum.” (K1)

Başlangıç basamağındaki yöneticiler için nitelikli ve tecrübeli öğretmenler aynı zamanda bir rol modelidir. Okul yaşantılarının kendileri için önemli olduğunu dile getiren yöneticilerin sayısı (10/20) da bir hayli fazladır. Aynı zamanda tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanan yöneticiler de (9/20) araştırmada önemli bir yer tutmaktadır. Yaşantıların yöneticilik kariyer basamakları için oldukça büyük bir öneme sahip olduğu şu şekilde belirtilmektedir:

“Okulda bazen üstesinden gelemediğimiz olaylar olabiliyor. Yöneticiler olarak çözmekte zorlandığımız zamanlar da olabiliyor. Örneğin, öğretmenler arasında kimi zaman kırgınlık yaşanabiliyor. Bu durum diğer öğretmenleri de etkilemesin diye okuldaki deneyimli öğretmenlere danıştığımız durumlar var. Tecrübeli olan bu öğretmenlerimizin bu tip olayları daha önce de yaşadığını varsayarsak bizden daha tecrübeliler ve deneyimlerinden faydalanmak lazımdır.” (K13)

“Okulda yaşanan bir olay benim için önemli bir yere sahip olabiliyor. Komik gelebilir ama erkeklerin askerlik anısı olduğu gibi benim de okulda yaşadığım birtakım anılarım olabiliyor. Örneğin, koridorda yaşanan öğrenci kavgası, tuvaletlerde içilen sigaralar ve sonrasında idari durumlar, vs. Yaşantılarım, kendimi güncel tutmak ve sonrasında daha kolay çözüm üretebilmek için birer tecrübe sayılabilir.” (K20)

Bağılantısızlık basamağındaki yöneticilerin ise buldukları pozisyonu koruma çabasında olduğu görülmektedir. Aynı zamanda göreve yeni başlayan başlangıç basamağındaki yöneticilerde de görevini kaybetme endişesi bulunduğu belirtilmiştir. Yöneticilerin büyük bir kısmı (18/20) buldukları yöneticilik basamağında sahip oldukları pozisyonları korumak istediklerini dile getirmişlerdir. Kendinden daha yetenekli bir yönetici geldiğinde görevi devretmek isteyenlerin sayısı (10/20) da oldukça fazladır. Bulduğu konumu sahiplenen bu pozisyonun sürdürülebilir kılınması için çaba göstereceklerin sayısı (19/20) oldukça yüksektir. Sürekliliğin okul yöneticileri için önemli bir yere sahip olduğu şu ifadelerle anlatılmaktadır: (17/20)

“Tabi ki bulunduğum pozisyonun bazı sorumlulukları var. Bunların en önemlisi işini hakkıyla yapmak. Bunun için de rakipleriniz olacaktır elbet. Sizin yerinize yönetici olmak isteyenler ya da sizi

yönetici olarak istemeyenler olacaktır. Sizin vereceğiniz en güzel cevap ise; kendinizi bulduğunuz konumda güncel tutmak ve işinizin hakkını vererek yapmaktır. Bunun yanında saygılı olmayı da elden bırakmamak gerekir.” (K3)

“Okulumdan memnunum, öğrencilerim ve öğretmenlerim ile olmayı seviyorum, onlarla okulu elimizden geldiğince geliştirmeye çalışıyoruz. Öğretmenler derslerini en güzel ve düzgün biçimde verirken ben müdür yardımcısı olarak: “Onların işini nasıl kolaylaştırmalıyım?” Bunun derdine düşmem lazım. Bunu yapmak için de sürekli araştırma ve geliştirme içinde olmalıyım.” (K8)

“Daha yeni yöneticiyim ve meslekte kendime yer edinme çabası içerisindeyim. Yeri geldiğinde yanlış işler yaptığımda “Acaba sıkıntı olur mu? Benim görevimi tehlikeye sokar mı?” diye kendi kendime soruyorum. Bu beni bazen strese sokuyor. Ama üstesinden gelmek için konuma hâkim olmam gerektiğini biliyorum.” (K7)

Kariyer Gelişiminde Yaşanan Belirsizliklere Yönelik Çözümler



Şekil 5. Kariyer Gelişiminde Yaşanan Belirsizliklere Yönelik Çözümler

Başlangıç basamağındaki yöneticiler okul idaresi konusunda kimi zaman yetersiz hissedebilmektedir. Gelişim basamağındaki yöneticiler daha fazla araştırmacı rolüne sahipken otonomi ve bağlantısızlık basamağındaki yöneticiler tecrübelerinden faydalanmaktadır. Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı (15/20) okuldaki belirsizliklerin nasıl halledileceği konusunda önceden bilgi sahibi değildir. İdarecilerin büyük bir kısmı (16/20) okullarda gelişen belirsizlik durumlarını anlık değerlendirmekte ve o anda çözüm önerileri oluşturmaktadır. Belirsizlik durumlarının kendilerini etkileyeceğini düşünen yöneticiler (14/20) bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“Okulda anlık gelişen durumlar olabilir. Bunları önceden kestirmek mümkün olmayabiliyor. Örneğin öğrenciler arasında çıkan kavgaları önceden kestiremiyorsunuz. En son çare olarak yönetmelik ne diyor ona bakıyoruz.” (K13)

“Her şeyi yöneticiler bilir diye bir durum olmaz. Örneğin ihale yapıyorsunuz okula bir ürün almak için. Nasıl yapılacağı konusunda çeşitli hükümler var. O yüzden araştırmak gerekiyor. Ya da öncesinde böyle bir ihale yapıldıysa o inceleniyor.” (K12)

“Yapamadığım an şüpheye düşüyorum: “Acaba bunu her müdür yardımcısı yapabilir mi?” Yoksa ben mi sadece yapamadım. O yüzden hemen araştırmaya başlıyorum. Aslında böyle bir olayla karşılaşmadan önce önlem almak gerekir. Ama dediğim gibi ne zaman ne ile karşılaşacağınız belli olmuyor.” (K19)

Yöneticilerin büyük bir çoğunluğu (16/20) okulda belirsizlik durumu olduğunda üstesinden gelmek için diğer personelle istişare yapmaktadır. Aynı zamanda okuldaki nitelikli ve tecrübeli öğretmenlere danışan yöneticilerin sayısı da (12/ 20) oldukça fazladır. Çözüme kavuşturulmayan durumlar olduğunda ise yöneticiler (8/20) genelde görüş aldıklarını dile getirmişlerdir. Bilinmeyen ve emsal teşkil eden durumlarda daha önceden bu belirsizlik durumlarının yaşandığı okulların idaresine soru soran yöneticilerin sayısı ise azdır (6/20). Bunun sebebini yöneticiler bilmediklerini diğer yöneticilere belli etmemek olarak adlandırmaktadır (16/20). İdareciler arasındaki rekabet ortamının belirsizliklerin çözümünü geciktirdiği söylenebilir.

“Okulda sıkıntı yaşandığında eğer çözüme kavuşturamıyorsak aceleci davranmıyoruz. Diğer personelim ile konuyu değerlendirip karar almaya çalışıyorum. Sorumluluk almayı severim ama beni aşacak konularda da danışmam gerekebilir.” (K9)

“Yeri geldiğinde olayları kendimiz çözmeye çalışıyoruz. Ama diğer müdür yardımcısı arkadaşlarımla halledemediğimde bilen öğretmen arkadaşlara danışıyoruz. Onlarla da halledemezsek, müdür beye konuyu açıyoruz. Genelde konuyu en son müdürler duyar. Çünkü müdür yardımcılar arasında <iş bilmiyor, yapamadı.> endişesi bulunabilmektedir.” (K2)

“Diğer okullardaki yönetici arkadaşları pek rahatsız etmek istemiyorum. Çünkü onların da işi gücü var. Çok samimi isem arar sorarım. Ama işin içinden çıkılacak gibiyse kendim halletmeye çalışırım.” (K6)

Bağlantısızlık basamağındaki yöneticiler sorumluluk almaktan kaçınmaktadır. Okullarda yönetimin müdahil olması gereken ve yöneticilerin risk alması gereken durumlarda risk almadıkları gözlemlenmiştir (12/20). Okul yöneticilerinin genelde uzlaşmacı ve basit çözüm yolları aradığına vurgu yapılmıştır (15/20). Çözüm yolları ararken kendilerinde stres ve baskı hissedilen yöneticilerin sayısı (18/20) oldukça fazladır. Aynı zamanda belirsizlik durumlarından kendilerine dersler çıkardığını söyleyen yöneticilerin sayısı da (19/20) bir hayli yüksektir. Yöneticilerin tamamı (20/20) belirsizlik durumlarında üretilen çözüm önerilerinin bir sonraki belirsizlik durumunda kendilerine rehber olduğunu şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

“Okulun eğer kendi içerisinde çözebileceği bir durum varsa, kendimi çok ön plana atmayı sevmem. Olabilecek aksi bir durumda tüm spotları üzerimde toplamak istemiyorum. O yüzden sakın davranırım.” (K11)

“Çözülmecek problem yoktur. Olabildiği kadar herkesin anlayacağı dilden konuşmak ve olaylara yaklaşmak lazımdır. Ön plana çıkacağım derken, adınızı lekelemenin anlamı da yok. Basit çözümler her zaman işe yarar diye bir şey de yoktur. Mantıklı hareket etmek lazım.” (K14)

“Daha öncesinde karşılaştığım sorun durumları, benim yeni karşılaştığım sorunlarda ışığım olmaya her zaman devam ediyor. Öğrenci durumları, veli şikâyetleri, okul işleyişi bunların hepsi birer tecrübe.” (K15)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kariyer aşamalarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin algılarını ve bunların üstesinden gelme yöntemlerini incelemektir. Bulgular, okul yöneticilerinin kariyer aşamalarında karşılaştıkları zorlukların çevresel faktörler ve okul türü ile ilgili olduğunu göstermektedir. Yönetim becerilerinin ve resmi gerekliliklerin göz ardı edilmesi gibi diğer zorluklar da katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Okul yöneticileri tarafından zorluklara yönelik önerilen çözümlerin, okul yönetiminde mesleki gelişim ve sürdürülebilirliğin yanı sıra kariyer aşamalarında karşılaşılan belirsizliklere yönelik olarak meslektaşların fikirlerini önemseme ve risk alma gibi durumlara da odaklandığı görülmektedir.

Kuratko ve Hodgetts (1998) yönetimi, amaçları ve sonuçları belli etme ve bu amaçları gerçekleştirmek için insan kaynaklarının koordine edilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu kaynakların en başında da çevre gelmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde yöneticilik kariyerini etkileyen unsurların başında çevresel faktörler öne çıkmaktadır. Çevrenin, okul yöneticilerinin kariyerini şekillendirebilen bir faktör olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticileri çevrelerinin beklentileri doğrultusunda görevlerini yerine getirebilmektedir. Ayrıca çevrelerindeki yöneticileri kendilerine rol model olarak alabilmektedir. Özellikle başlangıç basamağındaki yöneticilerin çevrelerinden gelecek dönütlerden daha fazla etkilendiği görülmektedir. Bakioğlu (1994) başlangıç basamağındaki yöneticilerin göreve yeni başladıklarında kendilerini bir belirsizliğin içinde bulduklarını dile getirerek çevrelerinden gelecek dönütler ve desteklerin başlangıç basamağındaki yöneticiler için önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yöneticilik yapan bireylerin kendi kariyerlerini belirlerken ailelerinden destek aldıkları veya onları rol model olarak kendilerine seçtiklerini ifade etmektedir. Bu aynı zamanda karşılaşılan güçlüklerde onlardan destek alındığı anlamına da gelebilmektedir. Diğer yandan eşlerden birinin yönetici olması, diğerinin de yöneticilik yapmasında rol oynayabilmektedir.

Okul müdürü, okulun en yetkili kişisi durumundadır. Bu bağlamda okul yönetiminden, işleyişinden ve elde ettikleri başarılarından en fazla sorumlu olan kişi okul müdürüdür (Hausman, Crow ve Sperry, 2000, s. 11). Gelişim basamağındaki yöneticilerin ise en başarılı ve en sorunsuz dönem içerisinde oldukları söylenebilir. Benzer şekilde,

Bakioğlu (1994) araştırma sonuçlarında gelişim basamağındaki sorunların en az olduğunu ve bu basamaktaki yöneticilerin arzu ettikleri standartları yakaladıklarını dile getirmiştir. Diğer yandan zorunlu olarak yöneticilik yapmaya başlayan yöneticilerin sayısı da oldukça fazladır. Okullara alanda profesyonel gelişimlerini sürdüren yöneticiler yerine öğretmenlerin yönetici olarak atanmasının olumsuz sonuçlara neden olabileceği görülmektedir. Fakat yöneticiliğe bu yolla başlayan öğretmenlerin de kariyerine bu yönde devam ettiği araştırma sonuçlarına yansımaktadır.

Toplumsal bir oluşum olarak görülen okulda yönetim, bireysel ve örgütsel unsurları adil ve eşit bir şekilde oluşturmalı ve yönetici, bir örgüt yönetimi ustası olmasının yanı sıra sosyal uzman olarak da değerlendirilmelidir. Çalışma, otonomi basamağındaki yöneticilerin bürokratik engelleri yönetimin temel sorunlarından biri olarak algıladığını vurgulamaktadır. Bakioğlu (1994) araştırmasında, bürokratik engellerin ve hükümet politikalarının en çok eleştirildiği dönem olarak otonomi basamağını işaret etmiştir. Bu durum otonom kararlar alınmasına yönelik beklentilerin bir sonucu da olabilir. Diğer yandan Can (2007, s. 261) Türk eğitim sisteminin öngördüğü sorumlulukları karşılayabilmesi için okul yöneticisinin iyi bir bürokrat olması gerektiğini de belirtmektedir.

Okul yöneticileri, üyelerinin beklentilerini ve okulun amaçlarını gerçekleştirebilmek için kurumun, çevrenin, okulun imkânlarını bilmeli ve bunları kullanabilmelidir. Örgütün, amaçları doğrultusunda ve toplum tarafından kabul edilir şekilde yaşamasını sağlamak yöneticinin görevidir (Başar, 1993, s. 37). Okulların buldukları derece ve kademeler de yöneticilerin profesyonel gelişimleri açısından önemlidir. İlköğretimde ve ortaöğretimde görev yapan yöneticiler arasında benzerlikler olsa da bu yöneticilerin aynı özelliklere sahip olması mümkün olmayabilir.

Kurumların verimli olması ile kurumu yöneten kişilerin kişisel yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Levine ve Lezotte, 1990, s. 22). Okullarda görev yapan yöneticilerin aynı zamanda birer öğretmen olduğu düşünüldüğünde kendi branşlarından da uzak kalmaması ve resmi sorumlulukları sebebiyle öğretim faaliyetlerini de yerine getirmektedir. Yöneticilik görev süresi dolduğunda veya farklı sebeplerle yöneticilik görevinden ayrıldığında alan ve pedagojik bilgilerini güncel tutması öğretim görevini de en iyi şekilde yerine getirmesini sağlamaktadır. Bu sebeple yöneticilerin öğretim faaliyetlerine katılması kariyer gelişimleri açısından da onları güncel ve başarılı kılacaktır. Ancak bu çalışma, yöneticilerin idari iş yükü nedeniyle derslere girmekte zorlandığını göstermiştir. İş yükünü eşit olarak paylaşmak, derslere katılmak için zaman kazandırabilir.

Olumlu bir okul iklimi öğrenmeyi, güvenmeyi ve sosyal açıdan uygun davranışları destekler nitelikte bir okul ortamını ifade etmektedir. Bu tür kurumlar, akademik olarak elde edilen başarıya büyük önem verir, öğrenci-öğretim kadrosu arasındaki ilişkiyi destekler ve toplum ile ailelerin katılımını teşvik eden bir politika izler (Dwyer, Osher, Warger, 1998, s. 5). Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, yöneticilik kariyer evrelerine başlamadan önce olumlu okul iklimine sahip okullarda yöneticilik yapmayı planlayabilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre yöneticiler çoğunlukla, Fen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ya da merkezi yerlerde bulunan okullarda görev yapmak istemektedir. Bunun temel nedeninin ise saygınlık ve mesleki doyum olduğuna değinilmektedir.

Okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesinde ve başarılı olmasında okul yöneticilerinin katkıları oldukça fazladır (Leithwood, 2005, s. 625). Mevcut çalışmada yöneticilerin büyük bir kısmı buldukları kariyer basamağından memnun olduklarını dile getirirse de üst kariyer basamağına geçmek için çaba sarf edenlerin sayısı oldukça yüksektir. Bu motivasyonun ise nitelikli yöneticilerin yetişmesinde etkili olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan bu durum olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir. Yöneticinin kişisel işlerinin ve hedeflerinin okulun işleyişine olumsuz yansımaları ve okulun hedeflerinin yerine getirilememesi olumsuz sonuçlara örnek olarak gösterilebilir.

Okul yöneticilerinin kariyerlerini şekillendirirken yaptıkları çalışmalar ve gerçekleştirdiği projeler de oldukça önemlidir. Eğer yönetici diğer birçok yöneticiyi izlemek yerine kendi yolunu çiziyorsa ya da kendisinin öncülük ettiği bir girişimde bulunuyor ve bu girişim diğer yöneticilerce takip ediliyorsa, kişisel inisiyatif alıyor anlamına gelmektedir (Frese, Garst ve Fay, 2007). Liderliğin doğasında inisiyatif almanın olduğu ileri sürülebilir. Okul yöneticisi görevinde ne kadar istekli ve ne kadar özgün olursa ve inisiyatif olarak farklılıklara imza atıyorsa çevresinden de o kadar olumlu tepkiler alabilmektedir. Okul yöneticilerinin bu olumlu tutumları, kendilerini ilerleyen dönemlerde üst düzey yöneticilik konumuna getirebileceği gibi buldukları konumu da korumalarına yardımcı olabilmektedir.

Okullardaki yöneticilerin yeterlikleri, okullardaki büyüme ve verimlilikte her zaman etkili olmaktadır (Begley, 2001; Fullan, 2000; Hallinger, 2003; Harris, 2002). Okul müdürlerinin yeterlikleri ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları, okul müdürlerinin yeterliklerinin okul başarısı için gerekli olduğunu ve bir okulun etkililiği için ilk sırada geldiğini göstermiştir (Katz, 1974).

Danışma süreci, bireylerin kendi düşüncelerini ve etraflarını daha farklı incelemelerine ve bu incelemeleri daha verimli ve etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine imkân vererek diğer bireylerin yaşantılarından faydalanmak olarak ifade edilebilir (Hansen ve Tennyson, 1975, s. 12). Yöneticiler, okulda kendilerinden daha tecrübeli öğretmenlere kararsız kaldıkları konularda danışabilmektedir. Bu durum yöneticilerin öğrenmeye açık olduğunu da göstermektedir. Yaygın bir şekilde liderlerin fark yaratan kişiler olduğu düşünülmektedir. Özüne bakıldığında liderlik, kurumdaki başarılı olma ve başarısız olma durumunun en etkin sebebi olarak ifade edilebilir (Bass,1990; akt. Hoy ve Miskel, 2005, s. 125).

ÖNERİLER

- Mevcut çalışmada, karara katılımı sağlayarak belirsizlik durumlarının üstesinden gelen yöneticilerin daha başarılı olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Fakat paylaşımda bulunmayan ve karar vermekte aceleci davranan yöneticilerin belirsizlik durumlarında hatalar yaptığını söylemek mümkündür. Okullarda bulunan yöneticilerin, belirsizliklerin üstesinden gelmesi için önlem planları alınmalıdır. İnisiyatif olarak çözüm için uğraşan yöneticilerin işlerini kolaylaştırmak adına okullarda belirsizlik durumlarında yapılması gerekenler bir eğitim ya da seminer vasıtası ile yöneticilere aktarılabilir.

- Mevcut çalışma okul yöneticilerinin çeşitli kariyer evrelerinde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerilerini ele almaktadır. Her bir kariyer basamağındaki okul yöneticileriyle daha derinlemesine çalışmalar yapılarak, belirtilen kariyer evresindeki zorluklara yönelik detaylı bir bakış açısı kazandırılabilir.
- Mevcut çalışma okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak tasarlanmıştır. Bu çalışmanın bulguları ile alanyazındaki diğer araştırma bulgularından hareketle okul yöneticilerinin sorunlarına odaklanan bir anket geliştirilerek daha geniş örneklemelerde nicel araştırmalar yürütülebilir.
- Bu araştırma, bir ilde bulunan iki ilçenin okul yöneticilerinden elde edilen bulgularla sınırlıdır. Çözümlere ilişkin zorlukları daha kapsamlı bir şekilde anlamak için başka şehirlerden daha fazla katılımcıyla çalışmalar yürütülebilir ve vakaları araştırmak için hem özel hem de devlet okullarında karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Etik Metni

“Bu çalışmada dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Çalışma ile ilgili doğabilecek tüm ihlallerden yazarlar sorumludur.”

Yazar(lar)ın Katkı Oranı Beyanı: 1. yazarın makaleye katkı oranı %60’tır. 2. yazarın makaleye katkı oranı %40’tır.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2005). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 3- 17) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alıç, M. (1991). *Eğitim bilimlerinde çağdaş gelişmeler*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (1989) Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. In M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 7-25). Cambridge University Press.
- Bakioğlu, A. (1994). Okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitim sisteminde yöneticilerin etkililikleri. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 17-28.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye’de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma). *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 2(2), 19-27.
- Bakioğlu, A., & İnandı, Y. (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (28), 513-529.
- Bakioğlu, A., & Özcan, K. (2001). İlköğretim okul yöneticilerinin kariyer gelişimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 39-47.
- Bartel, A. (1990). *Technological change and the careers of older workers*. National Bureau of Economic Research.
- Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi: Roller, yeterlikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 353-365.

- Can, N. (2007). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. K. Keskinlik (Ed.), *Okul örgütünü etkileyen etkenler* (ss. 241-285) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Demirtaş, H. (2005). Etkili sınıf yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Sınıf yönetiminin temelleri* (ss. 1- 34). Anı Yayınevi.
- Dwyer, K., Osher, D., & Warger, C. (1998). *Early warning, timely response: A guide to safe schools*. U.S. Department of Education.
- Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. Paul Chapman.
- Earley, P., & Weindling, D. (2007). Do school leaders have a shelf life? Career stages and headteacher performance. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 73–88.
- Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. In P.J. Burke, & R.G. Heideman (Eds.), *Career-long teacher education* (pp. 181-193). Charles C. Thomas.
- Frese, M., Garst, H., & Fay, D. (2007). Making things happen: Reciprocal relationships between work characteristics and personal initiative in a four-wave longitudinal structural equation model. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1084–1112.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1, 5-28.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91.
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organisations*. Sage.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-351.
- Hansen, L. S., & Tennyson, W. W. (1975). A career management model for counselor involvement. *The Personnel and Guidance Journal*, 53(9), 638-646. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1975.tb05215.x>
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging context. *School Leadership and Management*, 22, 15-26.
- Hausman, S., Crow, C., & Sperry, M. G. (2000). Portrait of the ideal principal: Context and self. *NASSP Bulletin*, 84(617), 1-7.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice*. (7th edition). McGraw-Hill Companies.
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347-361.
- Karaevli, Ö., & Levent, F. (2014). Okul yönetiminde şeffaflığın farklı kariyer evrelerinde bulunan öğretmenler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 89-106.
- Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 52(5), 90-102.
- Kremer-Hayon, L., & Fessler, D. (1992). The inner world of school headteachers: Reflections on career life stages. *International Review of Education*, 38(1), 35–45.

- Kuratko, D. F., & Hodgetts, R. M. (1998). *Entrepreneurship: A contemporary approach* (4th edition). The Dryden Press.
- Lahn, L. C. (2003). Competence and learning in late career. *European Educational Research Journal*, 2(1), 126–140.
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-630.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools. A review and analysis of research. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), 221-224.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3–13.
- Macmillan, R. B. (1998). Approaches to leadership: What comes with experience? *Educational Management and Administration*, 26(2), 173–184.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd edition). Sage Publications, Inc.
- Oplatka, I. (2004) The principal's career stage: An absent element in leadership perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 43–55.
- Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: Current research, idiosyncrasies and future directions. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 129–151. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.640943>
- Oplatka, I., & Tako, E. (2009). Schoolteachers' constructions of the desirable educational leadership: A career-stage perspective. *School Leadership & Management*, 29(5), 425–444.
- Oshagbemi, T. (2004). Age influences on the leadership styles and behavior of managers. *Employee Relations*, 26(1), 14–29.
- Pascal, C., & Ribbins, P. (1998). *Understanding primary headteachers*. Cassell.
- Schaie, K. W. (1996). Human development: Aging. In A. C. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 342–360). Penguin.
- Sonnenfeld, J. A., & Kottler, J. P. (1982). The maturation of career theory. *Human Relations*, 35, 19–46.
- Valentine, J. W., Clark, D. C., Hackmann, D. G., & Petzko, V. N. (2002). *Leadership in middle level schools, Vol. I: A national study of middle level leaders and school programs*. National Association of Secondary School Principals.
- Weindling, D. (1999). Stages of headship. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, & P. Ribbins (Eds.), *Educational management: Redefining theory, policy, practice* (pp. 90–101). Paul Chapman.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage.