




Professional, Academic, and Institutional Identities of School Administrators with a Ph.D.

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	11.22.2022	01.31.2024	03.06.2024

İbrahim Hakan Karataş ¹
Istanbul Medeniyet University

Mesut Demirbilek ²
Ministry of National Education

Abstract

The study aims to describe the situation of school administrators (SA) with a Ph.D. and to reveal their professional, organizational, and academic competencies and identity perceptions. In the research, which was conducted in a qualitative framework and phenomenological design, focus group interviews were conducted with eight SAs with a Ph.D. working in private or public schools. The data obtained from the focus group interviews were subjected to content analysis, and common patterns and meanings were revealed within the framework of the purpose. The findings of the study were thematized under the headings of the doctoral education process and its outcomes and professional, academic, institutional/professional competencies and identity of SAs with a Ph.D.. Considering the results obtained within the framework of these themes, it is determined that SAs with a Ph.D. are satisfied with the doctoral education process and gain competence, but experience problems and difficulties in terms of personal rights and institutional and academic dimensions. In addition, it is observed that they experience technical obstacles such as accessing databases and obtaining ethics committee approval in research processes, and their job satisfaction decreases, but their intrinsic motivation is high. In this framework, it has been observed that SAs with a Ph.D. have expectations regarding academic and institutional roles and status, personal rights, and research processes. As a result, it is seen that SAs with a Ph.D. are in search of identity within the Ministry of National Education within the framework of the problems they experience, and their desire to transfer to higher education institutions has increased.

Keywords: Identity seeking, professional self, school administrators, graduate education, doctoral education

Citation: Karataş, H. İ., & Demirbilek, M., (2024). Professional, Academic, and Institutional Identities of School Administrators with a Ph.D. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(1), 99-163. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1207584>

¹Prof. Dr, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, ihkaratas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5569-014X>

²Corresponding Author: Dr, Ministry of Education, 60th Year Sarıgazi Secondary School, demirbilekmesut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7570-7807>

Doctoral education is the last and highest stage of the formal education process and includes a process that strengthens the infrastructure of being a scientist. A Ph.D. holder has the theoretical knowledge related to the field and the competence to approach this knowledge critically and to produce new knowledge. They are also skilled with qualifications such as developing and strengthening the field, criticizing and reproducing existing knowledge, and producing scientific solutions to the problems to be faced (Balçı, 2013; Bernstein, Evans, Fyffe, Halai, Hall, Jensen, Marsh, & Ortega, 2014; Liu, Zou, Ma, & Gao, 2020).

Doctoral education is a long, multifaceted, and challenging process equivalent to the competencies required to have a doctoral degree (Balçı, 2013). The Ph.D. candidate must first assimilate the theoretical knowledge in the field, gain high-level scientific research competence, and make an original contribution to scientific knowledge in the field with these basic competencies. This process requires being mentally, emotionally, and physically strong, being able to maintain family and social relationships without damaging them, and being able to carry out professional and institutional life without disrupting it (Arastaman, Çetin, Arslan, & Kerimoğlu, 2020; Bernstein et al., 2014). This creates a process that requires a division of mind, space, and responsibility for the Ph.D. candidate. Avcı and Akdeniz (2021) found that teachers experienced problems in graduate education processes such as leave, attendance to education, overlapping of study hours with work hours, and experiencing financial losses. Due to the complexity and length of Ph.D. education, many candidates drop out halfway through the process; therefore, one of the important problems of doctoral education is the problem of dropping out (YÖK, 2022).

Candidates who successfully complete their doctoral education despite all the difficulties can gain three basic competencies in the academic field. One of these competencies is research and the production of scientific knowledge; the other one is the transfer of existing scientific knowledge and the third is training of new scientists. The other area of expertise of Ph.D. holders is to produce practical solutions to the problems encountered in daily life by using theoretical knowledge and research results. So they ensure the transfer of scientific knowledge to daily life and practice (Balçı, 2013; Bernstein, Evans, Fyffe, Halai, Hall, Jensen, Marsh, & Ortega, 2014). In this framework, being a Ph.D. holder provides social reputation or status as well as academic competencies (Sunar, 2020). This social reputation imposes cultural leadership and change agent missions on SAs with a Ph.D. (Oolbekkink-Marchand et al., 2022) and places these individuals in a position to influence, guide, and change their environment (YÖK, 2022).

Accordingly, the competencies acquired by SAs through various courses and graduate education efforts gain importance (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). SAs are one of the critical elements in the realization of school goals (Brown, 2016; Hallinger & Heck, 1998; Ten Bruggencate, Luyten, Scheerens, & Slegers, 2012). For the school to achieve its educational goals, organizational and educational management of the school, instructional leadership, strategic management, and

cultural leadership, especially teacher motivation, are the main tasks expected from SAs (Karataş, 2016). These critical roles and responsibilities require SAs to have more competencies than traditional teacher competencies, thus requiring more professional development opportunities. The highest level of gaining professional competence is recognized as doctoral education (Sharmini & Spronken-Smith, 2020).

On the other hand, the level of education in almost all segments of society, especially teachers, is rising rapidly. In Turkey, 11.45% of teachers have a master's or Ph.D. (MoNE, 2022). In addition, the rate of higher education graduates among parents of K-12 students has exceeded 30% (OECD, 2021). This situation shows that SAs need to increase their competencies to fulfill their cultural and instructional leadership roles.

Within this scope, to improve the quality of management and leadership in schools, the Ministry of National Education issued the Project School Regulation on September 1, 2016, which allows for the implementation of special programs and provides flexibility in the selection of teachers and administrators. Concurrently, within the framework of the discussions on the appointment of academics as SAs on the grounds of Article 38 of the Higher Education Law No. 2547, no more than a handful of academics were appointed as SAs (MoNE, 2016). Then this practice, which started with the appointment of a professor to an Anatolian girls' religious high school in Üsküdar in line with the special request of the President of Türkiye (Yeni Akit Online, 2017) and was generally limited to religious high schools, has recently decreased. This situation reveals that academics are not willing to serve as SAs, and it is an issue of to what extent academics who start to serve as SAs can successfully lead an institution they are unfamiliar with. On the other hand, 2413 teachers in schools affiliated with the MoNE have doctorate degrees, and only 0.02% of these teachers prefer school administration (Çelenk & Altun, 2016; Karataş, Koru, & Ardağ, 2022; MoNE, 2022). As a result, the MoNE personnel with a Ph.D. do not prefer school administration. So, to increase the administrative competencies of school administrators, to strengthen the practice with theoretical knowledge, and to increase the number of school administrators with graduate degrees, it is necessary to know the professional, institutional, and academic status of SAs with a Ph.D..

Educational administration has a structure and character that requires continuous development. Professional training and development have a significant impact on the knowledge, skills, and dispositions of leaders or managers. Competent and effective leadership increases the quality of teaching and learning processes in educational institutions (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, & Orr, 2007; Evans & Mohr, 1999; Moorman, 1997). As Eraslan (2004) states, when organizational employees feel that managers or leaders have knowledge competence, expertise and competence, the impact of managers or leaders on them becomes more permanent (Aydın, Sarier, & Uysal, 2013). If SAs who plan their education, development, and learning processes and structure their individual education processes in this way, they can accelerate the development process in educational organizations by providing significant advantages

in terms of educational systems (Piaw, Hee, Ismail, & Ying, 2014). It is also important for SA to develop themselves individually and academically within the framework of making the school a learning space, supporting stakeholders academically and socially, creating a culture of continuous learning, improving teaching, and creating effective schools (Görkem, 2008). According to White and Agarwal (2010), principals with a Ph.D. can have a positive impact on teacher qualifications. This facilitates the learning process to become dynamic by enabling process stakeholders to be more effective in their roles.

The competencies and specializations gained by having a Ph.D. also create other advantages and career opportunities for SAs with a Ph.D.. For example, in the US, SAs with a Ph.D. can continue their careers as professors, assistant professors, or associate professors at higher education institutions on a part-time basis without leaving their current positions. At the same time, extra salary support is provided for SAs. Many school districts give priority to those with a Ph.D. in such administrative appointments and provide additional compensation and payments to SAs after holding their Ph.D., retroactive to the beginning of the school year. In addition, they are encouraged to make presentations on their dissertation topic at various seminars and conferences in the school district, and school districts or universities even provide scholarships to SAs who undertake higher education initiatives and research in areas of need (Young, 2019). The results obtained by the US National Center for Education Statistics [NCES] (2018) also reveal this situation with statistical data. Accordingly, the rate of SAs working in public schools who hold a Ph.D. is 10.5 percent. This rate goes up to 50 percent among education supervisors (School Superintendents Association, 2021). According to the K12 Teachers Association (2022), SAs with a Ph.D. in the US earn salaries between 53,000 and 104,000 dollars, depending on the size of the school district.

In Türkiye, it provides important advantages for SAs to provide professional development through graduate education, especially in their first time or reappointment as administrators. In Article 15 of the MoNE Regulation on Administrator Appointment, apart from the written and oral exams, having a master's degree with a thesis provides an advantage of eight points, and having a doctorate degree provides an advantage of approximately fifteen points in the evaluation criteria in the annex of the regulation (MoNE, 2021). Again, with the Law on Teaching Profession (2022) published in 2022, those who have a master's degree in transition to expert (uzman) teacher and a Ph.D. in transition to head (baş) teacher are exempted from the exam to be held in transition to these career steps. In recent years, SAs and those who want to become administrators have increased their tendency to pursue graduate education to gain an advantage in being appointed as administrators. However, according to the MoNE's 2020 administrative activity report, while the rate of teachers with a master's degree is around 10%, the rate of teachers with a Ph.D. is only 0.19% (1981 people) (MoNE, 2021). The reason for the low number of teachers with a Ph.D. is that these people generally prefer to continue their academic lives in universities. For example, Koşar et al. (2020) found that the main sources of

motivation for teachers to prefer graduate education, apart from providing professional development and innovation, were concentrated on making a career, moving to a university, and increasing salary and social status. This situation reveals that for teachers and administrators, being a part of MoNE is not sufficient in terms of professional and academic satisfaction.

The salaries of SAs in Türkiye do not differ much from the salaries of teachers according to their degrees and grades. SAs, like teachers, are only entitled to expert and head teacher compensation as they advance up the career ladder (Teaching Profession Law, 2022). However, with the recent amendments, even if the school principal of a primary or secondary school with dual education has a Ph.D., he/she can receive a maximum of 27 hours of supplementary courses per week and is only entitled to give six hours of actual lessons in return for supplementary courses (MoNE, 2006). Even in school support and training courses (DYK), SAs are restricted from giving actual classes by stipulating that permanent and contracted teachers must be assigned first (MoNE, 2020). In addition, with the decisions of the 6th period collective bargaining agreement, it was decided that the additional courses of teachers who actually teach and who have a Ph.D. will be paid with a 20% increase (Ministry of Labor and Social Security, 2021), but most of the SAs could not benefit from this situation because they did not actually teach (Avcı & Akdeniz, 2021). In most schools, this situation causes teachers to take more additional courses than SAs. In short, a school administrator's doctorate does not provide a salary increase or significant personnel improvements. Therefore, an SA with a Ph.D. seeks academic career opportunities outside the school.

On the other hand, the stress perceived by SAs is gradually increasing in connection with the increasing legal demands and workload (Akdemir, Girgin, & Girgin, 2021; Klocko & Wells, 2015). In the study conducted by Canlı and Sindi (2021), SAs experience job dissatisfaction in terms of salary, status, reward, and most importantly, self-development and promotion, and reasons such as the negative attitude of senior management, authority-responsibility imbalance, financial problems, bureaucracy, and student-parent problems cause discontent. An SA with a Ph.D. who has to struggle with increasing workload and stress, also finds it difficult to carry out academic research, and the lack of any status creates dissatisfaction. This situation leads SAs to transfer to a higher education institution or seek different career opportunities. Another reason for this is that they are more disadvantaged in obtaining academic titles (such as associate professorship) compared to academics at the higher education institutions. For example, when we look at the criteria for an associate professorship in the field of educational sciences, criteria such as graduate thesis consultancy, and the obligation to teach at least one semester of associate, undergraduate, or graduate courses make it difficult for SAs with a Ph.D. to compete compared to the faculty member at the university (Presidency of the Interuniversity Council-ÜAK, 2021). In line with these evaluations, it is important to examine the problems of SAs with a Ph.D. in depth and to include them in a process that will provide added value to the education system by identifying problem areas.

Purpose and Significance

Within this scope, there is no study on SAs with a Ph.D. in Türkiye. Studies on postgraduate education are studies that analyze the difficulties encountered at the graduate level or only at the doctoral level through the views of students or faculty members. Akbulut, Çepni, and Şahin (2013) addressed the problems encountered in the doctoral thesis process in their study, while Başer, Narlı, and Günhan (2005) addressed the problems experienced by teachers in receiving graduate education and their solution suggestions. In addition, Karadağ and Özdemir (2017) addressed the opinions of doctoral students and faculty members regarding the doctoral education process in their study, while Karakütük, Aydın, Abalı, and Yıldırım (2010) addressed the problems of graduate education. Koşar, Er, and Kılınç (2020) focused on teachers' reasons for doing graduate education in the field of educational administration, while Limon and Durnalı (2018) focused on doctoral students' metaphorical perceptions of doctoral education. Özmen and Güç (2013) also addressed the difficulties experienced in doctoral education and methods of coping with these difficulties in their study, while Sayan and Aksu (2005) focused on the problems experienced by non-academic staff in the graduate education process. A few studies are in-depth studies that try to understand the complexity of the doctoral education process through the academic details of the doctoral process (Balcı, 2013; Güner, 2006; Sölpük, 2016; Şen, 2013). However, only one study was found to understand the situation of Ph.D. holders in the field of educational administration (Arastaman et al., 2020). In short, there is no qualitative study that addresses the problems, experiences, and opinions of SAs with a Ph.D., and it constitutes a problem area worth investigating in terms of improving the quality of education. In this context, the purpose of this study is to describe the situation of SAs with a Ph.D. and to reveal the opinions, experiences, and feelings of SAs with a Ph.D. about their professional, institutional, and academic identities. It is also thought that a study to be carried out within this framework will contribute to the elimination of partial negative perceptions or regrets of SAs towards doctoral education. At the same time, it might be useful in terms of attracting the attention of senior administrations and revising decisions such as the MoNE, higher education institutions, and the Higher Education Council (YÖK). In this context, the research sought to answer the following two questions:

1. How do SAs with a Ph.D. evaluate the doctoral education processes and the outcomes of these processes?
2. What are the feelings, thoughts, and experiences of SAs with a Ph.D. about their professional, academic, and institutional/professional competencies and identities?

Method

Research Model

In this study, which aims to obtain the opinions of SAs with a Ph.D. about the problems they experience, a phenomenological design was used. In this research

philosophy, the phenomena and meanings that exist in the consciousness and experiences of the person are revealed (Gill, 2020). However, phenomenological research aims to reveal the meaning of actors related to an event or situation in relation to the way they perceive these events and situations, and this approach is based on the paradigm of personal knowledge, experience, and subjectivity (Lester, 1999).

Study Group

In the study, the convenience sampling method, which is one of the non-probability-based sampling methods, was used to determine the SAs with Ph.D.. This sampling method provides convenience and ease in terms of time and cost in terms of selecting individuals who are willing to participate in the research, easily accessible and suitable for the subject area (Dörnyei, 2007; Given, 2008). In this framework, focus group interviews were conducted with eight SAs with a Ph.D. who could be reached and who approved the research due to the low number of SAs with a Ph.D. within the MoNE and the refusal of some SAs to participate. Indeed, Boyd (2001) stated that two to ten participants in phenomenological research, and Creswell (1998) stated that the number of participants up to ten is sufficient for the research to reach satisfaction. In this context, eight participants are considered to be sufficient in terms of research structure, theme, and context. Demographic information about the participant SAs is presented in Table 1 below:

Table 1

Demographic information of participants

Participants Code	Gender	School Type	School Degree	Role	Field of Ph.D.
D1	Female	Private	Primary-Middle-High	Principal	Educational Administration
D2	Female	State	Kindergarten	Vice-principal	Curriculum and Instruction
D3	Female	Private	Primary-Middle-High	Coordinator	Educational Technology
D4	Male	State	Middle	Principal	Science Teaching
D5	Male	State	Primary-Middle	Principal	Educational Administration

(continued)

Table 1 (continue)

D6	Male	State	Adult Education	Vice-principal	Educational Administration
D7	Male	State	Adult Education	Vice-principal	Educational Administration
D8	Male	State	Middle	Principal	Educational Administration

As in Table 1, three of the participants were female and five were male. In addition, one of them works as an administrator in kindergarten, two in secondary school, one in primary school-middle school, two in primary school-middle school and secondary school, and two in adult education center. At the same time, three of the participants are vice-principals, four are school principals and one is a coordinator. Again, five of the participants have a Ph.D. in educational administration, one in curriculum and instruction, one in educational technology, and one in science teaching.

Data Collection Tools

Focus group interviews were conducted with participant SAs to collect data. Participants who come together in focus group interviews influence and are influenced by each other and can create synergy through group effect, and this interview method is generally advantageous and preferred when the data collection sample is limited (Tümen-Akyıldız & Ahmet, 2021). In the focus group interviews conducted in this context, unstructured and semi-structured questions were asked to the participants by the researchers, and data were collected within this framework. In semi-structured questions, questions are determined within a predetermined thematic framework (George, 2022), while in unstructured questions, questions that arise in the flow of the interview and are not standardized in advance (Dipboye, 1994) are directed to the participants. The interview form was developed by the authors of the study and the questions in the interview form were presented to the opinion of researchers conducting various studies in the field, and the questions that were agreed upon were included in the interview form. Some of the questions asked to the participant SAs are presented in Table 2 below.

Table 2*Semi-Structured Interview Questions*

Themes	Interview Questions
Doctoral Education Process	What kind of difficulties did you face during your doctoral education as a SA and what are your suggestions for solutions? How can it be encouraged?
Rights and Benefits	As an SA with a Ph.D., do you find your situation adequate in terms of salary, rights, benefits (extra wages, teaching profession law, etc.), and career goals? Why?
Motivation-Job Satisfaction	When you think about the relationship between school administration and your academic status, what can you say about your job satisfaction or professional motivation? What are your suggestions to increase your professional satisfaction?
Perception of Expertise and Competence	What kind of differences do you see between the level of knowledge you have reached with your Ph.D. and the administrative practices? What do you think about the sustainability of the administrative task in your professional career in this context?
Academic Career	What are your problems or expectations in terms of your academic career/goals?
Researcher Role	What are the problems you experience in conducting research or managing research processes?
Expectations	What are your demands from the MoNE / CoHE regarding the problems you experience? what kind of legal arrangements should be made?
Metaphors	What would you liken an SA with a Ph.D. to? Can you explain the reasons?

As in Table 2, the questions posed to the participants in the focus group discussions included the Ph.D. education process, rights and benefits, motivation-job satisfaction, perceptions of expertise and competence, academic careers, researcher roles, expectations, and metaphors.

Ethical Committee Approval

Ethics committee approval dated 05/09/2022 and numbered 2022/07-05 was obtained from Istanbul Medeniyet University.

Data Analysis

To collect data, two focus group interviews were conducted in October 2022 with the participant SAs with a Ph.D.. Participant approval was obtained before the interview was conducted and a common date and time was scheduled and the interview was conducted online using the Zoom platform. To increase the quality of the interview, the participants were asked to check their internet, sound, and environment before the interview and to make them suitable for the interview. At the same time, the interviews were recorded and participants were assured that data confidentiality and information security would be ensured. The first focus group interview lasted approximately one hundred minutes and the second one hundred and eight minutes.

To analyze the data obtained in the study, digital records were first transferred to a word processing program. Then, using the MAXQDA program, the facts and expressions that were shared and had common meanings in the participant views were coded, categorized and brought together under themes through the traditional content analysis technique (Hsieh & Shannon, 2005; Wilson, 2011). Participant names were kept confidential in the analysis and reporting and were coded as D1, D2, D3 ...

Validity and Reliability

Guba and Lincoln (1982) state that in qualitative research, credibility should be ensured instead of validity and reliability concepts, and to achieve this, it is important that the research has the characteristics of trustworthiness, transferability, credibility, and confirmability. To ensure these criteria in the research in this framework, long-term interaction was ensured in focus group interviews, and the data and reporting obtained were presented for participant confirmation and necessary corrections were made (Holloway & Wheeler, 1996). In addition, Miles and Huberman's (1994) inter-researcher coding consistency was calculated as eighty-five percent at the end of the coding process. In this direction, in the content analysis process, the data obtained after the interviews were transcribed, were coded and categorized in line with the main themes determined by the researchers, and then the researchers came together after independent coding, and their consistency was evaluated. This process based on consistency between researchers was followed at almost all stages of the coding process and the researchers came together frequently to check the consistency. From the literature review to the discussion and conclusion sections, attention was paid to consistency based on mutual confirmation and to increase the reliability of the research. To ensure credibility, quotations covering participant views and raw data were emphasized (Streubert & Carpenter, 2011). Again, to ensure that the results of the study can be transferred to other settings and samples, detailed information about research processes such as sample selection method, the setting in which the research was conducted, and participant characteristics were provided (Sharts-Hopko, 2002). In addition, to prevent "stage fright" and "participant reactivity" in the participants, the participants' views and the interview process were not interfered with as much as possible, and sensitivity was shown to personal and emotional issues.

Results

SAs with a Ph.D. go through a multifaceted process of change and transformation from the stage of deciding to start a doctorate to the stage of completing it. The participants' specific experiences related to this change and the indicators of the new identity they gained through these experiences were reflected in their opinions expressed during the research process. As a result of the content analysis, the views of the participants were thematized under the titles of doctoral education process and its outcomes and professional, academic, institutional/professional competencies, and identity of SAs with a Ph.D.. Under the theme of doctoral education process and outcomes, the categories of doctoral entrance, doctoral education process, professional rights, researcher roles, and expectations were found. Under the theme of professional, academic, institutional/professional competencies, and identity of SAs with a Ph.D., the categories of motivation and job satisfaction, perception of expertise-competence, academic identity, and self-perception were reached.

Doctoral Education Process and Its Consequences

In the context of the first question of the study, striking findings were obtained on how SAs with a Ph.D. evaluate the doctoral education processes and the consequences of this process. SAs' doctoral education processes and their outcomes contain findings that shed light on the effects on the formation of the identity of SAs with a Ph.D.. As a result of the analysis of the participants' opinions, findings were obtained regarding their reasons for entering doctoral education, educational processes, professional rights, researcher roles, and their expectations as SAs with a Ph.D.. The findings are presented in Table 3.

Table 3

Categories and Codes Consisting of the Opinions of SA with a Ph.D. on Doctoral Education Processes and Consequences

Categories	Sub-Categories	Codes
Entrance to Ph.D.	Reason for Ph.D.	<ul style="list-style-type: none"> • Professional development • Self-actualization • Academic career • Career development, change
Doctoral Education Process	Work Life and Its Reflection on Private Life	<ul style="list-style-type: none"> • Difficulty in combining work and education • Being seen as a problem • Time problem • Difficulties in permission processes • Deterioration of family relationship

(continued)

Table 3 (continue)

	Experience of the Education Process	<ul style="list-style-type: none"> • Individual effort • Faculty member competency differences • Satisfaction with the training process • Inadequate support from faculty members
Professional Rights	Career Steps	<ul style="list-style-type: none"> • Time barrier in promotion to headteacher • Obligation to receive training on the career ladder
	Economic Return	<ul style="list-style-type: none"> • Lack of supportive employee rights • Financial loss • Not providing additional course fee increase for SA • Not contributing to salary increase
Roles as Researchers	Disadvantaged Environment	<ul style="list-style-type: none"> • Distance from academic environment • Inability to compete with academics within the university • Insufficient research opportunities
	Technical Barriers	<ul style="list-style-type: none"> • Inability to access publications and databases • Difficulty in obtaining ethics committee approval • Insufficient publication incentives
Expectations	Expectations Regarding Academic Role and Status	<ul style="list-style-type: none"> • Fair appointment system in faculty recruitment • Removal of barriers to gaining the title of associate professor • Ability to work part-time at universities • Opportunity to supervise master's or doctoral thesis
	Expectations on Institutional Role and Status	<ul style="list-style-type: none"> • Priority in inspector appointment processes • Being employed as a research or project coordinator • Inclusion in decision-making mechanisms • Taking part in professional development training • Improvements in retaining qualified personnel • Prioritization in the executive career system
	Expectations Regarding Personal Rights	<ul style="list-style-type: none"> • Supporting financial processes • Strengthening professional status • Amendment to the MoNE leave directive • Equal positioning with faculty members in terms of personal rights
	Expectations on Research Processes	<ul style="list-style-type: none"> • Amendment to the directive on participation in scientific meetings • Facilitating research processes • Providing research incentives

Entrance to Ph.D.

The intention to start doctoral education is one of the critical details in the formation of the identity of SAs with a Ph.D.. Being aware that doctoral education is a long, challenging, uncertain, complex, and tiring process, the will to realize the intention to start this education requires an understanding of the personality traits of SAs with a Ph.D. (Ali et al., 2011; Piaw et al., 2014). The participants stated their reasons for starting doctoral studies as professional development, self-actualization, academic career, and professional career. D7 explained the reason for doing a doctorate as follows:

After I was appointed as a teacher, I realized that the profession was not very suitable for me. In fact, I was looking for a way out. I seriously thought about changing my profession and resigning for a while. At a time when I was hesitating whether to resign or not, I applied for the management exam opened by the Ministry and switched from teaching to management. I pursued management thinking that I could achieve more concrete products in a shorter time compared to teaching. After I became a deputy principal, I realized that management could not be done by hearsay, by observing or imitating others without any knowledge, and I started to look for ways to get a master's degree in educational administration and supervision with the idea that I could fill my deficiencies in management. After starting my master's degree, I realized that doing research and publishing is an act of production that satisfies me, and I turned to doctoral studies.

Doctoral Education Process

In the subcategory of reflection on work life and private life, SAs with a Ph.D. mentioned the difficulties of carrying out work and education processes together and stated that this situation creates a division and problem in personal lives. In addition, they stated that teachers with graduate degrees are perceived as individuals who create problems at school due to the incompatibility between the university curriculum and the school curriculum. At the same time, they stated that they had difficulty in allocating time for the education processes at the university due to their managerial qualifications and that they sometimes had difficulty attending the courses within the framework of the temporal incompatibility of the program. They also stated that they had conflicts in obtaining permission from senior managers and institutions to attend courses at the university and that this situation forced them to consider resigning from time to time. In addition, they stated that they could not spare time for their families and experienced various family problems due to the weight of the doctoral process and the responsibilities of the school functioning and that this situation negatively affected their private life relationships. D5 explained the effects of the doctoral process on daily, institutional, and family life as follows:

In other words, a school principal spends time at his/her school and also has problems with his/her personal life. The time you will spend with your

children and your family. The time you will spend with your children and your family. The PhD is a long process, four years. Therefore, during this period, he may also experience family problems due to his running to classes and his responsibilities at school. I know people and friends who have to take medication during this process, who have divorced their families, or who have very serious psychological problems at work. Therefore, because it is a difficult process, problems may arise in their private lives.

In the subcategory of experiences related to the educational process, SAs with a Ph.D. mentioned the importance of individual effort, stating that their individual efforts were generally more prominent in their educational processes at the university and afterwards and that individual dedication affected academic consciousness and the publication process. However, they also stated that the faculty members they received education from during the doctoral process had different competencies, that the competencies of the faculty members varied depending on the course and the instructor, and that they felt great differences between the faculty members. At the same time, some SAs stated that they did not receive sufficient support from the faculty members during the doctoral process, that they did not have a structure that encouraged research, and that they did not find the environment they expected. However, some SAs expressed their satisfaction with the doctoral education process and stated that they received sufficient support in the doctoral process, had an intensive and productive education process that encouraged research and felt great differences for themselves. D6 stated that the challenging aspect of academic responsibilities in the doctoral education process improved him as follows:

In my master's and Ph.D. programs, both universities had their customs, both were universities that really encouraged research. So I started writing articles from my master's degree, and this continued at the university where I did my Ph.D.. There is only one difference. In the master's program, our professors were guiding, counseling, and constantly giving feedback, whereas, in the Ph.D. program, we had very few moments when we could really breathe, when we could go outside. Each course itself was almost equivalent to two semester-based articles, both were sufficient, very sufficient. We went through very intense studies. And I saw that both universities really made a big difference. I can say this very clearly.

While participants have positive, strong, and sustainable intentions in terms of their reasons for starting the Ph.D. process, they have a challenging and therefore negative perception of the Ph.D. process in general. Challenges are seen in the institutional, financial, moral, academic, social, family, and personal spheres, and the relatively long duration of the Ph.D. process can lead to frustration, psychosomatic disorders, and even abandonment. The difficulties experienced during the doctoral process are overcome or made bearable by the sense of fulfillment experienced through personal, social, and academic development. In addition to academic development, the doctoral process also brings maturity through experiences such as

struggling with difficulties, coping with many problems at the same time, and not being understood.

Professional Rights

The views of the participant SAs on the category of professional rights were discussed in two subcategories: career steps and economic return. In the sub-category of career steps, the participant SAs stated that teachers or SAs with a Ph.D. will first be promoted to the title of expert teacher and then to the title of head teacher after ten years in the teaching career steps and that this period eliminates the advantage of having a doctorate. In addition, they stated that in the teaching career ladder, it is obligatory to receive training before the career title regardless of whether they have a graduate education or not, and that it is not right and problematic for individuals who are field experts or doctors to undergo this training. D8 explained that having a doctorate degree does not create a distinctive advantage in terms of the provisions of the Teaching Profession Law as follows:

We had a great expectation about the professional law, but it turned out to be empty, you may ask why. Now, after this law, we become expert teachers, that is, they don't make us head teachers directly, they will make us head teachers after we become expert teachers, after ten years. I mean, I am thirty-nine years old now, and we will become specialized teachers in about a year. After ten years, I will be a head teacher at the age of fifty, close to retirement. In that sense, there is no advantage.

In the subcategory of economic return, the participant SAs stated that the personal rights of SAs with a Ph.D. are almost non-existent, that they are no different from teachers in terms of employee rights, that there is no nurturing environment in terms of rights and employee rights, and that this situation creates the desire to move to the university in SAs with a Ph.D.. In addition, they stated that they experienced financial difficulties due to various expenses during the doctoral education process, and at the same time, they suffered financial losses to carry out various post-doctoral research and publication processes and that incentives should be provided in this sense. At the same time, the participant SAs stated that they could not receive incremental additional courses due to their doctorate because they mostly did not actually attend the class except for the salary, and in this sense, they fell behind the teachers. Again, in terms of salary, they stated that having a doctorate did not provide any salary or wage increase. D2 explained that doing a Ph.D. and having a Ph.D. degree does not have a meaningful financial return as follows:

Honestly, sometimes I feel like I am being punished for doing a Ph.D.. It seems like there is more loss than gain. There are fees we pay for the academic work you do, paid journals, etc., you know when you try to publish, you actually have a serious financial loss. So I don't see it as a loss now, but I wish there was support, I think much better things could come out.

Roles as Researchers

The views of the participant SAs on the category of researcher roles were discussed in two subcategories: disadvantaged environment and technical barriers. In the disadvantageous environment subcategory, the participant SAs stated that they had problems in conducting research due to their distance from the academic context and environment, that they had to learn some technical issues on their own due to the lack of this environment, and that they could not cooperate in research processes. In addition, they stated that academicians at the university are more advantageous in terms of time than SAs with a Ph.D., that SAs cannot find time to devote to research processes due to their workload, that they cannot compete with faculty members in this sense, and that they are not provided with opportunities to conduct research by the Ministry. D3 explained the academic disadvantages of his environment as follows:

So in terms of research, I think the most important difference is that I personally have a problem with the lack of an academic environment. Because there are actually a lot of academics around me, but as a result, I am not in that environment all the time. And this is an important problem. We have learned many stylistic or technical things on our own. However, this is easier when you are in an academic environment. For example, imagine that we are in the same room, even an ear fullness there can give you many things. Therefore, we are deprived of this.

In the subcategory of technical barriers, the participant SA stated that they had difficulty in accessing various programs or software (such as plagiarism scanning programs, qualitative analysis programs, databases) that helped them in their research processes or that they could use, and that they experienced victimization for this reason. In addition, they stated that while faculty members working at the university can easily obtain ethics committee approval for their research, an SA with a Ph.D. has difficulty in obtaining this approval and they have to find an academician from the university and sometimes they have to send their research to journals that they do not want but do not want ethics committee approval. Again, SAs stated that academics at the university receive academic incentives for their publications, but they are not provided with any incentives by the Ministry in this sense and they may experience financial difficulties. D2 explained the problems she experienced during her academic studies as follows:

For example, there are plagiarism scanning programs, databases, and analysis programs used by our professors, for example, I do not have access to them at all, and for this reason, I cannot send them to any journal, because the journals do something like this, during the uploading process, it is required to be passed through a plagiarism program or a plagiarism supplement is required, and as far as I know, universities provide this subscription to faculty members. Since I do not have such a situation, I cannot access it. Therefore, I am victimized in this regard, I have to choose a journal.

Expectations

The participant SA's views on the expectations category were discussed in four subcategories: expectations regarding the academic role and status, expectations regarding the institutional role and status, expectations regarding employee rights, and expectations regarding research processes. In the subcategory of expectations regarding academic role and status, the participant SAs stated that a fair, competitive, and objective appointment system should be introduced in the employment of faculty members in universities, it should be made easier for SAs with a Ph.D. who do not work at the university to obtain an associate professorship title and the criteria should be reorganized and made fairer, and necessary legal arrangements should be made for SAs and teachers with a Ph.D. to work part-time at universities. In addition, they expressed their expectations for cooperation with the YÖK to pave the way for SAs and teachers with a Ph.D. to direct theses. D8 explained its expectations regarding the difficulties experienced in the transition to academia and academic activities as follows:

My expectation from the YÖK is that this must be taken away from the rectors regarding appointments to universities, and a more competitive, fair, and objective appointment system must be introduced. They should also give us the opportunity to work part-time at the university. In this way, we can reflect on the processes we apply in our professional field, in the kitchen of the work, at the university, and bring the research processes at the university to our kitchen. ...apart from that, for example, can't we supervise a thesis, can't we do this, do they not trust us that much? For example, they should provide us with this opportunity.

In the subcategory of expectations regarding institutional role and status, participating SAs expressed expectations that SAs with a Ph.D. should be given priority in the appointment process of inspectors, that they should be employed as research and project coordinators in the central or provincial organization of the MoNE, in research schools (as in different countries), and that SAs with a Ph.D. should be included in district and provincial decision-making mechanisms. In addition, they stated that SAs and teachers with a Ph.D. should be assigned and evaluated as trainers in administrator or teacher professional development trainings, various improvements should be made to keep qualified personnel such as personnel with a Ph.D. within the Ministry, and SAs with a Ph.D. should be prioritized and evaluated in this sense in district, provincial director or higher executive career appointments. D5 explained his institutional expectations as follows:

As I said at the beginning, the MoNE should provide many incentives to retain its managers who have a Ph.D. and are open to self-development. In other words, the fact that it produces science within the profession will better integrate theory with practice and indirectly qualified personnel, and we always say this, don't we? An organization wants to have highly qualified people within an organizational structure. Therefore, we are talking about an

entire organization, we are talking about the education system. Within this, you need to retain qualified employees.

In the subcategory of expectations regarding personal rights, the participant SAs stated that SAs with graduate education and Ph.D. should be financially supported, and empowered, and their social and economic conditions should be improved. In addition, they stated that the professional status and position of SAs with a Ph.D. should be strengthened to increase their professional satisfaction. Again, due to the leave problems they experienced during their doctoral education processes, they stated that the MoNE leave directive should be amended, the directive should be clarified and teachers and administrators who receive graduate education should be given the right to leave for a certain number of days and duration. In addition, they expressed their expectations that their personal rights should be reorganized and equalized by positioning them as equal to university faculty members in terms of personal rights. D7 explained his expectation for solving the difficulties related to leave procedures during doctoral education as follows:

...the issue of getting permission is a bit up in the air in the MoNE's staff permission directive. It says something like the school management supplies the necessary flexibility or provides convenience. I think that this should be clearly tied to a clear place so that it is not left to the initiative of individuals. At least, if there is a statement such as one day off is allowed, I think that our professors at the university can plan accordingly and consider this, because yes, the person working in the MoNE can come for one day.

In the subcategory of expectations regarding research processes, the participant SAs stated that they had difficulties in participating in scientific congresses and meetings, that some expenses such as participation fees had to be paid by themselves, and that the travel, food, and hotel allowances to be given by the MoNE were given later, and that these expenses were covered by the person during the scientific meeting process and that they were victimized in this sense and suggested that the directive on participation in scientific meetings should be changed. In addition, they stated that SAs should be facilitated in conducting research and academic processes and incentives should be provided in research processes. D5 explained the financial difficulties they experienced in participating in scientific meetings and their expectations as follows:

For example, it is very difficult for a teacher or an administrator to present a paper, it has been a few years since the regulation was issued. For example, it does not pay the participation fee, but it pays for travel and meals, which I think is not enough. Imagine that our teacher has done research, will present a paper, travel, travel expenses, participation fee, and hotel expenses, there will be many expenses. Maybe it will exceed his salary, it will be a torment, but he will cover most of these out of his pocket and therefore we will expect this teacher to produce science. This is not possible.

Professional, Academic, Institutional/Professional Competencies and Identities of SAs with a Ph.D.

In the context of the second question of the study, the opinions and experiences of SAs with a Ph.D. regarding their professional, academic, institutional/professional competencies and identities contain important findings. The findings regarding the formation process of the identity of SAs with a Ph.D. were presented in the previous section. The findings regarding the SA's awareness of their identity as an SA with a Ph.D. and their professional, academic, institutional/professional competencies, making sense of their new identities, internalizing and acting in accordance with the new identity are presented in Table 4 below under the categories of motivation and job satisfaction, perception of expertise-competence, academic identity, and self-perception metaphors.

Table 4

Categories and Codes Related to Professional, Academic, Institutional Competencies and Identities of SA with a Ph.D.

Category	Subcategory	Code
Motivation-Job Satisfaction	Organizational Attitude	<ul style="list-style-type: none"> • Going unnoticed • Postponement • Resistance • Exposure to workload • Unappreciated • Mockery - humiliation • Envy
	Adaptation	<ul style="list-style-type: none"> • Loneliness • Moral satisfaction • Loss of performance • Psychological fatigue • Mismatch between work performed and competence • Title retention
Perception of Expertise-Competence	Reflection	<ul style="list-style-type: none"> • Bringing scientific knowledge to practice • Creating impact • Transfer of knowledge and experience

(continued)

Table 4 (continue)

	Personal and Professional Transformation		<ul style="list-style-type: none"> • Multi-dimensional critical thinking • Ability to communicate effectively • Ability to recognize problems • Vision acquisition • Gaining different perspectives
Academic Identity	Academic Expectations	Career	<ul style="list-style-type: none"> • Gaining social status • Obtaining an academic title • Request for transfer to university (academia) • Transferring managerial experiences to academic environments
	Negative Thoughts about Academic Careers		<ul style="list-style-type: none"> • Despair • Difficulty in becoming an associate professor
Metaphors of Self-Perception	Alienation		<ul style="list-style-type: none"> • Homeless • Alamancı (the name of whom migrated to Germany from Turkiye) • Flower in the desert
	Leadership		<ul style="list-style-type: none"> • MasterChef • Mum
	Struggle		<ul style="list-style-type: none"> • Don Quixote • Super Hero

Motivation-Job Satisfaction

Participant SA's views on the motivation-job satisfaction category were discussed in two subcategories: organizational attitude and adaptation. In the subcategory of intra-organizational attitude, the participant SA stated that they did not experience any priority or privilege in situations and jobs requiring expertise and that they were not noticed in this sense. In addition to this, they stated that they encountered various kinds of exclusion that created a sense of marginalization in various processes and that having a doctorate degree and thinking differently in this sense was perceived as a makeshift situation. At the same time, they also stated that sometimes when they express their different opinions, they may encounter various resistances from their managers or other stakeholders and that they deal with resistance points such as being ignored or disregarded and imposing certain views. They also stated that they were assigned various situations and activities that created a workload within the framework of the perception that they could do things in the best way due to having a doctorate degree and that this situation increased their workload. On the other hand, the participant school principals stated that the Ministry does not take into account, recognize, evaluate, and value the degree of education they have received and the work they have done. They also stated that from time to time

they were ridiculed, humiliated, and subjected to similar conversations. They also stated that they were exposed to behaviors related to jealousy during the doctoral process. D6 explained that SAs with a Ph.D. were discriminated against and seen as worthless as follows

...because of the attitudes towards me at my school when I was doing my Ph.D., which is still the case, even though I have finished, when I look at the attitudes of people in national education, they treat you like a 'leper'. I mean, in a very obvious way, you live with the feeling that you are there as a makeshift representation.

In the adaptation subcategory, the participant SAs stated that they experienced loneliness both academically and personally and that this situation affected their job satisfaction and professional life. Despite these, they stated that the negativities they experienced in both academic career processes and personal rights did not discourage them, that their work and publication-research processes satisfied them morally, and that sometimes having a doctorate degree created a spiritual pleasure after the value and reputation given by stakeholders. However, they also stated that they experienced intensity and fatigue due to the combination of the doctoral process and the process of managing the school and that this situation caused a loss of performance for them. In this context, they stated that the intensity of the work, education, and life process caused psychological frustration and fatigue in SAs with a Ph.D.. In addition to this, SAs also stated that they sometimes experienced inconsistency between the work done, the education received, and the competencies possessed. As a matter of fact, they stated that the tasks they were assigned or the jobs they performed did not reflect their competencies and expertise and that they experienced incompatibility in this sense. They also stated that various people with whom they interacted and communicated could perceive the use of the title of doctor as a kind of superiority and vanity, and therefore they felt the need to hide the title of doctor. D6 explained that he/she had to hide her doctoral title as follows:

The title of Dr becomes a symbol, but it becomes an element of symbolic violence. So you find yourself more careful not to use that Dr title because even though there is nothing egotistical about you, the people who are hit by it tend to see you in an egotistical place. You can't use your title because even though you don't care about it, the other person thinks that you are selling them an ego or something.

Perception of Expertise-Competence

Participant SA's views on the category of perception of expertise and competence were discussed in two subcategories: reflection and personal transformation. In the reflection sub-category, the participant SAs stated that they carried their competencies and expertise, which were formed as a result of the education they received, to the educational and school environment and that this situation made a difference for them in terms of educational administration and

experience. In addition, they stated that they provide added value by implementing practices that create impact in their educational institutions within the framework of their competence and intellectual accumulation. At the same time, they also stated that within the framework of the research tradition provided by doctoral education, they were involved in activities and educational practices to transfer the knowledge and experience they gained about the current situation to teachers. D3 explained the professional contribution of having a doctoral education as a practitioner as follows:

When I look at it personally, I see that there is a big difference between my experience as an educational administrator before I finished my Ph.D. and now.

In the subcategory of personal and professional transformation, the participant SAs stated that they gained multidimensional critical thinking, comprehensive evaluations, logical decisions, and problem-solving skills in the context of personal development and competence provided by doctoral education. They also stated that they became more advantageous in terms of communicating effectively with stakeholders after doctoral education and that they became more qualified in terms of recognizing problems and problem areas in the school and transforming them into research. In addition, they stated that they acquired a vision that brought them from a static, non-solving, and critical structure to a more sensitive and problem-solving structure after doctoral education and that they were able to approach situations from a different perspective by breaking the existing ideal thought patterns. D8 explained the personal and professional transformation provided by doctoral education as follows:

It definitely opened a different window in the way I look at school. Now, after I started working as a deputy principal, I did my master's degree and doctorate in educational administration, and until then you only see everything limited to your own experiences. In other words, you take what you like from the administrators you work with and see it as ideal, but when you start to see the theoretical side of things, you start to evaluate how wrong those things you think are ideal are. In this sense, it provided a serious perspective.

Academic Identity

The views of the participant SAs on the category of academic identity were discussed in two subcategories: academic career expectation and negative thoughts about academic career. In the subcategory of academic career expectation, the participant SAs stated that they had a desire to move to academia to achieve this social status because they were not valued in the MoNE and did not have prestige in terms of status. In addition, they stated that they spent a lot of effort in their doctoral education and that they wanted to obtain an academic title to be rewarded for their efforts. At the same time, all of the participant SAs stated that they intended to transfer to a university. The participant SAs stated that being at the university and doing

research was considered more valuable, that they could not find time to do research and readings in school administration, and that they wanted to transfer to the university to develop themselves more, to gain social status, and to conduct new studies. They also stated that their desire to transfer their school administration experiences to academic environments was effective in their desire to move to the university and that it would be very valuable and scientifically productive for SAs with a doctorate degree coming from practice to give lectures at universities. D4 explained the reason for his desire to move to academia as follows:

For example, let's say I have written an article in this situation, and after I move to a university, I don't think the two will have the same impact because you are in the MoNE, you have finished your education, but you are in the MoNE, I think it is seen differently when you are in the university staff. In summary, I want to move to university to develop myself more in my field, to do new studies, to be aware of new studies, and for some social status.

In the subcategory of negative thoughts about academic careers, some SAs stated that they had no hope of transferring to universities due to personalized advertisements, meritless and non-objective appointments in the recruitment of faculty members and that they experienced obstacles. In this context, they stated that due to these obstacles, they could not apply for associate professorship because they did not teach at universities, because the criteria for associate professorship included the obligation to teach at the university, and that they had difficulties in obtaining the title of associate professor from outside, and that this situation forced them to move to the university. D1 explained his negative thoughts about transferring to the academy as follows:

For example, I applied to a few universities especially to work part-time, even though I have a master's degree and a doctorate in educational sciences, there are excuses or obstacles at work, or do you have a man from me that you come across everywhere? I mean, are you somehow prevented because we are going through this process? In that sense, if you ask if the way is open for you. I don't think it is very open at the university.

Metaphors of Self-Perception

The participant SA's views on the category of self-perception metaphors were discussed in three subcategories: alienation, leadership, and struggle. In the alienation subcategory, one of the participants perceived and expressed SA with a Ph.D. as "out of place". According to this metaphor, the SAs with a Ph.D. experiences a role conflict between the work he/she does and the expertise he/she has acquired, does not feel that he/she belongs to the field of work and duty, feels alienated and expresses himself/herself as an individual in search of a role and a place:

We are homeless. There is a song called 'What am I doing here?' I remembered that song when you asked that question. I sing that song a lot.

Yes, I have this problem a lot, we have this problem, and I think an important part of it is related to the doctorate.

On the other hand, one of the participants perceived and expressed SAs with Ph.D. as "Alamancı³". According to this metaphor, the SA with Ph.D. feels like a foreigner due to the low-level discussions he/she has experienced and witnessed in school processes, in other words, he/she does not perceive himself/herself as an individual suitable for the environment. In this sense, he feels lonely and has a problem of belonging to the organizational structure. D7 defined himself as follows:

In my home city, they call expatriates "Alamancı". I feel like an expatriate. You know, if you ask what for, in a meeting of the teachers' board, in an environment where the argument that I should contribute less to the monthly money to be collected because he drank tea without sugar, and in the board meeting, with the efforts of other friends, this issue was discussed for about 45 minutes, you say, what am I doing here? That's where you become an expatriate.

At the same time, another participant perceived and expressed SAs with Ph.D. as "flowers in the desert". According to this metaphor, the SAs with a Ph.D. has the capacity to improve the environment and the institution with his/her competencies, but he/she is not given the opportunities, possibilities, and rights to ensure this development. In this context, he/she feels that he/she cannot be useful to his/her environment in an environment where he/she is not given the opportunities and opportunities and feels loneliness, alienation, and lack of belonging in his/her environment. D8 defined herself as follows:

... let me put it this way, I liken it to MasterChef, you know when you enter the kitchen, you teach other cooks, you set an example, and MasterChef, as a food expert, writes the recipe for it. Sir, it was the presentation, this and that, in that sense, I can consider SA with a Ph.D. as MasterChef.

On the other hand, another participant perceived and expressed SAs with a Ph.D. as "candles". According to this metaphor, SAs with a Ph.D. are perceived as individuals who contribute to their stakeholders and instill development and consciousness in their environment in line with the education they receive. D2 defined himself as follows;

...something like a candle, at least we're trying to light things up.

In the struggle subcategory, one of the participants perceived and expressed SAs with a Ph.D. as "Don Quixote". According to this metaphor, SAs with a Ph.D. stated that he encountered various obstacles in faculty member appointments and other

³ Alamancı: Alamancı is the term popularly used as an adjective for Turks who left Turkey for Germany to work after the 1960s when they arrived in Turkey. This term includes foreignization to Turkey.

bureaucratic processes, and in this context, he stated that his efforts were constantly frustrated and he had to struggle. D6 defined himself as follows;

...I feel like Don Quixote with a Ph.D.. Everywhere you raise your shield, that sword-like thing in your hand, windmills appear.

On the other hand, two of the participants perceived and expressed SAs with a Ph.D. as "superheroes". According to this metaphor, SAs with a Ph.D. have to deal with and struggle with many responsibilities at the same time, such as the challenging process of doctoral education and school management tasks, and in this sense, they define themselves within the framework of extraordinary powers by struggling at a level that exceeds their capacities. D4 defined herself as an SA with a Ph.D. as follows:

As they say, in a Ph.D., you have to be determined, you have to have the zeal of twenty years old, and you have to have maturity, all together so that you can finish it. On top of that, you are also an administrator, there is a lot of paperwork, meetings, etc. You will overcome them too. I think it can be likened to a superhero.

Discussion, Conclusion and Suggestions

SAs with a Ph.D. combines the concepts of management, educational administration, and educational institution. Considering the mission and goals of educational institutions, the competence, and perspective gained by the doctorate provide the set of skills that educational institution administrators should have (Dunlap & Kladičko, 2015; K12 Teachers Alliance, 2022; School Superintendents Association, 2022; Young, 2019). Indeed, doctoral education develops creativity and leadership competence (Dunlap & Kladičko, 2015; Liuvedig, 2020). Recognizing the benefits of this qualification, some education systems encourage doctoral education for SAs, prioritize candidates with doctoral degrees in school administrator selection, and support them in terms of personnel and career. In Türkiye, some incentives, rights, and advantages for SAs with a Ph.D. are stipulated in legal documents (MoNE, 2021). However, the fact that very few of the nearly 100,000 SAs in Türkiye have a Ph.D. reveals that our understanding of education is unable to include, motivate, or retain candidates with a Ph.D. in the system sufficiently.

Considering the findings of this study, it is concluded that SAs with a Ph.D. are satisfied with the doctoral education process. This satisfaction is characterized by the enlightenment, broad-mindedness, competence, and expertise-enhancing quality of doctoral education, and its character of encouraging and nurturing scientific thinking and scientific curiosity. The fact that doctoral candidates used positive metaphors more in the metaphor study of Limon and Durnalı (2018) shows that a similar result was reached. As Arastaman et al. (2020) stated, the stronger intrinsic motivation of doctoral students in the process of coping with the problems they face can be explained by the perspective and self-efficacy gained by doctoral education.

Again, according to the research findings, the doctoral education process is completed with dedication, sacrifice, effort, and perseverance despite many institutional, social, personal, and financial difficulties and obstacles (Avcı & Akdeniz, 2021). Some of the SAs complete their doctoral education while they are working as administrators. In this case, they also show a high level of performance by completing the challenging process of doctoral education together with the difficulties and preoccupations of administrative duty. Sayan and Aksu (2005), in their research examining the situation of those who continue their doctoral education outside the academy, stated that 50% of the candidates could not complete the courses and 20% of those who started their doctoral thesis could not complete the thesis. These results show that similar difficulties arise for SA who pursue a doctorate from outside the academy and who, in addition, carry out complex administrative tasks.

In this context, the adventure of learning, developing, exploring, and experiencing also provides the opportunity to link theoretical knowledge with practice. In this framework, SAs gain high motivation to transfer both practice to academia and theory to practice as a two-way process (Golde & Dore, 2001). In a study conducted in the USA (Dunlap & Kladifko, 2015), it was concluded that doctoral programs in the field of education are weak in providing SA with the competencies they need in practice. Similar results were also found in studies in Turkey (Karataş, 2016). However, SAs, like other doctoral students, also experience a development process in terms of the academic competencies required by the doctoral process (Sölpük, 2016). In other words, although doctoral education has been criticized in terms of its connection with practice, the processes of school administrator doctoral students gaining the skills of recognizing, understanding, interpreting, abstracting, conceptualizing, and criticizing scientific knowledge also make important contributions to practice.

Unfortunately, this contribution results in disappointment in terms of institutional rights and career. SAs with a Ph.D. are not able to achieve the same level of satisfaction in terms of intra-institutional relations, social and economic rights, role, and status as the multifaceted increase in competence and spiritual satisfaction they have achieved with their doctorate within the MoNE. On the contrary, SAs with a Ph.D. are disadvantaged in terms of institutional status, often isolated, ostracized, shamed, belittled, or faced with extra workload. Since institutional and social support is low, the only source of motivation and job satisfaction remains personal satisfaction and enlightenment (Avcı & Akdeniz, 2021). Other studies have shown that there is an inverse relationship between the rising professional competencies of doctoral graduates and their level of satisfaction with their jobs (Waaijer, Belder, Sonneveld, Van Bochove, & Van der Weijden, 2017).

Another dimension of their frustration is their inability to be included in the academic and higher education community. While this situation causes them to be disadvantaged in their research processes as researchers and scientists outside higher education institutions, they also face additional difficulties and discrimination in

gaining tenure or academic titles in higher education institutions. From this point of view, in addition to the extra difficulties they experience during their doctoral education (Sölpük, 2016), individuals who continue their doctoral education outside the academy face the situation of being outside the circle due to non-objective processes such as personalized advertisements in the appointment system of universities after graduation (Demirbilek & Çetin, 2022).

SAs reflect this multiple identity confusion in their perceptions of their new identities gained through their Ph.D.. While they experience alienation from the community from which they emerged, they do not give up the struggle due to the mission imposed by their achievements and see themselves as change agents (Oolbekkink-Marchan, Van der Want, Schaap, Louws, & Meijer, 2022). In societies and organizations with very low rates of higher education graduates in general and Ph.D. graduates in particular (a similar situation is observed in Türkiye) (Karataş et al., 2022), highly qualified professionals face challenges (Waijjer et al., 2017). As a matter of fact, the number of Ph.D. holders among MoNE's million-plus staff is around two per thousand (MoNE, 2022). This makes it difficult to organize legal and cultural conditions for staff with doctoral degrees.

Considering the above-mentioned results of the research, SAs with a Ph.D. gain new identities that have the potential to be powerful change agents for the two important dilemmas faced by education systems. SAs, who mostly hold a doctorate in educational administration, have a set of knowledge, skills, and attitudes that are reinforced in terms of "managerial competence" through their command of theoretical knowledge, multiple perspectives, and research findings on the managerial problems they face every day as administrators. The factor that enables them to acquire this set of competencies is not only having a doctoral degree or being a school administrator, but also the self-control, foresight, and life management skills they acquire while fulfilling these two critical and challenging tasks. The complexity and versatility of doctoral education develops such competencies in candidates, often informally. In addition, during their doctoral education, SAs constantly compare the institutions in which they are students and administrators in line with the theoretical knowledge they receive and deepen their "instructional leadership" role. This depth gives SAs with a Ph.D. unique equipment in terms of integrating theory and practice.

SAs with a Ph.D. also gain a unique identity in terms of "academician and researcher". In this framework, in countries like Türkiye, where human resources with doctoral degrees are mostly employed in academia, SAs with a Ph.D. differentiate themselves from traditional academics and researchers in terms of the opportunity to continue the processes of producing scientific knowledge through their daily experiences in the field. The necessity of finding quick solutions to current problems in the institutions they manage increases the pressure on SA with a Ph.D. that scientific knowledge should be linked to practice. This gives them a scientist and researcher identity that is more compatible and at peace with reality.

SAs with a Ph.D. have a unique identity in terms of their institutional responsibilities and their roles within the educational organization to which they belong. Their managerial responsibilities, which are based on legal power and hierarchical relations within the school, transform them into a "team and change leader" with the competence, consciousness, and self-confidence gained by the doctorate. At this point, the source of power shifts towards expertise, and hierarchical relations are gradually replaced by horizontal and egalitarian relations. This transforming competence is nourished by leadership roles and responsibilities on the one hand and is related to teaching experiences on the other. After years of teaching and administrative roles, the school administrator with a doctorate degree realizes the limits of their personal development through a challenging student experience and rediscovers the teaching profession. Thus, they are able to reclaim their "teaching identity" as a role and identity above all their other roles.

Thus, the SA, who seeks a new path for himself/herself in the dilemmas, uncertainty, abruptness, and complexity of school administration, gains a unique identity with a multifaceted internal/external, cognitive, and spiritual development process at the end of doctoral education.

In this study, which was conducted in line with the data obtained through focus group interviews with SAs with a Ph.D., it was tried to understand how SA's personal, Professional, and social identities were transformed with doctoral education. In this direction;

For researchers, research based on long-term observations can be conducted to understand the motivation of SAs with a Ph.D. to use their competencies effectively in the transformation and development of the school. In addition, in-depth analysis of the situations of those who did not complete their doctoral education, those who continued their doctoral education, or those who completed their doctorate but did not want to work as SA can provide useful clues in terms of understanding the functionality of doctoral education for SA. At the same time, conducting qualitative research that includes different techniques (observation, in-depth interview or document analysis, etc.) to understand the transformation in the personal, professional, and social identities of SAs with a Ph.D. will also provide a deeper erspective.

Again, it would be useful for policymakers (decision makers) to review and improve policies and practices regarding the career development, social, and economic rights of SAs with a Ph.D.. As a matter of fact, this improvement will help the current and potential contributions of SAs with a Ph.D. to be better evaluated and taken into consideration



Doktora Derecesine Sahip Okul Yöneticilerinin Profesyonel, Akademik ve Kurumsal Kimlikleri

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	22.11.2022	31.01.2024	06.03.2024

İbrahim Hakan Karataş ¹
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Mesut Demirbilek ²
Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Araştırmada, doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin durumunu betimlemek ve profesyonel, kurumsal, akademik yetkinlikleri ve kimlik algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Nitel bir çerçevede ve olgu bilim tasarımıyla yürütülen araştırmada özel veya kamu okullarında görev yapan doktora derecesine sahip sekiz okul yöneticisi ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak amaç çerçevesinde ortak örüntüler ve anlamlar ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, doktora eğitim süreci ve sonuçları ile doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin profesyonel, akademik, kurumsal/mesleki yetkinliklerine kimliği başlıkları altında temalandırılmıştır. Bu temalar çerçevesinde elde edilen sonuçlara bakıldığında; doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin doktora eğitim sürecinden memnun oldukları, yetkinlik kazandıkları fakat özlük hakları ve kurumsal, akademik boyutlarda sorunlar ve zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, araştırma süreçlerinde veri tabanlarına ulaşma, etik kurul onayı alma gibi teknik engeller yaşadıkları, iş tatminlerinin azaldığı fakat içsel motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu çerçevede doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin, akademik, kurumsal rol ve statü, özlük hakları ve araştırma süreçlerine yönelik beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Sonuç olarak yaşadıkları sorunlar çerçevesinde doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kimlik arayışı içerisinde oldukları görülmekte olup üniversiteye geçme arzularının arttığı gözlenmiştir.

Anahtar sözcükler: kimlik arayışı, profesyonel benlik, okul yöneticileri, lisansüstü eğitim, doktora eğitimi

¹Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, ihkaratas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5569-014X>

²Sorumlu Yazar: Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, 60. Yıl Sarıgazi Ortaokulu, demirbilekmesut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7570-7807>

Doktora eğitimi, örgün eğitim sürecinin son ve en üst aşaması olmakla birlikte bilim insanı olmanın alt yapısını güçlendiren bir süreci ihtiva etmektedir. Nitekim doktora derecesine sahip bir birey, alanıyla ilgili kuramsal bilgiye sahip, bu bilgiye eleştirel yaklaşabilme ve yeni bilgi üretebilme yetkinliğine haiz olmaktadır. Aynı zamanda alanın geliştirilmesi, güçlendirilmesi, var olan bilginin eleştirilmesi ve yeniden üretimi, karşı karşıya kalınacak sorunlara bilimsel çözümler üretilmesi gibi nitelikler yüklenmektedirler (Balcı, 2013; Bernstein, Evans, Fyffe, Halai, Hall, Jensen, Marsh ve Ortega, 2014; Liu, Zou, Ma ve Gao, 2020).

Doktora eğitimi, doktora derecesine sahip olmanın gerektirdiği yetkinliklerle eşdeğerde uzun, çok yönlü ve zorlu bir süreçtir (Balcı, 2013). Doktor adayı, öncelikle alana ilişkin kuramsal bilgiyi özümsemeli, üst düzey bilimsel araştırma yetkinliği kazanmalı, bu temel yetkinlikleri ile alandaki bilimsel bilgiye özgün bir katkı sunmalıdır. Bu süreç zihinsel, duygusal ve fiziksel bakımdan güçlü olmayı, ailevi ve sosyal ilişkileri zedelemekten sürdürülebilmeyi, profesyonel ve kurumsal hayatı aksatmadan yürütmeyi gerektirir (Arastaman, Çetin, Arslan ve Kerimoğlu, 2020; Bernstein ve diğ., 2014). Bu da doktora adayı için zihin, mekân ve sorumluluk bakımından bölünmeyi gerektiren bir süreç oluşturmaktadır. Nitekim Avcı ve Akdeniz (2021) tarafından yapılan çalışmada da lisansüstü eğitim süreçlerinde öğretmenlerin, izin, eğitime devamlılık, öğrenim saatlerinin iş saatleri ile çakışması ve maddi kayıplar yaşama gibi konularda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Doktora eğitiminin bu denli karmaşık ve uzun olması, bireylerde doktora eğitimini yarıda bırakma ile sonuçlanabilmektedir, bu nedenle doktora eğitiminin önemli sorunlarından biri de eğitimi yarıda bırakma sorunudur (YÖK, 2022).

Yorucu doktora eğitimini bütün zorluklarına rağmen başarıyla tamamlayan adaylar akademik alanda üç temel yetkinlik kazanabilmektedirler. Bu kazanımların başında araştırmacılık ve bu yolla bilimsel bilgi üretmek gelmekle birlikte bir diğeri var olan bilimsel bilginin aktarılması yolu ile yeni bilim insanlarının yetişmesini sağlamak olabilmektedir. Doktoraların diğeri uzmanlık alanı ise gündelik hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik kuramsal bilgiyi ve araştırma sonuçlarını kullanarak pratik çözümler üretmektir, nitekim bu yolla bilimsel bilginin gündelik hayata ve uygulamaya aktarılmasını sağlamış olmaktadır (Balcı, 2013; Bernstein, Evans, Fyffe, Halai, Hall, Jensen, Marsh ve Ortega, 2014). Bu çerçevede doktora derecesine sahip birey olmak, akademik yetkinliklerin yanı sıra sosyal itibar veya statü de sağlamaktadır (Sunar, 2020). Bu sosyal itibar, doktoralı okul yöneticilerine kültürel liderlik ve değişim ajanlığı misyonlarını yüklemekte (Oolbekkink-Marchand ve diğ., 2022) ve bu bireyleri çevresini etkileyen, yönlendiren ve değiştiren bir konuma getirmektedir (YÖK, 2022).

Bu doğrultuda okul yöneticilerinin çeşitli kurslar ve lisansüstü eğitime yönelik çabaları ile elde ettikleri yeterlikler önem kazanmaktadır (Pont, Nusche ve Moorman, 2008). Nitekim okul yöneticileri okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde kritik unsurların başında gelmektedir (Brown, 2016; Hallinger ve Heck, 1998; Ten Bruggencate, Luyten, Scheerens ve Slegers, 2012). Okulun eğitsel amaçlarını

gerçekleştirmesi için, başta öğretmen motivasyonu olmak üzere, okulun örgütsel ve eğitimsel yönetimi, öğretimsel liderlik, stratejik yönetim ve kültürel liderlik okul yöneticilerinden beklenen temel görevlerdir (Karataş, 2016). Bu kritik rol ve sorumluluklar okul yöneticilerinin, geleneksel öğretmen yetkinliklerinden daha fazla yetkinliğe sahip olmasını, dolayısıyla daha fazla mesleki gelişme imkânını gerekli kılmaktadır. Mesleki yetkinliği kazanmanın en üst kademesi ise doktora eğitimi olarak kabul edilmektedir (Sharmini ve Spronken-Smith, 2020).

Diğer taraftan başta öğretmenler olmak üzere toplumun hemen her kesiminde eğitim düzeyi hızla yükselmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin %11,45’i yüksek lisans ya da doktora mezunudur (MEB, 2022). Bununla birlikte K-12 düzeyinde eğitim gören öğrencilerin velilerinin yükseköğretim mezunu olma oranları %30’u geçmiştir (OECD, 2021). Bu durum okul yöneticilerinin kültürel ve öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları gereken yetkinliklerini artırmaları gerektiğini göstermektedir.

Bu çerçevede okullardaki yönetim ve liderlik kalitesinin iyileştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1 Eylül 2016 tarihinde özel program uygulanmasına fırsat veren ve öğretmen, yönetici seçiminde esneklik sağlayan proje okul yönetmeliği çıkarılmışve aynı zamanda 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 38. maddesi gerekçe gösterilerek akademisyenlerin okul yöneticiliği yapmasına ilişkin tartışmalar çerçevesinde bir elin parmağını geçmeyecek sayıda akademisyen, okul yöneticisi olarak görevlendirilmiştir (MEB, 2016). Nitekim Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’ın isteği doğrultusunda Üsküdar’daki bir kız Anadolu imam hatip lisesine bir profesörün atanmasıyla başlayan (Yeni Akit Gazetesi Online, 2017) ve genellikle imam hatipler ile sınırlandırılan bu uygulama son dönemlerde azalmıştır. Bu durum akademisyenlerin okul yöneticiliği görevine istekli olmadıklarını göstermekte olup okul yöneticiliği yapmaya başlayan akademisyenlerin yabancıları oldukları bir kuruma ne denli başarılı bir liderlik yaptıkları araştırılması gereken bir konudur. Diğer taraftan MEB personeli açısından durum değerlendirildiğinde MEB’e bağlı okullarda 2413 öğretmen doktora derecesine sahip olup bu öğretmenlerin de sadece % 0,02’sinin okul yöneticiliğini tercih ettiği görülmektedir (Çelenk ve Altun, 2016; Karataş, Koru ve Ardakoç, 2022; MEB, 2022).Sonuç olarak doktoralı MEB personeli de okul yöneticiliğini tercih etmemektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin yöneticilik yetkinliklerini artırmak, uygulamayı kurumsal bilgiyle güçlendirmek ve lisansüstü okul yöneticisi sayısını artırmak için doktorasını yapmış okul yöneticilerinin profesyonel, kurumsal ve akademik durumlarının bilinmesi gerekmektedir.

Nitekim eğitim yöneticiliği sürekli gelişmeyi gerektiren bir yapı ve karaktere sahiptir. Profesyonel eğitim ve gelişim, liderlerin veya yöneticilerin bilgi, beceri ve eğilimleri üzerinde önemli bir etki yaratmaktadır. Yetkin ve etkili liderlik, eğitim kurumları açısından öğretme ve öğrenme süreçlerinin de niteliğini artırmaktadır (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson ve Orr, 2007; Evans ve Mohr, 1999; Moorman, 1997). Eraslan’ın (2004) da ifade ettiği gibi yöneticilerin veya liderlerin bilgi yetkinliğine, uzmanlık ve yeterliğe sahip olduğunu örgüt çalışanlarının

hissetmesiyle yöneticilerin veya liderlerin onlar üzerindeki etkisi daha kalıcı hale gelmektedir (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013). Bu bağlamda kendi eğitim, gelişim ve öğrenme süreçlerini planlayan ve bu doğrultuda bireysel eğitim süreçlerini yapılandıran okul yöneticileri, eğitim sistemleri açısından önemli avantajlar sağlayarak eğitim örgütlerindeki gelişim sürecini hızlandırabilmektedirler (Piaw, Hee, Ismail ve Ying, 2014). Nitekim okulu bir öğrenme alanı haline getirmek, akademik ve sosyal açıdan paydaşları desteklemek, sürekli öğrenme kültürü oluşturmak, öğretimi iyileştirmek ve etkili okul yaratmak amacı çerçevesinde okul müdürlerinin bireysel ve akademik anlamda kendilerini geliştirmeleri önemlidir (Görkem, 2008). White ve Agarwal'a (2010) göre doktora derecesine sahip olan okul müdürleri öğretmen nitelikleri üzerinde pozitif etki yaratabilmektedir. Bu durum süreç paydaşlarının rollerinde daha etkin olmalarını sağlayarak öğrenme sürecinin dinamik hale gelmesini kolaylaştırmaktadır.

Doktora derecesine sahip olmanın kazandırdığı yetkinlikler ve uzmanlıklar, doktora derecesine sahip okul yöneticileri için başkaca avantajlar ve kariyer imkânları da oluşturmaktadır. Örneğin ABD'de doktora derecesine sahip olan okul yöneticileri mevcut görevlerinden ayrılmadan kısmi zamanlı olarak üniversitede profesör, yardımcı doçent veya doçent olarak kariyerlerine devam edebilmektedirler. Aynı zamanda okul yöneticileri için ekstra ücret desteği sağlanmaktadır. Bu tür yönetici atamalarında birçok okul bölgesi, doktora derecesine sahip olanlara öncelik vermekte ve maaş konusunda doktora derecesini aldıktan sonra okul müdürlerine geriye dönük öğretim yılının başından itibaren ek tazminat ve ödemeler yapmaktadır. Bununla birlikte okul bölgesinde çeşitli seminerlerde ve konferanslarda tez konusu ile ilgili sunum yapmaları teşvik edilmekte ve hatta ihtiyaç duyulan alanlarda üst öğrenime yönelik girişimlerde bulunan ve araştırma yapan okul yöneticilerine okul bölgeleri veya üniversiteler burs sağlamaktadırlar (Young, 2019). ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi [NCES] (2018) tarafından elde edilen sonuçlar da bu durumu istatistiksel verilerle ortaya koymaktadır. Buna göre devlet okullarında görev yapan ve doktora derecesine sahip olan okul müdürlerinin oranı yüzde 10.5'tir. Bu oran eğitim müfettişlerinde yüzde 50'ye kadar çıkmaktadır (School Superintendents Association, 2021). K12 Öğretmenler Birliği'ne (2022) göre ise ABD'de doktora mezunu okul müdürleri okul bölgesinin büyüklüğüne göre 53.000 ile 104.000 dolar arasında maaş almaktadırlar.

Türkiye'de okul yöneticilerinin özellikle ilk defa veya yeniden yöneticiliğe görevlendirmelerinde lisansüstü eğitim yoluyla mesleki gelişim sağlamaları önemli avantajlar sağlamaktadır. MEB Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinin 15. maddesinde yazılı ve sözlü sınav haricinde, yönetmelik ekinde bulunan değerlendirme ölçütlerinde tezli yüksek lisans derecesine sahip olmak sekiz puan, doktora derecesine sahip olmak yaklaşık on beş puanlık bir avantaj sağlamaktadır (MEB, 2021). Yine 2022 yılında yayımlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022) ile uzman öğretmenliğe geçişte yüksek lisans, başöğretmenliğe geçişte ise doktora derecesine sahip olanlar, bu kariyer basamaklarına geçişte yapılacak olan sınavdan muaf tutulmaktadırlar. Bu çerçevede yukarıda belirtilen durumların etkisiyle son yıllarda özellikle yöneticiliğe

atanmada avantaj sağlamak amacıyla okul yöneticilerinin ve yöneticiliğe geçmek isteyenlerin lisansüstü öğrenime yönelimleri artmıştır. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı 2020 yılı idari faaliyet raporuna bakıldığında yüksek lisans derecesine sahip olanların oranı yüzde 10'larda iken doktora derecesine sahip olan öğretmen oranı sadece yüzde 0,19'da (1981 kişi) kalmıştır (MEB, 2021). Özellikle doktora mezunu öğretmen sayısının az olmasının nedeni genellikle bu kişilerin üniversitelerde akademik yaşamlarına devam etmeyi tercih etmeleridir. Örneğin Koşar ve diğ., (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin lisansüstü eğitimi tercih etmelerinde temel motivasyon kaynaklarının, kişisel gelişim ve yenilik sağlama dışında kariyer yapma, üniversiteye geçme ile maaş ve sosyal statü artışında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen ve yöneticiler açısından MEB bünyesinde yer almanın mesleki ve akademik tatmin açısından yeterli olmadığını göstermektedir.

Bu çerçevede Türkiye'de özellikle okul müdürlerinin maaşları derece ve kademesine göre öğretmenlerin maaşlarından çok fazla farklılık göstermemektedir. Okul yöneticileri, öğretmenler gibi sadece kariyer basamaklarında ilerledikçe uzman ve başöğretmenlik tazminatlarına hak kazanmaktadırlar (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). Bununla birlikte son değişikliklerle birlikte ilköğretim veya ortaokulda görev yapan ikili eğitimin olduğu bir ilköğretim okulunda okul müdürü doktora mezunu bile olsa haftada en fazla 27 saat ek ders alabilmektedir ve sadece altı saatlik ek ders karşılığı fiili ders verme hakkı bulunmaktadır (MEB, 2006). Hatta okulda açılan destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) dahi öncelikle kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin görevlendirilmesi ve eğer öğretmen bulunamazsa okul yöneticilerinin görev alması şartı getirilerek okul yöneticilerinin DYK kurslarında dahi fiili olarak ders vermeleri kısıtlanmıştır (MEB, 2020). Bununla birlikte 6. Dönem toplu sözleşme kararlarıyla fiilen derse giren ve doktora derecesi almış olan öğretmenlere ek derslerinin %20 artırımlı olarak ödenmesi kararlaştırılmış (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2021) fakat okul yöneticilerinin çoğu fiili olarak derse girmedikleri için bu durumdan yararlanamamışlardır (Avcı ve Akdeniz, 2021). Bu durum çoğu okulda öğretmenlerin okul yöneticilerinden daha fazla ek ders almasına neden olmaktadır. Kısacası okul yöneticisinin doktora yapmasının kişiye sağladığı ücret artışı veya önemli düzeyde özlük iyileştirmesi bulunmamaktadır. Bu nedenle doktora derecesini elde eden bir okul yöneticisinin kendisine okul dışı alanda akademik kariyer fırsatları araması, tüm bu süreçlerin doğal bir sonucu olarak görülebilir.

Diğer taraftan okul yöneticileri üzerinde gün geçtikçe artan yasal talepler ve iş yükü ile bağlantılı olarak okul müdürleri tarafından algılanan stres durumu giderek artmaktadır (Akdemir, Girgin ve Girgin, 2021; Klocko ve Wells, 2015). Nitekim Canlı ve Sindi (2021) tarafından yapılan araştırmada okul müdürleri, maaş, statü, ödüllendirilme ve en önemlisi kendini geliştirme ve yükselme açısından iş tatminsizliği yaşamaktadır ve üst yönetimin olumsuz tavrı, yetki-sorumluluk dengesizliği, mali sorunlar, bürokrasi ve öğrenci-veli sorunları gibi nedenler okul müdürlerinde hoşnutsuzluk yaratmaktadır. Artan iş yükü ve stres ile mücadele etmek

zorunda kalan doktora derecesine sahip olan okul müdürünün akademik araştırmalar gerçekleştirmesi de zorlaşmakta, herhangi bir statüye sahip olmaması tatminsizlik oluşturmaktadır. Bu durum okul müdürlerini üniversiteye geçme veya farklı kariyer fırsatları aramaya yöneltmektedir. Bunu sağlayan nedenlerden biri diğeri ise akademik unvan (doçentlik gibi) elde etmede üniversitede bulunan akademisyenlere göre daha dezavantajlı durumda olmalarıdır. Örneğin eğitim bilimleri alanında doçentlik ölçütlerine bakıldığında lisansüstü tez danışmanlığı, en az bir dönem ön lisans, lisans veya lisansüstü dersi verme zorunluluğu gibi ölçütler üniversitedeki öğretim üyesi ile karşılaştırıldığında doktora derecesine sahip okul yöneticisinin rekabet etmesini zorlaştırmaktadır (Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı-ÜAK, 2021). Bu değerlendirmeler doğrultusunda doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin sorunlarının derinlemesine incelenmesi ve sorun alanlarının tespit edilerek eğitim sistemine katma değer sağlayacak bir sürece dâhil edilmeleri önem taşımaktadır.

Amaç ve Önem

Bu bağlamda Türkiye’de doktora derecesine sahip okul yöneticilerini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Lisansüstü eğitime yönelik çalışmalar, genel olarak karşılaşılan zorlukları öğrenciler ya da öğretim üyeleri görüşleri üzerinden lisansüstü düzeyde ya da sadece doktora düzeyinde analiz etmeye yönelik araştırmalardır. Örneğin Akbulut, Çepni ve Şahin (2013) çalışmasında doktora tez sürecinde karşılaşılan sorunları ele alırken Başer, Narlı ve Günhan (2005) ise öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşadıkları sorunlara ve çözüm önerilerine değinmiştir. Bununla birlikte Karadağ ve Özdemir (2017) çalışmasında doktora eğitimi sürecine ilişkin doktora öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin görüşlerini ele alırken Karakütük, Aydın, Abalı ve Yıldırım (2010) ise lisansüstü öğretimin sorunlarına değinmişlerdir. Koşar, Er ve Kılınç (2020) çalışmasında öğretmenlerin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapma gerekçelerine yoğunlaşırken Limon ve Durnalı (2018) ise doktora öğrencilerinin doktora eğitimine yönelik metaforik algılarına odaklanmışlardır. Yine Özmen ve Güç (2013) çalışmasında doktora eğitiminde yaşanan zorluklar ve bu zorluklarla baş etme yöntemlerini ele alırken Sayan ve Aksu (2005) ise akademik personel olmayan bireylerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara odaklanmıştır. Birkaç araştırma ise özellikle doktora eğitimi sürecinin karmaşıklığını doktora sürecinin akademik detayları üzerinden anlamaya çalışan derinlemesine araştırmalardır (Balci, 2013; Güner, 2006; Sölpük, 2016; Şen, 2013). Bununla birlikte eğitim yönetimi alanında doktora yapanların durumunu anlamaya yönelik sadece bir araştırmaya rastlanmıştır (Arastaman ve diğ., 2020). Kısacası doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin sorunlarını, deneyimlerini ve görüşlerini ele alan nitel çerçevede bir çalışma bulunmamakta olup eğitim kalitesinin artırılması açısından araştırılmaya değer bir problem alanını oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin durumunu betimlemek ve doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin profesyonel, kurumsal ve akademik benlikleriyle ilgili görüş, yaşantı ve duygularını ortaya çıkarmaktır. Nitekim bu çerçevede gerçekleştirilecek bir çalışmanın okul yöneticilerinin doktora eğitimine yönelik kısmi olumsuz algılarının veya

pişmanlıklarının ortadan kaldırılmasına bir nebze olsun katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda MEB gibi üst yönetimlerin ve üniversite, YÖK gibi akademik kurumların dikkatini çekme ve kararların revize edilmesi açısından da yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki iki sorunun cevabı aranmıştır:

1. Doktora derecesine sahip okul yöneticileri doktora eğitim süreçlerini ve bu süreçlerin sonuçlarını nasıl değerlendirmektedir?

2. Doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin profesyonel, akademik ve kurumsal/mesleki yetkinliklerine ve kimliklerine yönelik duygu, düşünce ve yaşantıları nelerden oluşmaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşlerinin elde edilmesini amaçlayan bu araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Bu araştırma felsefesinde kişi bilincinde ve deneyimlerinde var olan olgu ve anlamlar ortaya çıkarılmaktadır (Gill, 2020). Bununla birlikte olgubilim araştırmalarında bir olay veya durumla ilgili aktörlerin, bu olay ve durumları algılama şekliyle ilgili olarak anlamlandırmalarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır, aynı zamanda bu yaklaşım, kişisel bilgi, deneyim ve öznellik paradigmasına dayanmaktadır (Lester, 1999).

Çalışma Grubu

Araştırmada doktora mezunu okul yöneticilerinin belirlenmesi amacıyla olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, araştırmaya katılmaya istekli olan, kolay ulaşılabilir ve konu alanına uygun olan bireylerin seçilmesi açısından ve zaman, maliyet açısından rahatlık ve kolaylık sağlamaktadır (Dörnyei, 2007; Given, 2008). Bu çerçevede MEB bünyesinde doktora mezunu okul yöneticisi sayısının az olması ve bazı yöneticilerin katılmayı reddetmesi nedeniyle kendilerine ulaşılabilen ve araştırmayı onaylayan sekiz doktora derecesine sahip okul yöneticisi ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Nitekim Boyd (2001) fenomenolojik araştırmalarda iki ile on arası katılımcının, Creswell (1998) ise on kişiye kadar katılımcı sayısının araştırmanın doyuma ulaşması için yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda sekiz katılımcının araştırma yapısı, konusu ve bağlamı açısından yeterli olduğu düşünülmektedir. Katılımcı okul yöneticilerine ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1*Katılımcıların demografik bilgileri*

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Okul Türü	Okul Kademesi	Görevi	Doktora Derecesi Alanı
D1	Kadın	Özel	İlkokul-Ortaokul-Ortaöğretim	Müdür	Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlaması
D2	Kadın	Devlet	Anaokulu	Müdür Yardımcısı	Eğitim Programları ve Öğretim
D3	Kadın	Özel	İlkokul-Ortaokul-Ortaöğretim	Koordinatör	Eğitim Teknolojisi
D4	Erkek	Devlet	Ortaokul	Müdür	Fen Eğitimi
D5	Erkek	Devlet	İlkokul-Ortaokul	Müdür	Eğitim Yönetimi ve Denetimi
D6	Erkek	Devlet	Halk Eğitim Merkezi	Müdür Yardımcısı	Eğitim Yönetimi ve Denetimi
D7	Erkek	Devlet	Halk Eğitim Merkezi	Müdür Yardımcısı	Eğitim Yönetimi ve Denetimi
D8	Erkek	Devlet	Ortaokul	Müdür	Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 3’ü kadın 5’i ise erkektir. Bununla birlikte 1’i anaokulu, 2’si ortaokul, 1’i ilkokul-ortaokul, 2’si ilkokul-ortaokul ve ortaöğretim ve 2’si ise halk eğitim merkezinde yönetici olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda katılımcıların 3’ü müdür yardımcısı, 4’ü okul müdürü ve 1’i ise koordinatör olarak yöneticilik görevini sürdürmektedir. Yine katılımcıların 5’i eğitim yönetimi ve denetimi, 1’i eğitim programları ve öğretim, 1’i eğitim teknolojisi ve 1’i ise fen eğitimi alanında doktora derecesine sahiptir.

Veri Toplama Yöntemi ve Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla katılımcı okul yöneticileri ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde bir araya gelen katılımcılar birbirlerini etkilemekte, etkilenmekte ve grup etkisi yoluyla sinerji yaratabilmektedirler, ayrıca bu görüşme yöntemi, veri toplama örnekleminin sınırlı olduğu durumlarda genellikle avantaj yaratmakta ve tercih edilmektedir (Tümen-Akyıldız ve Ahmet, 2021). Bu bağlamda gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde araştırmacılar tarafından katılımcılara yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiş ve bu çerçevede veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış

sorularda önceden belirlenen tematik çerçevede sorular belirlenirken (George, 2022), yapılandırılmamış sorularda ise görüşme akışında ortaya çıkan ve önceden standardize edilmemiş olan sorular (Dipboye, 1994) katılımcılara yöneltilmektedir. Görüşme formu araştırmayı yürüten yazarlar tarafından geliştirilmiş ve görüşme formunda yer alan sorular alanda çeşitli çalışmalar yürüten araştırmacıların görüşüne sunulmuş olup ortaklaşılan sorular görüşme formuna dâhil edilmiştir. Katılımcı okul yöneticilerine yöneltilen sorulardan bazıları aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

<i>Temalar</i>	<i>Görüşme Soruları</i>
Doktora Eğitimi Süreci	Okul yöneticisi olarak doktora eğitiminiz sırasında ne tür zorluklarla karşılaştınız, çözüm önerileriniz nelerdir? Nasıl teşvik edilebilir?
Özlük Haklar	Doktora derecesine sahip bir okul yöneticisi olarak maaş, özlük hakları (artırımlı ek ders, öğretmenlik meslek kanunu vb.) ve kariyer hedefleri açısından durumunuzu yeterli buluyor musunuz? Neden?
Motivasyon-İş Tatmini	Okul yöneticiliği ile akademik statünüz arasındaki ilişkiyi düşündüğünüzde iş tatmini veya mesleki motivasyonunuz hakkında neler söyleyebilirsiniz, mesleki tatmininizi arttıracak önerileriniz nelerdir?
Uzmanlık ve Yetkinlik Algısı	Doktora ile ulaştığımız bilgi düzeyi ile yöneticilik uygulamaları arasında ne tür farklar görüyorsunuz? Meslek kariyerinizde yöneticilik görevini bu bağlamda sürdürülebilirliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
Akademik Kariyer	Akademik kariyer/hedefleriniz bağlamında yaşadığımız sorunlar veya beklentileriniz nelerdir?
Araştırmacılık Rolü	Araştırma yapma veya araştırma süreçlerini yönetme konusunda yaşadığımız sıkıntılar nelerdir?
Beklentiler	Millî Eğitim Bakanlığı’ndan/YÖK’ten yaşadığımız sorunlarla ilgili talepleriniz nelerdir, ne tür yasal düzenlemeler yapılması gerekmektedir?
Metaforlar	Doktora derecesine sahip okul yöneticisini neye benzetirdiniz, nedenlerini açıklayabilir misiniz?

Tablo 2’de görüldüğü gibi gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde katılımcılara yöneltilen sorular; kişilerin doktora eğitimi süreci, özlük hakları, motivasyon-ış tatminleri, uzmanlık ve yetkinlik algıları, akademik kariyerleri, araştırmacılık rolleri ile beklentileri ve metaforlarını kapsamaktadır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma çerçevesinde İstanbul Medeniyet Üniversitesi’nden 05/09/2022 tarihli ve 2022/07-05 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin toplanması amacıyla doktora derecesine sahip katılımcı okul yöneticileri ile 2022 yılı Ekim ayı içerisinde iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşme gerçekleştirilmeden önce katılımcı onayı alınmış ve ortak bir tarih-saat belirlenerek zoom platformu kullanılarak çevrim içi ortamda görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme kalitesinin artırılması amacıyla görüşme öncesi katılımcılardan internet, ses, ortam gibi durumlarını kontrol etmeleri ve görüşmeye uygun hale getirmeleri istenmiştir. Aynı zamanda görüşmeler kayıt altına alınmış ve veri gizliliğinin, bilgi güvenliğinin sağlanacağına dair katılımcılara taahhüt verilmiştir. Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin ilki yaklaşık olarak yüz dakika, ikincisi ise yüz sekiz dakika sürmüştür.

Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesi amacıyla öncelikle dijital kayıtlar kelime işlemci programına aktarılmıştır. Daha sonra MAXQDA programı kullanılarak katılımcı görüşlerinde ortaklaşan ve ortak anlamlar taşıyan olgu ve ifadeler, geleneksel içerik analizi tekniği yoluyla kodlanmış, kategorilendirilmiş ve temalar altında bir araya getirilmiştir (Hsieh ve Shannon, 2005; Wilson, 2011). Gerçekleştirilen analiz ve raporlamalarda katılımcı isimleri gizli tutulmuş ve D1, D2, D3... şeklinde kodlanarak ifade edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Guba ve Lincoln (1982) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine inandırıcılığın sağlanması gerektiğini ve bunun sağlanması için de araştırmacının güvencibilirlik, aktarılabirlik, inanırılık ve onaylanabilirlik özelliklerine sahip olmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede ele alınan araştırmada bu ölçütlerin sağlanması için odak grup görüşmelerinde uzun süreli etkileşim sağlanmış, elde edilen veriler ve raporlama, katılımcı teyidine sunularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır (Holloway ve Wheeler, 1996). Bununla birlikte Miles ve Huberman (1994)'ın araştırmacılar arası kodlama tutarlığı kodlama süreci sonunda yüzde seksen beş olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda içerik analizi sürecinde görüşmeler yazıya aktarıldıktan sonra elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından belirlenen ana temalar doğrultusunda kodlanarak kategorilendirilmiş ve daha sonra araştırmacılar bağımsız kodlamalar sonrası bir araya gelerek tutarlılıkları değerlendirilmiştir. Araştırmacılar arası tutarlılığa dayalı bu süreç kodlama sürecinin neredeyse tüm aşamalarında izlenmiş ve araştırmacılar tutarlılığın kontrol edilmesi bağlamında sık sık bir araya gelmişlerdir. Nitekim alanyazın taramasından, tartışma ve sonuç bölümüne kadar karşılıklı teyide dayanan ve araştırmacının güvenirliliğini arttıracak tutarlılığa dikkat edilmiştir. İnandırıcılığın sağlanması için ise katılımcı görüşlerini ve ham verileri kapsayan alıntılara ağırlık verilmiştir (Streubert ve Carpenter, 2011). Yine çalışma sonuçlarının başka ortam ve örneklere aktarılabirliğini sağlamak amacıyla örneklem seçim yöntemi, araştırmacının yürütüldüğü ortam, katılımcı özellikleri gibi araştırma süreçleri hakkında detaylı bilgiler verilmiştir (Sharts-Hopko, 2002). Bununla birlikte katılımcılarda “sahne korkusunu” ve “katılımcı tepkiselliğini”

önlemek amacıyla olabildiğince katılımcı görüşlerine ve görüşme sürecine müdahale edilmemiş, kişisel ve duygusal konulara hassasiyet gösterilmiştir.

Bulgular

Doktora derecesine sahip okul yöneticileri, doktora başlama kararı verme aşamasından doktora tamamlanana kadar çok yönlü bir değişim ve dönüşüm süreci yaşamaktadırlar. Katılımcıların bu değişime ilişkin özel deneyimleri ve bu deneyimlerle kazandıkları yeni kimliğe dair göstergeler, araştırma sürecinde dile getirdikleri görüşlerine yansımıştır. Katılımcıların görüşleri, içerik analizi sonucunda doktora eğitim süreci ve sonuçları ile doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin profesyonel, akademik, kurumsal/mesleki yetkinlikleri ve kimliği başlıkları altında temalandırılmıştır. Doktora eğitim süreci ve sonuçları teması altında doktora giriş, doktora eğitim süreci, profesyonel hakları, araştırmacılık rolleri ve beklentiler kategorilerine ulaşılmıştır. Doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin profesyonel, akademik, kurumsal/mesleki yetkinlikleri ve kimliği teması altında ise motivasyon ve iş tatmini, uzmanlık-yetkinlik algısı, akademisyenlik kimliği ve kendilik algısı kategorilerine ulaşılmıştır.

Doktora Eğitim Süreci ve Sonuçları

Araştırmanın birinci sorusu bağlamında doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin doktora eğitim süreçlerini ve bu sürecin sonuçlarını nasıl değerlendirdiklerine yönelik çarpıcı tespitler elde edilmiştir. Nitekim okul yöneticilerinin doktora eğitim süreçleri ve sonuçları, doktora derecesine sahip okul yöneticisi kimliği oluşumuna etkilerine ışık tutacak bulgular barındırmaktadır. Katılımcıların görüşlerinin analizi sonucunda doktora giriş gerekçeleri, eğitim süreçleri, profesyonel hakları, araştırmacılık rolleri ve doktora derecesine sahip okul yöneticisi olarak beklentilerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Doktora Derecesine Sahip Okul Yöneticilerinin Doktora Eğitim Süreçleri ve Sonuçlarına İlişkin Görüşlerinden Oluşan Kategori ve Kodlar

Kategori	Alt Kategori	Kod
Doktora Giriş	Doktora Yapma Gerekçesi	<ul style="list-style-type: none">• Mesleki gelişim• Kendini gerçekleştirme• Akademik kariyer• Kariyer geliştirme, değiştirme
Doktora Eğitim Süreci	İş Yaşamı ve Özel Yaşama Yansımaları	<ul style="list-style-type: none">• İş ve eğitim sürecini birlikte yürütme zorluğu• Sorun olarak görülme• Zaman problemi• İzin süreçlerinde zorluk yaşama• Aile ilişkilerinin bozulması

(devam ediyor)

Table 3 (devam)

	Eğitim Sürecine Dair Yaşantı	<ul style="list-style-type: none"> • Bireysel çaba • Öğretim üyesi yetkinlik farklılıkları • Eğitim sürecinden memnuniyet • Öğretim üyelerinden yeterli destek görememe
Profesyonel Haklar	Kariyer Basamakları	<ul style="list-style-type: none"> • Başöğretmenliğe yükselmeye süre engeli • Kariyer basamaklarında eğitim alma zorunluluğu
	Ekonomik Getiri	<ul style="list-style-type: none"> • Besleyici özlük hakların eksikliği • Maddi kayba uğrama • Yöneticiler açısından ek ders ücret artışı sağlanmaması • Maaş artışına katkı sunmaması
Araştırmacılık Roller	Dezavantajlı Ortam	<ul style="list-style-type: none"> • Akademik çevreden uzaklık • Üniversite içi akademisyenlerle rekabet edememe • Araştırma yapma imkânlarının sağlanmaması
	Teknik Engeller	<ul style="list-style-type: none"> • Çeşitli program ve yazılımlara erişememe • Etik kurul onayı almada zorluk yaşama • Yayın teşvikinin sağlanmaması
Beklentiler	Akademik Rol ve Statüye İlişkin Beklentiler	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim üyesi alımında adil atama sistemi • Doçentlik unvanı kazanmada engellerin kaldırılması • Üniversitelerde yarı zamanlı çalışabilme • Tez yönetebilme imkânı
	Kurumsal Rol ve Statüye İlişkin Beklentiler	<ul style="list-style-type: none"> • Müfettiş atama süreçlerinde öncelik • Araştırma veya proje koordinatörü olarak istihdam edilebilme • Karar mekanizmalarına dâhil edilme • Mesleki gelişim eğitimlerinde görev alma • Nitelikli personeli elde tutacak iyileştirmeler yapılması • Yönetici kariyer sisteminde öncelik tanınması
	Özlük Haklarına İlişkin Beklentiler	<ul style="list-style-type: none"> • Maddi süreçlerin desteklenmesi • Mesleki statünün güçlendirilmesi • MEB izin yönergesinde değişiklik yapılması • Özlük hakları açısından öğretim üyeleri ile eşit konumlandırılma
	Araştırma Süreçlerine İlişkin Beklentiler	<ul style="list-style-type: none"> • Bilimsel toplantılara katılım yönergesinin değiştirilmesi • Araştırma süreçlerinin kolaylaştırılması • Araştırma teşviklerinin sağlanması

Doktora Giriş

Doktora derecesine sahip okul yöneticisi kimliğinin oluşumunda kritik detayların başında doktora eğitimine başlama niyeti gelmektedir. Doktora eğitiminin

uzun, zorlayıcı, belirsiz, karmaşık ve yorucu bir süreç olduğunun farkında olarak bu eğitime başlama niyetini gerçekleştirme iradesi doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin anlaşılmasını gerektirmektedir (Ali vd., 2011; Piaw vd., 2014). Katılımcılar, doktora başlama gerekçelerini mesleki gelişim, kendini gerçekleştirme, akademik kariyer ve mesleki kariyer olarak belirtmişlerdir. D7 doktora yapma gerekçesini şöyle açıklamıştır:

Öğretmen olarak atandıktan sonra mesleğin bana çok da uygun olmadığını fark ettim. Aslında çıkış yolu arıyordum kendime. Meslek değiştirmeyi, istifa etmeyi düşündüm bir süre ciddi bir şekilde. İstifa edip etmeme kararsızlığı yaşadığım bir dönemde Bakanlığın açtığı yöneticilik sınavına başvurduğum ve öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş yaptım. Öğretmenliğe kıyasla daha kısa sürede daha somut ürünlere ulaşabileceğimi düşünerek yöneticiliğin peşinden gittim. Müdür yardımcısı olduktan sonra ise yöneticilik işinin kulaktan dolma bir şekilde, bilgi sahibi olmadan başkalarını gözlemleyerek ya da taklit ederek yapılamayacağını fark ettim ve yöneticilik konusunda eksiklerimi kapatabileceğim düşüncesiyle eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans yapmanın yollarını aramaya başladım. Yüksek lisansa başladıktan sonra, araştırma yapmanın, yayın yapmanın beni tatmin eden bir üretme eylemi olduğunu gördüm ve doktora yapmaya yöneldim.

Doktora Eğitim Süreci

İş yaşamı ve özel yaşama yansımaları alt kategorisinde doktora derecesine sahip okul yöneticileri, iş ve eğitim süreçlerini birlikte yürütmenin zorluklarından bahsetmiş ve bu durumun birey yaşamında bir bölünmüşlük ve sorun yarattığını ifade etmiştir. Bununla birlikte üniversite ders programı ile okuldaki programın uyumsuzluğu sonucu okul ders programının değişmesi nedeniyle özellikle lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin okulda sorun oluşturan bireyler olarak algılandıklarını söylemişlerdir. Aynı zamanda yöneticilik vasıflarından dolayı üniversitedeki eğitim süreçlerine zaman ayırmakta zorlandıklarını ve programın zamansal uyumsuzluğu çerçevesinde bazen derslere katılımda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yine üniversitedeki derslere katılmak için üst yönetici ve kurumlardan izin alma konusunda çatışmalar yaşadıklarını ve bu durumun zaman zaman istifa etmeyi düşünmeye kadar onları zorladığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte hem doktora sürecinin ağırlığı hem de okul işleyişinin sorumluluklarından dolayı ailelerine zaman ayıramadıklarını ve çeşitli ailevi problemler yaşadıklarını ifade ederek, bu durumun özel hayat ilişkilerini olumsuz etkilediğini söylemişlerdir. D5 doktora sürecinin günlük, kurumsal ve aile hayatına etkilerini şöyle açıklamıştır:

Yani bir okul müdürü hem okulunda ayırdığı zamanla birlikte bir yandan derslere zaman ayırıyor, bir yandan da özel hayatıyla ilgili sorunlar yaşayabiliyor. Çocuklarımız ve ailenizle birlikte geçireceğiniz zaman ki doktora süreci dört yıllık, uzun bir süreç. Dolayısıyla bu zaman süreci içerisinde derslere koşması ve okulda üzerinde bulunduğu sorumluluklar

nedeniyle ailesel problemler de yaşayabiliyor. Ben bu süreçte ilaç kullanmak zorunda olan, ailesinden boşanan veya işte çok ciddi psikolojik sorunlar yaşayan insanları, arkadaşlar biliyorum. Dolayısıyla zor bir süreç olduğu için de kendi özel hayatlarına ilişkin problemler oluşabiliyor.

Eğitim sürecine dair yaşantı alt kategorisinde doktora derecesine sahip okul yöneticileri, üniversitedeki eğitim süreçleri ve daha sonrası ile ilgili olarak genellikle bireysel çabalarının daha ön planda olduğunu, bireysel adanmışlığın akademik bilinci ve yayın sürecini etkilediğini belirterek bireysel çabanın öneminden bahsetmişlerdir. Bununla birlikte doktora sürecinde eğitim aldıkları öğretim üyelerinin farklı yetkinliklerde olduklarını, öğretim üyelerinin yeterliklerinin derse ve hocaya bağlı olarak değiştiğini ve öğretim üyeleri arasında büyük farklar hissettiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazı okul yöneticileri doktora sürecinde öğretim üyelerinden yeterli destek görmediklerini, araştırmaya teşvik eden yapıda olmadıklarını ve beklemedikleri ortamı bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Fakat bazı okul yöneticileri ise doktora eğitim sürecinden memnuniyet duyduklarını ifade ederek doktora sürecinde yeterli desteği aldıklarını, araştırmaya teşvik eden yoğun ve verimli bir eğitim süreci geçirdiklerini ve kendileri açısından büyük farklar hissettiklerini söylemişlerdir. D6 doktora eğitim sürecindeki akademik sorumlulukların zorlayıcı yanının kendisini geliştirdiğini şu şekilde belirtmiştir:

Benim yüksek lisans ve doktora iki üniversitenin de kendi teamülleri vardı, ikisi de gerçekten araştırmaya teşvik eden üniversitelerdi. Yani yüksek lisanstan itibaren makale yazmaya başladım. Bu, doktora yaptığım üniversitede de devam etti. Yalnız bir fark var. Yüksek lisansta hocalarımız yönlendirici oluyor, danışmanlık yapıyor, sürekli dönüt veriyordu, doktora da gerçekten nefes alabildiğimiz bir saat, dışarı çıkabildiğimiz anlarımız çok az oluyordu. Her dersin kendisi neredeyse dönem bazlı iki makaleye denk gelen hazırlıklarla geçiyordu, ikisi de yeterliydi, çok yeterliydi. Çok yoğun çalışmalar yaparak geçtik. Ve gerçekten de büyük farklar yarattığını gördüm her iki üniversitenin de. Bunu çok net söyleyebilirim yani.

Katılımcılar doktora sürecine başlama gerekçeleri bakımından olumlu, güçlü ve sürdürülebilir niyetlere sahipken doktora sürecine dair genel olarak zorlu ve dolayısıyla olumsuz bir algıya sahiptir. Zorluklar kurumsal, mali, manevi, akademik, sosyal, ailevi ve kişisel alanlarda görülmekte, doktora sürecinin görece uzun olması yılgınlıklara, psikosomatik rahatsızlıklara, hatta doktorayı terke kadar giden olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Doktora sürecinde yaşanan zorluklar, kişisel, sosyal ve akademik gelişimle birlikte yaşanan tatmin duygusuyla altından kalkılabilir ya da dayanılabilir bir nitelik kazanmaktadır. Doktora süreci, akademik gelişim yanında zorluklarla mücadele etme, çok sayıda sorunla aynı anda başa çıkma, anlaşılama gibi deneyimleriyle olgunluk da kazandırmaktadır.

Profesyonel Haklar

Katılımcı okul yöneticilerinin profesyonel haklar kategorisi ile ilgili görüşleri kariyer basamakları ve ekonomik getiri olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır. Kariyer basamakları alt kategorisinde katılımcı okul müdürleri, doktora derecesine sahip olan öğretmen veya yöneticilerin öğretmenlik kariyer basamaklarında önce uzman öğretmen unvanı ardından on yıl geçtikten sonra başöğretmenlik unvanına yükseleceklerini belirterek bu sürenin doktora yapmış olma avantajını ortadan kaldırdığını söylemişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlik kariyer basamaklarında lisansüstü eğitim alıp almadığına bakılmadan kariyer unvanı öncesi eğitim alma zorunluluğu getirildiğini belirterek, alan uzmanı veya doktoru olan bireylerin bu eğitimden geçirilmesinin doğru olmadığını ve sorun oluşturduğunu ifade etmişlerdir. D8, doktora derecesine sahip olmanın Öğretmenlik Meslek Kanunu hükümleri bakımından ayırt edici bir avantaj yaratmadığını şöyle açıklamıştır:

Meslek kanunuyla ilgili büyük bir beklentimiz vardı fakat o da boş çıktı, neden diyeceksiniz. Şimdi bu kanun yürürlüğe girdikten sonra biz uzman öğretmen oluyoruz yani direkt bizi başöğretmen yapmıyorlar, uzman öğretmen olduktan sonra, on yıl geçtikten sonra bizi başöğretmen yapacaklar. Yani ben şu an otuz dokuz yaşındayım, yaklaşık bir sene sonra uzman öğretmen oluruz. On yıl geçtikten sonra elli yaşında ben başöğretmen olacağım, emekliye yakın bir zamanda. O anlamda da bir avantajı yok.

Ekonomik getiri alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, doktora yapmış olan okul yöneticilerinin özlük haklarının yok denecek kadar zayıf olduğunu, özlük bağlamında öğretmenlerden bir farklarının olmadığını, haklar ve özlük anlamında besleyici bir ortamın bulunmadığını ve bu durumun doktora yapmış okul yöneticilerinde üniversiteye geçme arzusunu yarattığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte doktora eğitimi sürecinde çeşitli giderler nedeniyle maddi zorluklar yaşadıklarını, aynı zamanda doktora sonrası çeşitli araştırma ve yayın süreçlerini yürütebilmek için maddi kayba uğradıklarını ve bu anlamda teşviklerin sağlanması gerektiğini söylemişlerdir. Aynı zamanda katılımcı okul yöneticileri, maaş karşılığı dışında çoğunlukla fiili olarak derse girmedikleri için doktoradan dolayı artırımlı ek ders alamadıklarını ve bu anlamda öğretmenlerden de geri duruma düştüklerini ifade etmişlerdir. Yine maaş bağlamında da doktora yapmanın herhangi bir maaş veya ücret artışı sağlamadığını belirtmişlerdir. D2, doktora yapmanın ve doktora derecesine sahip olmanın anlamlı bir mali getirisi olmadığını şöyle açıklamıştır:

Doktora yaptığım için ben cezalandırılıyormuşum gibi hissediyorum açıkçası bazen. Kazançtan çok sanki kayıp var gibi. Hem yaptığınız akademik çalışmalara ödediğimiz ücretler, ücretli dergiler vs. var, hani yayın yapayım derken aslında ciddi bir maddi kaybınız da oluyor. Yani kayıp olarak ben bunu şimdi görmüyorum aslında ama keşke destek olursa, çok daha iyi şeyler çıkabilir ortaya diye düşünüyorum.

Araştırmacılık Roller

Katılımcı okul yöneticilerinin araştırmacılık rolleri kategorisi ile ilgili görüşleri, dezavantajlı ortam ve teknik engeller olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır. Dezavantajlı ortam alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, akademik çevreden ve ortamdaki uzak olmaları nedeniyle araştırma yapma konusunda sorunlar yaşadıklarını, teknik bazı konuları bu ortamın eksikliğinden dolayı kendi başlarına öğrenmek zorunda kaldıklarını ve araştırma süreçlerinde işbirliği yapamadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte üniversitede bulunan akademisyenlerin zaman açısından doktora derecesine sahip okul yöneticisine göre daha avantajlı olduğunu, okul yöneticilerinin iş yükü nedeniyle araştırma süreçlerine ayıracak zaman bulamadıklarını belirterek bu anlamda öğretim üyeleri ile rekabet edemediklerini ve Bakanlık tarafından kendilerine araştırma yapabilecekleri imkânların sağlanmadığını ifade etmişlerdir. D3, bulunduğu ortamın akademik açıdan dezavantajlarını şöyle açıklamıştır:

Yani araştırma açısından, sanırım en önemli fark birazcık akademik çevrenin eksik olması ile ilgili sorun yaşıyorum ben kişisel olarak. Çünkü aslında çevremde çok fazla akademisyen var ama sonuçta ben sürekli o ortam içerisinde değilim. Ve bu önemli bir sorun. Birçok üslupla ilgili veya teknik birçok şeyi biz kendi kendimize öğrenmişizdir. Hâlbuki akademik çevrede olduğunuzda bu daha kolaydır. Mesela aynı odada olduğumuzu düşünün yani orda bir kulak dolgunluğu bile size birçok şey kazandırır. Dolayısıyla biz bundan mahrumuz.

Teknik engeller alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, araştırma süreçlerinde kendilerine yardımcı olan veya kullanabilecekleri çeşitli program veya yazılımlara (intihal tarama programları, nitel analiz programları, veri tabanları gibi) ulaşmada zorluk çektiklerini ve bu nedenle mağduriyet yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte üniversitede görev yapan öğretim üyelerinin yapacakları araştırmalar için rahatlıkla etik kurul onayı alırken doktora derecesine sahip bir okul yöneticisinin bu onayı almada zorluk yaşadığını ve üniversiteden bir akademisyen bulmak zorunda kaldıklarını ve bazen de araştırmalarını istemedikleri ancak etik kurul onayı istemeyen dergilere göndermek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Yine okul yöneticileri, üniversitede yer alan akademisyenlerin yaptıkları yayınlar için akademik teşvik aldıklarını fakat kendilerine bu anlamda Bakanlık tarafından herhangi bir teşvik sağlanmadığını ve maddi zorluklar yaşayabildiklerini söylemişlerdir. D2, akademik çalışmalar sırasında yaşadığı sorunları şöyle açıklamıştır:

Mesela hocalarımızın kullandığı intihal tarama programları, veri tabanları, analiz programları var, mesela benim onlara hiç erişimim yok ve bu nedenle de hiçbir dergiye gönderemiyorum, çünkü dergilerde şöyle bir şey oluyor yükleme esnasında mutlaka bir intihal programından geçirilmiş olması veya intihal eki isteniyor, üniversiteler de bu abonelik öğretim üyelerine sağlanıyor benim bildiğim kadarıyla. Benim böyle bir durumum olmadığı

için ben erişim sağlayamıyorum. Dolayısıyla bu konuda mağdur oluyorum, dergi seçmek durumunda kalıyorum.

Beklentiler

Katılımcı okul yöneticilerinin beklentiler kategorisi ile ilgili görüşleri, akademik rol ve statüye ilişkin beklentiler, kurumsal rol ve statüye ilişkin beklentiler, özlük haklarına ilişkin beklentiler ve araştırma süreçlerine ilişkin beklentiler olmak üzere dört alt kategoride ele alınmıştır. Akademik rol ve statüye ilişkin beklentiler alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, üniversitelerde öğretim üyesi istihdamında adil, rekabet edilebilir ve objektif bir atama sisteminin getirilmesi, doçentlik unvanı elde etmede üniversitede görev yapmayan doktora derecesine sahip bireyler için dışarıdan doçentlik almanın kolaylaştırılması ve ölçütlerin yeniden düzenlenerek daha adil bir şekilde büründürülmesi, doktora derecesine sahip okul yöneticileri ve öğretmenlerin üniversitelerde yarı zamanlı çalışabilmeleri için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte doktora derecesine sahip okul yöneticileri ve öğretmenlerin tez yönetebilmelerinin önünün açılması için Yüksek Öğretim Kurulu ile işbirliğinin sağlanması konusunda beklentilerini ifade etmişlerdir. D8, akademiye geçiş sürecinde ve akademik faaliyetlerde yaşanan zorluklara ilişkin beklentisini şöyle açıklamıştır:

YÖK'ten beklentim, mutlaka üniversitelere atama ile ilgili rektörlerden bunun alınması lazım, daha rekabet edilebilir, adil ve objektif bir atama sisteminin gelmesi gerekiyor. Yine bizlere yarı zamanlı üniversitede çalışma imkânı versinler. Böylelikle biz kendi mesleki alanımızda, işin mutfağında uyguladığımız süreçleri üniversitede yansıtabilelim ve üniversitedeki araştırma süreçlerini de kendi mutfağımıza getirelim. ...onun dışında mesela tez yönetemez miyiz biz, bunu yapamaz mıyız, bu kadar mı bize güvenmiyorlar? Mesela bu imkânı bize sağlasınlar.

Kurumsal rol ve statüye ilişkin beklentiler alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, müfettiş atama süreçlerinde doktora yapmış olan okul yöneticilerine öncelik tanınması, MEB merkez veya taşra teşkilatında, araştırma okullarında (yurtdışı örneklerde olduğu gibi) araştırma ve proje koordinatörü olarak istihdam edilmeleri ve yine ilçe-il karar alma mekanizmalarına doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin dâhil edilmesi gerektiği yönünde beklentiler ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yönetici veya öğretmen mesleki gelişim eğitimlerinde doktora derecesine sahip okul yöneticilerine, öğretmenlere görev verilmesi ve eğitici olarak değerlendirilmeleri, doktora derecesine sahip personel gibi nitelikli personeli Bakanlık bünyesinde tutacak çeşitli iyileştirmelerin yapılması ve yine ilçe, il müdürü veya daha üst yönetici kariyer atamalarında doktora yapmış olan okul yöneticilerine öncelik verilmesi ve bu anlamda değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. D5 kurumsal beklentisini şöyle açıklamıştır:

MEB en başta da söylediğim gibi doktora derecesine sahip ve kendini geliştirmeye açık kapasiteli yöneticilerini elinde tutması adına birçok teşvik

ortaya koymalı. Yani mesleğin içerisinde de bir bilim üretiyor olması, uygulamayla teoriyi daha iyi bütünleştirecek ve dolaylı olarak nitelikli personeli ki biz şunu hep söyleriz değil mi? Bir örgüt, bir örgütsel yapı içerisinde yüksek nitelikli insanları barındırmak ister. Dolayısıyla biz koca bir örgütten bahsediyoruz, eğitim sisteminden bahsediyoruz. Bunun içerisinde nitelikli çalışanları elinizde tutmanız gerekiyor.

Özlük haklarına ilişkin beklentiler alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, lisansüstü eğitim almış, doktora yapmış olan okul yöneticilerinin maddi anlamda desteklenmesi, güçlendirilmesi, sosyal ve ekonomik şartlarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte mesleki tatminlerinin artırılması açısından doktora yapmış okul yöneticilerinin mesleki statülerinin ve pozisyonlarının güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine doktora eğitim süreçlerinde yaşadıkları izin problemleri nedeniyle MEB izin yönergesinde değişiklik yapılması gerekliliğini ifade ederek yönergenin netleştirilmesi ve lisansüstü eğitim alan öğretmen ve yöneticilere belirli gün sayısı ve süreyi ifade eden izin hakkının verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bunun dışında özlük hakları bakımından üniversitedeki öğretim üyeleri ile eşit konumlandırılarak özlük haklarının yeniden düzenlenmesi ve eşit hale getirilmesi yönünde beklentilerini ifade etmişlerdir. D7, doktora eğitimi sırasında yaşanan izin işlemlerine yönelik zorlukların çözülmesine yönelik beklentisini şöyle açıklamıştır:

...izin konusu MEB'nin personel izin yönergesinde biraz havada kalmış durumda. Okul yönetimi gereken esnekliği gösterir ya da kolaylığı sağlar gibi bir şey diyor. Bunun net olarak hani kişilerin inisiyatifine bırakılmayacak biçimde net bir yere bağlanması gerektiğini düşünüyorum. En azından hani bir gün izin verilir gibi bir ifade yer alacak olursa üniversitedeki hocalarımızda evet Milli Eğitim'de çalışan kişi bir gün gelebiliyor diye planlamayı belki buna göre yapabilir, bunu da göz önünde bulundurabilir diye düşünüyorum.

Araştırma süreçlerine ilişkin beklentiler alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, bilimsel kongre ve toplantılara katılmada zorluklar yaşadıklarını ifade ederek, katılım ücreti gibi bazı masrafların kendileri tarafından ödenmek zorunda kaldığını ve MEB tarafından verilecek olan yol, yemek, otel harcırahlarının ise sonradan verildiğini belirterek bilimsel toplantı sürecinde bu masrafların kişi tarafından karşılandığını ve bu anlamda mağduriyet yaşadıklarını ifade etmiş ve bilimsel toplantılara katılım yönergesinin değiştirilmesini önermiştir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin araştırma yapma ve akademik süreçleri yürütmelerinin kolaylaştırılması ve araştırma yapma süreçlerinde teşviklerin sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. D5, bilimsel toplantılara katılım ile ilgili yaşadıkları maddi zorlukları ve beklentisini şöyle açıklamıştır:

Mesela bir öğretmenin veya yöneticinin bir bildiri sunması çok zor, birkaç yıl oldu yönetmelik çikalı. Mesela katılım ücretini vermiyor ama yol ve yemek ücretlerini veriyor, bu yeterli değil bence. Düşünün öğretmenimiz bir

araştırma yapmış, bildiri sunacak, yol kat edecek, yol masrafı, katılım ücreti, otel masrafı işte birçok masraf olacak. Belki maaşını geçecek, azap olacak ama bunların büyük çoğunluğunu cebinden karşılayacak ve dolayısıyla bu öğretmenin bilim üretmesini bekleyeceğiz. Bu mümkün değil.

Doktora Derecesine Sahip Okul Yöneticilerinin Profesyonel, Akademik, Kurumsal/Mesleki Yetkinlikleri ve Kimlikleri

Araştırmanın ikinci sorusu bağlamında doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin profesyonel, akademik, kurumsal/mesleki yetkinliklerine ve kimliklerine yönelik görüş ve deneyimleri, önemli bulgular ihtiva etmektedir. Nitekim doktora derecesine sahip okul yöneticisi kimliğinin oluşum sürecine ilişkin bulgular bir önceki bölümde sunuldu. Okul yöneticilerinin doktora derecesine sahip okul yöneticisi kimliklerinin ve profesyonel, akademik, kurumsal/mesleki yetkinliklerinin farkına varmaları, yeni kimliklerini anlamlandırmaları, içselleştirmeleri ve yeni kimliğe uygun davranma durumlarına ilişkin bulgular, motivasyon ve iş tatmini, uzmanlık-yetkinlik algısı, akademisyenlik kimliği ve kendilik algısı metaforları kategorileri başlıklarında aşağıda Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Doktora Derecesine Sahip Okul Yöneticilerinin Profesyonel, Akademik, Kurumsal Yetkinliklerine ve Kimliklerine İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Alt kategori	Kod
Motivasyon-İş Tatmini	Örgüt İçi Tutum	<ul style="list-style-type: none">• Fark edilmeme• Ötelenme• Dirençle karşılaşma• İş yüküne maruz kalma• Değer görmeme• Alay konusu olma-aşağılanma• Kıskanılma
	Uyumlanma	<ul style="list-style-type: none">• Yalnızlık• Manevi tatmin• Performans kaybı yaşama• Psikolojik yorgunluk• Yapılan iş-yeterlik uyumsuzluğu• Unvanı saklama
Uzmanlık-Yetkinlik Algısı	Yansıtma	<ul style="list-style-type: none">• Bilimsel birikimi uygulamaya taşıma• Etki yaratma• Bilgi ve deneyim aktarımı
	Kişisel ve Mesleki Dönüşüm	<ul style="list-style-type: none">• Çok boyutlu eleştirel düşünebilme• Etkili iletişim kurma becerisi• Sorunları fark edebilme yetisi• Vizyon edinimi• Farklı bakış açıları kazanma

(devam ediyor)

Table 4 (devam)

Akademisyenlik Kimliği	Akademik Kariyer Beklentisi	<ul style="list-style-type: none"> Sosyal statü kazanma Akademik unvan elde etme Üniversiteye (akademiye) geçiş isteği Yöneticilik deneyimlerini akademik ortamlara aktarma
	Akademik Kariyere İlişkin Olumsuz Düşünceler	<ul style="list-style-type: none"> Ümitsizlik Doçent olmada zorluk
Kendilik Algısı Metaforları	Yabancılaşma	<ul style="list-style-type: none"> Yersiz yurtsuz Alamancı Çölde çiçek
	Liderlik	<ul style="list-style-type: none"> MasterChef Mum
	Mücadele	<ul style="list-style-type: none"> Don Kişot Süper Kahraman

Motivasyon-İş Tatmini

Katılımcı okul yöneticilerinin motivasyon-ış tatmini kategorisi ile ilgili görüşleri, örgüt içi tutum ve uyumlanma olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır. Örgüt içi tutum alt kategorisinde katılımcı okul müdürleri, uzmanlık gerektiren durumlarda ve işlerde kendileri açısından bir öncelik veya ayrıcalık yaşanmadığını ve bu anlamda fark edilmediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte çeşitli süreçlerde ötelenme hissi yaratan çeşitli dışlanmışlıklarla karşılaştıklarını, doktora derecesine sahip olma ve bu anlamda farklı düşünme durumunun eğreti bir durum olarak karşılandığını ifade etmişleridir. Aynı zamanda bazen kendi farklı düşüncelerini ifade ettiklerinde yöneticilerinden veya diğer paydaşlarından çeşitli dirençlerle karşılaşabildiklerini, dikkate alınmama veya görmezden gelinme, belli görüşlerin dayatılması gibi direnç noktalarıyla uğraştıklarını söylemişlerdir. Yine doktora derecesine sahip olma sebebiyle işlerin en iyi şekilde yapabileceği algısı çerçevesinde iş yükü oluşturan çeşitli durumların ve faaliyetlerin kendilerine verildiğini ve bu durumun iş yüklerini arttırdığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcı okul müdürleri, aldıkları eğitim derecesi ve yaptıkları çalışmaların Bakanlık tarafından dikkate alınmadığını, bilinmediğini, değerlendirilmediğini ve değer görmediklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda zaman zaman alay konusu edildiklerini, aşağılandıklarını ve buna benzer konuşmalara konu olduklarını söylemişlerdir. Yine doktora sürecinde kıskanılmaya dair davranışlara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. D6, doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin ayrımcılığa uğradığını ve değersiz görüldüğünü şöyle açıklamıştır:

...doktora yaparken okulumdaki bana yönelik tutumlardan kaynaklı ki hala da böyle, bitirmiş olmama rağmen hala öyle milli eğitimdeki kişi tutumlarına

baktığımda sana ‘cüzzamlı’ muamelesi yapıyorlar. Yani çok bariz bir şekilde, eğreti bir temsil olarak orada bulunuyormuşsun hissiyle yaşıyorsun.

Uyumlanma alt kategorisinde katılımcı okul müdürleri, hem akademik açıdan hem de bireysel açıdan yalnızlık yaşadıklarını ve bu durumun iş tatminlerini ve mesleki yaşamlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Bunlara rağmen hem akademik kariyer süreçlerinde hem de özlük haklarında yaşadıkları olumsuzlukların onları yıldırmadığını, yaptıkları işlerin ve yayın-araştırma süreçlerinin onları manevi olarak tatmin ettiğini, bazen de paydaşlar tarafından verilen değer ve itibar sonrasında doktora derecesine sahip olmanın manevi bir haz yarattığını ifade etmişlerdir. Fakat doktora süreci ve okulu yönetme sürecinin birlikte yürümesi sebebiyle yoğunluk ve yorgunluk yaşadıklarını ve bu durumun kendileri açısından performans kaybına neden olduğunu söylemişlerdir. Bu çerçevede iş, eğitim, yaşam süreci yoğunluğunun doktora derecesine sahip okul müdürlerinde psikolojik yılgınlığa ve yorgunluğa sebebiyet verdiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okul yöneticileri, zaman zaman yapılan iş ve alınan eğitim, sahip olunan yeterlik tutarsızlığı yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Nitekim aldıkları görevlerin veya yaptıkları işlerin kendi yeterliklerini, uzmanlıklarını yansıtmadığını, bu anlamda uyumsuzluk yaşadıklarını söylemişlerdir. Yine etkileşimde ve iletişimde bulunulan çeşitli insanların doktor unvanını kullanma durumunu bir çeşit üstünlük ve gösteriş olarak algılayabildiklerini ve bu nedenle doktor unvanını saklama ihtiyacı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Nitekim D6, doktora unvanını saklamak zorunda kaldığını şöyle açıklamıştır:

Doktor unvanı sembole dönüşüyor ama sembolik şiddet unsuruna dönüşüyor. Yani o Dr. unvanını kullanmamaya daha bir özen gösterir buluyorsun kendini, çünkü seninle ilgili egosal bir durum olmasa da onun çarptığı insanlar seni egosal bir yerde görmeye meyil ediyorlar. Unvanını kullanamıyorsun çünkü senin hiç umurunda olmasa da karşındaki senin ona ego sattığını falan düşünüyor.

Uzmanlık-Yetkinlik Algısı

Katılımcı okul yöneticilerinin uzmanlık ve yetkinlik algısı kategorisi ile ilgili görüşleri, yansıtma ve kişisel dönüşüm olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır. Yansıtma alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, aldıkları eğitim sonucu oluşan yeterlik ve uzmanlıklarını eğitim ortamlarına ve okul ortamına taşıdıklarını ve bu durumun eğitim yöneticiliği ve deneyimi bakımından kendileri için bir fark oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte sahip oldukları yetkinlik ve entelektüel birikim çerçevesinde buldukları eğitim kurumlarında etki yaratan uygulamalar gerçekleştirerek katma değer sağladıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda doktora eğitiminin verdiği araştırma geleneği çerçevesinde güncel elde ettikleri bilgi ve deneyimleri öğretmenlere aktarmaya dair faaliyetlerde ve eğitim uygulamalarında bulduklarını söylemişlerdir. D3, uygulayıcı olarak doktora eğitimi almış olmanın mesleki katkısını şöyle açıklamıştır:

Bireysel olarak baktığımda ben doktorayı bitirmeden önceki eğitim yöneticiliği deneyimimle şuan ki arasında çok fark olduğunu görüyorum.

Kişisel ve mesleki dönüşüm alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, doktora eğitiminin kendilerine sağladığı bireysel gelişim ve yetkinlik bağlamında çok boyutlu eleştirel düşünme, kapsamlı değerlendirmeler yapma, mantıklı kararlar verme ve problem çözme becerisi kazandıklarını söylemişlerdir. Yine doktora eğitimi sonrası paydaşlarla etkili iletişim kurma açısından daha avantajlı hale geldiklerini, okuldaki sorunları ve sorun alanlarını fark etme bakımından ve bunları araştırmaya dönüştürme açısından daha nitelikli hale geldiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte durağan, çözüm getirmeyen ve eleştirel bir yapıdan doktora eğitimi sonrası daha duyarlı ve sorunları çözmeye yönelik bir yapıya ulaştıran bir vizyon edindiklerini belirterek var olan ideal düşünce kalıplarını yıkarak farklı bir bakış açısıyla durumlara yaklaşabildiklerini ifade etmişlerdir. D8, doktora eğitiminin sağladığı kişisel ve mesleki dönüşümü şöyle açıklamıştır:

Okula bakış açısında kesinlikle farklı bir pencere açtı. Şimdi ben müdür yardımcısı olarak çalışmaya başladıktan sonra yüksek lisansımı da doktoramı da eğitim yönetim alanında yaptım, o zamana kadar yalnızca kendi tecrübelerinizle sınırlı olarak görüyorsunuz her şeyi. Yani sizin birlikte çalıştığımız, gördüğünüz yöneticilerden hoşunuza gideni ideal olarak alıyorsunuz ama işin bir de teorik tarafını görmeye başladığımızda, o ideal olduğunu düşündüğünüz şeylerin de aslında ne kadar yanlış olduğunu değerlendirmeye geçiyorsunuz. Bu anlamda ciddi bir perspektif sağladı.

Akademisyenlik Kimliği

Katılımcı okul yöneticilerinin akademisyenlik kimliği kategorisi ile ilgili görüşleri, akademik kariyer beklentisi ve akademik kariyere ilişkin olumsuz düşünceler olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır. Akademik kariyer beklentisi alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, MEB’de değer görmemelerinden ve statü anlamında saygınlıklarının olmamasından dolayı bu sosyal statüyü elde etmek için akademiye geçme arzusu taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte doktora eğitiminde çok fazla emek harcadıklarını ve bu emeklerinin karşılığını almak için akademik unvan elde etmek istediklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda katılımcı okul yöneticilerinin hepsi üniversiteye geçme amacı taşıdıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı okul yöneticileri, üniversitede bulunmanın ve araştırma yapmanın daha değerli görüldüğünü, okul yöneticiliğinde araştırma yapmak ve okumalar gerçekleştirmek için zaman bulamadıklarını, kendilerini daha fazla geliştirmek, sosyal statü ve yeni çalışmalar yapmak için üniversiteye geçmek istediklerini söylemişlerdir. Yine üniversiteye geçme arzularında sahip oldukları okul yöneticiliği deneyimlerini akademik ortamlara aktarma isteklerinin etkili olduğunu ifade ederek, uygulamadan gelen doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin üniversitelerde ders verebilmelerinin çok değerli ve bilimsel açıdan çok verimli bir durum olacağını belirtmişlerdir. D4, akademiye geçme isteğinin gerekçesini şöyle açıklamıştır:

Mesela ben diyelim ki bir makale yazdım şu durumda ve üniversite kadrosuna geçtikten sonra, ikisi eşit düzeyde etkiye sahip olmaz diye düşünüyorum, çünkü MEB’desin, eğitimi bitirmişsin ama MEB’desin, üniversite kadrosunda olduğunda daha farklı gözle görülüyor diye düşünüyorum. Özet olarak kendimi alanımda daha fazla geliştirmek, yeni çalışmalar yapmak, yeni çalışmalardan haberdar olmak, biraz da sosyal statü için üniversiteye geçmek istiyorum.

Akademik kariyere ilişkin olumsuz düşünceler alt kategorisinde ise katılımcı bazı okul yöneticileri, üniversitelere öğretim üyesi alımlarında yaşanan kişiye özel ilanlar, liyakatsiz ve objektif olmayan atamalar nedeniyle üniversiteye geçme konusunda ümitlerinin kalmadığını, engellemeler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda yaşanan bu engellemeler nedeniyle üniversitelerde ders vermemelerinden dolayı doçentlik başvurularında bulunamadıklarını, çünkü doçentlik ölçütlerinde üniversitede ders verme zorunluluğu olduğunu ifade ederek dışarıdan doçentlik unvanını elde etmede zorluklar yaşadıklarını, bu durumun kişileri üniversiteye geçmeye zorladığını söylemişlerdir. D1, akademiye geçme konusunda olumsuz düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

Mesela ben birkaç üniversiteye özellikle yarı zamanlı çalışmak için başvurduğum, yüksek lisans ve doktora eğitim bilimleri alanında yapmama rağmen bir bahaneler veya işte engeller veya işte her yerde karşınıza çıkan benden bir adamın var mı? Yani bu süreci yaşadığımız için bir şekilde engelleniyorsunuz? O anlamda önün açık mı dersiniz. Üniversitede çok açık olduğunu zannetmiyorum.

Kendilik Algısı Metaforları

Katılımcı okul yöneticilerinin kendilik algısı metaforları kategorisi ile ilgili görüşleri, yabancılaşma, liderlik ve mücadele olmak üzere üç alt kategoride ele alınmıştır. Yabancılaşma alt kategorisinde katılımcılardan biri, doktora derecesine sahip okul yöneticilerini “yersiz yurtsuz” olarak algılamış ve ifade etmiştir. Bu metafora göre doktora derecesine sahip okul yöneticisi, yaptığı iş ve elde ettiği uzmanlık arasında bir rol çatışması yaşamakta, yaptığı iş ve görev alanına kendisini ait hissetmemekte, yabancılaşmakta ve kendisini bu anlamda rol ve yer arayışı içerisinde olan birey olarak ifade etmektedir. D3, kendisini şöyle tanımlamıştır:

Yersiz yurtsuz bir şeyleriz işte. Öyle ama ‘Ne işim var burada benim?’ diye bir şarkı var ya biraz önce siz söyleyince aklıma geldi. Ben o şarkıyı çok söylerim. Evet, bu sorunu çok yaşıyorum, yaşıyoruz, biraz da bunun da önemli bir kısmı doktorayla ilgili diye düşünüyorum.

Bununla birlikte katılımcılardan biri, doktora derecesine sahip okul yöneticilerini “Alamancı” olarak algılamış ve ifade etmiştir. Bu metafora göre doktora derecesine sahip okul yöneticisi, okul süreçlerinde yaşadığı ve şahit olduğu alt düzey tartışmalardan dolayı kendisini yabancı gibi hissetmekte yani bulunduğu ortama uygun bir birey olarak kendisini algılamamaktadır. Bu anlamda yalnızlık hissederek

bulunduğu örgüt yapısına aidiyet sorunu yaşamaktadır. D7, kendisini şöyle tanımlamıştır:

Bizim orada Alamancı derler gurbetçilere. Alamancı gibi hissediyorum ben. Hani ne için diyecek olursanız öğretmenler kurulu toplantısında çayı şekersiz içtiği için toplanacak olan aylık paraya ben daha az katkıda bulunmalıyım savıyla ortaya çıkan ve kurul toplantısında diğer arkadaşların da gayretiyle yaklaşık 45 dakika bu konunun tartışıldığı bir ortamda diyorsunuz ki benim ne işim var burada? İşte orada Alamancı oluyorsunuz.

Aynı zamanda katılımcılardan bir diğeri ise, doktora derecesine sahip okul yöneticilerini “çölde çiçek” olarak algılamış ve ifade etmiştir. Bu metafora göre doktora derecesine sahip okul yöneticisi, bulunduğu ortamı ve kurumu yetkinlikleriyle geliştirebilecek kapasiteye sahiptir, ancak bu gelişimi sağlatacak imkân, olanak ve haklar verilmemektedir. Bu bağlamda kendisine imkân ve fırsatların tanınmadığı bir ortamda çevresine faydalı olamadığını hissetmekte ve bulunduğu ortamda yalnızlık, yabancılık ve aidiyetsizlik hissetmektedir. D8, kendini şöyle tanımlamıştır:

Ben neye benzetirdim, çölün ortasında açmış bir çiçeğe benzetirdim, neden diyeceksiniz, bulunduğu ortamı gerçekten aldığı eğitimle veya kariyeriyle yeşertebilecek ama aynı zamanda yalnız ve kimsesiz bir çiçek. Hâlbuki bir fırsat verilse çölü de gerçekten yeşertebilecek insanlar.

Liderlik alt kategorisinde ise katılımcılardan biri doktora derecesine sahip okul yöneticilerini “MasterChef” olarak algılamış ve ifade etmiştir. Bu metafora göre doktora derecesine sahip okul yöneticileri alanında uzman ve yetkin olarak değerlendirilmiş ve bunu çevresine yansıtabilen, yönlendirici, lider konumunda olan bireyler olarak tarif edilmiştir. Bu bağlamda liderlik çerçevesinde algılanan doktora derecesine sahip okul yöneticisi, kurumsal kapasite ve insan kaynakları açısından değişimi ve gelişimi sağlayan birey olarak düşünülmektedir. D1, kendini şöyle tanımlamıştır:

... şöyle söyleyeyim MasterChef'e benzetiyorum. Hani mutfağa girdiğinde diğer aşçılara öğreten, örnek olan ve yemek uzmanı olarak MasterChef bunun reçetesini yazıyor ya. Efendim sunumuydu, şuyuydu, buyuydu, o anlamda düşünürsek doktora derecesine sahip okul yöneticilerini MasterChef olarak değerlendirebilirim.

Bununla birlikte katılımcılardan bir diğeri ise, doktora derecesine sahip okul yöneticilerini “mum” olarak algılamış ve ifade etmiştir. Bu metafora göre doktora derecesine sahip okul yöneticileri, paydaşlarına katkı sunan ve aldığı eğitim doğrultusunda çevresine gelişim ve bilinç aşılayan bireyler olarak algılanmıştır. D2, kendisi şöyle tanımlamıştır:

...mum gibi bir şey. Etrafı aydınlatmaya çalışıyoruz en azından.

Mücadele alt kategorisinde katılımcılardan biri doktora derecesine sahip okul yöneticilerini “Don Kişot” olarak algılamış ve ifade etmiştir. Bu metafora göre doktora derecesine sahip okul yöneticisi, öğretim üyesi atama ve diğer bürokratik süreçlerde çeşitli engellerle karşılaştığını ifade ederek bu bağlamda çabalarının sürekli olarak boşa çıktığını ve mücadele etmek zorunda kaldığını belirtmiştir. D6, kendini şöyle tanımlamıştır:

...ben kendimi doktoralı biri olarak Don Kişot gibi hissediyorum. Kalkanımı, o elindeki kılıca benzeyen şeyi kaldırdığım her yerde yel değirmenleri karşına çıkıyor.

Bununla birlikte katılımcılardan ikisi ise, doktora derecesine sahip okul yöneticilerini “süper kahraman” olarak algılamış ve ifade etmiştir. Bu metafora göre doktora derecesine sahip okul yöneticileri, doktora eğitiminin zorlu süreci ve okul yönetim işleri gibi aynı anda birçok sorumluluk ile uğraşmak ve mücadele etmek zorunda kalmakta ve bu anlamda kapasitelerini aşan bir seviyede mücadele ederek olağanüstü güçler çerçevesinde kendilerini tanımlamaktadırlar. D4, kendini doktora derecesine sahiptir okul yöneticisi olarak şöyle tanımlamıştır:

Diyorlar ya doktora hem azimli olacaksın hem yirmi yaşın gayreti olacak hem de olgunluk olacak, hepsi bir arada olacak ki bunu bitirebilesin. Bir de idarecilik yapıyorsun üstüne, bir sürü evrak işi var, toplantılar vs. onların da üstesinden geleceksin. Süper kahramana benzetilebilir bence.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Doktora derecesine sahip okul yöneticiliği, yöneticilik ve eğitim kurumu kavramlarını birleştirir. Doktoranın kazandığı yetkinlik ve perspektif, eğitim kurumlarının misyon ve amaçları göz önünde bulundurulduğunda, eğitim kurumu yöneticilerinin sahip olması gereken beceriler setini kazandırmaktadır (Dunlap ve Kladičko, 2015; K12 Teachers Alliance, 2022; School Superintendents Association, 2022; Young, 2019). Nitekim doktora eğitimi yaratıcılığı ve liderlik yetkinliğini geliştirmektedir (Dunlap ve Kladičko, 2015; Liuvedig., 2020). Bu donanımın yararlarını fark etmiş bazı eğitim sistemleri okul yöneticileri için doktora teşvik etmekte, doktora derecesine sahip adayları okul yöneticiliği seçimlerinde incelemekte, özlük ve kariyer bakımından desteklemektedir. Türkiye’de de doktora derecesine sahip eğitim yöneticilerine yönelik kimi teşvikler, haklar ve avantajlar yasal belgelerde hükme bağlanmıştır (MEB, 2021). Bununla birlikte Türkiye’de okul yöneticiliği görevini üstlenen 100 bine yakın kişinin çok azının doktora derecesine sahip olduğu gerçeği, eğitim anlayışımızın doktora derecesine sahip adayları yeteri kadar sisteme dâhil edemediğini, motive edemediğini ya da sistemde tutamadığını göstermektedir.

Bu araştırma ile elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin doktora eğitim sürecinden memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu memnuniyet doktora eğitiminin sağladığı aydınlanma, geniş fikirlilik, yetkinlik ve uzmanlığı geliştirici niteliği, bilimsel düşünme ve bilimsel

merakı teşvik edici ve besleyici karakteri ile belirginleşmektedir. Limon ve Durnalı (2018)'nin metafor çalışmasında doktora adaylarının olumlu metaforları daha fazla kullanmış olması benzer bir sonuca ulaşıldığını göstermektedir.

Arastaman ve diğ. (2020)'nin de ifade ettiği gibi doktora öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlarla baş etme sürecinde içsel motivasyonlarının daha güçlü olması doktora eğitiminin kazandırdığı perspektif ve öz yeterlikle açıklanabilmektedir.

Yine araştırma bulgularına göre, doktora eğitim süreci, kurumsal, sosyal, kişisel ve mali birçok zorluk ve engellere rağmen (Avcı ve Akdeniz, 2021) özveri, fedakârlık, çaba ve azimle tamamlanmaktadır. Okul yöneticilerinin bir kısmı, doktora eğitimlerini, yöneticilik yaptıkları dönemde tamamlamaktadırlar. Bu durumda ayrıca yöneticilik görevinin zorluk ve meşguliyetleri ile birlikte doktora eğitiminin zorlu sürecini de tamamlayarak üst düzey bir performans göstermektedirler. Doktora eğitimini, akademi dışından devam ettirenlerin durumlarını inceleyen araştırmasında Sayan ve Aksu (2005) adayların %50'sinin dersleri tamamlayamadığı, doktora tezine başlayanların da %20'sinin tezi tamamlayamadığı belirtilmiştir. Bu sonuçlar akademi dışından doktora yapan ve buna ek olarak karmaşık bir yöneticilik görevi yürüten okul yöneticileri için de benzer zorlukların ortaya çıktığını göstermektedir.

Bu bağlamda öğrenme, gelişme, keşfetme ve deneyimleme serüveni, kuramsal bilgi ile uygulama arasında bağ kurma imkânı da sağlamaktadır. Bu çerçevede okul yöneticileri iki yönlü bir süreç olarak hem uygulamayı akademiye, hem de kuramsal olanı uygulamaya aktarmak için yüksek motivasyon kazanmaktadırlar (Golde ve Dore, 2001). ABD'de yapılan araştırmada (Dunlap ve Kladifko, 2015) eğitim alanındaki doktora programlarının, okul yöneticilerinin uygulamada ihtiyaç duydukları yetkinlikleri kazandırma konusunda zayıf oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar Türkiye'deki araştırmalarda da ortaya çıkmıştır (Karataş, 2016). Bununla beraber okul yöneticileri, diğer doktora öğrencileri gibi doktora sürecinin gerektirdiği akademik yeterlikler bakımından da gelişme süreci yaşamaktadırlar (Sölpük, 2016). Bir başka deyişle, doktora eğitimi uygulama ile bağı bakımından eleştirilse de okul yöneticisi doktora öğrencilerinin bilimsel bilgiyi tanıma, anlama, yorumlama, soyutlama, kavramsallaştırma ve eleştirme becerilerini kazanma süreçleri, uygulamaya da önemli katkılar sağlamaktadır.

Bu katkı ne yazık ki kurumsal haklar ve kariyer bakımından hayal kırıklığı ile sonuçlanmaktadır. Doktora derecesine sahip okul yöneticileri, mensubu oldukları MEB içinde doktora ile elde ettikleri çok yönlü yetkinlik artışı ve manevi doyumun karşılığını, kurum içi ilişkiler, sosyal ve ekonomik haklar, rol ve statüleri bakımından elde edememektedirler. Aksine doktora derecesine sahip okul yöneticileri kurumsal statü bakımından dezavantajlı bir konuma geçmekte, çoğunlukla yalnızlaşmakta, dışlanma, ayıplanma, küçümsenme ya da fazladan iş yükü ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Kurumsal ve sosyal destek düşük olduğu için motivasyon ve iş tatminin yegane kaynağı, kişisel tatmin ve aydınlanma (Avcı ve Akdeniz, 2021) olarak kalmaktadır. Doktora mezunlarının, yükselen profesyonel yetkinlikleri ile

yürüttükleri işlerinden tatmin olma düzeyleri arasında ters yönlü bir ilişki olduğu bazı başka araştırma sonuçlarında da ortaya çıkmıştır (Waaier, Belder, Sonneveld, Van Bochove ve Van der Weijden, 2017).

Hayal kırıklığının bir boyutu da akademi ve yükseköğretim topluluğuna dâhil olamayışlarıdır. Bu durum yükseköğretim kurumları dışında bir araştırmacı ve bilim insanı olarak bu kişilerin araştırmacılık süreçlerinde dezavantajlı duruma düşmelerine neden olurken, aynı zamanda yükseköğretim kurumlarında kadro ya da akademik unvan kazanmada da fazladan zorluklar ve ayrımcılıkla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında akademi dışından doktora eğitimine devam eden bireyler, doktora eğitimleri sırasında yaşadıkları fazladan zorluklara (Sölpük, 2016) ek olarak mezuniyet sonrasında da üniversitelere atama siteminde karşılarına çıkan kişiye özel ilanlar gibi objektif olmayan süreçlerden dolayı (Demirbilek ve Çetin, 2022) halkanın dışında kalma gibi bir durumla karşı karşıya kalmaktadırlar.

Okul yöneticileri, doktora ile kazandıkları yeni kimliklerine yönelik algılarında da bu çoklu kimlik karmaşasını yansıtmaktadırlar. İçinden çıktıkları topluluğa yabancılaşma yaşarken, elde ettikleri kazanımların yüklediği misyon gereği mücadeleden vazgeçmemekte ve kendilerini değişim ajanı olarak görmektedirler (Oolbekkink-Marchan, Van der Want, Schaap, Louws ve Meijer, 2022). Genel olarak yükseköğretim ve özellikle doktora mezun oranlarının çok düşük olduğu toplum ve örgütlerde (Türkiye’de benzer bir durum söz konusudur) (Karataş ve diğ., 2022) yüksek nitelikli profesyonellerin zorluk yaşadıkları görülmektedir (Waaier ve diğ., 2017). Nitekim MEB’in milyonu aşkın personeli içinde doktoralı sayısı binde ikilerdedir (MEB, 2022). Bu durum doktora derecesine sahip personel için yasal ve kültürel şartların düzenlenmesini zorlaştırmaktadır.

Araştırmanın yukarıda sıralanan sonuçları göz önünde bulundurulduğunda doktora derecesine sahip okul yöneticileri, eğitim sistemlerinin karşı karşıya kaldığı iki önemli açmaz için güçlü değişim ajanı olma potansiyeli barındıran yeni kimlikler kazanmaktadırlar. Çoğunlukla eğitim yönetimi alanında doktora yapan okul yöneticileri, yönetici olarak her gün karşı karşıya kaldıkları yönetsel sorunlara yönelik kuramsal bilgiye, çoklu bakış açılarına ve araştırma bulgularına hâkimiyetleri ile “*yöneticilik yetkinliği*” bakımından pekiştirilmiş bilgi, beceri ve tutum setine sahip olabilmektedirler. Bu yetkinlik setini kazanmalarını sağlayan faktör sadece doktora eğitimi almış olmak ya da okul yöneticiliği yapıyor olmak değil, bu iki kritik ve zorlu görevi yerine getirirken kazandıkları özdenetim, uzgörü ve hayatı yönetmeye yönelik becerilerdir. Doktora eğitiminin karmaşıklığı ve çok yönlülüğü adayların bu tür yetkinliklerini çoğunlukla da informal olarak geliştirmektedir. Buna ek olarak okul yöneticileri, doktora eğitimleri sürecinde, öğrencisi ve yöneticisi oldukları kurumları aldıkları kuramsal bilgi doğrultusunda sürekli karşılaştırmakta, “*öğretimsel liderlik*” rollerini derinleştirmektedirler. Bu derinlik, doktora derecesine sahip okul yöneticilerine, kuram ve uygulamayı bütünleştirme bakımından eşsiz bir donanım kazandırmaktadır.

Doktora derecesine sahip okul yöneticileri, “*akademisyen ve araştırmacılık*” bakımından da özgün bir kimlik kazanmaktadır. Bu çerçevede, Türkiye gibi doktora derecesine sahip insan kaynağının çoğunlukla akademide istihdam edildiği ülkelerde, bilimsel bilgi üretme süreçlerini sahadaki günlük deneyimleri üzerinden sürdürebilme imkânı bakımından doktora derecesine sahip okul yöneticilerini geleneksel akademisyen ve araştırmacı kimliğinden farklılaştırmaktadır. Yöneticisi oldukları kurumlarda güncel sorunlara hızlı çözüm bulma zorunluluğu, doktora derecesine sahip okul yöneticilerini, üzerlerinde bilimsel bilginin uygulamaya bağının olması gerektiğine yönelik baskıyı artırmaktadır. Bu da onlara gerçeklerle daha uyumlu, barışık bir bilim insanı ve araştırmacı kimliği kazandırmaktadır.

Doktora derecesine sahip okul yöneticileri, kurumsal sorumlulukları ve mensubu oldukları eğitim örgütü içindeki rolleri bakımından da özgün bir kimliğe sahiptir. Okul içinde yasal güce dayalı, hiyerarşik ilişki üzerine kurulu yöneticilik sorumlulukları, doktoranın kazandırdığı yetkinlik, bilinç ve özgüvenle onları bir “*takım ve değişim liderine*” dönüştürmektedir. Bu noktada gücün kaynağı uzmanlığa doğru kaymakta, hiyerarşik ilişkiler zamanla yerini yatay ve eşitlikçi ilişkilere bırakmaktadır. Bu dönüşen yetkinlik, bir taraftan liderlik rol ve sorumlulukları ile beslenirken bir taraftan da öğretmenlik deneyimleriyle ilgilidir. Yıllar süren öğretmenlik, yöneticilik rolleri üzerine, yeniden zorlu bir öğrencilik deneyimi ile kişisel gelişimlerinin sınırlarını fark eden doktora derecesine sahip okul yöneticisi, öğretmenlik mesleğini de yeniden keşfetmektedir. Böylece bütün rollerinin üstünde bir rol ve kimlik olarak “*öğretmenlik kimliğini*” yeniden ve onurla sahiplenebilmektedir.

Böylece okul yöneticiliğinin açmazları, belirsizliği, anidenliği ve karmaşıklığı içinde kendine yeni bir yol arayan okul yöneticisi, doktora eğitimi sonunda çok yönlü içsel/dışsal, bilişsel ve manevi bir gelişme süreciyle birlikte özgün bir kimlik kazanmaktadır.

Doktora derecesine sahip okul yöneticileri ile odak grup görüşmeleri çerçevesinde elde edilen veriler doğrultusunda yürütülen bu araştırmada okul yöneticilerinin, doktora eğitimi ile kişisel, mesleki ve sosyal kimliklerinin nasıl dönüştüğü anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda;

Araştırmacılar açısından doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin yetkinliklerini, okulun dönüşüm ve gelişiminde etkili bir biçimde işe koşmalarına yönelik motivasyonlarının anlaşılması için uzun süreli gözlemlere dayalı araştırmalara gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte doktora eğitimi tamamlamayanların, doktora eğitimlerine devam edip veya doktorasını tamamladığı halde okul yöneticiliği yapmak istemeyenlerin durumlarının da karma yöntem kullanılarak derinlemesine analiz edilmesi, okul yöneticileri için doktora eğitiminin işlevselliğini anlamak bakımından yararlı ipuçları verebilir. Aynı zamanda doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin kişisel, mesleki ve sosyal kimliklerindeki dönüşümü anlamak için farklı teknikleri ihtiva eden (gözlem,

derinlemesine mülakat veya doküman analizi vb.) nitel araştırmaların yapılması da daha derin bir bakış açısı sunacaktır.

Yine politika yapıcılar (karar vericiler) açısından doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin kariyer gelişimlerine, sosyal ve ekonomik haklarına yönelik politikaların, uygulamaların gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi yararlı olacaktır. Nitekim bu iyileşme, doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin mevcut, potansiyel katkılarının daha iyi değerlendirilmesine ve dikkate alınmasına yardımcı olacaktır.

References

- ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi [National Center for Education Statistics-NCES] (2018). *Preliminary public school principal restricted-use data file 2017–18*. National Teacher and Principal Survey (NTPS). U.S. Department of Education.
- Akbulut, H. İ., Çepni, S., & Şahin, Ç. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: Eğitim fakültesi örneği [Determining the problems encountered in the doctoral thesis process: The example of the faculty of education]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 50-69.
- Akdemir, A., Girgin, S., & Girgin, Ü. (2021). İlkokul müdürlerinin iş stresi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi [Examination of primary school principals' views on jobs stress]. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, (58), 363-382. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-58-02>
- Ali, S. S., Azizollah, A., Zaman, A., Zahra, A., & Mohtaram, A. (2011). Relationship between personality traits and performance among school principals. *Higher Education Studies*, 1(1), 38-45.
- Arastaman, G., Çetin, O. U., Arslan, S. Y., & Kerimoğlu, P. N. G. (2020). Eğitim yönetimi alanında doktora öğrencisi olmak: Lisansüstü öğrencilerin bakış açısından fenomenolojik bir inceleme. [Being a PhD student in educational administration: A phenomenological investigation from the perspective of graduate students]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1323-1346. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.11m
- Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 806-811.
- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Lisansüstü eğitimlerine devam eden okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Opinions of preschool and classroom teachers who continue their postgraduate education regarding postgraduate education, the problems they experience and their solution suggestions]. *JRES*, 8(1), 122-141. <https://doi.org/10.51725/etad.840267>
- Balcı, A. (2013). Doktora programı: Türk üniversiteleri doktora programları için bazı öneriler [Doctoral program: Some suggestions for PhD programs in Turkish universities]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-20.
- Başer, N., Narlı, S., & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve önerileri [Problems and suggestions of teachers in receiving postgraduate education]. *Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education Journal*, (Özel Sayı 1: Lisansüstü Eğitim) 17, 129-135.

- Bernstein, B. L., Evans, B., Fyffe, J., Halai, N., Hall, F. L., Jensen, H. S., Marsh, H., & Ortega, S. (2014). The continuing evolution of the research doctorate. In Maresi Nerad & Barbara Evans (Ed). *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education* (pp. 5-30). Sense Publishers.
- Boyd, C. O. (2001). Fenomenoloji yöntemi [Phenomenology method]. In P. L. Munhall (Eds.). *Hemşirelik araştırması: Niteliksel bir bakış açısı [Nursing research: A qualitative perspective] içinde* (ss. 93-122). Jones ve Bartlett .
- Brown, G. (2016). Leadership's influence: A case study of an elementary principal's indirect impact on student achievement. *Education, 137*(1), 101-115.
- Canlı, S.,& Sindi, Ş. (2021). Okul müdürlerinin iş doyumu: Nitel bir çalışma [Jobsatisfaction of school principals: A qualitative study]. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 69-88. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.637436>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2021). Kamu Görevlilerinin Geneline ve Hizmet Kollarına Yönelik Mali ve Sosyal Haklara İlişkin 2022-2023 Yıllarını Kapsayan 6. Dönem Toplu Sözleşme Kararları (2021, 25 Ağustos). *Resmi Gazete* (Sayı: 31579). <https://www.memurlar.net/common/news/documents/987302/20210825-11.pdf>
- Çelenk, N. & Altun, S. A. (2016). Türkiye'deki eğitim yöneticilerinin profili [Profile of education administrators in Turkey]. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/408120>
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., & Orr, M. T. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford University.
- Demirbilek, M.,& Çetin, M. (2021). Cumhuriyetten günümüze yükseköğretimde akademik yükselme ve atama sürecinin incelenmesi [Examining the academic promotion and appointment process in higher education from the Republic to the present.] *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 197-216. <https://doi.org/10.2399/yod.21.810002>
- Dipboye, R. L. (1994). Structured and unstructured selection interviews: Beyond the job-fit model. *Research in Personnel and Human Resources Management*, (12), 79-123.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Dunlap, J., Li, J., & Kladifko, R. (2015). Competencies for effective school leadership: To what extent are they included in Ed.D. leadership

programs?. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 26, 14-26.

- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi [Historical evolution of leadership phenomenon, basic concepts and analysis of new leadership paradigm]. *Milli Eğitim Dergisi*, (162). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/162/eraslan.htm
- Evans, P.,& Mohr, N. (1999), Professional development for principals: Seven core beliefs. *Phi Delta Kappan*, 80 (7), 530-533.
- George, T. (2022). *Semi-structured interview: Definition, guide & examples*. Scribbr. <https://www.scribbr.com>
- Gill, M. J. (2020) Phenomenological approaches to research. In N. Mik-Meyer& M. Järvinen (Eds.) *Qualitative Analysis: Eight approaches* (pp. 73-94). Sage Publishing.
- Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Sage Publication.
- Golde, C. M.,&Dore, T.M. (2001). *At cross purposes: What the experiences of today's doctoral students reveal about doctoral education*. The Pew Charitable Trusts. <http://www.phd-survey.org/report%20final.pdf>
- Görkem, A. (2008). *Liderlik ve öğretim liderliği [Leadership and instructional leadership]* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi.
- Guba, E. G.,& Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252.
- Güner, G. (2006). *Yüksek lisans ve doktora eğitimi* [Examining the academic promotion and appointment process in higher education from the Republic to the present.]. IV. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, 2-5 Mayıs, Adana.
- Hallinger, P.,& Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness And School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Holloway, I.,& Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Blackwell Science.
- Hsieh, H-F.,& Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>.

- K12 Öğretmenler Birliği [K12 Teachers Alliance] (2022). What are the advantages of a doctoral degree in curriculum and instruction? K12 teachers alliance. <https://k12teachersalliance.org/what-are-the-advantages-of-a-doctoral-degree-in-curriculum-and-instruction/>
- Karadağ, N., & Özdemir, S. (2017). Türkiye de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri [Opinions of faculty members and PhD students regarding the doctoral education process in Turkey]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 267-281.
- Karakütük, K., Aydın, A., Abalı, G., & Yıldırım, S. (2010). Lisansüstü öğretimin sorunları konusunda Ankara'daki üniversitelerin lisansüstü enstitü yöneticilerinin görüşleri [Opinions of graduate institute administrators of universities in Ankara on the problems of graduate education]. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 42-53.
- Karataş, İ. H. (2016). Professional standards for school principals in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 51-63.
- Karataş, İ. H., Koru, B., & Ardaçoç, İ. (2022). Eğitim izleme raporu 2021 [Education monitoring report 2021]. İlim Kültür Eğitim Vakfı. <http://dx.doi.org/10.26414/air12>
- Klocko, B. A., & Wells, C. M. (2015). Workload pressures of principals: A focus on renewal, support, and mindfulness. *NASSP Bulletin*, 99(4) 332-355. <https://doi.org/10.1177/0192636515619727>
- Koşar, D., Er, E., & Kılınç, A. Ç. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma [Reasons for teachers to pursue postgraduate education: A qualitative research]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 370-392. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.581698>.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Stan Lester Developments. www.sld.demon.co.uk/resmethy.pdf
- Limon, İ., & Durnalı, M. (2018). Doktora öğrencilerinin doktora eğitimi ve öğretim üyelerine yönelik metaforik algıları [Metaphorical perceptions of PhD students towards PhD education and faculty members]. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 26-40.
- Liu, X., Zou, Y., Ma, Y., & Gao, W. (2020). What affects PhD student creativity in China? A case study from the Joint Training Pilot Project. *Higher Education*, 80(1), 37-56.
- MEB (2021). 2020 Yılı idare faaliyet raporu [2020 administration activity report]. MEB Stratejik Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf

- MEB (2006). Millî Eğitim Bakanlığı yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar [Decision regarding lesson and additional lesson hours of the administrators and teachers of the Ministry of National Education]. *Resmi Gazete* (Sayı: 26378). https://nurdagi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/10163215_Ek-Ders-Yonetmeliği-2020-2021.pdf
- MEB (2016). Millî Eğitim Bakanlığı özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları yönetmeliği [Ministry of National Education regulation on educational institutions implementing special programs and projects]. *Resmi Gazete* (Sayı: 29818). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm>
- MEB (2020). Destekleme ve yetiştirme kursları e kılavuzu 2020-2021 [Support and training courses e-guide 2020-2021]. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/10102346_DesteklemeveYetiYirmeKlavuzu2020.pdf
- MEB (2021). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği [Regulation on selection and appointment of administrators for educational institutions affiliated with the Ministry of National Education] (2021, 5 Şubat). *Resmi Gazete* (Sayı: 31386). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm>
- MEB (2022). 2021 yılı idare faaliyet raporu [2021 administration activity report]. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/12182720_MEB_2021_faaliyet_raporu_28nisan2022.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Moorman, H. (1997). *Professional development of school principals for leadership of high performance learning communities*. The Preliminary Report of the Danforth Foundation Task Force on Leadership of High Performance Learning Communities. www.elead.org/principles/principal.asp.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022, 3 Şubat). *Resmi Gazete* (Sayı: 31750). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Okul Müfettişleri Derneği [The School Superintendents Association] (2022). AASA study: Half of superintendents hold doctoral degrees. Aasa. <https://aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=6612>
- Oolbekkink-Marchand, H., van der Want, A., Schaap, H., Louws, M., & Meijer, P. (2022). Achieving Professional agency for school development in the context

- of having a PhD scholarship: An intricate interplay. *Teaching and Teacher Education*, (113),1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103684>
- Özmen, Z. M.,& Güç, F. A. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması [Challenges and coping strategies related to PhD education: Case study]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 214-219.
- Piaw, C. Y., Hee, T. F., Ismail, N. R., & Ying, L. H. (2014). Factors of leadership skills of secondary school principals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (116), 5125-5129.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H.(2008). *Improving school leadership: Volume 1; policy and practice*. Organisation For Economic Co-Operation And Development (OECD). <https://www.oecd.org/education/school/Improving-school-leadership.pdf>
- Sayan, Y.,& Aksu, H. H. (2005). Akademik personel olmayan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine bir çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi durum belirlemesi [A study on the problems faced by non-academic postgraduate students: Dokuz Eylül University, Balıkesir University situation determination]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı 1: Lisansüstü Eğitim), 59-66.
- Sharmini, S.,& Spronken-Smith, R. (2020). The PhD—is it out of alignment?.*Higher Education Research & Development*, 39(4), 821-833.
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses AIDS Care*, 13 (4), 84-86. [https://doi.org/10.1016/S1055-3290\(06\)60374-9](https://doi.org/10.1016/S1055-3290(06)60374-9)
- Sölpük, N. (2016). *Araştırma yaklaşımlarının kavramsallaştırılması ve doktora tez süreci: Doktora öğrencileri ve danışmanları bağlamında bir karşılaştırma çalışması [Conceptualization of research approaches and the doctoral thesis process: A comparison study in the context of PhD students and their advisors] (Tez No. 431418) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]*.
- Streubert, H. J.,& Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing*. Lippincott Williams ve Wilkins.
- Sunar, L. (2020). Türkiye’de mesleki itibar: Dönüşen çalışma hayatı ve mesleklerin sosyal konumu [Professional reputation in Turkey: Transforming working life and the social position of professions]. *Journal of Economy Culture and Society*, (Özel Sayı 1/Supplement 1), 29-58.
- Şen, Z. (2013). Türkiye’de yüksek lisans ve doktora eğitimi kalitesinin iyileştirilmesi için öneriler [Suggestions for improving the quality of master's and PhD education in Turkey]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 10-15.

- Ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference?. *Educational administration quarterly*, 48(4), 699-732.
- Tümen-Akyıldız, S., & Ahmed, K.H. (2021). An overview of qualitative research and focus group discussion. *Journal of Academic Research in Education*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.17985/ijare.866762>
- Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı [ÜAK] (2021). 2021 Ocak dönemi doçentlik başvuru ölçütleri (Eğitim Bilimleri Temel Alanı) [Associate professorship application criteria for January 2021: Basic Field of Educational Sciences]. https://www.uak.gov.tr/Documents/docentlik/2021-ocak-donemi/basvuru-sartlari/TA_Tablo1_2021O_10032020.pdf
- Waaijer, C. J., Belder, R., Sonneveld, H., van Bochove, C. A., & van der Weijden, I. (2017). Temporary contracts: Effect on job satisfaction and personal lives of recent PhD graduates. *Higher Education*, 74(2), 321-339.
- White, B. R., & Agarwal, P. K. (2010). *The principal report: The state of school leadership in Illinois*. Illinois Education Research Council. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531253.pdf>
- Wilson, V. (2011). Research methods: Content analysis. *Evidence Based Library and Information Practice*, 6(4), 177-179. <https://doi.org/10.18438/B86P6S>
- Yeni Akit Gazetesi Online (2017, 13 Eylül). *Erdoğan istedi, o rektör İmam Hatip'e müdür oldu [Erdoğan requested him, that rector became the Imam Hatip principal.]*. <https://www.yeniakit.com.tr/haber/erdogan-istedi-o-ректор-imam-hatipe-mudur-oldu-376375.html>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2022). *Doktora öğretiminin iyileştirilmesi çalıştay raporu* [Workshop report on improving PhD education]. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/doktora-ogretimini-iyilestirilmesi-calistayi-raporu.aspx>
- Young, J. (2019). *Advantages of a doctorate degree for principals*. Graduate program. <https://www.graduateprogram.org/2019/12/advantages-of-a-doctorate-degree-for-principals/>

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

Ethics permission was obtained from Istanbul Medeniyet University Ethics Committee (Date: 05/09/2022 and 2022/07-05).

Bu araştırma, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Etik Kurulu'nun, 05/09/2022 tarihli ve 2022/07-05 sayılı izni ile uygun bulunmuştur.

Proportion of Author's Contribution

The researchers contributed equally to all processes and dimensions of the research and there is no conflict of interest between the researchers.