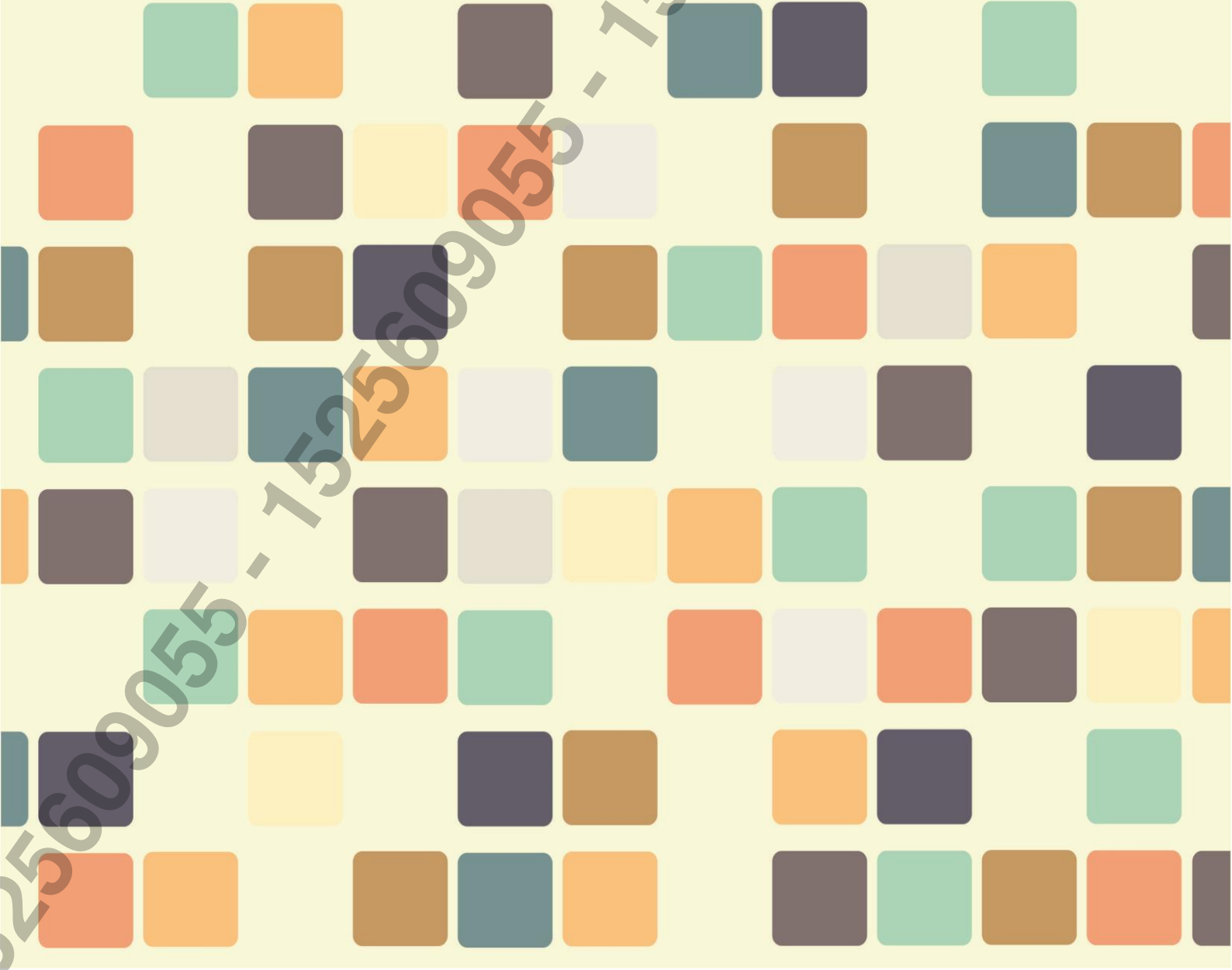


EĞİTİMDE BİLİMSEL GELİŞİM DERGİSİ

OCAK / 2025

Cilt: 1 / Sayı: 1

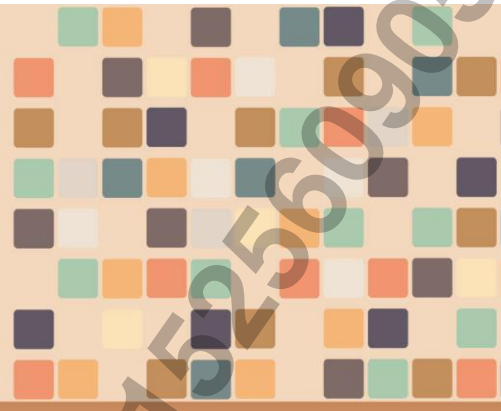
HATAY İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ





EBİLGE

EĞİTİMDE BİLİMSEL GELİŞİM DERGİSİ



Yayın Kurulu

Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü Adına İmtiyaz Sahibi

Dr. Harun TÜYSÜZ

Hatay İl Millî Eğitim Müdürü

Editör

Dr. Harun TÜYSÜZ

Editör Yardımcıları

Dr. Suphi BALCI

Dr. Neslihan ASLAN

Selim YİĞİT

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Habib ÖZKAN - Gaziantep Üniversitesi

Prof. Dr. Münevver ÇETİN - Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU - University of California, Berkeley

Doç. Dr. Fatih BALAMAN - Mustafa Kemal Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan UÇAR - Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet ONUR - Mustafa Kemal Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammet BAŞ - Mustafa Kemal Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Engin İŞ - Mardin Artuklu Üniversitesi

Dr. Ahmet ALİREİSOĞLU - Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Dr. Baran Barış YILDIZ



destek@ebilge.tr



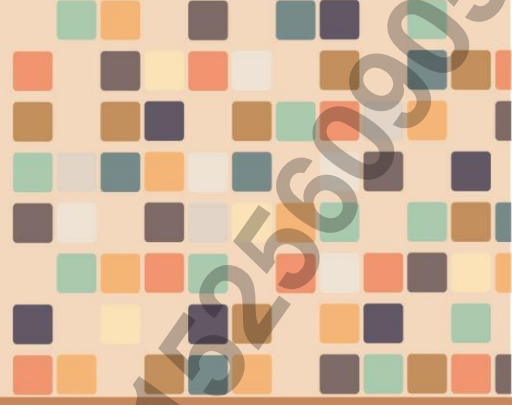
www.ebilge.tr





EBİLGE

EĞİTİMDE BİLİMSEL GELİŞİM DERGİSİ



Editör'den...

Eğitimde Bilimsel Gelişim Dergisi'nin ilk sayısı ile sizlerle buluşmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Bu dergi, eğitim alanında bilimsel bilgiye katkı sağlamak, akademik birikimi paylaşmak ve eğitimle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmaları bir araya getirmek amacıyla yola çıkmıştır. Bilimsel düşüncüyü ve akademik tartışmayı destekleyen bu yayın, eğitimciler, akademisyenler ve politika yapıcılar arasında bir köprü işlevi görerek alana değerli katkılar sunmayı hedeflemektedir. Yılda 2 sayı yayınlamayı planlıyoruz ve Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü olarak bilimsel çalışmalar yapan öğretmenleri desteklemeyi amaçlıyoruz.

Bu ilk sayımızda, eğitimin farklı boyutlarına dokunan birbirinden önemli makalelere yer verdik. Akademik dünyada giderek daha fazla tartışılan liderlik yaklaşımlarından eğitim yönetimine, psikolojik iyi oluş durumlarından aday öğretmenlerin yetiştirilmesine kadar geniş bir perspektif sunan bu sayı, alanımız için kıymetli çalışmaları içermektedir. Bu çalışmalar, eğitim ortamlarında karşılaşılan sorunlara bilimsel bir bakış sunarak hem teorik hem de uygulamalı çözümler üretmeye katkı sağlamaktadır. Özellikle deprem sonrası öğrencileri psikolojik iyi oluşlarını inceleyen makalemiz, eğitim camiasının bu konuda nasıl bir yol izleyebileceğine dair önemli bulgular sunmaktadır.

Dergimizin ilk sayısının, eğitim bilimi alanındaki akademik tartışmaları zenginleştirmesini ve okurlarımıza yeni bakış açıları kazandırmasını diliyoruz. Destek veren tüm akademisyenlere, yazarlarımıza ve hakemlerimize teşekkür ederiz. Gelecek sayılarda da birlikte olabilmek dileğiyle...

Eğitimde Bilimsel Gelişim Dergisi Editörü

Dr. Harun TÜYSÜZ



destek@ebilge.tr



www.ebilge.tr



İÇİNDEKİLER

Yükseköğretimde Toksik Liderliğe İlişkin Akademisyen Görüşleri

Neslihan ASLAN

Akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda yükseköğretimde toksik liderlik olgusu ele alınarak, bu liderlik tarzının nedenleri, etkileri ve yaygınlığı analiz edilmektedir. Bulgular, toksik liderlerin otoriter ve narsist eğilimlerinin akademik ortama olumsuz yansımalarını ortaya koyarken, liyakate dayalı atama süreçlerinin ve liderlik eğitimlerinin önemine dikkat çekmektedir.

1-17

Öğretmenlerin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Okul Yöneticilerinin Rollerine Yönelik Algıları

Gizem DAK- Halil DAK

Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı incelenerek, akademik başarıyı artırma, toplumla iş birliği yapma ve öğrenci kariyer rehberliği gibi konularda üstlenmeleri gereken sorumluluklar değerlendirilmektedir. Yöneticilerin etkili liderlik sergilemesinin öğrencilerin akademik ve mesleki gelişimine katkı sağladığı vurgulanırken, mesleki eğitim ve hizmet içi gelişim programlarının artırılması önerilmektedir.

18-30

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Becerilerinin Değerlendirilmesi

Engin İŞ- Ali BAYAT

Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, okul yöneticilerinin teknolojiyi yönetme ve yönlendirme konusundaki yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırma, yöneticilerin teknolojik gelişmelere uyum sağlama ve dijital dönüşüm süreçlerini destekleme konusunda genellikle olumlu bir algıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, bu alandaki becerilerin daha da geliştirilmesi için düzenli eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır.

31-46

Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Okul Müdürlerinin Rolü

Gizem DAK

Okul müdürlerinin, aday öğretmenlerin mesleki gelişimindeki rehberlik ve yönlendirme görevleri ele alınmıştır. Araştırma, müdürlerin eğitim-öğretim süreçlerini planlama, denetleme ve destekleme rollerinin, aday öğretmenlerin mesleki kimlik kazanımında önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır. Sürecin daha verimli hale getirilmesi için mentorluk programlarının güçlendirilmesi ve düzenli geri bildirim mekanizmalarının oluşturulması önerilmektedir.

47-56

Öğrencilerin Deprem Sonrası Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Durumları ile Okul Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Değerlendirilmesi

Tuba TAŞÇI- İbrahim Hakkı ERGİN

Deprem sonrası öğrencilerin duygusal ve psikolojik iyi olma durumları, ihtiyaç duydukları psikososyal destekler ve öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrenciler ve öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine orta düzeyde katıldıklarını ve hizmetlerin daha etkili ve yapılandırılmış bir şekilde sunulması gerektiğini göstermektedir.

57-71

Yükseköğretimde Toksik Liderliğe İlişkin Akademisyen Görüşleri

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Neslihan ASLAN¹

1. Uzman, Millî Eğitim Bakanlığı, neslihanaslan.edu@gmail.com. ORCID: 0000-0002-8042-8423

Gönderilme Tarihi: 19.09.2024 Kabul Tarihi: 03.12.2024 Yayımlanma Tarihi: 31.01.2025

Atıf: Aslan, N. (2025). Yükseköğretimde toksik liderliğe ilişkin akademisyen görüşleri. *eBilge*, 1(1), 1-17.

DOI: doi.org/10.5281/zenodo.14643289

Öz

Bu araştırmanın amacı yükseköğretimde toksik liderlik olgusunu, akademisyen görüşleri üzerinden nitel bir yaklaşımla incelemektedir. Fenomenolojik desen kullanılarak yapılan çalışmada, akademik liderlikte toksik davranışların nedenleri, etkileri ve yaygınlığına odaklanılmıştır. Çalışma grubunu, devlet üniversitelerinde görev yapan Dr., Doç. Dr. ve Prof. Dr. unvanlarına sahip akademisyenler oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bulgular, toksik liderlerin kişisel ve sosyal özellikleri, sergiledikleri davranışlar ve bu davranışların örgüt üyeleri ile örgüt üzerindeki etkileri şeklinde dört ana tema altında toplanmıştır. Katılımcılar, toksik liderlerin otoriter, narsist ve benmerkezci olduğunu; adaletsizlik, kayırmacılık ve tehdit gibi olumsuz davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, bu liderlik tarzının mesleki doyumsuzluk, tükenmişlik ve güven ortamının yok olması gibi etkileri olduğu vurgulanmıştır. Toksik liderlik davranışlarının altında yatan nedenler arasında liyakat eksikliği ve psikolojik faktörler öne çıkmıştır. Sonuç olarak, yükseköğretim kurumlarında toksik liderliğin azaltılması için liyakate dayalı atama süreçlerinin geliştirilmesi, liderlik eğitimlerinin artırılması ve kurumsal politika düzenlemelerinin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Liderlik, Toksik liderlik.

Academicians' Views on Toxic Leadership in Higher Education

Abstract

This study examines the phenomenon of toxic leadership in higher education with a qualitative approach through the views of academics. The study focuses on the causes, effects and prevalence of toxic behaviors in academic leadership by using a phenomenological design. The study group consisted of academics with the titles of Dr., Assoc. Dr. and Prof. Dr. working in state universities. The data were collected through semi-structured interviews and analyzed through content analysis. The findings were grouped under four main themes: personal and social characteristics of toxic leaders, the behaviors they exhibit, and the effects of these behaviors on organizational members and the organization. Participants stated that toxic leaders are authoritarian, narcissistic and egocentric, and exhibit negative behaviors such as injustice, favoritism and threats. In addition, it was emphasized that this leadership style has effects such as professional dissatisfaction, burnout and loss of trust. Lack of merit and psychological factors were highlighted as the underlying causes of toxic leadership behaviors. As a result, in order to reduce toxic leadership in higher education institutions, it is recommended to develop merit-based appointment processes, increase leadership trainings and make institutional policy arrangements.

Keywords: Higher education, Leadership, Toxic leadership.

Giriş

Liderlik, bir kuruluşun başarısında kritik bir faktördür ve hem finansal hem de insan kaynaklarının etkin kullanımı yoluyla hedeflerini yönlendirir. Güçlü bir liderlik olmadan, bu kaynaklar tek başına kurumsal hedeflere ulaşamaz. Örgütsel hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı liderliğin etkinliğiyle doğrudan ilişkilidir (Herbst & Roux, 2023; Myers & Kowal, 2024). Etkili liderlik, çalışanların kuruma olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırarak potansiyellerini en üst düzeye çıkarır (Zhu & Zhang, 2019). Araştırmalar iki liderlik paradigması tanımlamaktadır: biri kolektif başarıları teşvik eden, diğeri ise örgütsel ve bireysel refah için zararlı olan. Liderliğin olumsuz yönleri, istenmeyen örgütsel davranışları teşvik edebildikleri için akademik olarak ilgi çekmiştir (Alanezi, 2022). Yükseköğretimde ve lisansüstü programlarda liderlik üzerine yapılan araştırmalar, yükseköğretimin karmaşıklığını ele almak ve etkili üniversite yöneticileri için gerekli eğitim ve öğretimi sağlamak için önemli ölçüde gelişmiştir (Nawaz vd., 2024). Pozitiften yıkıcıya kadar değişen liderlik tarzlarının akademik olarak incelenmesi, eğitim liderliği literatürü için önemlidir (Padilla vd., 2007; Pelletier, 2010).

Eğitim liderliği, çoğu akademik araştırmacının liderlik gelişimine ve liderlerin ilk, orta ve yükseköğretim için eğitim ortamını nasıl geliştirdiklerine odaklandığı, örgüt biliminden gelişen bir çalışma alanıdır (Goodchild, 2014). Son zamanlarda, eğitim liderliği alanındaki akademisyenler, yapıcı liderlikten yıkıcı liderliğe ve özelliklerine kadar liderlik yaklaşımlarının sürekliliğini keşfetmeye başlamıştır (Padilla vd., 2007; Pelletier, 2010). Literatürde birçok olumsuz liderlik tarzı incelenmiştir; ancak toksik liderlik yeterince araştırılmamış ve daha fazla araştırma gerektiren önemli bir alan olmaya devam etmektedir (Bush, 2024). Kurumsal liderlerin türü ve kalitesi işyeri kültürlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle, olumsuz liderlik tarzlarının özellikle yükseköğretimde astlar üzerindeki etkisi konusunda artan bir farkındalık vardır (Azeez, & Aboobaker, 2024).

Toksik Liderliğin Tanımlanması

Farklı tanımlara rağmen, liderlik çalışmalarında toksik liderliğin evrensel olarak kabul gören bir tanımı henüz yapılmamıştır. “Toksik” terimi Yunanca zehir anlamına gelen toxicus kelimesinden türetilmiştir (Gangel, 2007) ve Hitchcock (2015) toksik liderliği “çalışanları sindirmek, marjinalleştirmek ve küçük düşürmek için kasıtlı olarak tasarlanmış ve kurumun başarısını tehlikeye atan davranış kalıpları” olarak tanımlamaktadır. Toksik liderlik, bir liderin hâkimiyet kurmak ve ihtiyaç temelli hedeflerini gerçekleştirmek için takipçilerine karşı sert, saldırgan ve şiddetli eylemler kullandığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Toksik liderliğin bir kurumdaki işyeri zorbalığı dinamiklerine önemli ölçüde katkıda bulunduğu tespit edilmiştir (Webster vd., 2016). Bu durum strese (Hadadian & Zarei, 2016), kaygıya ve devamsızlığın artmasına neden olabilir (Webster vd., 2016).

Toksik lider terimi Lipman-Blumen (2006) ve daha sonra Heppell (2011) tarafından “Bireylere, ailelere, topluluklara, kuruluşlara ve hatta tüm topluma büyük ve kalıcı zararlar veren, yıkıcı tutum ve

işlevsiz kişisel özelliklere sahip kişiler” olarak tanımlanmıştır. Benzer şekilde, Yavaş (2016) benmerkezciliği toksik liderliğin ve olumsuz ruh halinin, takdir edilmemenin, istikrarsızlığın ve belirsizliğin birincil nedeni olarak tanımlamaktadır. Schmidt'e (2008) göre, toksik liderlik diğerlerinden farklı bir kavramdır ve bunu değerlendirmek için geliştirdiği ölçüm aracının mevcut yıkıcı liderlik ölçümlerini yapabileceğini öne sürmektedir (Thoroughgood & Padilla, 2013). Schmidt'in (2008) toksik liderlik üzerine yaptığı araştırmada altı değişken belirlenmiştir: istismarcı denetim, otoriter liderlik, narsisizm, kendini öne çıkarma ve öngörülemeyen davranış.

Pelletier (2010), toksik liderliğin sekiz boyutunu tanımlamaktadır. Bu boyutlar, özsaygıyı zayıflatmak, dürüstlükten yoksun olmak, istismarcı davranışlarda bulunmak, sosyal dışlanmayı başlatmak, bölücülüğü teşvik etmek, eşitsizliği teşvik etmek, güvenlik tehdidi oluşturmak ve laissez-faire yaklaşımını benimsemek şeklinde sıralanmaktadır. Bu özellikler, toksik liderliğin bireyler ve organizasyonlar üzerindeki olumsuz etkilerini anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Alan yazını, toksik liderliğin iş yerindeki personel için olumsuz sonuçlara yol açtığını açıklığa kavuşturmaktadır (Al-Jumaili, 2021). Toksik liderlik, çalışanların refahı, örgütsel vatandaşlık davranışlarına katılımı (Saqib & Arif, 2017), iş tatmini, genel örgütsel performans, çalışanların fiziksel ve zihinsel sağlığı ve genel verimlilik gibi belirli faktörler üzerinde kesin bir etkiye sahiptir (Mehta & Maheshwari, 2013).

Toksik liderler durup dururken ortaya çıkmazlar; çevrelerindeki kişilerle etkileşimleri sayesinde zaman içinde gelişirler (Padilla vd., 2007). Her takipçi toksik liderlere aynı şekilde tepki vermese de bu kişiler işbirlikçiler ve uyumlular olarak iki kategoriye ayrılabilir. İşbirlikçiler tipik olarak hem pasif hem de aktif olarak ahlaki açıdan sorgulanabilir faaliyetlerde bulunarak toksik lideri desteklerler çünkü bunu yapmak onlara toksik liderden ödüller kazandıracaktır (Orunbon, 2020). Uyum sağlayanlar, suç ortaklığı yaparak yıkıcı lideri itaatkâr bir şekilde desteklerler. Toksik liderler, zararlı davranışlarını sergilemek için sürekli olarak çevrede sayısız fırsatla karşılaşır (Normore & Brooks, 2016). İstikrarsızlık, algılanan zorluklar, hâkim örgüt kültürü, etik kaygılar, kayırmacılık ve denetim mekanizmalarının eksikliği gibi faktörler liderlerde toksik davranışlar geliştirebilir (Padilla vd., 2007; Orunbon, 2020).

Toksik liderler, uyumsuz, kötü niyetli ve hoşnutsuz hatta zaman zaman şeytanca davranışlar göstermektedirler. Bu davranışları solunum yoluyla alınan zehirli bir hava gibi yavaş yavaş yayıldığından bazen çok belirgin görülmez ve hissedilmez (Gangel, 2007). Başkalarını küçük düşürerek ulaştıkları başarılarında duygularını da çok iyi gizlerler (Whicker, 1996). Çalışanların toksik lideri kabullenmeleri ve onu kendilerinin kurtarıcısı olarak görmeleri, toksik lideri tespit etmeyi, toksik süreçlerle ilgili bilgi almayı ve tanılama yapmayı zor ve zahmetli hale getirmektedir (Lipman-Blumen, 2005; Reed, 2004). Pek çok toksik lider, kısa vadeli hedeflere ulaşarak başarı elde eder; ancak aynı zamanda, azalan gelir, yüksek devamsızlık oranı ve düşük üretkenlik gibi bağımlı değişkenler üzerinde olumsuz etkiler yaratarak örgüte zarar verir. Ayrıca, örgüt üyelerinin kendilerini ifade etmelerine olanak

tanımadığından, örgüt içinde dedikodunun artmasına zemin hazırlar (Flynn, 1999) böylece çalışanların iradesini, inisiyatifini ve potansiyelini zayıflatarak birimin motivasyonunu düşürerek iş veriminin düşmesine hatta yok olmasına neden olabilirler (Einarsen vd., 2007), orta uzun vadede başarısızlığın resmi ortaya çıkar (Appelbaum & Girard, 2007; Erickson vd., 2015).

Williams (2005)'e göre toksik liderliğin kaynağı olarak kabul edilen toksik davranışlar, ister vasıfsız beceriksiz yönetim, isterse kasıtlı zehirli yönetim tarzı sonucunda olsun ikisi de toksik liderlik olarak kabul edilmektedir. Çünkü ikisinin neticesinde de örgütün, çalışanların gördüğü zarar ve yaşadığı sıkıntılar birbirinden çok farklı değildir. Çalışanlara yönelik zorbalık, narsist davranışlar, yıkıcı tutumlar ve zehirleyici eylemlerin varlığı asıl dikkate değer noktadır. Toksik lider, kişisel çıkarlar elde etmek ve kendini kabullendirmek için baskıcı ve çalışanları aşağılayıcı yöntemler izler (Zengin, 2019). Örgüt üyeleri ise toksik lider tarafından yıldırılmakta, rahatsız edilmekte, otorite ile bastırılmakta ve kötü niyetli uygulamalar ile tehdit edilmektedir (Reyhanoğlu & Akın, 2016; Williams, 2005; Yalçınsoy & Işık 2018). Bu durumun, liderlerin narsist kişilik özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Empati yeteneği yeterince gelişmemiş olan toksik liderlerin, başkalarına karşı duyarlılık göstermekte zorlandıkları ifade edilebilir. Sahip olduğu otoriteyi tehdit ve güç kullanarak uygulamaktan geri durmaz, sadık ve itaatinden şüphe etmeyeceği astlar isteyen narsist lider, yalnızca kendisinin neyin doğru olduğuna karar verebilecek bilgi ve yeteneğe sahip olduğunu düşündüğünden, çevrelerinden gelecek bilgileri alma ihtiyacı hissetmez (Yukl, 2008), çalışanlarının mutlak surette kendisine boyun eğmelerini isterler (Schmidt, 2008).

Her durumun ve olayın kontrolünü kendilerine almak isteyen bu tarz liderler, olası aksaklık ve problemlerde suçlayacak birilerini hemen bulurlar. Kendilerinin hata yapmayan bir kişi olduğunu, hataların çalışanlardan kaynaklandığını empoze ederler ve bunun bu şekilde kabul edilmesini sağlarlar. İşlerine verdikleri önem, görev odaklı çalışma, bireyleri ve durumları onlar için önemsiz hale getirir. Bununda etkisiyle, çalışanlar ile sıcak ilişki kurmaya önem göstermezler (Appelbaum & Girard, 2007).

Toksik Liderlik Algısında Kültürel Farklar

Kültürel farklılıklar, Doğu ve Batı ülkelerindeki akademik bağlamlarda toksik liderliğin farklı tezahürlerine yol açmaktadır (Bush, 2024). Doğu ülkelerindeki yüksek güç mesafesi otoriterliği teşvik eder ve otoriteye meydan okumayı caydırır. Kolektivist idealler grup baskısı ve kamuoyu önünde aşağılanma ile sonuçlanabilirken, ataerkil etkiler cinsiyet ayrımcılığını ve paternalist davranışları güçlendirebilir (Abdul Azeez vd., 2024).

Tersine, Batı ülkelerinde düşük güç mesafesi aşırı kontrol ve esneklikle sonuçlanabilir. Bireycilik, refahın önemini göz ardı eden rekabetçi ve izole edici bir atmosferi teşvik edebilir. Eşit muamele beklentisi, kuralların tutarsız bir şekilde uygulanmasına ve pasif-agresif davranışların ortaya

çıkmasına neden olabilir. Bu ortamlar farklı olsa da her ikisi de zorbalık, açıklık eksikliği ve değişime direnç gibi ortak toksik özellikler sergilemektedir (Gunasekara vd., 2022).

Doğu ve Batı bağlamlarında liderlik karşılaştırıldığında, Doğu'daki liderler genellikle kolektifi vurgulamakta, takipçilerine ve kuruma yüksek düzeyde bağlılık ifade etmektedir (Snow vd., 2021). Genellikle Batılı yöntemleri “daha az insani” ve daha çok “süreç” ve “anlaşmalara” yönelik olarak algırlarlar. Batılı liderler Doğu liderlik yaklaşımlarını hiyerarşik ve esneklikten yoksun olarak görürken, bireyleri güçlendirmeye büyük önem vermişlerdir (Magill, 2023). Örneğin, dönüşümcü liderlik gibi Batılı liderlik tarzları Batılı ülkelerde ve kültürlerde genellikle olumlu görülürken, Batılı olmayan bağlamlardaki potansiyel sınırlılıkları da kabul edilmektedir (Sanchez-Runde vd., 2011). Ancak, paternalist ve otoriter liderlik gibi daha az katılımcı olan liderlik tarzları, Batı ülkelerinde etkili olmadıkları gerekçesiyle eleştirilmektedir. Ayrıca, son zamanlarda yapılan araştırmalar, bu liderlik tarzlarının Hindistan, Çin ve Rusya gibi yüksek güç mesafesine sahip bağlamlarda etkili olabileceğini göstermiş (Griffin & Worthington, 2024; Koveshnikov vd., 2020) ve karmaşık yapılarının altı çizilmiştir.

Hiyerarşik normlar ve otoriteye saygı gösterme eğiliminin güçlü olması nedeniyle Doğu kültürlerinde toksik liderlik tipik olarak daha az belgelenmiştir. Bu kültürel bağlamlarda, liderlere genellikle saygı ve itaatle bakılır, bu da takipçilerin davranışlarına açıkça meydan okumalarını veya rapor etmelerini engelleme eğilimindedir. Buna ek olarak, Doğu kültürlerindeki bireyler genellikle uyumu bozma veya çatışmacı görünme riskini almak yerine zorluklara sessizce katlanma eğilimi gösterirler. Buna karşılık, özellikle Kuzey Amerika ve Batı Avrupa gibi bölgelerdeki Batı kültürlerinde toksik liderlik daha yüksek oranda görülmektedir (Al-Jumaili, 2021).

Her örgütün amaçlarını gerçekleştirerek başarıya ulaşmasında önemli rol oynayan örgüt üyelerinin üzerinde liderin etkisi yadsınamaz. Örgütlerin başarılı olması kadar başarısızlığında da liderin payı büyüktür. Söz konusu örgütler özellikle insan yetiştirmeyi amaçlayan eğitim örgütleri ise liderin etkisinin daha fazla kişiye yayılacağı göz ardı edilemez. Toksik liderlik ile ilgili işletme ve sağlık alanlarında yapılan çalışmalar yanında ilkökul, ortaokul ve liselerde yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Bunun yanında yükseköğretimde toksik liderlik ile ilgili yapılan çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle yükseköğretimde toksik liderlik ile ilgili akademisyen görüşleri önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı yükseköğretimde toksik liderlik ile ilgili akademisyen görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Toksik liderin özellikleri nelerdir?
2. Toksik liderin sergilediği toksik davranışlar nelerdir?
3. Toksik liderin davranışlarının altında yatan nedenler nelerdir?
4. Toksik lider örgüt üyelerini nasıl etkilemektedir?

5. Toksik lider örgütü nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalar, bir olgunun daha derinlemesine tanınmasını ve anlaşılmasını sağlayacak sonuçlar, örnekler, açıklamalar ve yaşantılara ulaşmayı mümkün kılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada incelenen olgu Yükseköğretimde Toksik Liderliktir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçimi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemde, temel yaklaşım, önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların araştırmaya dahil edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). İstanbul ilindeki yükseköğretim kurumlarında görev yapan Doktor, Doçent Doktor ve Profesör Doktor ünvanlarına sahip 9 akademisyen çalışma grubunu oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, fenomenolojik araştırmalarda temel veri toplama araçlarından biri olan görüşme tekniği ile toplanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması sürecinde, öncelikle konuya ilişkin literatür taranmış, ardından uzman görüşleri alınarak formun son hali oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Nitel araştırmalarda veri analizi dört aşamada gerçekleştirilir: (1) Verilerin kodlanması, (2) Temaların belirlenmesi, (3) Kod ve temaların düzenlenmesi, (4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2016). İçerik analizinin temel amacı, benzer verileri belirli kavramlar ve temalar doğrultusunda bir araya getirerek, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemek ve yorumlamaktır. Bu süreçte, fikir, konu ve kavramların açıklanması amacıyla alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında görüşmelerden elde edilen ses kayıtları dinlenmiş, yazılı hale getirilmiş ve benzer görüşler ortak başlıklar altında gruplandırılmıştır. Daha sonra bu görüşler kodlanarak analiz edilmiş ve belirli kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Görüşme formu ile elde edilen verilerin analizi işlemlerinde sorular S1, S2, S3, ... şeklinde kodlanmış, görüşüne başvuru katılımcı akademisyenler ise K1, K2, K3, ... şeklinde kodlama ve tanımlama tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Katılımcı akademisyenlerin yükseköğretimde toksik liderlik ile ilgili görüşleri 4 tema altında toplanmıştır. Bu temalar aşağıda belirtilmiştir.

1. Toksik liderin özellikleri
 - 1.1. Toksik liderin kişilik özellikleri
 - 1.2. Toksik liderin sosyal özellikleri
2. Toksik lider davranışları
3. Toksik liderin davranışlarının altında yatan nedenler
4. Toksik liderin etkileri
 - 4.1. Toksik liderin örgüt üyeleri üzerindeki etkileri
 - 4.2. Toksik liderin örgüt üzerindeki etkileri

Tema 1. Toksik Liderin Özellikleri

Toksik liderin özellikleri, kişilik ve sosyal özellikler olmak üzere iki ana tema altında incelenmiştir. Katılımcı akademisyenlerin toksik liderin kişilik özelliklerine dair görüşleri, Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Toksik Liderin Kişilik Özellikleri

TEMA 1	KOD
	Otoriter
	Kıskanç
	Narsist
1.1. Toksik liderin kişilik özellikleri	Hırslı
	Yalancı
	Benmerkezci

Tablo 1’de yer alan verilere göre, toksik liderin kişilik özellikleri arasında otoriter, kıskanç, narsist, hırslı, yalancı ve benmerkezci olmak üzere altı ana özellik öne çıkmaktadır. Bu özellikler, toksik liderlerin yönetim tarzının genellikle baskıcı ve bencil olduğunu, başkalarının başarılarına karşı olumsuz bir tutum sergileyebileceğini ve aşırı özsevgiyle hareket edebileceğini göstermektedir. Ayrıca, liderin aşırı hırslının, etik dışı davranışları teşvik edebileceği ve güven eksikliklerine yol açabileceği belirtilmektedir. Bu bulgular, toksik liderin iş ortamında olumsuz bir etki yaratabilecek kişilik özelliklerini yansıtmaktadır.

K1, K2 ve K5 Toksik liderin kişilik özellikleri şöyle ifade etmiştir:

“Kendinden daha fazla bilgi ve beceriye sahip kişileri bu zehri daha çok akıtmaya başlıyorlar. Onları kendilerine tehdit olarak algıladıkları için hep onları hedef alıyorlar ve demokratik olmayan otoriter tavırlarıyla onları bastırmaya çalışıyorlar.” (K1)

“Bölüm başkanının normalden daha fazla kendini haklı çıkarma dürtüsü var. Bunun diğerlerine karşı yıkıcı olduğunu söyleyebilirim. Ayrıca kadınlara ve erkeklere farklı davranıyor. Bize karşı kabayken kadınlara karşı nazik.” (K2).

“Özellikle fakülte toplantıları sırasında zorbalık, bağırma vb. kötü davranışlar ve çabalarımızın takdir edilmemesi gibi tutarlı bir model var. Bize yalan söylüyor ve tutarsız davranışları biz meslektaşlar arasında anlaşmazlık yaratıyor haliyle.” (K5)

Katılımcılara göre toksik liderin sosyal özellikleri ile ilgili kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Toksik Liderin Sosyal Özellikleri

TEMA 1	KOD
1.2. Toksik liderin sosyal özellikleri	Çevresine zarar veren Astlarla iletişim kurmama

Tablo 2’de yer alan verilere göre, toksik liderin sosyal özellikleri arasında çevresine zarar veren ve astlarla iletişim kurmama gibi iki temel özellik öne çıkmaktadır. Bu bulgular, toksik liderlerin sosyal etkileşimlerde olumsuz bir yaklaşım sergileyebileceğini göstermektedir. Çevresine zarar veren bir lider, çevresindeki kişilere ve organizasyona olumsuz etkiler yaparak, iş yerinde zararlı bir ortam yaratabilir. Ayrıca, astlarla iletişim kurmama eğiliminde olan toksik lider, çalışanlarıyla sağlıklı bir iletişim kurmaktan kaçınarak, iş yerinde bilgi akışını ve iş birliğini engelleyebilir. Bu özellikler, toksik liderin organizasyona sosyal açıdan zarar verdiğini ve etkili liderlikten uzak olduğunu ortaya koymaktadır.

K2 ve K9 Toksik liderin sosyal özellikleri şöyle ifade etmiştir:

“... astlarla iletişim kurmuyor oturmuş var olan bir sistemi olduğu gibi artısı eksisi ile devam etmesini sağlamayı bir liderlik olarak yönetici olarak görüyor diyebilirim.” (K2)

“Önceki bölüm başkanım durup dururken beni aradı ve meslektaşım hakkında kötü şeyler söylemeye başladı. Dahası, ben yokken başkalarına benim hakkımda dedikodu yapmış. Her yarım saatte bir ne üzerinde çalıştığımı kontrol ediyor. Çay molası bile veremiyorum. Eğer yerimden ayrılırsam, iş arkadaşlarıma nerede olduğumu soruyor. Sonuç olarak çalışma ortamının genel kalitesi düşüyor.” (K9).

K3, toksik liderin örgüt içinde örgüt üyeleriyle sürekli olumsuz bir iletişim hâlinde olduğunu vurgulayarak toksik liderin sosyal özelliklerini şu şekilde açıklamıştır.

“Kendisine ve çevresine davranışlarıyla zarar veren biri. Bu tiplere de lider denmez. Yönetici olarak betimlenebilir.” (K3).

Katılımcılara göre toksik lider davranışları ile ilgili kodlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.*Toksik Lider Davranışları*

TEMA 2	KOD
	Adaletsizlik
	Haksızlık
	Kayırmacılık
	Yapılanı takdir etmeme
	Köstek olma
2. Toksik lider davranışları	Akademik çalışmalara engel olma
	Öğrencilere baskı uygulama
	Tehdit etme
	Toplantılarda laf gönderme,
	İğneleme,
	Aba altından sopa gösterme
	Meslektaşlarının içinde kabaca uyarma

Tablo 3'te yer alan verilere göre, toksik lider davranışları adaletsizlik, haksızlık, kayırmacılık, yapılanı takdir etmeme, köstek olma, akademik çalışmalara engel olma, öğrencilere baskı uygulama, tehdit etme, toplantılarda laf gönderme, iğneleme, aba altından sopa gösterme ve meslektaşlarının içinde kabaca uyarma gibi olumsuz davranışlarla tanımlanmıştır. Bu davranışlar, toksik liderlerin adalet ve eşitlik ilkesine aykırı hareket ederek, çalışanlar ve öğrenciler üzerinde baskı kurduklarını, iş ortamında olumsuz bir atmosfer yarattıklarını göstermektedir. Toksik liderler, astlarına yönelik tehditler savurarak, toplantılarda dolaylı yoldan mesajlar vererek ve meslektaşlarına kaba şekilde uyarılarda bulunarak iletişimde olumsuz tutumlar sergilemektedir. Ayrıca, akademik çalışmalara engel olma ve kayırmacılık gibi davranışlar, liderin adaletli bir yönetim sergilemediğini ve bazı bireyleri diğerlerinden ayrıcalıklı tuttuğunu ortaya koymaktadır. Bu tür davranışlar, örgüt içindeki motivasyonu zedeleyebilir ve verimli bir çalışma ortamının oluşmasını engelleyebilir.

K2, Toksik lider davranışlarını şu şekilde ifade etmiştir:

“...uzun yıllardır çalıştığım için geçmişte bu tür davranışlara maruz kaldım bence. Mesela yaptığınızı takdir etmeme, daha çok hatta destekleme yerine köstekleme durumu, başarıdan rahatsız olma, sürekli hani insani bir ilişki yerine çıkar odaklı bir ilişki kurma bunları deneyimledim diye düşünüyorum.” (K2).

K1, çalıştığı yükseköğretim kurumunda yöneticilerin toksik lider davranışlarını rahatça sergilediğinden bahsetmiştir ve şöyle ifade etmiştir:

“... yani ülkemizde sergilemeyen kurum yoktur gibi geliyor bana. Meslektaşlarının içinde kabaca uyarıldım sözlü olarak. Her insan hata yapabilir. Ya da hatası olmadığı halde kendine yakın olanları direk uyaramayacağı için kendine yakın olmayanları kaba bir dille herkesin içinde uyatabiliyor. Böyle kayırmacılığın altında bu yatıyor bizden ve bizden olmayan şeklinde.” (K1).

K3, Yükseköğretimde karşılaştığı toksik lider davranışlarını şöyle ifade etmiştir:

“Akademik çalışmalarına engel olarak. Danışmanlığını yürüttüğüm lisansüstü öğrencilere baskı uygulayarak, onları yoksunluk ya da engel ile tehdit ederek. Akademik yükselmeme engel oluşturarak, kadro almama engel olarak... Toplantılarda laf gönderme, iğneleme, aba altından sopa gösterme vb. davranışlara birim liderleri tarafından maruz kalıyoruz.” (K3).

Katılımcılara göre toksik liderin davranışlarının altında yatan nedenler ile ilgili kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Toksik Lider Davranışlarının Altında Yatan Nedenler

TEMA 3	KOD
3. Toksik lider davranışlarının altında yatan nedenler	Liyakatsizlik
	Psikolojik nedenler
	Ruh sağlığı
	Yetersizlik duygusu
	Sahip olduğu değerler
	Aşağılık kompleksi

Tablo 4’te yer alan verilere göre, katılımcılara göre toksik liderin davranışlarının altında yatan nedenler liyakatsizlik, psikolojik nedenler, ruh sağlığı, yetersizlik duygusu, sahip olduğu değerler ve aşağılık kompleksi olarak belirlenmiştir. Bu nedenler, toksik liderin davranışlarının kişisel ve psikolojik temellere dayandığını ortaya koymaktadır. Liyakat eksikliği, liderin sahip olduğu pozisyonu hakkıyla elde etmemiş olması ve bu durumun liderin güven eksikliği yaratmasına neden olabilir. Psikolojik nedenler ve ruh sağlığı, toksik liderin davranışlarını etkileyen içsel faktörler olarak ön plana çıkmaktadır; liderin psikolojik durumu, iş ortamındaki etkileşimlerine yansiyabilir. Yetersizlik duygusu, liderin kendini yetersiz hissetmesi ve başkalarına karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine yol açabilir. Ayrıca, liderin sahip olduğu değerler ve aşağılık kompleksi, onun davranışlarını şekillendiren ve olumsuz tutumlar sergilemesine neden olan faktörler arasında yer almaktadır. Bu faktörler, toksik liderin davranışlarının arkasındaki derin psikolojik dinamikleri anlamamıza yardımcı olmaktadır.

K1, yükseköğretimde yönetici konumuna gelen kişilerin çoğunda liyakate uyulmadığından bahsetmiştir.

“... mesleki doyum ve liyakati da önemli bence, liyakat ile atanmadıysa kendini yeterince donanımlı hissetmiyorsa yaptığı işte yetersiz hissettiği zaman bakıyor ki anlaşılacak o donanımın eksikliği savunma mekanizması gibi etrafa zehir yayıyor kendini koruma kalkanı altına alıyor. İnsan daha çok bildikçe etrafına bilgi, ışık saçar. Ama eğer liyakat yoksa için de sınıftaki lider olarak öğretmen de öyle, bir bölümün başkanı da dekan dahil, rektör dahil hepsi yetersiz oldukları durumda toksik davranışlar göstermeye başlıyor. Altında yatan yetersizlik duygusu.” (K1).

K2, Toksik lider davranışlarının altında yatan nedenleri şu şekilde ifade etmiştir:

“Aşağılık kompleksi olabilir, çünkü maalesef ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarındaki tüm yöneticiler liyakatle gelmiyor, birçok liyakatsiz ama ünvanlı var. Bunu bir şekilde örtbas edip kendisini farklı bir şekilde gösterip, iyi olduğunu fark ettiği başarılı olduğunu fark ettiği kişi ya da kişi ya da kişileri baskı altında tutmaya çalışıyorlar diye düşünüyorum. Belli bir donanıma sahip insanlar bunu yapmıyor ama aşağılık kompleksi olan ve hırslı insanlar bunu yapıyor ve çok geç farkına varıyorsunuz.”

K3, toksik lider davranışlarının altında yatan nedenleri kişilik gelişimi sorunu olarak tanımlamıştır.

“Kendini gerçekleştirememe sorununun bir yansımasıdır toksiklik. Bunun devamında, kıskançlık, çekememe, tahammül eşliğinin olmaması, hoşgörüsüzük, yalancılık, iftira vb. gibi sayılabilecek davranışlarla karşılaşmaktadır.”

Katılımcılara göre toksik liderin örgüt üyeleri üzerindeki etkileri ile ilgili kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Toksik Liderin Örgüt Üyeleri Üzerindeki Etkileri

TEMA 4	KOD
4.1. Toksik liderin örgüt üyeleri üzerindeki etkileri	Enerjinizin tükenmesi
	Mesleki doyumsuzluk,
	Çaresizlik,
	Bıkkınlık,
	Hayattan zevk almama
	Mutsuzluk
	Tükenmişlik hissi
	Performans düşüklüğü
	Korku
	Kaygı
	Yorgunluk hissi
	Sessiz kalmak

Tablo 5’te yer alan verilere göre, katılımcılara göre toksik liderin örgüt üyeleri üzerindeki etkileri arasında enerjinizin tükenmesi, mesleki doyumsuzluk, çaresizlik, bıkkınlık, hayattan zevk almama, mutsuzluk, tükenmişlik hissi, performans düşüklüğü, korku, kaygı, yorgunluk hissi ve sessiz kalmak gibi olumsuz etkiler öne çıkmaktadır. Bu bulgular, toksik liderin örgüt üyeleri üzerinde ciddi duygusal ve psikolojik olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Enerjinizin tükenmesi ve tükenmişlik hissi, çalışanların motivasyon ve verimliliklerini ciddi şekilde olumsuz etkilerken, mesleki doyumsuzluk ve bıkkınlık gibi hisler, örgüt üyelerinin işlerine karşı ilgilerini kaybetmelerine yol açabilir. Ayrıca, korku ve kaygı gibi duygular, çalışanlar üzerinde sürekli bir stres yaratarak, iş ortamında sağlıklı bir iletişimin ve iş birliğinin engellenmesine neden olabilir. Hayattan zevk almama ve mutsuzluk gibi

duygular, bireylerin genel yaşam kalitesini etkileyebilir. Performans düşüklüğü ve yorgunluk hissi, çalışanların verimliliklerini düşürerek, örgüt hedeflerine ulaşmalarını zorlaştırabilir. Son olarak, sessiz kalmak, örgüt üyelerinin toksik liderin olumsuz tutumlarına karşı pasifleşmelerine ve işyerindeki sorunları dile getirmekten kaçınmalarına yol açabilir.

K3 ve K4 toksik liderin örgüt üyeleri üzerindeki etkilerini şöyle ifade etmiştir:

“Asıl konu bilim üretmek iken, bu tür toksik davranışlar enerjinizi, emeğinizi ve motivasyonunuzu emecektir. Çalışma alanınız sınırlanacaktır. Çalışmalarınıza, akademik ürünlerinizin oluşmasına çıkarılan sürekli engeller yorulmanıza, moral bozukluğuna, öğrencileriniz üzerinde korku ve kaygıya neden olacaktır.” (K3).

“Başkalarının önünde aşağılandım; Bazen dekan hakkında şikâyetle bulunarak görevimden ayrılmak istediğimi hissediyorum.” (K4).

K1, yükseköğretimde toksik liderin örgüt üyeleri üstündeki etkilerinin çok geniş boyutlara ulaşabildiğinden bahsetmiştir.

“Mesleki doyumsuzluk, çaresizlik, bıkkınlık, hayattan zevk almama, maalesef işte o yani üretmeme, eşittir işini yapmama ya kadar götürüyor. Daha kötüsü işte kalmıyor çalışanın evine de yansıyor kaçınılmaz şekilde evli ise aile hayatına da yansıyor, çocuklarına da eşini de yansıyor. Her şey üzerinde etkisi var; bilişsel, duygusal, sosyal tüm alanlarını etkiliyor, özel hayat da dahil ve insanlar sessiz kalmayı tercih ediyorlar.”

K2 ve K6 toksik lider davranışlarına maruz kaldığında nasıl etkilendiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir kere mutsuz oluyorsunuz, çok klasik ama tükenmişlik hissediyorsunuz, performansınız düşüyor, ne yaparsam yapayım ağzımla kuş tutsam bile bu örtbas ediliyor hiçbir şekilde takdir edilmiyor. Sürekli hata kusur bulunduğu için beceriksizleşiyorsunuz.” (K2).

“İşle ilgili hiçbir şeyin özel hayatımı etkilemesine izin vermemeye çalışıyorum ama bazı durumlarda çok zorlanıyorum. İşime ve kariyerime yönelik hevesimin ve samimiyetimin azaldığını hissediyorum.” (K6).

Katılımcılara göre toksik liderin örgüt üzerindeki etkileri ile ilgili kodlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.
Toksik Liderin Örgüt Üzerindeki Etkileri

TEMA 4	KOD
4.2. Toksik liderin örgüt üzerindeki etkileri	Dedikodu ortamının oluşması
	Verimsizlik
	Güven ortamının yok olması
	Akademik üretkenliğin azalması

Tablo 6’da yer alan verilere göre, katılımcılara göre toksik liderin örgüt üzerindeki etkileri arasında dedikodu ortamının oluşması, verimsizlik, güven ortamının yok olması ve akademik üretkenliğin azalması gibi olumsuz etkiler öne çıkmaktadır. Bu bulgular, toksik liderlerin örgüt içindeki genel atmosferi ve verimliliği olumsuz şekilde etkileyebileceğini göstermektedir. Dedikodu ortamının oluşması, toksik liderin yönetim tarzının örgüt içinde güvensizlik ve olumsuz söylentilere yol açabileceğini gösterir. Verimsizlik, çalışanların motivasyon kaybı ve düşük performansı nedeniyle işlerin istenilen verimlilikle yapılmaması anlamına gelir. Güven ortamının yok olması, toksik liderin davranışları sonucu çalışanlar arasında güvensiz bir ortamın oluşmasına ve iş birliğinin azalmasına yol açabilir. Son olarak, akademik üretkenliğin azalması, liderin negatif etkilerinin akademik çalışmaların kalitesini ve miktarını düşürebileceğini, bu durumun örgütün genel başarısını olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

K2, toksik liderin bulunduğu bir yükseköğretim kurumunda örgütün nasıl etkilendiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“... her şeyi mükemmele yakın yapmaya çalışıyorsunuz ama iyi değil denmesi bir yalan ortamı ortaya çıkartıyor ve yani kişiye özel bir durum ortaya çıkartıyor. Birisi iyi değilken ona çok iyi deniliyor birisi elinden gelenin en iyisini yapıyor onu ama sen iyi değilsin gibi mesajlar da veriliyorsa böyle güvensiz de bir ortam ortaya çıkıyor.” (K2).

K3, toksik liderin örgüt üzerindeki etkilerini şöyle ifade etmiştir:

“Toksik yöneticiden kaynaklanan en büyük toksitite, verimsizliktir. Gerçek bilim yaşanmaz. Hep betimsel çalışma olur, kim ne dedi, o şunu bu bunu dedi. Şeklinde dedikodu zeminli bir çalışma gerçekleştirip sonuna da bilim diyoruz. Bir kuram, yaklaşım, yöntem ya da teknik üretmek ile ilgili bilimsel yaşantılardan yoksunluktur en büyük toksitite.” (K3).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Katılımcı akademisyenler tarafından betimlenen toksik liderin kişilik özelliklerinin tamamının olumsuz olduğu söylenebilir. Zengin (2019) yaptığı çalışmada, toksik liderler canlandırıcı ve ilham verici olmaktansa savaşmak ve kontrol etmekle karakterize edildiğini, Yalçınsoy ve Işık (2018) ise, narsist özelliklere sahip yöneticinin çalışanlarını hor görme ihtimali oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı akademisyenler toksik liderin sosyal özelliklerinin temelinde olumsuz iletişim dilini kullandığını vurgulamışlardır. Neuman ve Baron (2005)’e göre toksik liderler etraflarını zehirleyici, çalışanlarını rencide edici davranışlar sergilemekten asla geri durmazlar. Çevrelerini manipüle etmeleri ve çalışanlarının kuyusunu kazan çalışmalar yapmaları hem kurum hem de çalışanlar üzerinde yıkıcı etkilere sebep olur. Appelbaum ve Girard (2007) yaptıkları çalışmada toksik liderlerin çalışanlar ile sıcak ilişki kurmaya önem göstermediğini belirtmişlerdir.

Whicker (1996) toksik liderleri, uyumsuz, kötü niyetli ve hoşnutsuz hatta zaman zaman şeytanca davranışlar göstermektedirler diye tanımlamıştır. Reed (2004), takipçilerine karşı ağır, küfürlü ve küçük düşürücü sözler söyleyen, Williams (2005), çalışanlara yönelik zorba, narsist, yıkıcı, zehirleyici gibi olumsuz eylemlerin varlığından, çalışanların kötü niyetli uygulamalar ile tehdit edildiğinden bahsetmiştir. Katılımcılar, takdir edilmeme, akademik çalışmalarına engel olunması, kayırmacılık, haksızlığa uğrama ve adaletsizlik gibi toksik lider davranışlarına maruz kaldıklarından bahsetmişlerdir.

Schmidt (2008) yaptığı çalışmada, toksik liderler için çalışanların refahının ve mutluluğunun öneminin olmadığını önemli olan tek şeyin kendi refahı olduğunu ve bu durum onların narsist kişiliklerinden dolayı ortaya çıktığını belirtmiştir. Kırbaç (2013) çalışmasında, toksik liderin en büyük kaygısı egosunun olduğunu ve egosunun beslenmesi onun için çok büyük öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, toksik lider davranışlarının altında yatan nedenlerin liyakat ve yetersiz olmalarını vurgulamışlardır.

Wilson-Starks (2003)'e göre, toksik liderlik, örgüt üyeleri üzerinde ciddi olumsuz etkiler yaratır. Toksik liderlik, “insanları ve örgütleri, coşkuyu, yaratıcılığı, özerkliği ve yenilikçi fikirleri ifade etmeyi zehirleyen bir yaklaşım” olarak tanımlanmıştır. Bu tür bir liderlik, çalışanların yaratıcılık ve yenilikçi fikirlerini engeller, böylece örgütün genel verimliliği ve yenilik kapasitesi azalır. Ayrıca, toksik liderlik, “işyerinde insanları benlik saygısından uzaklaştıran ve onların işlerinden istifalarına sebep olan bir acı” olarak da tanımlanmıştır. Bu durum, çalışanların kendilerini değersiz hissetmelerine, motivasyonlarının düşmesine ve sonunda işten ayrılmalarına yol açabilir. Toksik liderlerin yönetim tarzı, çalışanların iş yerindeki duygusal ve psikolojik iyilik halleri üzerinde derin olumsuz etkiler yaratabilir. Wilson-Starks (2003) yaptığı çalışmada, örgütte, çalışanların kaygı ve güvensizlik duygularını arttıran, sağlıklarına zarar veren, çalışanları birbirleri ile iletişimlerine ve örgüte bağlanmalarına engel olan bir ortam olduğunu bulmuştur. Katılımcılar literatürdeki bulguları destekleyen mutsuzluk, çaresizlik, tükenmişlik hissettiklerini belirtmişlerdir.

Einarsen ve diğerleri (2007) yaptıkları çalışmada, toksik liderin, iş veriminin yok olmasına neden olabildiğini, Heppell (2011) ise toksik liderlerin etki ettiği kişi ve kurumlarda güvensizlik, korku, belirsizlik, ön görünmezlik ve tehdit duyguları uyandırdığını belirtmiştir. Bu tür liderlik, çalışanlar üzerinde psikolojik baskılar oluşturarak, güven ortamını yok eder ve bireylerin duygusal sağlığını olumsuz etkiler. Erickson ve diğerleri (2015) ise toksik liderlik davranışının uzun süre uygulanmasının, çalışanların iradesini, inisiyatifini ve potansiyelini zayıflatarak, birimin moralini yok edebileceğini ifade etmişlerdir. Toksik liderlik, çalışanların motivasyonlarını ve iş verimliliklerini düşürerek, örgütün genel moral seviyesini de olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum, çalışanların iş yerindeki bağlılıklarını ve performanslarını büyük ölçüde düşürür.

Bu araştırmada, yükseköğretimde toksik liderlik akademisyen görüşleri üzerinden incelenmiştir. Katılımcı akademisyenlerin, yükseköğretimde toksik liderliğe ilişkin görüşleri; 4 tema ve 4 alt tema altında toplanmıştır.

Yükseköğretim kurumlarındaki akademik personelin eğitim seviyesi yüksek olmasına rağmen, yönetimin insan unsurundan oluşması ve bu unsurun kişilik, karakter, kültür gibi pek çok faktörden etkilenmesi nedeniyle akademik yaşamda da diğer sektörlerdeki örgütlerde olduğu gibi olumsuzluklar yaşanabilmektedir. Bu olumsuzlukların temel nedeni, yönetici konumundaki kişilerin toksik davranışlar sergilemesi olarak ifade edilebilir. Toksik liderlik, akademik çevrelerde de verimliliği ve çalışanların psikolojik iyilik hallerini olumsuz etkileyebilir, bu da kurum içindeki genel atmosferi ve çalışma ilişkilerini zayıflatabilir.

Yükseköğretimde toksik liderlik, özellikle ulusal alan yazında sınırlı bir şekilde incelenmiş olması nedeniyle bu çalışma konusu olarak seçilmiştir. Devlet üniversitelerinde Doktor, Doçent Doktor ve Profesör Doktor unvanlarına sahip akademisyenlerle yapılan nitel görüşmeler sonucunda, toksik liderliğin akademik camiada oldukça yaygın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, toksik liderlik olgusunun yükseköğretim kurumlarında ciddi bir sorun teşkil ettiğini ve akademik ortamlarda çalışanların iş tatmini ve verimliliği üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir.

Yükseköğretim kurumlarında yöneticilerin yeterli mesleki donanıma sahip kişilerin arasından, liyakate göre göreve getirilmeleri örgütteki toksitenin azaltılmasında bir önlem olabileceği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Eğitim sektöründeki politika yapıcılar yükseköğretimde toksik liderlik davranışlarının azaltılmasına yönelik kurallar ve düzenlemeler yapabilir. Bu nedenle, gelecek çalışmaların daha büyük veri setleri kullanmasını, boylamsal yaklaşımları benimsemesini ve inceleme için farklı sektörlerin seçilmesi önerilmektedir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapmadığımı beyan ederim. Tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarı olarak tarafıma ait olduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- Abdul Azeez, E. P., Negi, D.P., Kukreja, T., Tanwar, K.C., Surya Kumar, M., Kalyani, V., & Harmain, D. (2024). Why do they decide to stay? Experience of Indian women surviving intimate partner violence. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 16(2), 172-188.
- Alanezi, A. (2022). Toxic leadership behaviors of school principals: a qualitative study. *Educational Studies*, 50(2), 1-15.
- Al-Jumaili, M. (2021). The effect of toxic leadership on organizational loyalty in public education schools and ways to address it. *Journal of Arab Studies in Education & Psychology*, 131, 55-386.
- Appelbaum, S. H., & Roy-Girard, D. (2007). Toxins in the workplace: Effect on organizations and employees. *The International Journal of Business in Society*, 7(1), 17-28.
- Azeez, F., & Aboobaker, N. (2024). Echoes of dysfunction: a thematic exploration of toxic leadership in higher education. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 16(4), 439-456.
- Bush, L. (2024). *Designing culturally sensitive research in Diversity, Equity, and Inclusion in Strategic Communications*, Routledge.
- Einarsen, S., Aasland, M. S., & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 207-216.
- Erickson, A., Shaw, B., Murray, J., & Branch, S. (2015). Destructive leadership: Causes, consequences and countermeasures. *Organizational Dynamics*, 44(4), 266-272.
- Flynn, G. (1999). Stop toxic managers before they stop you! *Workforce*, 78(8), 4-40.
- Gangel, E. (2007). *Surviving toxic leaders: how to work for flawed people in churches, schools, and Christian organizations*. Wipf and Stock Publishers.
- Goodchild, L. (2014). Higher education as a field of study: Its history, degree programs, associations, and national guidelines. İçinde S. Freeman Jr., L. S. Hagedorn, L. F. Goodchild, & D. A. Wright (Eds.), *Advancing higher education as a field of study* (13-50). Sterling.
- Hadadian, Z., & Zarei, J. (2016). Relationship between toxic leadership and job stress of knowledge workers. *Studies in Business and Economics*, 11(3), 84-89.
- Heppell, T. (2011). Toxic Leadership: Applying the Lipman-Blumen Model to Political Leadership. *Representation*, 47(3), 241-249.
- Herbst, T. H., & Roux, T. (2023). Toxic leadership: A slow poison killing women leaders in higher education in South Africa? *Higher Education Policy*, 36(1), 164-189.
- Hitchcock, M. J. (2015). *The relationship between toxic leadership, organizational citizenship, and turnover behaviors among San Diego nonprofit paid staff*. University of San Diego.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences: International differences in work-related values*, Sage.
- Kırbaç, M. (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik* (Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi). İnönü Üniversitesi Açık Erişim Sistemi.
- Koveshnikov, A., Ehrnrooth, M., & Wechtler, H. (2020). The three graces of leadership: untangling the relative importance and the mediating mechanisms of three leadership styles in Russia. *Manag. Organ. Rev.*, 16(4), 791-824.
- Lipman-Blumen, J. (2005). *The allure of toxic leaders: Why we follow destructive bosses and corrupt politicians and how we can survive them*. Oxford University Press.
- Lipman-Blumen, J. (2005). Toxic leadership: When grand illusions masquerade as noble visions. *Leader to Leader*, 36, 29-38.

- Lipman-Blumen, J. (2006). *The allure of toxic leaders: why we follow destructive bosses and corrupt politicians—and how we can survive them*. Oxford University Press.
- Magill, S. (2023). The ‘epidemic within the pandemic’: meeting the needs of racially minoritised women experiencing domestic abuse during the Covid-19 pandemic. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 15(3), 187-200.
- Mehta, S., & Maheshwari, G. C. (2013). Consequence of toxic leadership on employee job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Contemporary Management Research*, 8(2), 1-23.
- Neuman, J. H., & Baron, R. A. (2005). Aggression in the workplace: A social-psychological perspective. İçinde S. Fox & P. E. Spector (Eds.), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets* (13–40). American Psychological Association.
- Orunbon, N. O. (2020). The menace of toxic leadership in school organizations. *Euro Afro Studies International Journal*, 1(4), 1-14.
- Padilla, A., Hogan, R., & Kaiser, R. (2007). The toxic triangle: destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 178-187.
- Pelletier, K. (2010). Leader toxicity: An empirical investigation of toxic behavior and rhetoric. *Leadership*, 6(4), 373–389.
- Reed, G. E. (2004). Toxic leadership. *Military Review*, July -August 2004, 67-71.
- Reyhanoğlu, M., & Akın, Ö. (2016). Toksik liderlik örgütsel sağlığı olumsuz yönde tetikler mi? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 442-459.
- Schmidt, A. A. (2008). *Development and validation of the toxic leadership scale* (Yüksek Lisans Tezi, University of Maryland). <http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/8176/1/umi-umd-5358.pdf>
- Whicker, M. L. (1996). *Toxic leaders: When organizations go bad*. Quorum Books.
- Williams, D. F. (2005). *Toxic Leadership in the U.S. Army*. US Army War College.
- Wilson-Starks, K. Y. (2003). *Toxic leadership*. Transleadership Inc., <http://www.transleadership.com/toxicleadership.pdf>
- Yalçınsoy, A., & Işık, M. (2018). Toksik liderlik ile örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti ilişkisine yönelik bir araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 1016-1025.
- Yavaş, A. (2016). Sectoral differences in the perception of toxic leadership. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 229, 267–276.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285–305.
- Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 19(6), 708-722.
- Zengin, M. (2019). Toksik liderlik: Kavramsal bir çözümleme. *ITOBİAD: Journal of the Human & Social Science Researches*, 8(4), 2754-2766.
- Zhu, J., & Zhang, B. (2019). The double-edged sword effect of abusive supervision on subordinates’ innovative behavior. *Frontiers in Psychology*, 10, 66.

**Öğretmenlerin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Okul Yöneticilerinin
Rollerine Yönelik Algıları**

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gizem DAK¹, Halil DAK²

1. Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, gizemdak@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9505-3724

2. Bilim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, halildak@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5596-4868

Gönderilme Tarihi: 30.09.2024 Kabul Tarihi: 10.12.2024 Yayımlanma Tarihi: 31.01.2025

Atıf: Dak, G., & Dak, H. (2025). Öğretmenlerin mesleki ve teknik Anadolu lisesi okul yöneticilerinin rollerine yönelik algıları. *eBilge*, 1(1), 18-30.

DOI: doi.org/10.5281/zenodo.14651767

Öz

Bu araştırma, mesleki ve teknik Anadolu lisesi okul yöneticilerinin rollerine yönelik öğretmen algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülmüştür. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 20 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, mesleki ve teknik Anadolu lisesi müdürlerinin rolleri altı ana başlıkta toplanmıştır: öğretim liderliği, toplumsal liderlik, vizyoner liderlik, etik liderlik, ekonomist liderlik ve eğitimsel liderlik. Öğretmenler, müdürlerin özellikle akademik başarıyı artırma, toplumla iş birliği yapma, vizyon oluşturma, adil davranma ve ekonomik kaynakları etkin yönetme gibi rolleri yerine getirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, müdürlerin teknolojik gelişmelere açık olması, mesleki bilgiye hakimiyeti ve öğrenci kariyer rehberliği konularında liderlik yapması gerektiği ifade edilmiştir. Araştırma, mesleki ve teknik Anadolu lisesi müdürlerinin etkili liderlik rolleri sergilemesinin, öğrencilerin akademik ve mesleki başarılarını artırmada kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programları ve mesleki gelişim fırsatlarının artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki ve teknik eğitim, Okul yöneticisi rolleri, Eğitim liderliği.

**Teachers' Perceptions of the Roles of Vocational and Technical Anatolian
High School Principals**

Abstract

This study aims to examine teachers' perceptions of the roles of Vocational and Technical Anatolian High School principals. The study was conducted with phenomenology design, one of the qualitative research methods. The research data were obtained from interviews with 20 teachers through a semi-structured interview form. The data obtained were analyzed by descriptive analysis method. According to the research findings, the roles of Vocational and Technical Anatolian High School principals were categorized under six main headings: instructional leadership, social leadership, visionary leadership, ethical leadership, economist leadership and educational leadership. Teachers emphasized that principals should fulfill roles such as increasing academic achievement, cooperating with the community, creating a vision, acting fairly and managing economic resources effectively. In addition, principals should be open to technological developments, have a good command of professional knowledge and provide career guidance to students. The study reveals that the effective leadership roles of Vocational and Technical Anatolian High School principals have a critical importance in increasing the academic and professional success of students. Accordingly, it is recommended that in-service training programs and professional development opportunities should be increased to improve the leadership skills of school administrators.

Keywords: Vocational and technical education, School administrator roles, Educational leadership.

Giriş

Eğitim, sosyal bir sistemdir. Bu bağlamda eğitim sistemi toplum ve toplumsal sistemler ile etkileşim içerisinde olup birbirini etkileyecek ilişki içerisinde. Eğitim sisteminin sosyal sistemleri ve toplumu etkilediğini bilinmektedir. Bu çerçevede okul, eğitim sisteminin stratejik bir alt sistemdir. Bu kapsamda bir okulun yönetiminde iç ve dış olmak üzere iki öge rol oynamaktadır. Okulu oluşturan ve okulun yapısında bulunan ögeler iç ögelerdir. İç ögeler arasında yönetici, öğretmen, öğrenci, memur ve diğer personel yer alır. Okulun yapısında yer almayan ögeler ise dış ögelerdir. Bunlara anne, baba, çevredeki baskı grupları, yönetim yapısı örnek verilebilir (Bursalıoğlu, 2015).

Okul yöneticileri, okulun hedeflerine ulaşmak için, okulda bulunan tüm insan ve maddi kaynakları en etkin şekilde kullanmayı hedefler (Taymaz, 2011). Bu çerçevede okul yöneticileri, eğitim kurumlarının başarıya ulaşmasında büyük rol oynar. Açıklan (2016), okul yöneticiliğinin bir meslek olarak kabul edilmemesi, okul yöneticilerinin hizmet öncesi hazırlıksız olmaları, görevdeyken gelişim göstermeleri ve bilimsel yöntemlere dayalı modellerle desteklenmeden yetkilerin okul yöneticilerine verilmesinin, yerinden yönetim anlayışının başarısız bir başlangıç yapmasına ve olumsuz örnekler yaratmasına yol açabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin yönetim alanında eğitim almaları ve okul yöneticiliğinin meslek olarak tanımlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

Okul yöneticileri 05.02.2021 tarih ve 31386 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği’ne göre görevlendirilmektedir. Buna göre, görevlendirilecek yöneticide genel ve özel şartlar bulunmaktadır. Bu şartları yerine getiren müdür adayları eğitim kurumu yöneticiliği için başvuru yapabilir. İlk defa müdür olarak görev yapacak aday yapılacak olan merkezi yazılı sınava katılır. Yazılı sınavda başarılı olan aday için Yönetmelikte yer alan Değerlendirme Formu (Ek-1) bulunmaktadır. Bu form adayın aldığı eğitimler, hizmet süresi, ödüller, değerlendirme ölçütleri yer almaktadır. Bu değerlendirme formuna göre aday İl Değerlendirme Komisyonu tarafından puanlanır. Sözlü sınav komisyonu tarafından okul müdürü adayları Yönetmelikte yer alan Sözlü Sınav Formunda yer alan yeterliliklere yönelik mülakata katılır. Özetlemek gerekirse, yöneticilik görevine ilk kez atanma işlemleri, Yönetmelik Ek-1’de yer alan Değerlendirme Formu üzerinden yapılan değerlendirme, Ek-3’te bulunan Sözlü Sınav Formu üzerinden gerçekleştirilen sözlü sınav ve yazılı sınav sonuçlarına dayalı olarak gerçekleştirilir. Müdürlüğe yeniden görevlendirilecek adaylar için ise Yönetmelikte Değerlendirme Formu (Ek-2) bulunmaktadır. Bu form adayın aldığı eğitimler, hizmet süresi, ödüller, değerlendirme ölçütleri yer almaktadır. Bu değerlendirme formuna göre aday İl Değerlendirme Komisyonu tarafından puanlanır. En yalın haliyle yöneticiliğe yeniden görevlendirme işlemleri, Yönetmelik Ek-2’de yer alan Yönetici Değerlendirme Formu üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda elde edilen puanlar esas alınarak, puan üstünlüğüne göre gerçekleştirilir.

Mesleki ve teknik Anadolu liseleri, öğrencilerin akademik ve mesleki beceriler kazanarak iş gücüne katılmalarını sağlamak amacıyla önemlidir. Türk Eğitim Sisteminde meslek liselerinin rolü giderek artmaktadır. Bu okullar, öğrencilerin kariyer hedeflerine yönelik pratik bilgi ve beceriler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Nitekim meslek liseleri, genellikle belirli bir meslek dalında uzmanlaşmış eğitim veren okullardır. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinin amacı, öğrencileri sadece akademik olarak değil, aynı zamanda iş gücü piyasasında başarılı olabilmeleri için hazırlamaktır (Hughes, 2011). Bu okulların yönetimi, öğrencilerin eğitim kalitesini doğrudan etkileyebilmektedir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinin okul müdürleri, idari sorumluluklarının yanı sıra okulun eğitim ve öğretim kalitesini, öğrenci başarısını artırmak, okul iklimini şekillendirmede ve okul kültürünü geliştirmede kritik bir rol oynar.

Mesleki ve teknik Anadolu lisesi işleyişi 07.09.2013 tarih ve 28758 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’ne göre yürütülmektedir. Yönetmeliğin 78. maddesi meslek lisesi okul yöneticilerinin görev, yetki ve sorumlulukları hakkında bilgi vermektedir. İlgili düzenlemeye göre, okul müdürü, Türk millî eğitiminin genel hedefleri ve ilkeleri doğrultusunda, Anayasa, kanunlar, tüzükler, yönetmelikler ve diğer ilgili mevzuat çerçevesinde okulun amaçlarına ulaşmak için tüm kaynakların etkin ve verimli bir şekilde kullanılmasından, ekip çalışmasıyla yönetiminden ve temsilinden birincil sorumlu eğitim lideridir. Müdür, okulunu, içindeki kurul, komite ve ekiplerle iş birliği yaparak yönetir. Ayrıca, görevinde sevgi, saygı ve güveni esas alarak uyumlu ve örnek bir tutum sergiler ve mevzuatla kendisine verilen yetkileri kullanır.

Bir kurumda roller, yöneticinin görevine ilişkin beklenen özel davranışları tanımlar. Örgüt içinde çalışanların rollerinin ilişkisi, yaptıkları işler doğrultusunda yetki ve sorumluluklarını da belirler. Bir yöneticinin rolü, altında çalışan tüm personelin yönetimle ilgili rollerini kapsar (Newman, 1968). Bu tür okullarda görev yapan okul müdürlerinin de pek çok rolleri vardır. Bu rolleri yerine getirirken okul yönetiminde liderlik göstermeli, eğitim politikalarının uygulanmasında iş birliği ve koordinasyon içerisinde olmalı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeli, eğitim sanayi iş birlikleri kurmalı, en nihayetinde öğrencinin başarısını artırmalıdır. Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki ve teknik Anadolu lisesi Okul Yöneticilerinin rollerine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Alan yazında mesleki ve teknik Anadolu liselerinin yöneticilerine yönelik araştırmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu ihtiyaçtan hareketle yapılan araştırmanın alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Okul Yöneticisi Roller

Okul yöneticileri, eğitim ve öğretim süreçlerinin etkili ve verimli bir şekilde işlenebilmesi için önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim sistemi içinde okul yöneticilerinin liderlik, öğretimsel liderlik, örgütsel bağlılık oluşturmak ve öğrencilerin gelişimini desteklemek gibi pek çok işlevi bulunmaktadır (Balyer, 2012). Bu bölümde okul yöneticisinin rollerine yer verilmiştir.

Teknolojik Liderlik: Eğitim yöneticileri, eğitim kurumlarında teknoloji entegrasyonunu sağlamak amacıyla, mükemmeliyet ve dönüşüm odaklı ortak bir vizyonun oluşturulmasına ve uygulanmasına ilham verir ve liderlik eder (Görgülü vd., 2013). Ayrıca, teknolojinin okulda etkin bir şekilde kullanılması için çalışmalar yaparak, organizasyonu bu alanda etkiler ve yönlendirir.

Kültürel Liderlik: Okulun misyonunu etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için okul yöneticisinin tercih ettiği bir liderlik tarzıdır (Sergiovanni & Starratt, 1988). Okul yöneticisinin üç farklı kültürel liderlik rolü bulunur: yorumlayıcı, sunucu ve resmi. İlk rol, okulun görevlerini, değerlerini ve normlarını yorumlamayı içerir. İkinci rol, davranışları modelleme, bu davranışların ayrıntılarını belirleme ve grup önünde etkili bir sunum yapma üzerine odaklanır. Üçüncü ve son rol ise geleneksel törenler ve kamusal etkinliklerin düzenlenmesidir.

Mentor Olarak Liderlik: Mentor, liderlik kapasitesine sahip, bu yeteneklerini başkalarına aktarmaya istekli, vizyon sahibi ve enerjik bir kişidir. Günümüzde mentorluk sisteminin amacı, bireylerin potansiyellerini geliştirmek, kurum kültürünü paylaşmak, akademik veya kariyer hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak ve böylece güçlü bir insan kaynağı oluşturmaktır (Balyer, 2012). Okul müdürleri için mentorluk, büyük bir öneme sahiptir. Müdürler, öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlayarak onlara rehberlik yapan kişilerdir.

Güvenlik Uzmanı Olarak Müdür Rolü: Okulda etkili bir öğretim ortamının sağlanabilmesi için, öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul personelinin sınıf, koridor, bahçe, spor salonu, atölye gibi alanlarda güvende hissetmeleri önemlidir. Bu doğrultuda okul müdürleri, okulun ve öğrencilerin karşılaşabileceği potansiyel tehlikelere karşı korunmasını sağlamalı ve güvenli bir ortam yaratmalıdır (Balyer, 2012).

Denetmen Liderlik: Müdür, okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamakla görevli kişidir. Okulun hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla hem öğretim programını hem de öğretmenleri denetleme görevini üstlenir. Denetim sürecinde etkili iletişim ve adil davranışları ile öğretmenlerin davranışlarını olumlu yönde etkileyebilir (Demirbaş & Kazak, 2021).

Disiplin Figürü Liderlik: Müdür, okullarda öğretimsel amaçlara ulaşmayı engelleyen olumsuz disiplin problemlerini engelleyen uzmanlardır. Bu süreçte disiplini geleneksel cezaya dayalı olarak gerçekleştirmekten ziyade olumlu disiplin geliştirme yöntemlerini kullanır. Bu bağlamda müdürün gerçekleştirdiği tutum, davranış, eylem ve söylemleriyle okul personeline örnek olmaları beklenir (Leithwood & Jantzi, 2006).

Ekonomist Liderlik: Okul müdürü, okulun hedeflerine uygun olarak ekonomik kaynakların sağlanması, korunması, değerlendirilmesi ve gerektiğinde öncelikler doğrultusunda kullanılması konusunda en yetkili kişidir. Müdürün, okulunun başarısını sağlamak için eğitim ekonomisi, bütçeleme ve kaynak yönetimi gibi konularda bilgi sahibi olması önemlidir (Polat & Esen, 2022).

Öğretimsel Liderlik: Okul müdürü, öğretimsel lider olarak okulun hedeflerine ulaşmak için bir strateji oluşturmalı, okulun vizyon ve misyonunu tanımlamalı ve bu anlayışın okul üyeleriyle paylaşılmasını sağlamalıdır. Müdür, öğretim kalitesini iyileştirmeyi ve başarıyı artırmayı hedefler.

Toplumsal Liderlik: Günümüzde okulların değişen çevresel dinamikleri, okul müdürlerinin toplumsal liderlik becerilerine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Geçmişten farklı olarak, veliler ve toplum üyeleri okullara ve eğitime daha fazla ilgi göstermekte, okulla ilgili etkinliklere ve görevlere katılım konusunda daha istekli davranmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin yalnızca okul içinde değil, aynı zamanda okul dışındaki alanlarda da liderlik rolü üstlenmesini gerektirmektedir. Okul müdürleri, okulun hedeflerine ulaşabilmesi için toplumun çeşitli ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik programlar tasarlamalıdır.

Vizyoner Liderlik: Vizyoner liderler, toplumlarının ve örgütlerinin geleceğini hayal eden ve bu geleceği tasarlayan bireylerdir. Bu liderler, geleceği yenilikçi bir perspektifle değerlendirebilir ve bu perspektifi üstün analiz ve sentez becerileriyle şekillendirebilirler (Hamedoğlu, 2001). Örgüt içerisindeki tutum ve davranışlarıyla vizyoner liderler, çalışanlar üzerinde etkili olur ve onların liderlerini takip etmelerini sağlar.

Etik Liderlik: Etik liderlik, insanların karakter özelliklerine veya önyargılara bakmaksızın, bireysel farklılıklarını ve inançlarını kabul etmeyi ifade eder. Aynı zamanda etik liderlik, etik kararlar alabilme, etik değerleri bir sistemin parçası haline getirme ve bu tür bir sistemi kurma yeteneğidir (Aykanat & Yıldırım, 2012).

Örgütsel Liderlik: Müdürler, okulda çalışan insanların ortak amaçlar doğrultusunda eşgüdümlemesini sağlamalı, öğretmenlerin niteliğinin yükseltilmesine destek vermelidir. Aynı zamanda müdür, öğrencilerin uygun öğrenme ortamlarında çalışmalarına olanak sağlar. Okul müdürü öğretmen, personel, yönetim ve veliler ile birlikte iş birliği içerisinde çalışarak okulun ihtiyaçlarını belirler.

Süper Liderlik: Süper liderlik kuramı, bireylerin kendi kendilerinin lideri olmalarını hedefler. Bu bağlamda süper liderlik, liderliği bireysel bir sorumluluk olarak ele almaktadır. İç yönelimli liderlik özelliği taşıyan süper liderlik, okul yöneticisini pasif konuma koymaktadır. Bu kurama göre, okul yöneticisi öncelikle kendisini yetiştirmeli, sonra öğretmenleri süper lider olarak yetiştirmelidir.

Transformasyonel Liderlik: Dönüşümcü liderlik, bir liderin vizyonunu hayata geçirmek amacıyla, takipçilerini güçlendirme, onlara yetki verme ve bu yetkiyi eyleme dönüştürme becerisidir. Dönüşümcü liderliğin temel bileşenleri ise; vizyon, etkili iletişim, kararlılık, bağlılık, odaklanma, yetkilendirme, güçlendirme ve örgütsel öğrenme fırsatları yaratmaktır (Erçetin, 2000).

Öğrenen Liderlik: Öğrenen liderler, sürekli olarak kendini yenileyen, geliştiren ve kurumdaki örgüt çalışanlarına örnek olan kişilerdir. Okul ortamındaki öğrenmeyi sürekli olarak geliştirme ve yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinir. Öğrenen liderler, küreselleşme sürecine uyum sağlar (Senge, 1990).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada mesleki ve teknik Anadolu lisesi müdürlerinin rollerine yönelik öğretmenlerin algısı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, şu alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin algılarına göre meslek lisesi okul yöneticisinin rolleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin algılarına göre meslek lisesi müdürünün rolleri neler olmalıdır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Literatürde çok sayıda okul yöneticisi rolleri bulunmakla birlikte, bu araştırmada müdür rolleri; teknolojik liderlik, kültürel liderlik, mentor olarak liderlik, güvenlik uzmanı olarak okul müdürü, denetmen olarak okul müdürü, disiplin figürü olarak okul müdürü, ekonomist olarak okul müdürü ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinde olgubilim (fenomenoloji) türünde desenlenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve belge incelemesi gibi yöntemlerle nitel veri toplama süreçlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde incelenmesini amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan 20 öğretmen oluşturmuştur. Bu öğretmenlere yönelik demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1 öğretmenlerin cinsiyet ve branş dağılımını göstermektedir. Bu dağılım, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin çeşitliliği hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Elektrik Teknolojisi öğretmenlerinin en fazla katılım gösteren grup olması, teknik branşların meslek liselerindeki ağırlığını ortaya koymaktadır. Bu durum, çalışma sonuçlarının özellikle teknik branşlardaki öğretmen algılarını yansıttığını göstermektedir. Kadın öğretmenlerin oranının %35 olması ise cinsiyet dağılımında dengesizliği işaret edebilir, bu da meslek liselerindeki öğretmen dağılımına dair daha geniş bir incelemeyi gerektirebilir. Tablo 1’de gösterildiği gibi katılımcıların yarısından fazlası (%65) erkek öğretmendir. %20 ile en fazla görüş bildiren öğretmen ise Elektrik Teknolojisi branşına aittir.

Tablo 1.*Demografik Dağılım*

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	13	65
Kadın	7	35
Branş		
Elektrik Teknolojisi	4	20
Bilişim Teknolojileri	3	15
Tekstil Teknolojisi	3	15
Elektronik Teknolojisi	2	10
Matematik	1	5
Edebiyat	1	5
İngilizce	1	5
Biyoloji	1	5
Fizik	1	5
Kimya	1	5
Tarih	1	5
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	5

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun oluşturulması ve uygulanması aşamalarında iç ve dış geçerliği artırmak için önlemler alınmıştır. Geçerliliği yüksek bir form oluşturmak için, görüşme formunda bulunan sorular hazırlanmadan önce, okul yöneticisi rolleri ve mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile ilgili detaylı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun oluşturulan görüşme formuna yönelik eğitim yönetimi anabilim dalından 2 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış, gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Asıl görüşmeye katılmayan 4 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında gelen dönütler ışığında görüşme formunda düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formunda dört soru yer almaktadır. Son olarak görüşmeler öğretmenlerin gönüllülük esasına göre yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri yazılı hale getirilerek incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve gerektiğinde kullanabileceği bir forma dönüştürülmesini amaçlar. Betimsel çözümlemede, veriler önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda sistemli bir şekilde özetlenip yorumlanır ve sonuçlara ulaşılır. Görüşülen veya gözlemlenen kişilerin görüşlerini etkili bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara sıkça başvurulur (Yıldırım & Şimşek, 2006). Yazıya aktarılan görüşme kayıtlarında yer alan sorulara verilen yanıtlar, ayrı ayrı sınıflandırılarak tema ve kategoriler oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerle görüşme sonuçlarından elde edilen tablolar ile bu tablolara ait bulgulara yer verilmiştir. Bu araştırma kapsamında 20 öğretmenin algısı değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre mesleki ve teknik Anadolu lisesi müdürünün rollerine yönelik görüşler Tablo 2’de gösterilmiştir. 18 öğretmen mesleki ve teknik Anadolu lisesi müdürünün öğrencinin akademik başarısını artırmaya; 11 öğretmen iş birliğine; 6 öğretmen misyonu yaymaya; 15 öğretmen adil davranmaya; 13 öğretmen istihdama katkı sağlamaya; 10 öğretmen motivasyonu sağlamaya yönelik rolleri belirtmiştir. Tablo 2, mesleki ve teknik Anadolu lisesi müdürlerinin öğretimsel, toplumsal, vizyoner, etik ve ekonomist liderlik rollerine dair öğretmen algılarını kapsamaktadır. Bu rollerdeki çeşitlilik, müdürlerin çok yönlü görevler üstlenmesini gerektirirken, öğretim liderliği ve adil davranma gibi sorumlulukların daha sık vurgulanması bu alanların öncelikli olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle öğrencinin akademik başarısını artırma, adil davranma ve istihdama katkı sağlama konularının yüksek frekansa sahip olması, öğretmenlerin müdürlerin liderlik rollerini bu temel başlıklar altında değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, liderlik anlayışının okulun genel başarısına olan katkısını vurgulamaktadır.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Algılarına Göre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürünün Roller

Tema	Kategori	Alt Kategori	f
Öğretim Liderliği	Akademik başarı artırmak	Öğrenci başarısını yükseltir.	18
	Ders materyalleri sağlamak	İhtiyaç olan materyalleri hazır hale getirir.	13
	Hayat boyu öğrenmeyi desteklemek	Yaşam boyu öğrenmeyi özendirir.	10
	Değer vermek	Eğitim paydaşlarına, öğrencilere değer verir.	5
	Ödüllendirmek	Başarıyı takdir eder.	5
Toplumsal Liderlik	İş birliği yapmak	Tüm kuruluşlarla etkileşime girer.	11
	Toplumsal ihtiyaçların farkında olmak	Toplumun ihtiyaçlarını gözetir.	8
	İletişim kurmak	Okul çevresi ve velilerle iletişim kurar.	4
Vizyoner Liderlik	Misyonu yaymak	Okulun misyonundan haberdar eder.	6
	Vizyon belirlemek	Okul programlarını vizyon doğrultusunda düzenler.	3
Etik Liderlik	Adil davranmak	Bireyler arasında adil davranır.	15
	Sorumluluk üstlenmek	Sorumluluk üstlenir.	12
	Okul çıkarlarının gözetmek	Makamını okul çıkarları için kullanır.	7
Ekonomist Liderlik	İstihdama katkı sağlamak	Staj ve mezun öğrencilerini firmalara yerleştirir.	13
Eğitimsel Liderlik	Motivasyon sağlamak	Öğretmen ve öğrencileri güdüler.	10

Öğretmenlerin algılarına göre mesleki ve teknik Anadolu lisesi Müdürünün sahip olması gereken rollerine yönelik görüşler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.*Öğretmenlerin Algılarına Göre Meslek Lisesi Müdürünün Sahip Olması Gereken Roller*

Tema	Kategori	Alt Kategori	f
Mesleki Liderlik	Bölüm koordinasyonu	Bölmeler arası koordinasyonu sağlamalı	17
	Meslek seçimi	Meslek seçiminde dikkat edilecek hususları bilmeli	15
	Mesleki bilgi	Meslek alanlarına hâkim olmalı	13
	Atölye kültürü	Atölye kültürü oluşturarak öğrencilerin benimsemesini sağlamalı	10
Eğitimsel Liderlik	Kişisel kazançtan uzak	Politik, sosyal, dini, ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçınmalı	11
	Dürüstlük, güvenilir, erdem	Yönetici mesleki hayatında dürüst ve güvenilir olmalı,	10
	İnsan haklarına saygılı	İnsan haklarına saygılı olmalı ve hakları korumalı	9
	Devlete itaat eden	Devlete itaat etmeli, yıkıcı eylemlerde bulunmamalı	6
	Moral liderliği	Tartışma ve çatışmalar için daha özgür bir ortam sunmalı	5
Transformasyonel Liderlik	Düşünen-sorgulayan	Yönetici düşünüp sorgulayabilmeli	16
	Karizmatik	Risk alabilmeli	11
	Dönüşüm	Değişime açık olmalı, yönetebilmeli	7
Ekonomist Liderlik	Sanayi iş birliği	Okul sektör iş birliği yapmalı (10); sanayi kurumlarının ihtiyaçlarını bilmeli (9)	19
	Okul bütçesi	Bütçeyi okulun çıkarlarına göre kullanmalı	11
Örgütsel Liderlik	Okul iklimi	Okul iklimini oluşturmalı	8
	Örgütsel motivasyon	Öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunu artırmalı	7
	Proje	Okulda projeler yapılmalı	7
Süper Liderlik	Kendine güven	Yönetici kendine güvenmeli	12
	Kendini yetiştirme	Yönetici kendi farkındalığı ile kendini yetiştirmeli	7
Öğrenen Liderlik	Yaşam boyu öğrenme	Yönetici meslek hayatı boyunca yeni bilgiler öğrenmeli, öğretmenlere aktarmalı	8
	Öğrenen örgütler	Okulu öğrenen örgüt haline getirmeli	6
Teknolojik Liderlik	Teknoloji	Teknolojik gelişmelere açık olmalı	6

Tablo 3, öğretmenlerin mesleki ve teknik Anadolu lisesi müdürlerinin sahip olması gereken rollere dair görüşlerini sunmaktadır. Öğretmenler, mesleki ve teknik Anadolu lisesi müdürünün sahip olması gereken rolleri sırasıyla mesleki liderlik, eğitimsel liderlik, transformasyonel liderlik, ekonomist liderlik, örgütsel liderlik, süper liderlik, öğrenen liderlik ve teknolojik liderlik olmak üzere belirtmişlerdir. 19 öğretmen okul-sanayi iş birliği yapmanın önemini vurgularken, 17 öğretmen bölmeler arası koordinasyonu sağlayan bir okul yöneticisinin gerekliliğini belirtmiştir. 5 öğretmen tartışma ve çatışmalar için daha özgür bir ortam sunan okul müdürünü savunurken, 6 öğretmen de okul müdürünün teknolojik gelişmelere açık olması gerektiğini bildirmiştir. En çok vurgulanan mesleki liderlik, müdürlerin bölüm koordinasyonu ve meslek alanlarına hakimiyetine olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, okul-sanayi iş birliği gibi ekonomist liderlik özellikleri de oldukça önemli

görülmektedir. Teknolojik liderlik ve öğrenen liderlik gibi daha modern liderlik anlayışlarının öğretmenlerce daha az vurgulanması, bu konulara dair farkındalık ve önceliklerin artırılması gerektiğini işaret edebilir. Bu bulgular, müdürlerin çok yönlü liderlik becerileriyle okullarını daha iyi bir seviyeye taşıyabileceğini göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürünün rolleri 6 ana başlıkta toplanmıştır. Bu roller, öğretim liderliği, toplumsal liderlik, vizyoner liderlik, etik liderlik, ekonomist liderlik ve eğitimsel liderlik rolüdür. Öğretmenler mesleki ve teknik Anadolu lisesi müdürlerinin öğrenci başarısını artırması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, okul müdürünün öğretim liderliği rolü davranışlarını kurumunda uygulaması istenmektedir. Öğretmenler mesleki ve teknik Anadolu lisesi müdürlerinin okul için vizyon belirlemesini, vizyoner liderlik rolünü üstlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Okul müdürleri, sadece okulun günlük idari işlerini yönetmekle kalmaz, aynı zamanda öğretim süreçlerinin kalitesini iyileştirmek ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla öğretim liderliği rolünü de üstlenirler. Okul müdürlerinin öğretim liderliği, okulun genel eğitim kalitesinin iyileştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Day vd. 2008; Leithwood vd., 2004).

Araştırmada, mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürünün sahip olması gereken roller 8 ana başlıkta belirlenmiştir. Bu roller sırasıyla, mesleki liderlik, eğitimsel liderlik, transformasyonel liderlik, ekonomist liderlik, örgütsel liderlik, süper liderlik, öğrenen liderlik ve teknolojik liderlik rolüdür. Öğretmenler, mesleki ve teknik Anadolu lisesi müdürlerinin kurumdaki bölümler arasında koordinasyonu sağlamasını ve bu görevini gerçekleştirirken mesleki liderlik rolü davranışını sergilemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca okul müdürü teknolojik yeniliklere açık olmalı ve teknolojik liderlik rolünü sergilemelidir. Okul müdürlerinin mesleki liderlik rolü, öğretmenlerin pedagojik becerilerinin geliştirilmesi, öğretim uygulamalarının izlenmesi ve okulda güçlü bir profesyonel kültürün oluşturulması gibi faktörleri içerir (Hallinger, 2003). Ayrıca okul müdürleri tarafından sunulan mesleki gelişim fırsatları, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimde daha etkili olmalarını sağlar, bu da öğrencilerin akademik başarılarını artırır (Robinson, 2007).

Mesleki ve teknik Anadolu liselerinin sosyal ve ekonomik faydaları büyüktür. Ekonomik açıdan bakıldığında, bu okullar, iş gücüne katılımı artırarak, ülkelerin ekonomik büyümelerine katkı sağlar. İş gücüne daha nitelikli bireyler katmak, iş gücü verimliliğini artırır ve iş piyasasında nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılar. Bu liselerinin sunduğu eğitim, gençlerin istihdam edilebilirliğini artırarak, işsizlik oranlarını düşürmeye yardımcı olabilir (OECD, 2010). Ayrıca mesleki ve teknik Anadolu liselerinin toplumdaki yeri, genellikle akademik okullara kıyasla daha düşük olabilmektedir. Ancak, bu okulların önemi giderek daha fazla anlaşılmaktadır. Türkiye’de özellikle sanayi ve teknoloji alanlarında büyük gelişmeler yaşandıkça, bu liselerin verdiği eğitim de daha fazla değer kazanmıştır. Bu okullar, özellikle

sanayinin ve teknolojinin gereksinim duyduğu nitelikli iş gücünü yetiştirmekte önemli bir rol oynamaktadır (Yıldırım, 2018). Bu önem mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görevlendirilecek okul müdürlerinin yeterlilik, beceri ve rollerini göz ardı etmeyecek kadar kritiktir. Bu tür okullarda müdürün rolü diğer okullara göre daha fazla olabilmektedir. Zira burada devreye sektör iş birliği, istihdam, staj, teknoloji geliştirme ve kullanma, akademik başarının yanı sıra mesleki beceriyi geliştirme gibi roller girmektedir. Günümüz iş dünyasında teknolojinin hızla değişmesi ve yeni mesleklerin ortaya çıkması ile meslek liselerinin eğitim programlarının esnek ve yenilikçi olmasını gerektirmekle birlikte bu vizyona sahip okul müdürlerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Diğer bir yandan mesleki ve teknik Anadolu lisesi yöneticilerinin mentorluk rolü ile öğrencilerin de seçecekleri bölümlerde daha doğru kararlar verilmesini sağlayabilir. İş gücü piyasasının ihtiyaçlarını analiz eden okul müdürü, bu doğrultuda öğrencilere rehberlik ederse öğrenci ihtiyaç duyulan alanda yetişerek ara eleman ihtiyacını karşılamış olabilir. Nihai olarak mesleki ve teknik Anadolu lisesi müdürlerinin yöneticilik rollerinin sergilenebilmesi için hizmet içi eğitimler düzenlenerek gelişimleri sağlanabilir. Okul müdürlerine yönetici rollerini kazandıracak yüksek lisans ve doktora programlarına teşvik edilebilir ya da yönetim alanında eğitim almak zorunlu hale getirilebilir.

Öneriler

Mesleki ve teknik Anadolu liselerinin etkili bir şekilde yönetilebilmesi için okul yöneticilerinin liderlik kapasitelerinin artırılmasına yönelik çeşitli adımlar atılmalıdır. Yöneticilere mesleki liderlik, teknolojik yeterlilik ve sanayi iş birliği konularında hizmet içi eğitimler sunulabilir. Bu eğitimlerde özellikle öğrenci başarısını artırma, ekonomik kaynak yönetimi ve vizyoner liderlik becerilerine odaklanılmalıdır. Ayrıca, yöneticilerin kariyer gelişimlerini desteklemek için yüksek lisans ve doktora programlarına katılımları teşvik edilmelidir. Etik liderlik farkındalığının artırılması ve stratejik vizyon geliştirme konusunda düzenli eğitim programları planlanabilir. Sanayi ve sektör temsilcileri ile iş birliği projeleri geliştirilerek, yöneticilerin öğrencilerin staj ve istihdam fırsatlarını artırmalarına destek olunmalıdır. Son olarak, yönetici atamalarında liyakat esas alınmalı ve bu okulların ihtiyaçlarına yönelik özel politika düzenlemeleri yapılabilir. Bu adımlar, mesleki ve teknik Anadolu liselerinde hem eğitim kalitesinin hem de öğrenci başarısının artmasına katkı sağlayacaktır.

Yazar Katkıları: Birinci yazarın katkı oranı %60, ikinci yazarın katkı oranı %40'tır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (2016). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aykanat, Z., & Yıldırım, A. (2012). Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir araştırma. *Firat University Journal of Social Sciences*, 22(2), 260-274.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Bursalioglu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2008). The impact of school leadership on student outcomes: A review of the research. *School Leadership & Management*, 28(1), 63-83. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Demirbaş, A., & Kazak, E. (2022). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 395-422.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Nobel Yayın.
- Görgülü, D., Küçükali, R., & Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(2), 53-71.
- Hallinger, P. (2003). Leadership and leadership development in schools: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 39(2), 202-222. <https://doi.org/10.1177/0013161X03039002002>
- Hamedoğlu, M. A. (2001). Vizyoner yöneticilik (vizyona dayalı yöneticilik). *Yerel Yönetim ve Denetim Dergisi*, 6(6), 1-11.
- Hughes, D. (2011). The role of vocational education in supporting young people's transitions to the labor market. *International Journal of Vocational Education and Training*, 18(3), 7-22.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Newman, A. D., & Rowbottom, R. W. (1968). *Organization analysis*. Heinemann.
- OECD. (2010). *Learning for jobs*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264087460-en>
- Polat, S., & Esen, E. (2022). Okulların eğitim finansmanının karanlık yüzü: Okul yöneticilerinin finans kaynağı sağlama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 560-587. <http://doi.org/10.33400/kuje.1146282>
- Resmî Gazete. (2013, 7 Eylül). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (Sayı: 28758)*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>
- Resmî Gazete. (2021, 5 Şubat). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği (Sayı: 31386)*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm>
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. ACER Press.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: Human perspectives*. McGraw-Hill.

- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2018). Meslek liselerinin gelişimi ve iş gücü piyasasıyla entegrasyonu: Türkiye örneği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 45-58.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Becerilerinin Değerlendirilmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Engin İŞ¹, Ali BAYAT²

1. Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, enginis@artuklu.edu.tr. ORCID: 0000-0003-4304-0662

2. Öğretmen, Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, alibyt047@gmail.com. ORCID: 0009-0009-4455-9707

Gönderilme Tarihi: 05.10.2024 Kabul Tarihi: 18.12.2024 Yayımlanma Tarihi: 31.01.2025

Atıf: İş, E., & Bayat, A. (2025). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik becerilerinin değerlendirilmesi. *eBilge*, 1(1), 31-46.

DOI: doi.org/10.5281/zenodo.14677354

Öz

Bu araştırma, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerini incelemek ve değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Mardin ilindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem basit seçkisiz örnekleme tekniği ile belirlenmiş olup, 92 kadın ve 107 erkek olmak üzere toplam 199 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, Teknolojik Liderlik Ölçeği aracılığıyla toplanmış ve analizler SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde, ortalama puan, frekans, yüzde, t-testi, ANOVA ve Tukey testi gibi çeşitli analiz yöntemleri uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin algıları doğrultusunda, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin genel boyut ile motivasyon, yönlendirme, altyapı ve hukuk alt boyutlarında "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin genel olarak okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerini olumlu bir düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Değişkenlere göre analiz edildiğinde, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve hizmet yılı gibi değişkenlerin öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Ancak, yaş değişkenine göre incelendiğinde, genel boyut ile yönlendirme ve motivasyon alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Buna karşın, hukuk ve altyapı boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Elde edilen bulgular ışığında, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin daha da geliştirilmesi için hizmet içi eğitimler ve benzeri uygulamaların yapılması önerilmektedir. Bu tür eğitimlerin, okul yöneticilerinin teknolojik gelişmelere uyum sağlamalarına ve okullardaki dijital dönüşüm süreçlerine katkı sunmalarına olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerine yönelik olarak düzenli ve kapsamlı eğitim programları uygulanması, eğitim kurumlarının daha etkili bir şekilde yönetilmesine katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Teknolojik liderlik, Okul yöneticileri, Öğretmen.

**Evaluation of School Administrators' Technological Leadership Skills
According to Teachers' Views**

Abstract

This study aimed to examine and evaluate school administrators' technological leadership competencies based on teachers' perceptions. The survey model, a quantitative research method, was employed. The population consisted of teachers working in public schools in Mardin province, while the sample included 199 teachers (92 female and 107 male) selected using simple random sampling. Data were collected via the Technological Leadership Scale, and the SPSS software package was used for data analysis. Analytical methods such as mean score, frequency, percentage, t-test, ANOVA, and Tukey tests were applied. According to the analysis, teachers perceived school administrators' technological leadership competencies at the "agree" level overall and in the sub-dimensions of motivation, guidance, infrastructure, and law. No significant differences were found in teachers' perceptions of technological leadership competencies based on gender, marital status, educational level, or years of service

across both the overall scale and the sub-dimensions ($p > .05$). However, a significant difference was observed regarding the age variable in the overall scale and in the sub-dimensions of orientation and motivation ($p < .05$), while no significant difference was found in the law and infrastructure sub-dimensions ($p > .05$). Based on these findings, it is recommended to provide school administrators with in-service training and similar initiatives to enhance their technological leadership competencies.

Keywords: Technological leadership, School administrators, Teachers

Giriş

Zamanın ilerlemesi ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte birçok alanda değişimler yaşanmaktadır. Teknolojik değişimlerin 21.yüzyılda ulaşmış olduğu seviyenin yüksek olması örgütlerin var olabilmesinde, sürdürülebilirliklerinin sağlanmasında önemli bir faktördür. Bu değişimlerin etkisini gösterdiği en önemli alanlardan bir tanesi de eğitimidir. Eğitimin yaşanan bu değişimlere ayak uydurabilmesi için teknoloji ile entegrasyonunun sağlanması gerekmektedir (Şimşek & Akın, 2003).

Teknolojin gelişmesiyle birlikte örgüt yönetimlerinin teknolojiye verdiği önem artmaktadır. Teknolojinin eğitimde yarattığı değişimlerin göz ardı edilememesi eğitim kurumlarının eğitimi teknolojileriyle entegre edilmesini zorunlu kılmaktadır. Teknolojiyle birlikte eğitimde farklı içerik ve yöntemler sürece dâhil olmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle teknolojik araç-gereçler kullanılmaya başlanmış ve eğitimin kalitesi arttırılmaya çalışılmaktadır (Parlak, 2017).

Teknolojideki hızlı değişimler toplumun beklentilerinin şekillenmesine neden olmaktadır. Toplumun beklentilerinin eğitime yansması sonucunda toplum bireylerin teknolojiye uyum sağlayabilen ve teknolojik değişimlerin takibini yapabilecek donanıma sahip bireylerin yetiştirilmesini istemektedir (Yılmaz, 2007). Toplumların beklentisine uygun olarak eğitim verilmesi, toplumların gelişmesini sağlamaktadır. Günümüz toplumlarına bakıldığında bir toplumun gelişmişlik seviyesi, bilim ve teknolojiyi kullanma seviyesi ile ölçülmektedir. Teknolojiyi istenen seviyede kullanamayan toplumlar çağın gereklerine cevap verememekte ve toplumsal, bireysel beklentileri karşılayamamaktadırlar (Karasar, 2004). Toplumların teknolojiyi istenen seviyede kullanması ve eğitim-öğretime kazandırılmasında en önemli unsur olarak okul yöneticileri görülmektedir (Karadeniz, 2023).

Teknolojide yaşanan değişimler liderlerin de kendilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Liderler hedeflerine ulaşabilmek için çağın gereklerine uygun davranmalıdırlar. 21. yy.'da çağın en önemli gereklerinden bir tanesi teknolojiye uyum sağlamaktır. Liderlerin; toplumun, bireylerin beklentilerine cevap vermesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için teknolojiden faydalanması gerekmektedir. Liderin teknolojiye uyum sağlaması; örgüt içerisindeki iş birliğini, liderlik ilişkilerini ve iletişim süreçlerini etkilemektedir (Bakan & Doğan, 2013).

Okul yöneticileri okulların lideri konumundadırlar. Okullarda alınan kurumsal kararlar, politikalar, teknolojinin eğitimle entegre edilmesi gibi konularda atılması gereken önemli adımlar okul

yöneticileriyle sağlanmaktadır (Shiller, 2003). Bu sebepten dolayı okullarda okul yöneticilerinin teknolojik bir lider olarak sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin teknolojik liderliğe ait özelliklere yönelik kendilerini geliştirmesi okulun hedeflerine ulaşmasında önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin teknolojik bir lider olabilmesi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasının yanında bilgilerin aktarılması, uygulanması da önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerine sahip olması teknolojinin nerde, ne kadar, nasıl kullanılmasına karar verilmesini sağlamaktadır. Ayrıca teknolojiye dayalı bir eğitim-öğretimin sağlanmasında ve açık, net hedeflerin belirlenmesinde okul yöneticilerinin teknolojik liderlik becerilerine sahip olması ile sağlanabilmektedir. (Dönmez & Sincar, 2008). Güllüoğlu (2022) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliğine sahip olmasının okulun eğitim-öğretim hedeflerine ulaşması açısından olumlu etkide bulunduğunu ve okuldaki tüm paydaşların hedefler doğrultusunda yönlendirilmesinde olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Altunkum (2022) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin teknolojik lider özelliklerine sahip olmasının diğer öğretmenleri de teknolojik bakımdan etkilediği ve eğitim-öğretime olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. İş ve Aba (2023) ise okul yöneticilerinin teknoloji kullanımı konusunda çok iyi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Teknoloji günümüz eğitimi açısından ve kurumların eğitim-öğretim hedeflerine ulaşması açısından vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. Bu sebeple okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliklerini belirlemek, incelemek ve değerlendirmek önem taşımaktadır. Yapılan bu araştırmanın teknolojik liderlik konusunda okul yöneticilerine, öğretmenlere ve literatüre katkı sunması beklenmektedir.

21. yüzyılda teknoloji alanında yaşanan gelişim ve değişimler göz ardı edilemeyecek derecede önem arz etmektedir. Teknolojik gelişmelerin kurumların yönetim sürecine işlenmesinde liderler önemli roller oynamaktadır. Gelişim ve değişimlerin süreklilik kazanmasından dolayı yöneticilerin liderlik becerilerinin yanı sıra çağa uygun şekilde yeterliliklerini güncellemeleri gerekmektedir. Çağa uygun liderlik yeterliliklerinden bir tanesi de teknolojik liderliktir. (Yavuziğitoğlu, 2023). Eğitim kurumlarının gelişim ve değişimlere ayak uydurabilmesi ve bu değişimlerden olumlu bir şekilde faydalanabilmesi için okul yöneticilerinin teknolojik liderlik becerilerine sahip olması gerekmektedir (Erdoğan & Umurkan, 2018).

Dünyada yaşanan teknolojik gelişmelerin eğitim örgütlerine uygun şekilde entegre edilebilmesi için okul yöneticilerinin öğrencilerde nitelikli öğrenmeyi sağlayacak araç gereçlerin nasıl kullanılması gerektiği hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Benedetto, 2006). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik özelliğine sahip olması ile okulda eğitim-öğretimden istenen hedeflere ulaşılabilmesi arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin teknolojik liderlik becerilerine sahip olması öğretmenlerin teknolojiyi doğru, verimli ve etkili kullanmasında önemli görülmektedir (Yavuziğitoğlu, 2023). Okul yöneticilerinin böylesine önemli bir noktada bulunmasından dolayı okul yöneticilerinin teknolojik liderlik becerilerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi, değerlendirilmesi

ve çözüm önerilerinin sunulması önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin eğitim kurumlarında istenen hedeflere ulaşılmasında taşıdığı liderlik becerilerinin önem taşıması ve eğitimin uygulayıcılarının öğretmenler olmasından dolayı öğretmen algılarının incelenmesi bu konuda önem taşımaktadır.

Bu araştırma, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilik düzeylerini öğretmen algıları doğrultusunda belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, hizmet yılı, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Betimsel tarama yöntemi, nicel araştırma yöntemleri içerisinde bulunmaktadır. Bu araştırma modeli geçmişte veya şu an yaşanmış bir olay veya durumun betimlenmesinin sağlanması amacı ile kullanılmaktadır. Bu araştırma yönteminde araştırmanın doğasına müdahale edilmez ve herhangi bir etkide bulunulmadan durum ve olaylar tanımlanamaya çalışılmaktadır. Tarama araştırma yöntemi ayrıca bir çalışmada birim sayısı sayısal olarak fazla olduğu durumlarda evren ile ilgili genel bir kaniya ulaşabilmek için kullanılmaktadır. Bunu yapabilmek için de evren üzerinden bir örneklem grubu alınır ve bu grup üzerinde çalışmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2022).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Mardin ili merkez Artuklu ilçesindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde, "basit seçkisiz örnekleme yöntemi" tercih edilmiştir. Bu yöntem, her öğretmenin örnekleme dahil edilme olasılığının eşit olduğu bir seçim süreci sunarak, örneklemin evreni temsil etmesini sağlamaktadır. Bu sayede, öğretmenlerin algılarının genel eğilimlerini yansıtacak güvenilir ve geçerli bir örneklem oluşturulmuştur (Büyüköztürk vd., 2016). Bu kapsamda örneklem, evrenden seçilen 199 öğretmenden oluşmuştur.

Tablo 1'deki verilere göre araştırmaya katılan kadın öğretmen sayısının 92 (%46,2), erkek öğretmen sayısının 107 (%53,8) olduğu görülmektedir. 0-5 arası hizmet yılına sahip 62 (%31,2), 6-10 hizmet yılına sahip 81 (%40,7), 11-15 hizmet yılına sahip 37 (%18,6) 16 ve üstü hizmet yılına sahip 19 (%9,5) öğretmenin olduğu görülmektedir. 20 ve 30 yaşları arasında 74 (%37,2), 31 – 40 yaşları arasında 103 (%51,8), 41 ve üzeri yaşlarda olan 22 (%11,1) öğretmenin olduğu görülmektedir. Medeni duruma ilişkin veriler incelendiğinde evli öğretmenlerin 130 (%65,3), bekâr öğretmenlerin 69 (%34,7) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumuna bakıldığında ise lisans eğitim düzeyinde bulunan

öğretmen sayısının 149 (%74,9), lisansüstü eğitim düzeyinde bulunan öğretmen sayısının 50 (%25,1) olduğu görülmektedir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Veriler

Değişken	Alt Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	92	46.2
	Erkek	107	53.8
Medeni Durum	Bekâr	69	34.7
	Evli	130	65.3
Eğitim Durumu	Lisans	149	74.9
	Lisansüstü	50	25.1
Hizmet Yılı	0-5 Yıl	62	31.2
	6-10 Yıl	81	40.7
	11-15 Yıl	37	18.6
	16 ve üstü	19	9.5
Yaş	20-30	74	37.2
	31-40	103	51.8
	41 ve üstü	22	11.1

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak teknolojik liderlik ölçeği kullanılmıştır. Teknolojik liderlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Durnalı (2018) tarafından yapılmıştır. Teknolojik liderlik ölçeği 4 boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Teknolojik liderlik ölçeği; motivasyon, yönlendirme, altyapı ve hukuk alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek 5’li likert tipindedir. Teknolojik liderlik ölçeğinin ilk boyutu olan “motivasyon” boyutu 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddelerden oluşmakta, ikinci boyut olan “yönlendirme” boyutu adı 7,8, ve 13. maddelerden oluşmakta, üçüncü boyutu olan “altyapı” boyutu 9, 10, 11 ve 12. maddelerden oluşmakta, dördüncü boyut olan “hukuk” boyutu 14, 15, 16, 17 ve 18. maddelerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplamak için 2 bölümden oluşan teknolojik liderlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin ilk bölümünde katılımcılara ilişkin kişisel veri formu, ikinci bölümünde ise 18 sorudan oluşan teknolojik liderlik ölçeği formu kullanılmıştır. Araştırma, belirlenen okullarda gönüllük esasına dayalı olarak ankete cevap vermeyi kabul eden öğretmenlerle yürütülmüştür.

Elde edilen veriler SPSS 25.00 programı kullanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın verilerinde kullanılacak istatistik analiz yöntemlerini belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Yapılan normallik analizi sonucunda verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmış olup parametrik testlerin kullanımına karar verilmiştir.

Tablo 2.*Okul Güvenliği Ölçeğine Ait Normallik Analizi Değer Aralıkları*

Alt Boyut	Değer Adı	Değer Aralığı
Motivasyon	Skewness	-.433
	Kurtosis	-.179
Yönlendirme	Skewness	-.793
	Kurtosis	.689
Altyapı	Skewness	-.250
	Kurtosis	-.534
Hukuk	Skewness	-.768
	Kurtosis	.091
Genel	Skewness	-.440
	Kurtosis	.103

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde tüm alt boyutlara ve ölçeğin genel boyutuna ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasında olduğu görülmektedir. Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerinin +1.96 ile -1.96 aralığında bulunması verilerin normal dağıldığının kanıtı olarak gösterilmektedir (Mertler ve Vannatta, 2005). Analiz sunucunda araştırmaya ilişkin ortalama, yüzde ve frekans değerleri kullanılmış, ANOVA, t-testi ve Tukey analizi analizleri yapılmıştır.

Güvenirlilik

Yapılan araştırmanın geçerli ve güvenilir olması bilimsel çalışmaların en önemli faktörlerindendir. Bu araştırmanın güvenirlik analizi için teknolojik liderlik ölçeğine ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Teknolojik liderlik ölçeğine ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .956 olarak bulunmuştur. Ulaşılan bu değer .70’ten daha büyük bir değere sahip olması çalışmada kullanılan ölçeklerin yeterli düzeye sahip olduğu ve geçerli, güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016; Hair vd., 2017).

Tablo 3.*Teknolojik Liderlik Ölçeğine Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi*

Boyutlar	Madde sayısı	Cronbach Alpha Değeri
Motivasyon	6	.862
Yönlendirme	3	.892
Altyapı	4	.912
Hukuk	5	.903
Genel	18	.956

Tablo 3’teki verilere bakıldığında teknolojik liderlik ölçeği motivasyon alt boyutuna ait güvenirlik katsayı değerinin .862, yönlendirme alt boyutuna ait boyutuna ait güvenirlik katsayı değerinin .892, altyapı alt boyutuna ait güvenirlik katsayı değerinin .912, hukuk alt boyutuna ait güvenirlik katsayı değerinin .903, genel boyutuna ait güvenirlik katsayı değerinin .956 olduğu görülmektedir. Durnalı

(2018) teknolojik liderlik ölçeği üzerine yaptığı geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ölçeğin genel ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayılarını sırasıyla .90, .88, .87, .70 ve .72 değerlerine ulaşmıştır.

Yapılan analiz sonucunda ölçeğin genelinin 18, motivasyon alt boyutunun 6, yönlendirme alt boyutunun 3, altyapı boyutunun 4, hukuk alt boyutunun 5 maddeden oluştuğu görülmektedir. Teknolojik Liderlik Ölçeği değerlendirme puan aralıklarına ilişkin bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Aritmetik Puana Göre Teknolojik Liderlik Ölçeği Değerlendirme Puan Aralıkları

Ağırlık Puanı	Puan Aralığı	Katılma Sıklığı
1	1.00 – 1.79	Kesinlikle Katılmıyorum
2	1.80 – 2.59	Katılmıyorum
3	2.60 – 3.39	Kararsızım
4	3.40 – 4.19	Katılıyorum
5	4.20 – 5.00	Kesinlikle Katılıyorum

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde yapılan analiz sonuçlarına göre elde edilen bulgulara alt problemlerin sıralaması esas alınarak yer verilmiştir.

Araştırmanın 'Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri Ne Düzeydedir?' şeklinde ifade edilen birinci alt problemine ilişkin bulgular

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin düzeyine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen Algılarına Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Düzeyleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Katılma Sıklığı
Motivasyon	314	3.68	Katılıyorum
Yönlendirme	314	3.77	Katılıyorum
Altyapı	314	3.49	Katılıyorum
Hukuk	314	3.65	Katılıyorum
Genel	314	3.64	Katılıyorum

Tablo 5'teki verilere bakıldığında öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeyleri ölçeğin geneli, motivasyon, yönlendirme, alt yapı ve hukuk alt boyutlarına ilişkin ortalama puanın 3.40 – 4.19 aralığında bulunmasından dolayı katılıyorum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ulaşılan bu değerler göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, hizmet yılı, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır? şeklinde ifade edilen birinci alt problemine ilişkin bulgular

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığına dair bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Analizi Sonucu

Boyutlar	Cinsiyet	N	%	$\bar{X}$	S	P
Motivasyon	Kadın	92	46.2	3.75	.70	.297
	Erkek	107	53.8	3.63	.80	
Yönlendirme	Kadın	92	46.2	3.84	.74	.303
	Erkek	107	53.8	3.71	.92	
Altyapı	Kadın	92	46.2	3.52	.91	.727
	Erkek	107	53.8	3.47	.99	
Hukuk	Kadın	92	46.2	3.77	.89	.100
	Erkek	107	53.8	3.55	.99	
Genel	Kadın	92	46.2	3.72	.71	.243
	Erkek	107	53.8	3.59	.84	

Tablo 6'daki verilere bakıldığında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin teknolojik liderlik ölçeğine ilişkin genel algılarının aritmetik ortalaması kadın öğretmenlerde ($X=3.72$), erkek öğretmenlerde ise ($X=3.59$) değerinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin teknolojik liderliğe ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığına ulaşılmıştır ($p>.05$). Ulaşılan bu sonuç öğretmenlerin cinsiyet durumunun teknolojik liderliğe ilişkin görüşlerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığına dair bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin T Testi Analizi Sonucu

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	%	$\bar{X}$	S	P
Motivasyon	Lisans	149	74.9	3.67	.81	.635
	Lisansüstü	50	25.1	3.73	.58	
Yönlendirme	Lisans	149	74.9	3.73	.86	.260
	Lisansüstü	50	25.1	3.89	.76	
Altyapı	Lisans	149	74.9	3.43	.98	.105
	Lisansüstü	50	25.1	3.68	.84	
Hukuk	Lisans	149	74.9	3.63	1.00	.720
	Lisansüstü	50	25.1	3.69	.77	
Genel	Lisans	149	74.9	3.63	.83	.362
	Lisansüstü	50	25.1	3.73	.63	

Tablo 7'deki verilere bakıldığında öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre teknolojik liderlik ölçeğine ilişkin genel algılarının aritmetik ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde ($X=3.63$), lisansüstü öğretmenlerde ise ($X=3.73$) değerinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin teknolojik liderliğe ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark çıkmamıştır ($p>.05$). Ulaşılan bu sonuç öğretmenlerin eğitim durumunun teknolojik liderliğe ilişkin görüşlerine etkide bulunmadığını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığına dair bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin T Testi Analizi Sonucu

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	%	$\bar{X}$	S	P
Motivasyon	Bekâr	69	34.7	3.64	.67	.579
	Evli	130	65.3	3.71	.80	
Yönlendirme	Bekâr	69	34.7	3.65	.80	.149
	Evli	130	65.3	3.73	.86	
Altyapı	Bekâr	69	34.7	3.46	.93	.698
	Evli	130	65.3	3.51	.97	
Hukuk	Bekâr	69	34.7	3.71	.89	.498
	Evli	130	65.3	3.63	.98	
Genel	Bekâr	69	34.7	3.62	.74	.754
	Evli	130	65.3	3.66	.81	

Tablo 8'deki verilere bakıldığında öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre teknolojik liderlik ölçeğine ilişkin genel algılarının aritmetik ortalaması bekâr öğretmenlerde ($X=3.62$), evli öğretmenlerde ise ($X=3.66$) değerinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin teknolojik liderliğe ilişkin görüşleri arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı fark olmadığına ulaşılmıştır ($p>.05$). Ulaşılan bu sonuç öğretmenlerin medeni durumunun teknolojik liderliğe ilişkin görüşleri arasında etkide bulunmadığını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığına dair bulgular Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 9'daki yaş değişkenine ait veriler incelendiğinde 21-30 yaş grubundaki öğretmenler için motivasyon boyutundaki ortalama 3.42, yönlendirme boyutundaki ortalama 3.57, altyapı boyutundaki ortalama 3.33, hukuk boyutundaki ortalama 3.64 ve genel ortalama 3.49 olarak hesaplanmıştır. 31-40 yaş grubunda ise motivasyon boyutundaki ortalama 3.88, yönlendirme boyutundaki ortalama 3.92, altyapı boyutundaki ortalama 3.63, hukuk boyutundaki ortalama 3.70 ve genel ortalama 3.78 olarak bulunmuştur. 41 yaş ve üstü grupta ise motivasyon boyutundaki ortalama 3.66, yönlendirme boyutundaki ortalama 3.74, altyapı boyutundaki ortalama 3.42, hukuk boyutundaki ortalama 3.44 ve genel ortalama 3.56 olarak belirlenmiştir.

Tablo 9.*Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Analizi Sonucu*

Ölçek/Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (Tukey)
Motivasyon	a. 21-30	74	3.42	.81	8.614	.000	a-b
	b. 31-40	103	3.88	.65			
	c. 41 ve üstü	22	3.66	.79			
Yönlendirme	a. 21-30	74	3.57	.87	3.782	.024	a-b
	b. 31-40	103	3.92	.79			
	c. 41 ve üstü	22	3.74	.88			
Altyapı	a. 21-30	74	3.33	.92	2.160	.118	-
	b. 31-40	103	3.63	.98			
	c. 41 ve üstü	22	3.42	.87			
Hukuk	a. 21-30	74	3.64	.88	.675	.510	-
	b. 31-40	103	3.70	1.01			
	c. 41 ve üstü	22	3.44	.86			
Genel	a. 21-30	74	3.49	.78	3.276	.040	a-b
	b. 31-40	103	3.78	.76			
	c. 41 ve üstü	22	3.56	.78			

Yapılan analiz sonucunda ölçeğin genelinde motivasyon ve yönlendirme alt boyutlarında öğretmenlerin teknolojik liderliğe ilişkin görüşleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$) altyapı ve hukuk alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı ($p>.05$) sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılığı belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin genelinde motivasyon ve yönlendirme alt boyutlarında oluşan gruplar arası farklılık 21-30 yaşlarına sahip öğretmenler ile 31-40 yaşlarına sahip öğretmenler arasında ve 31-40 yaşlarına sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında hizmet yılı değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığına dair bulgular Tablo 10'da verilmiştir. Tablo 10'daki verilere bakıldığında 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin motivasyon boyutundaki ortalaması 3.73, yönlendirme boyutundaki ortalaması 3.83, altyapı boyutundaki ortalaması 3.40, hukuk boyutundaki ortalaması 3.82 ve genel ortalaması 3.70 olarak belirlenmiştir. 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerde motivasyon boyutundaki ortalama 3.53, yönlendirme boyutundaki ortalama 3.61, altyapı boyutundaki ortalama 3.56, hukuk boyutundaki ortalama 3.52 ve genel ortalama 3.54'tür. 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin motivasyon boyutundaki ortalaması 3.87, yönlendirme boyutundaki ortalaması 4.01, altyapı boyutundaki ortalaması 3.55, hukuk boyutundaki ortalaması 3.69 ve genel ortalaması 3.77 olarak hesaplanmıştır. 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerde ise motivasyon boyutundaki ortalama 3.82, yönlendirme boyutundaki ortalama 3.77, altyapı boyutundaki ortalama 3.56, hukuk boyutundaki ortalama 3.53 ve genel ortalama 3.67'dir.

Tablo 10.*Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Analizi Sonucu*

Ölçek/Boyut	Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	S	F	P
Motivasyon	a. 0-5	62	3.73	.74	2.191	.090
	b. 6-10	81	3.53	.77		
	c. 11-15	37	3.87	.64		
	d. 16 ve üstü	19	3.82	.86		
Yönlendirme	a. 0-5	62	3.83	.87	2.086	.103
	b. 6-10	81	3.61	.82		
	c. 11-15	37	4.01	.72		
	d. 16 ve üstü	19	3.77	.99		
Alt Yapı	a. 0-5	62	3.40	.92	.320	.811
	b. 6-10	81	3.56	.99		
	c. 11-15	37	3.55	.93		
	d. 16 ve üstü	19	3.56	.96		
Hukuk	a. 0-5	62	3.82	.82	1.309	.273
	b. 6-10	81	3.52	1.07		
	c. 11-15	37	3.69	.83		
	d. 16 ve üstü	19	3.53	.98		
Genel	a. 0-5	62	3.70	.75	.906	.439
	b. 6-10	81	3.54	.82		
	c. 11-15	37	3.77	.71		
	d. 16 ve üstü	19	3.67	.89		

Yapılan analiz sonucunda ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda öğretmenlerin teknolojik liderliğe ilişkin görüşleri arasında hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Ulaşılan bu sonuç öğretmenlerin hizmet yıllarının teknolojik liderliğe ilişkin görüşleri arasında etkide bulunmadığını göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu araştırma okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Öğretmen algıları doğrultusunda okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilik düzeylerinin genel boyutta altyapı, motivasyon, yönlendirme ve hukuk alt boyutlarında "katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan teknolojik liderlik yeterliliklerinin orta seviyenin üzerinde olduğunu ve bu alanda yeterli bir düzeye sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Motivasyon ve yönlendirme alt boyutları açısından ulaşılan sonuç okul yöneticilerinin teknoloji konusunda öğretmenleri yönlendirdikleri, motive ettikleri şeklinde düşünülebilir. Hukuk ve alt yapı açısından ulaşılan sonuç öğretmenlerin teknolojik hukuk ve alt yapı konusunda sorun yaşamadıkları ve genel açıdan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik durumlarının yeterli düzeyde olduğu şeklinde düşünülebilmektedir (Durnalı, 2018). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlikleri üzerine yaptıkları çalışmalarda (Anderson ve Dexter, 2005; Banoğlu, 2011; Çalık vd., 2019; Doğan, 2018; Görgülü vd., 2013; Kurt, 2019;

Yumuşak, 2022) okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu çalışmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Yine benzer şekilde Altunkum (2022), Durnalı (2018) ve Yavuziğitoğlu (2023) okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları üzerine yaptığı çalışmalarda öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderliklerini genel olarak, motivasyon, yönlendirme, alt yapı ve hukuk alt boyutlarında katılıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar çalışmanın sonuçları ile tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırmada, cinsiyet değişkenine göre ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında öğretmen algılarına ilişkin anlamlı fark çıkmamıştır ($p>.05$). Ulaşılan bu sonuç öğretmenlerin cinsiyet durumunun okul yöneticilerinin teknolojik liderliğe ilişkin görüşleri arasında herhangi bir etkide bulunmadığı, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. Baltacı (2008), Deniz ve Teke (2020), Görgülü vd. (2013) ile Ünver ve Demirbağ (2022) okul yöneticilerinin teknolojik liderlik durumları üzerine yaptıkları çalışmalarda cinsiyetin öğretmen algıları üzerinde olmadığı sonucuna ulaşmış ve bu çalışmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Yine benzer şekilde Altunkum (2022), Bülbül & Çuhadar (2012), Cantürk ve Aksu (2017), Demirsoy (2016) ile Durnalı (2018) okul yöneticilerinin teknolojik liderlikleri üzerine yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin hem genel boyutta hem de motivasyon, yönlendirme, alt yapı ve hukuk alt boyutlarında cinsiyet değişkenine ilişkin farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ve çalışmanın sonuçları ile uyumluluk göstermektedir.

Araştırmanın eğitim durumu değişkenine ilişkin ölçeğin genelinde altyapı, motivasyon, yönlendirme ve hukuk alt boyutlarında öğretmen algıları arasında anlamlı fark çıkmamıştır ($p>.05$). Ulaşılan bu sonuç öğretmenlerin eğitim durumunun okul yöneticilerinin teknolojik liderliğe ilişkin görüşleri arasında herhangi bir etkide bulunmadığı lisansüstü ve lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. Cantürk ve Aksu (2017) ile Durnalı (2018) okul yöneticilerinin teknolojik liderlikleri üzerine yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin hem genel boyutta hem de motivasyon, yönlendirme, alt yapı ve hukuk alt boyutlarında mesleki eğitim durumuna ilişkin farklılık olmadığı sonucuna ulaşmış ve bu çalışmanın bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Baybara (2018), Bülbül & Çuhadar (2012), Çakır ve Aktay (2018), Ölçek (2014), Sincar (2009), okul yöneticilerinin teknolojik liderlikleri üzerine yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin eğitim durumunun okul yöneticilerinin teknolojik liderlik durumlarında farklılık oluşturmadığı sonucu elde etmiştir.

Araştırmanın medeni durum değişkenine ilişkin ölçeğin genelinde altyapı, motivasyon, yönlendirme ve hukuk alt boyutlarında öğretmen algıları arasında anlamlı fark çıkmamıştır ($p>.05$). Ulaşılan bu sonuç öğretmenlerin medeni durumunun okul yöneticilerinin teknolojik liderliğe ilişkin görüşleri arasında herhangi bir etkide bulunmadığı bekâr ve evli öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. Ada vd. (2013), Bülbül ve Çuhadar (2012), Hayytov (2013) ile Ünver ve

Demirbağ (2022), okul yöneticilerinin teknolojik liderlik durumları üzerine yaptığı çalışmada medeni durumun öğretmen algıları üzerinde etkide bulunmadığı sonucuna ulaşmış ve bu çalışmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın yaş değişkenine ilişkin ölçeğin genelinde, motivasyon ve yönlendirme alt boyutlarında öğretmen algıları arasında anlamlı fark olduğu ($p>.05$) alt yapı ve hukuk alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı ($p<.05$) sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılığı belirlemek için yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın 21-30 yaşlarına sahip öğretmenler ile 31-40 yaşlarına sahip öğretmenler arasında 31-40 yaşlarına sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arasında oluşan bu farklılık 31-40 yaş arası öğretmenlerin okul yöneticilerinin kendilerini teknolojik liderlik konusunda, teknolojiye yönlendirme ve teknolojiye ilişkin motivasyon konusunda daha çok etkilendikleri düşünülmektedir. Bülbül & Çuhadar (2012), Durnalı (2018) okul yöneticilerinin teknolojik liderlikleri üzerine yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin alt yapı ve hukuk alt boyutlarında yaşa ilişkin farklılık olmadığı sonucuna ulaşmış ve çalışmanın bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Demirsoy (2016) yaptığı çalışmada yaşa ilişkin öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknolojik liderlik durumlarında farklılık olduğu sonucuna ulaşmış ve çalışmanın genel boyutu ile benzerlik göstermektedir. Altunkum (2022) okul yöneticilerinin teknolojik liderlikleri üzerine yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin genel, motivasyon ve yönlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu ve bu farklılığın 31-40 yaş arası öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşmış ve bunun yeni kuşakların teknolojiye bakış açısından kaynaklandığını belirtmiştir.

Araştırmanın hizmet yılı değişkenine ilişkin ölçeğin genelinde yönlendirme ve motivasyon, altyapı, hukuk alt boyutlarında öğretmen algıları arasında anlamlı fark çıkmamıştır ($p>.05$). Ulaşılan bu sonuç öğretmenlerin hizmet yıllarının okul yöneticilerinin teknolojik liderliğe ilişkin görüşleri arasında herhangi bir etkide bulunmadığı öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. Demirbağ (2022), Deniz ve Teke (2020), Görgülü (2013), Kurt (2019), Ölçek (2014), Şişman-Eren (2010), Ünver ve Yumuşak (2022) okul yöneticilerinin teknolojik liderlik durumları üzerine yaptıkları çalışmalarda hizmet yılının öğretmen algıları üzerinde etkide bulunmadığı sonucuna ulaşmış ve bu çalışmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Altunkum (2022), Cantürk ve Aksu (2017), Durnalı (2018) ve Yavuziğitoğlu (2023) okul yöneticilerinin teknolojik liderlikleri üzerine yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin hem genel boyutta hem de yönlendirme, motivasyon, hukuk ve altyapı alt boyutlarında mesleki kıdeme ilişkin farklılık olmadığı sonucuna ulaşmış ve bu çalışmanın bulgusu ile tutarlılık göstermektedir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilik düzeyleri ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında katılıyorum düzeylerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından teknolojik liderlik açısından orta seviyenin üzerinde görüldüğünü ve bunun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Araştırmanın bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin teknolojik liderliğine ilişkin öğretmen algılarında genel ve bütün alt boyutlarında düzeylerinin katılıyorum seviyesinde olduğuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu düzeyin arttırılmasına yönelik okul yöneticilerine hizmet içi eğitim ve benzeri uygulamaların yapılması gerekli görülmektedir.
- Araştırma sonuçları, öğretmenlerin yaş gruplarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik becerilerini algılamalarında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu farklılıkların altında yatan nedenlerin detaylı bir şekilde incelenmesi, bu alanda daha derinlemesine bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlayabilir.
- Teknolojik liderliği ölçen ölçeklerin yenilenmesi, geliştirilmesi ve güncellenmesinin okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeylerinin daha sağlıklı ölçülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yazar Katkıları: Araştırmada her iki yazarın da katkı oranı %50'dir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırmanın etik kurul izni Mardin Artuklu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 13.09.2023 tarih ve E-79906804-020-111043 sayılı onayı ile alınmıştır.

Kaynakça

- Altunkum, Y. (2022). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41, 49- 82.
- Bakan, İ., & Doğan, İ. (2013). E-Liderlik. İçinde *Liderlik: Güncel konular ve yaklaşımlar* (s. 176). Gazi Kitabevi.
- Baltacı, H. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin bilgisayar tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 199- 213.
- Baybara, M. (2018). *Devlet ve özel ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterlilik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 474- 499.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Cantürk, G., & Aksu, T. (2017). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 21-38.
- Çakır R., & Aktay S. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, 37, 37- 48.
- Çalık, T., Çoban, Ö., & Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 83-106.
- Demirsoy, S. (2016). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Deniz, L., & Teke S. (2020). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 351- 373.
- Doğan, İ. (2018). Examination of the technology leadership self-efficacy perceptions of educational managers in terms of the self-efficacy perceptions of information technologies (Malatya province case). *Participatory Educational Research*, 5(2), 51-66.
- Dönmez, B., & Sincar, M. (2008). Avrupa birliği sürecinde yükselen ağ toplumu ve eğitim yöneticileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 1-19.
- Erdogdu, M., & Yüksel Umurkan, F. (2018). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin yordanmasında okul ikliminin etkileri. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 155-172.
- Görgülü, D., Küçükali, R., & Şükrü, A. D. A. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Güllüoğlu, K. (2022). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeyleri ile öğrenen okul düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.

- Hayytov, D. (2013). *Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- İş, E., & Aba, R. (2023). İlkokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin incelenmesi (Mardin Örneği). *International Journal of Mardin Studies*, 4(2), 45-62.
- Karadeniz, H. (2023). *Okullarda teknolojik liderlik ile teknostres ilişkisi: İstanbul ilinde bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri - internet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 117.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kurt, İ. (2019). *Öğretmenlerin lise okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliliklerine ilişkin görüşleri* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Ölçek, G. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan müdürlerin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin okul müdürü ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(Kayfor 15 Özel Sayısı), 1741-1759.
- Shiller, J. (2003). Working with ICT: Perceptions of Australian principals. *Journal of Educational Administration*, 4(2), 171-185.
- Sincar, M. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme (Gaziantep ili örneği)* [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Şimşek, M. Ş., & Akın, H. B. (2003). *Teknoloji yönetimi ve örgütsel değişim*. Çizgi Kitabevi.
- Şişman-Eren, E. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları* [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Ünver, İ. K., & Demirdağ, S. (2022). Teknolojik liderlik davranışı, kriz yönetimi ve uzaktan eğitim arasındaki ilişki: öğretmen algıları. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 202-213.
- Yavuzyiğitoğlu, F. (2023). *Okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 162.
- Yumuşak, Ş. (2022). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları ile değişimi yönetme yeterlik algıları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.

EBİLGE

EĞİTİMDE BİLİMSEL GELİŞİM DERGİSİ

Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Okul Müdürlerinin Rolü

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gizem DAK¹

1. Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, gizemdak@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9505-3724

Gönderilme Tarihi: 12.10.2024 Kabul Tarihi: 28.12.2024 Yayımlanma Tarihi: 31.01.2025

Atıf: Dak, G. (2025). Aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin rolü. *eBilge*, 1(1), 47-56.

DOI: doi.org/10.5281/zenodo.14677401

Öz

Bu araştırma, aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin rollerini ve bu sürecin etkinliğini artırmaya yönelik çözüm önerilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Eğitim sisteminde nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyaç doğrultusunda, okul müdürlerinin liderlik, mentorluk ve rehberlik rolleri büyük önem taşımaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim yöntemiyle yürütülmüş ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan 20 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmıştır. Çalışmada, okul müdürlerinin eğitim-öğretim sorumlulukları, rehberlik ve denetleme rolleri, planlama ve uygulama becerileri gibi başlıca rollerine dair öğretmen algıları analiz edilmiştir. Bulgular, okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişiminde rehberlik etmeleri gerektiğini, aynı zamanda süreçte karşılaşılan eksikliklerin müdürlerin iş yoğunluğu, liderlik eksikliği ve koordinasyon sorunlarından kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Çözüm önerileri arasında, okul müdürlerinin aday öğretmenlere yönelik mentorluk yapması, düzenli geri bildirim sağlaması ve süreci daha etkin yönetmesi öne çıkmaktadır. Bu çalışma, aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin rolünün, öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunu desteklemede kritik olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen yetiştirme, Okul müdürü rolleri, Mentorluk

The Role of School Principals in the Candidate Teacher Training Process

Abstract

This study examines the roles of school principals in the process of training candidate teachers and suggests solutions to increase the effectiveness of this process. In line with the need for qualified manpower in the education system, the leadership, mentoring and guidance roles of school principals are of great importance. The study was conducted with the phenomenological method, one of the qualitative research designs, and data were collected through semi-structured interviews with 20 teachers working in vocational and technical Anatolian high schools affiliated to the Ministry of National Education. In the study, teachers' perceptions of the main roles of school principals such as teaching and learning responsibilities, guidance and supervision roles, planning and implementation skills were analyzed. The findings reveal that school principals should guide the professional development of candidate teachers, and that the deficiencies encountered in the process stem from the workload of principals, lack of leadership and coordination problems. Among the solution suggestions, school principals should mentor candidate teachers, provide regular feedback and manage the process more effectively. This study shows that the role of school principals in the process of candidate teacher training is critical in supporting teachers' professional identity formation.

Keywords: Candidate teacher training, School principal roles, Mentoring

Giriş

Eğitim, toplumun refah seviyesini arttıran faaliyetlerden biridir. Eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin bu amaç doğrultusunda büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Bu çerçevede eğitim toplumun yapısını dönüştüren ve ulusların kalkınmasını sağlayan dinamik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dinamizmin içerisinde eğitim sistemi toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarından bağımsız olamaz. Gelişen teknoloji ve değişen eğitim yapısı içerisinde sistemler de eksikliklerini belirlemeli ve yenilemelidir.

Hızla değişen ve gelişen bir toplumda, bilimdeki en üst seviyelere ulaşmak, belirlenen stratejik hedeflere doğru ilerlemenin bir göstergesidir. Özellikle vurgulanan konulardan biri, genç nesilleri nitelikli bir biçimde eğitmek, onları hayata hazırlamak ve yetiştirmektir. Eğitim yoluyla, düşünce üretebilen bireylerin yetiştirilmesi, toplumun gelişimi için önemli bir gereksinim olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, eğitim sisteminin etkin bir şekilde yapılandırılması, ulusal kalkınmanın temel taşlarını oluşturan bir faktördür. Ancak değişen ve gelişen çağda karmaşık örüntüler, öğretmenin görevini zorlaştırmakta, bu nedenle çok nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Aydın, 1993, s.27).

Ülkeler nitelikli insan gücüne ihtiyaç duymaktadır. Her alanda nitelikli insan gücünü elde edebilmenin tek çıkar yolu eğitim sisteminin nitelikli olmasıdır. Bunun için eğitime önem verilmekte ve eğitim sistemine büyük yatırımlar yapılmaktadır. En doğru yatırımın insana yapılan yatırım olması ise niteliğin artması hususunda büyük bir adımdır. Öyle ki, örgütlenmiş bütün toplumsal etkinlikler içinde eğitim, insanın mutlak olarak en önemli olduğu alandır. Eğitimde en önemli olan insan ögesi ise öğretmendir (Solak, 1999). Bu süreçte öğretmen yetiştirme yükseköğretim kurumlarında yapılsa da “iyi öğretmenlerin okulda, bilgili ve deneyimli müdürlerin rehberliğinde yetişeceği düşüncesi giderek daha çok kabul görmektedir” (Açıkalın & Özkan, 2015).

Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili iş ve işlemler Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Kılavuz ile belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenin adaylık süreci, mesleğe, kamu görevine, görev yaptığı kuruma ve içinde bulunduğu sosyal çevreye en iyi şekilde hazırlanması amacıyla tasarlanmıştır. Aday öğretmenler, eğitim kurulu tarafından belirlenen Aday Öğretmen Yetiştirme Programı çerçevesinde, eğitim kurumu müdürleri ve danışman öğretmenlerin gözetiminde eğitim ve uygulama görevlerine tabi tutulurlar. Bu program doğrultusunda aday öğretmenlerin süreci, uyum eğitimiyle başlayıp, Aday Öğretmen Dosyasının hazırlanmasıyla sona erer. Adaylık süreci, bir yıldan kısa ve iki yıldan uzun olmamak üzere planlanır. Aday öğretmenlerin temel görevleri ise eğitim görevi ve uygulama görevi olarak iki ana başlık altında belirlenmiştir (MEB, 2022).

Alan yazın incelendiğinde aday öğretmenlikle ilgili araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar daha çok lisans düzeyindeki mesleğe başlamamış öğretmen adaylarıyla ilgilidir. Aday öğretmenlik süreci ise mesleğe yeni başlanılan en az 1 en fazla 2 yılı temsil eder. Okul müdürlerinin aday öğretmene süreç içerisinde rehberlik görevi ile ilgili araştırmalar da yetersizdir. Bu bağlamda bu çalışmada aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde okul müdürlerinin rolünün ne olduğu, nasıl destek olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda ortaya çıkan sonuçlar, aday öğretmen yetiştirme sürecinde eksiklikler ve olması gerekenler için bir yol haritası olarak okul müdürlerine ışık tutacaktır.

Bu araştırmada, okul müdürlerinin aday öğretmen yetiştirme sürecindeki rolü ile ilgili algılar aday öğretmenlik sürecinde olan ve süreci tamamlamış öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu çalışmada aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin rolünü belirlemek amaçlandığından aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmaktadır:

1. Aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin rolleri nelerdir?
2. Aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin planlamaları ve uygulamaları yürütmesine yönelik görüşler nelerdir?
3. Aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin aday öğretmenlere rehberlik etme düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) türünde bir desenle gerçekleştirilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Olgubilim, bireylerin anlık deneyimlerinin tanımlanmasıdır. Araştırmacılar, belirli bir olgunun yaşanmış deneyimlerinin anlamını, bileşimini ve özünü keşfetmeye çalıştıklarında olgubilim desenini tercih etmektedirler (Edmonds & Kennedy, 2017). Bu çalışmada, bireylerin deneyimlerini, yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını incelemek; mevcut ilişkileri açığa çıkarmak ve bireyler arasındaki ortak noktaları ele almak amacıyla olgubilim deseni seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu MEB'e bağlı mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan henüz adaylık sürecinde olan ya da aday öğretmenlik sürecini tamamlamış öğretmenler oluşturmaktadır. Bu kapsamda gönüllülük esasına dayalı olarak 10 erkek, 10 kadın olmak üzere toplamda 20 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara göre görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların branşlara göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.*Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı*

Branş	f	%
Edebiyat	4	20
Bilişim Teknolojileri	2	10
Tekstil Teknolojisi	2	10
Coğrafya	1	5
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	5
Beden Eğitimi	1	5
Elektrik Teknolojisi	1	5
Elektronik Teknolojisi	1	5
Fizik	1	5
İngilizce	1	5
Kimya	1	5
Matematik	1	5
Rehberlik	1	5
Tarih	1	5
Biyoloji	1	5
Toplam	20	100

Tablo 1, araştırmaya katılan 20 öğretmenin branşlara göre dağılımını ve yüzdelik oranlarını göstermektedir. Katılımcılar, farklı branşlardan gelen öğretmenlerden oluşmaktadır ve bu çeşitlilik, aday öğretmen yetiştirme sürecindeki farklı branşların ihtiyaçlarını anlamak açısından önemli bir avantaj sağlamaktadır. En yüksek katılım %20 oranıyla edebiyat öğretmenlerinden gelirken, bunu %10'luk katılım oranıyla bilişim teknolojileri ve tekstil teknolojisi öğretmenleri takip etmektedir. Diğer branşlardan katılım ise %5'lik oranlarda eşit şekilde dağılmıştır. Bu durum, araştırmanın genel olarak dengeli bir temsiliyet sağladığını göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme, genellikle katılımcıların görüşlerini ve fikirlerini ortaya çıkarma amacıyla birkaç soruyu içeren açık-uçlu bir süreci içerecek şekilde yapılandırılmıştır (Creswell, 2017). Bu kapsamda görüşme formunun oluşturulması sürecinde iç ve dış geçerliliği artıracak birtakım önlemler alınmıştır. Geçerliliği yüksek olan bir form oluşturmak için araştırmanın amacı doğrultusunda eğitim yönetimi ve denetimi programından iki öğretim üyesinden uzman görüşleri alınmış, önerileri doğrultusunda gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Sonrasında 4 katılımcı ile pilot görüşmeler yapılarak gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formu beş sorudan oluşmaktadır. Ek olarak formda katılımcıların demografik bilgilerini belirleyen sorular da bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve

yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2003). Öğretmenlerden toplanan veriler birbirinden bağımsız olarak incelenmiştir.

Bulgular

Aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin rolünü belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada katılımcıların görüşlerine göre veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin rolüne yönelik katılımcı görüşleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolüne Yönelik Görüşleri

Temalar	Örnek İfadeler	f	%
Eğitim- Öğretim Sorumlulukları	İşi öğretmek adına idarede görevler vermeli	10	5.74
	Sınıf ortamını ve materyali hazır bulundurmalı	7	4.02
	Okulun hedeflerini açıklamalı	5	2.87
	Mikro öğretim yapmalı	5	2.87
	Yıllık plan desteği sağlamalı	3	1.72
	Kullanacağı sistemleri tanıtmalı	2	1.14
Denetleme Rolü	Planları, defterleri ve sınıf yönetimini işbaşında değerlendirip anında dönüt vermeli	13	7.47
	Danışman öğretmeni denetlemeli	4	2.29
Mevzuata ve Göreve İlişkin Sorumlulukları	Danışman öğretmen atamalı	16	9.19
	Okul yönetimi hakkında bilgi vermeli	13	7.47
	Aday öğretmen ile danışman öğretmenin koordinasyonunu sağlamalı	11	6.32
	Bölge kültürü tanıtılmalı	17	9.77
Rehberlik Görevi	Deneyimlerini paylaşmalı	16	9.19
	Davranışları ile örnek olmalı	15	8.62
	Öğretmenleri süreç içerisinde tanımalı	12	6.89
	Hoşgörülü olmalı	9	5.17
	Mentorluk yapmalı	9	5.17
	Okul ve çevre tanıtımı için gerekli çalışmalar yapmalı	7	4.02
Toplam		174	%100

Tablo 2, aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin rollerine ilişkin öğretmen görüşleri eğitim-öğretim sorumlulukları, denetleme rolü, mevzuata ve göreve ilişkin sorumluluklar ile rehberlik görevi olmak üzere dört ana tema altında değerlendirilmiştir. Eğitim-öğretim sorumlulukları kapsamında, okul müdürlerinin “idarede görevler verme” (%5.74) ve “okul, sınıf ortamını hazır bulundurma” (%4.02) gibi rollerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Denetleme rolü altında ise “planları ve sınıf yönetimini değerlendirip dönüt verme” (%7.47) öne çıkan bir sorumluluk olarak belirtilmiştir. Mevzuata ve göreve ilişkin sorumluluklarda, “danışman öğretmen atama” (%9.19) ve “okul yönetimi hakkında bilgi verme” (%7.47) müdürlerin en önemli görevleri arasında yer almıştır. Rehberlik görevi ise özellikle “bölge kültürünü tanıtmaya” (%9.77), “deneyim paylaşımı” (%9.19) ve “davranışları ile örnek olma” (%8.62) gibi alanlarda müdürlerin aktif bir şekilde rol alması gerektiğini göstermektedir.

Tablodaki bulgular, okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemede çok yönlü bir role sahip olduğunu ve özellikle rehberlik ve liderlik davranışlarının sürecin başarısı için kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin planlamaları ve uygulamaları yürütmesine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.

Aday Öğretmen Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Planlamaları ve Uygulamaları Yürütmesine Yönelik Görüşler

Planlama ve Uygulamaya Yönelik Görüşler	f	%
Öğretmenin dersini denetleyerek süreci yönetiyor.	10	21.73
Müdür yardımcısına yetkilerini vererek yürütüyor.	9	19.56
Danışman öğretmene yetkilerini devrederek yürütüyor.	8	17.39
İş bölümü yaparak yürütüyor.	5	10.86
Süreci yürütmekte duygusal kararlar veriyor.	5	10.86
Belirli idari görevler vererek bu süreci yürütüyor.	4	8.69
Seminer vererek süreci yönetiyor.	3	6.52
Planlı, programlı dönütler vererek süreci yönlendiriyor.	2	4.34
Toplam	46	%100

Tablo 3, aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin planlama ve uygulamaları nasıl yürüttüğüne dair öğretmen görüşlerini göstermektedir. Bulgular, müdürlerin farklı yöntemler kullandığını ortaya koymaktadır. En sık belirtilen yöntem, müdürlerin öğretmenin dersini denetleyerek süreci yönetmesidir (%21.73). Bu, müdürlerin sürece doğrudan dahil olmayı tercih ettiğini göstermektedir. Bunu, “müdür yardımcısına yetkilerini vererek” (%19.56) ve “danışman öğretmene yetkilerini devrederek” (%17.39) süreci yürütme yaklaşımları takip etmektedir. Bu durum, müdürlerin iş yükünü paylaşma ve yetkilendirme yöntemlerine de sıkça başvurduğunu ortaya koymaktadır.

Daha az sıklıkla belirtilen yöntemler arasında “iş bölümü yapma” ve “duygusal kararlarla süreci yürütme” (%10.86), “belirli idari görevler verme” (%8.69), “seminer düzenleme” (%6.52) ve “planlı, programlı bir şekilde dönütler verme” (%4.34) yer almaktadır. Bu bulgular, planlama ve uygulama süreçlerinde sistematik yaklaşımların yeterince yaygın olmadığını ve bazı durumlarda duygusal kararlarla hareket edildiğini göstermektedir. Tablo 3, müdürlerin genellikle denetleme ve yetkilendirme yöntemlerini tercih ettiğini, ancak planlı ve sistematik süreçlerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin aday öğretmenlere rehberlik etme düzeylerini etkileyen faktörlere yönelik öğretmen görüşleri Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.

Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Okul Müdürlerinin Aday Öğretmenlere Rehberlik Etme Düzeylerini Etkileyen Faktörlere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Okul Müdürünün Rehberlik Etme Düzeylerini Etkileyen Faktörlere Yönelik Görüşler	f	%
Okul müdürünün iş yoğunluğunun fazlalığı	17	20.48
Okul müdürü durumu iş yükü olarak görmesi	11	13.25
Müdür yardımcılara süreci devretmesi	10	12.05
Okul müdürünün sorumluluk hissini eksikliği	9	10.84
Okul müdürünün bilgi eksikliği	8	9.64
Okul müdürünün liderlik davranışlarının olmaması	8	9.64
Aday öğretmen sayısının fazlalığı	5	6.02
Aday öğretmen ile anlaşmazlık yaşaması	4	4.81
Okul müdürünün ciddiyetsiz tutumu	4	4.81
Okul müdürünün koordinasyon eksikliği	3	3.61
Aday öğretmenin tecrübeli olduğunu düşünmesi	2	2.40
Okul müdürünün özel hayatının yoğunluğu	2	2.40
Toplam	83	%100

Tablo 4, aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin rehberlik görevini yerine getirmemesine veya bu konuda yetersiz kalmasına ilişkin öğretmen görüşlerini detaylandırmaktadır. En yüksek oranla belirtilen neden, “okul müdürünün iş yoğunluğunun fazlalığı”dır (%20.48). Bu, müdürlerin diğer idari ve akademik görevler nedeniyle rehberlik süreçlerine yeterince zaman ayıramadıklarını göstermektedir. “Okul müdürünün durumu iş yükü olarak görmesi” (%13.25) ve “müdür yardımcılara süreci devretmesi” (%12.05) gibi nedenler, iş yükü yönetimi ve sorumluluk devri konularının süreçte etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Daha az sıklıkla belirtilen nedenler arasında “okul müdürünün sorumluluk hissini eksikliği” (%10.84), “bilgi eksikliği” (%9.64) ve “liderlik davranışlarının olmaması” (%9.64) gibi faktörler yer almaktadır. Bu bulgular, rehberlik süreçlerindeki eksikliklerin sadece iş yoğunluğundan değil, aynı zamanda liderlik ve bilgi eksikliği gibi kişisel niteliklerden de kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 4 ayrıca, “aday öğretmen sayısının fazlalığı” (%6.02) ve “aday öğretmen ile anlaşmazlık yaşanması” (%4.81) gibi durumların rehberlik süreçlerini zorlaştırdığını belirtmektedir. Daha düşük oranlarla belirtilen nedenler arasında “okul müdürünün ciddiyetsiz tutumu” (%4.81), “koordinasyon eksikliği” (%3.61) ve “özel hayatın yoğunluğu” (%2.40) gibi faktörler bulunmaktadır. Genel olarak, rehberlik süreçlerindeki eksikliklerin birden fazla faktörden kaynaklandığını ve bu sorunların çözümü için iş yükü yönetimi, liderlik eğitimi ve rehberlik süreçlerine özel bir odaklanma gerektiğini vurgulamaktadır.

Aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin aday öğretmenlere rehberlik etmesine yönelik çözüm önerileri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Okul Müdürlerinin Aday Öğretmenlere Rehberlik Etmesine Yönelik Çözüm Önerileri

Okul Müdüründen Beklenen Davranışlar	f	%
Okul müdürü liderlik davranışları sergilemeli	15	13.76
Okul müdürü mentorluk yapmalı	14	12.84
Okul müdürü ile aday öğretmen düzenli olarak toplantı yapmalı	14	12.84
Okul müdürü deneyimlerini paylaşmalı	13	11.93
Aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik okul müdürlerine daha kapsamlı eğitim verilmeli	10	9.18
Okul müdürü ve danışman öğretmen iletişimde olmalı	10	9.18
Aday öğretmen işbaşında gözlemlenmeli	7	6.42
Aday öğretmen yetiştirme süreci kâğıt üzerinde yürütülmemeli	6	5.50
Okul müdürlerinin iş yükü azaltılarak aday öğretmene daha fazla zaman ayırması sağlanmalı	5	4.59
Okul müdürü objektif davranmalı (ayrım yapmamalı)	5	4.59
Değerlendirme ölçütleri daha rasyonel olmalı	5	4.59
Okul müdürü aday öğretmen ile derse girmeli	3	2.75
Okul müdürü aday öğretmene gerekli eğitim materyallerini temin etmeli	2	1.83
Toplam	109	100

Tablo 5, aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin rehberlik görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için önerilen çözüm yollarını öğretmen görüşleri doğrultusunda sunmaktadır. En sık belirtilen öneriler arasında “okul müdürünün liderlik davranışları sergilemesi” (%13.76), “mentorluk yapması” (%12.84) ve “aday öğretmen ile düzenli toplantılar gerçekleştirilmesi” (%12.84) yer almaktadır. Bu öneriler, müdürlerin liderlik ve rehberlik rollerini daha aktif bir şekilde üstlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

“Okul müdürünün deneyimlerini paylaşması” (%11.93) ve “aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik daha kapsamlı eğitim alması” (%9.18) da önemli çözüm yolları arasında gösterilmiştir. Ayrıca, müdür ve danışman öğretmenler arasında etkili iletişimin sağlanması (%9,18), aday öğretmenin işbaşında gözlemlenmesi (%6.42) ve sürecin yalnızca kâğıt üzerinde yürütülmemesi (%5.50) gibi öneriler, uygulamaların daha somut ve etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Daha düşük oranlarda belirtilen diğer çözüm yolları arasında, “müdürlerin iş yükünün azaltılarak aday öğretmenlere daha fazla zaman ayırması” (%4.59), “objektif davranmaları” (%4.59) ve “değerlendirme ölçütlerinin rasyonel hale getirilmesi” (%4.59) yer almaktadır. Bununla birlikte, “aday öğretmen ile derse girilmesi” (%2.75) ve “eğitim materyallerinin temin edilmesi” (%1.83) gibi öneriler, süreçteki detaylı destek alanlarını işaret etmektedir. Genel olarak, okul müdürlerinin rehberlik süreçlerini daha etkin ve planlı hale getirebilmesi için kapsamlı bir yaklaşım benimsemeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Aday öğretmen yetiştirme süreci okul müdürü ve danışman öğretmen açısından titizlikle yürütülmesi gereken bir süreçtir. Bu süreçte aday öğretmenin öğretmenlik mesleğine, görev yaptığı kuruma ve içinde bulunduğu sosyal çevreye en iyi şekilde hazırlamak en nihai amaçtır. Bu amaç çerçevesinde okul müdürlerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Okul müdürleri aday öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekler, mesleğe hazırlama sürecinde gerekli ortamı sağlar.

Aday öğretmen yetiştirme süresinde okul müdürü liderlik davranışları sergileyerek aday öğretmene yol göstermeli, deneyimlerini paylaşmalı, aday öğretmene zaman ayırmalı ve aday öğretmeni tanımaya çalışmalıdır. Nitekim araştırmalar, okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamak adına güçlü bir vizyon geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Aday öğretmenlere yönelik okul müdürlerinin liderlik tutumu, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir (Leithwood & Jantzi, 2006).

Aday öğretmen yetiştirme süresinde okul müdürü mentorluk yaparak aday öğretmenin zorluklarla başa çıkmasında rehberlik etmelidir. Bu süreçte okul müdürü deneyimlerini paylaşarak aday öğretmene yol gösterecektir. Okul müdürlerinin, aday öğretmenlere yönelik sınıf yönetimi ve iletişim gibi temel alanlarda düzenli geri bildirim sağlaması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini hızlandırabilir. Ek olarak okul müdürleri, öğretmen adaylarını öğretim sürecinde sürekli olarak gözlemlemesi ile onların güçlü yönlerini belirtmesi ve geliştirilmesi gereken alanlara yönelik geri bildirim vermesi öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmeleri için doğru bir rehberlik olacaktır (Fisher & Freiberg, 2003). Okul müdürleri aday öğretmen yetiştirme sürecinde doğru bir iletişim kurarak öğretmenin okulu ve çevreyi tanınması ve onlara uyum sağlaması yönünde planlamalar yapmalıdır. Okulunu ve çevresini doğru tanıyan bir öğretmen doğru iletişim kurarak kendini bulunduğu yere ait hisseder. Böylelikle öğretmenin örgütsel motivasyonu artarak okuluna ve öğrencilerine daha faydalı olabilir.

Okul müdürlerinin aday öğretmen yetiştirme sürecindeki rolü sadece idari bir sorumluluk ile sınırlı değildir. Bu roller en genel haliyle liderlik davranışlarını göstermek, mentorluk ve rehberlik etmek, pedagojik bilgi desteği sağlamak gibi pek çok yönedir. Okul müdürleri aday öğretmen yetiştirme sürecinde aktif bir rol alarak öğretmenin gelişimine katkı sağlamalı, okul iklimini destekleyici yönde öğretmen adayların mesleki bilgi ve becerilerini geliştirici stratejiler izlemeli ve buna yönelik davranışlar sergilemelidir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapmadığımı beyan ederim. Tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarı olarak tarafıma ait olduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- Açıkalın, A., & Özkan, M. (2015). *Okulu yönetmek*. PEGEM Akademi.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Pegem Yayınları.
- Creswell, J. W. (2017). *Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.
- Edmonds, W.A., & Kennedy, T.D. (2017). *Phenomenological perspective. In an applied guide to research design: Quantitative, qualitative, and mixed method*. SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781071802779>.
- Fisher, D., & Freiberg, H. J. (2003). *Creating safe and successful schools: A guide to support school leaders*. Pearson.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2022). *Millî Eğitim Bakanlığı Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Kılavuz*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/13113435_3-mylli_eyytym_bakanliyi_aday_oyretmen_yetytyrme_surecyne_ylyykyn_kilavuz.pdf
- Solak, İ. (1999). *Aday öğretmenlerin yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelikte öngörülen uygulamalı eğitimin değerlendirilmesi (Malatya örneği)* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi].
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Öğrencilerin Deprem Sonrası Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Durumları ile Okul Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Değerlendirilmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Tuba TAŞÇI¹, İbrahim Hakkı ERGİN²

1. Öğretmen, Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü, tugbayartasci@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9053-1328

2. Öğretmen, Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ibrahimhakki.ergin@meb.gov.tr. ORCID: 0000-0002-1004-3157

Gönderilme Tarihi: 22.10.2024 Kabul Tarihi: 12.01.2025 Yayımlanma Tarihi: 31.01.2025

Atıf: Taşçı, T., & Ergin, İ. H. (2025). Öğrencilerin deprem sonrası duygusal ve psikolojik iyi oluş durumları ile okul psikolojik danışma hizmetlerinin değerlendirilmesi. *eBilge*, 1(1), 57-71.

DOI: doi.org/10.5281/zenodo.14718395

Öz

Bu çalışmanın amacı, deprem deneyimi yaşamış öğrencilerin iyi olma hallerini, ihtiyaç duydukları psikososyal destekleri ve deprem sonrası uygulanan psikososyal destek hizmetlerini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilere Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, öğretmenlere ise Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeğinin "Psikolojik Danışma Hizmetleri" alt boyutu uygulanmıştır. Çalışmanın evrenini, Türkiye'nin güneyinde yer alan Hatay ili İskenderun ilçesindeki devlet ilkokullarında öğrenim gören 4724 dördüncü sınıf öğrencisi ve bu okullarda görev yapan 787 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, aynı ilçedeki devlet ilkokullarında öğrenim gören 326 dördüncü sınıf öğrencisi ile bu okullarda görev yapan 148 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin ölçek ifadelerine genel olarak orta düzeyde katılım gösterdikleri ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerin "Psikolojik Danışma Hizmetleri" alt boyutundaki katılım düzeylerinin de orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, medeni durum, okulların öğretim şekli, öğrenci sayısı ve okullardaki rehberlik öğretmeni sayısı gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilere sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin daha yapılandırılmış bir şekilde ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Afet, Psikososyal destek, Okul psikolojik danışma hizmetleri, Duygusal ve psikolojik iyi oluş.

Evaluation of Students' Emotional and Psychological Well-Being and School Psychological Counseling Services after the Earthquake

Abstract

The aim of this study is to examine the well-being of students who experienced an earthquake, the psychosocial support they need, and the psychosocial support services applied after the earthquake, in line with teachers' opinions. As a data collection tool in the study, the Emotional and Psychological Well-Being Scale for Children was applied to the students, and the "Psychological Counseling Services" sub-dimension of the School Guidance Services Scale was applied to the teachers. The population of the study consists of 4724 fourth grade students studying in public primary schools in Iskenderun district of Hatay province, located in the south of Turkey, and 787 classroom teachers working in these schools. The sample of the research consists of 326 fourth grade students studying in public primary schools in the same district and 148 classroom teachers working in these schools. Convenient sampling method was preferred in sample selection. According to the analysis results, it was determined that the students generally agreed with the scale statements at a moderate level and there was no significant difference according to the gender variable. Similarly, it was determined that teachers' participation levels in the "Psychological Counseling Services" sub-dimension were at a medium level. In addition, teachers'

opinions do not show any significant difference according to variables such as gender, professional seniority, age, marital status, teaching style of schools, number of students and number of guidance counselors in schools. In conclusion, it was concluded that the guidance and psychological counseling services offered to students should be handled in a more structured way.

Keywords: Disaster, Psychosocial support, School psychological counseling services, Emotional and psychological well-being.

Giriş

Afet, doğa olaylarının yol açtığı yıkım olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). Afet bir olayın kendisini değil, doğurduğu sonucu niteler (AFAD Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü, 2024). 6 Şubat 2023'te Kahramanmaraş merkezli meydana gelen 7,7 ve 7,6 büyüklüğündeki depremler Türkiye'yi sarsmış, 11 ilde büyük yıkıma neden olan depremlerde 48 binden fazla kişi hayatını kaybetmiştir (T. C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2024).

Afetlerin ardından psikososyal desteklerin uygulanması, bireylerin psikolojik sağlamlıklarını korumak ve travmatik deneyimlerin olumsuz etkilerini hafifletmek için kritik önem taşımaktadır (Sabuncuoğlu vd., 2003). Psikososyal destek, bireylerin psikososyal iyilik hallerini sürdürmek, olası davranışsal sorunları önlemek ya da ortadan kaldırmak amacıyla sağlanan her türlü içsel ve dışsal yardımları içeren bir etkinlikler bütünü olarak tanımlanır (Kuruluşlar Arası Daimi Komitesi / ISAC, 2007 akt. Alakara Özcan, 2018). Psikososyal destek, bireylerin duygusal ve psikolojik iyi oluş durumunun oluşturulması ve korunmasının yanı sıra, toplum ve aile içinde verimli iletişimin sağlanması ile ilişkilerin sağlıklı bir şekilde kurulup sürdürülmesinde büyük önem taşımaktadır (Aile Bakanlığı, 2018). Psikososyal destek, iyileşme sürecinde bireyleri rahatlatmayı, doğru yönlendirmeyi ve olumsuzluklarla başa çıkma yöntemlerini öğretmeyi hedefleyerek toplumun kendi normal düzenine dönmeye katkı sağlayabilir. Büyük felaketlerin ardından sunulan psikososyal desteklerin, bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını sürdürebilmeleri açısından kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan 2020 tarihli Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin temel ilkeleri arasında, tüm öğrencileri kapsayacak biçimde gelişimsel ve önleyici bir yaklaşımla öğrencinin bütüncül gelişimini desteklemek yer almaktadır. Bu bağlamda, deprem gibi travmatik olayların ardından öğrencilerin psikososyal destek ihtiyaçlarını karşılamak, okul rehberlik hizmetlerinin öncelikli görevleri arasında yer almalıdır. Akbaba ve Batikan (2017), okul rehberlik servislerinin, öğrencilerin çevreleriyle daha olumlu ilişkiler kurmalarını sağlamak ve kriz dönemlerinde psikolojik destek sunmak amacıyla konferans, panel ve seminer gibi etkinlikler düzenlemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda, deprem sonrası öğrencilerin duygusal ve psikolojik iyilik halinin sağlanması ve sürdürülebilmesi için okul psikolojik danışma hizmetlerinin geliştirilmesi ve ihtiyaçlara uygun müdahalelerin hayata geçirilmesi büyük önem taşımaktadır. Afetler, kayıplara yol açar ve

hayatımıza devam etmeyi zorlaştırır. Olumsuzluklarla başa çıkmak ve yeniden hayata tutunmak için desteğe ihtiyaç duyulur. Afet sonrası müdahaleler, psikososyal desteğe odaklanır. Yapılan bu çalışmayla deprem yaşayan öğrencilerin ihtiyaç duydukları psikososyal destek ihtiyaçları ve deprem sonrası uygulanan psikososyal destek hizmetlerinin değerlendirilmesine çalışılmış ve böylece sahada görev yapanların bu konuda farkındalık ve bilgi seviyelerini yükselterek daha etkili çalışmalar gerçekleştirebilmelerine imkân tanımak hedeflenmektedir. Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışmanlık servislerinin ilkökul öğrencilerine yönelik hizmetlerini ne düzeyde ve nasıl sağladığını belirlemek, mevcut durumu değerlendirmek ve öğrencilere daha uygun hizmetler sunabilmek açısından önem taşımaktadır. Deprem öğrenciler üzerindeki psikososyal etkilerini inceleyerek, öğrencilerin bu süreçteki psikososyal destek ihtiyaçlarını belirlemek ve okul psikolojik danışma hizmetlerinin bu ihtiyaçlara yönelik yeterliliğini değerlendirmek amacıyla çözümler sunmayı hedeflemektedir.

Bu bağlamda şu alt sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin duygusal ve psikolojik iyi oluş durumları nedir?
2. Öğretmenlerin rehberlik servisinin çalışmaları hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğrencilerin iyi oluş durumlarının ve sınıf öğretmenlerinin okullarındaki rehberlik servislerinin etkililik durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. “Sosyal bilimlerde yaygın bir şekilde kullanılan ve geniş gruplar üzerinde çalışma olanağı veren tarama araştırmaları, araştırmacının bağımsız değişken üzerinde manipülasyonunun olmadığı, bir durumun var olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlayan araştırmalardır” (Tutar & Erdem, 2022: s.135). Tarama deseninde büyük bir gruba ait karakteristik özellikleri, düşünceleri, tutumları, algıları belirlemek amaçlanır (Hocaoğlu & Baysal, 2019). Bu araştırma, nicel araştırma türlerinden genel tarama modelindedir. Genel tarama modeli, belirli bir örneklemin tutum, görüş veya algılarını sistematik bir şekilde belirlemek amacıyla anket veya ölçek gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı yaygın bir yöntemdir. Bu yaklaşım, geniş katılımlı veri toplama süreçleriyle araştırmanın genellenebilirliğini artırmayı hedefler. Tarama araştırmaları, özellikle eğitim alanında, katılımcıların belirli bir konuyla ilgili değerlendirmelerini nesnel ve ölçülebilir verilerle analiz etmek için tercih edilmektedir (McMillan & Schumacher, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın hedef evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Hatay ili İskenderun ilçesi devlet ilkokullarında okuyan 4. sınıf 4724 öğrenci ve görev yapan 787 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Hatay ili İskenderun ilçesindeki ilkokullarında okuyan 4. sınıf 326 öğrenci

ve görev yapan toplam 148 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, ilçe merkezinde yer alan ve farklı sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip çevrelerden seçilmesine dikkat edilmiştir. Verilerin geçerliliğini sağlamak amacıyla, örnekleme dahil edilen öğretmenlerin en az iki yıldır bulundukları okulda görev yapıyor olmaları ve Hatay depremini bizzat yaşamış olmaları kriter olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğrencilere ve öğretmenlere ait demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Öğrenci ve Öğretmen Cinsiyet Sayıları

Cinsiyet	Öğrenci (N)	Cinsiyet	Öğretmen (N)
Kız	170	Kadın	101
Erkek	156	Erkek	47
Toplam	326	Toplam	148

Tablo 1’de, çalışmaya katılan öğrencilerin ve öğretmenlerin cinsiyet dağılımları yer almaktadır. Verilere göre, toplam 326 öğrencinin 170’i kız, 156’i ise erkektir. Öğretmenler grubunda ise toplam 148 katılımcı bulunmakta olup, bunların 101’i kadın ve 47’si erkektir. Bu dağılım hem öğrenci hem de öğretmen gruplarında kadın katılımcı sayısının erkeklerden daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu durum, ilgili çalışmada cinsiyet bazlı sonuçlar ve yorumlar yapılırken dikkate alınması gereken önemli bir demografik özelliktir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, öğrenciler için Akın ve arkadaşları (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenler için ise Poyraz (2007) tarafından geliştirilmiş olan Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada, çocukların duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeylerini belirlemek için Liddle ve Carter (2015) tarafından geliştirilen ve Akın vd. (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Tek alt boyuttan ve toplam 12 maddeden oluşan ölçek, 5’li Likert tipi bir yapıya sahiptir. Maddeler, “Asla (1)” ile “Her Zaman (5)” arasında derecelendirilir. Ölçekten alınan yüksek puan, çocukların iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğunu ifade eder. Ölçeğin güvenirlik katsayısı, Liddle ve Carter (2015) tarafından .85, Akın vd. (2016) tarafından ise .90 olarak bulunmuştur. Güvenirlik düzeyinin en az 0.70 olması gerektiği (Büyüköztürk, 2010; Tezbaşaran, 1996) göz önüne alındığında, ölçeğin güvenirlik analizinden elde edilen bulgular, ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği’nin, çocukların duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeylerini belirlemede yeterli geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmada, öğretmenlerden veri toplamak için Poyraz (2007) tarafından geliştirilen Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği kullanılmıştır. 5'li Likert tipi bu ölçek, (1) hiç yeterli değil ile (5) pek çok yeterli arasında puanlanmaktadır. Ölçek, kapsam ve görünüş geçerliği, madde analizi ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda 63 maddeden oluşmuş ve dokuz alt boyut içermektedir. Bu alt boyutlar arasında "Psikolojik Danışma Hizmetleri (PDH)" de yer almakta olup, bu çalışmada yalnızca bu boyut kullanılmıştır. Ölçeğin genel Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .95, Psikolojik Danışma Hizmetleri alt boyutu için ise .89 olarak bulunmuştur. Çalışmada, bu alt boyutun Cronbach Alpha değeri .847 olarak hesaplanmış ve ölçeğin yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplanan verilerin analizinde SPSS 20.0 istatistik programı kullanılmış, analizler kapsamında aritmetik ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Verilerin analizinde yüzdelik hesaplamalar, tek yönlü ANOVA ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Ayrıca, parametrik istatistiki tekniklerin kullanılabilirliği için öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda aşağıda sırasıyla sunulmuştur. Bu bağlamda, ilkökul öğrencilerinin duygusal ve psikolojik iyi oluş durumlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Çalışma Grubu Öğrencilerinin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği t-Testi Sonuçları

Ölçek puanları	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	170	3.66	.84	324	1.905	.058
Erkek	156	3.46	.97			

Tablo 2'de, çalışma grubundaki öğrencilerin duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Kız öğrencilerin ölçek puanlarının ortalaması 3.66 ve standart sapması .84 olarak belirlenirken, erkek öğrencilerin puan ortalaması 3.46 ve standart sapması .97 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak tüm öğrenciler için ölçek puan ortalaması 3.56 ve standart sapması 0,91'dir. Yapılan t-testi sonucunda, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamış ($t=1.905$; $p=.058$), bu durum kız ve erkek öğrencilerin duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermiştir. Ancak, kız öğrencilerin puanlarının erkeklere kıyasla bir miktar daha yüksek olması, kızların bu konuda daha olumlu bir düzeye sahip olabileceğini düşündürmektedir.

"İlkökul öğretmenlerinin okullarında yürütülen rehberlik hizmetlerine cinsiyet değişkeni bağlamında ölçekteki ifadelerle hangi düzeyde katılım göstermektedir?" sorusuna cevap olarak sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenleri ile yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri

ölçeğindeki ifadelerle verdikleri cevap puanları arasında yapılan t-Testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Çalışma Grubu Öğretmenlerin Psikolojik Danışma Hizmetleri (PDH) Alt Boyutunda Cinsiyet Açısından t- Testi Sonuçları

Ölçek puanları	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	101	3.00	.84	146	-1.512	.905
Erkek	47	3.27	.97			

Tablo 3'te, çalışma grubundaki öğretmenlerin Psikolojik Danışma Hizmetleri (PDH) ölçeğinin alt boyutundaki puanlarının cinsiyet açısından karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır. Kadın öğretmenlerin ölçek puan ortalaması 3.00 ve standart sapması .84 olarak belirlenirken, erkek öğretmenlerin ölçek puan ortalaması 3.27 ve standart sapması .97 olarak hesaplanmıştır.

Gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test eden t-testi sonucunda, t değeri -1.512 ve p değeri .905 olarak bulunmuştur. $p < .05$ düzeyine ulaşılmadığı için kadın ve erkek öğretmenlerin PDH alt boyutundaki ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin cinsiyetlerinin psikolojik danışma hizmetleri bağlamındaki algı ve tutumlarında belirgin bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Ancak, erkek öğretmenlerin puanlarının kadınlara göre biraz daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

“İlkokul öğretmenlerinin okullarında yürütülen rehberlik hizmetlerine yaş değişkeni bağlamında ölçekteki ifadelerle hangi düzeyde katılım göstermektedir?” sorusuna yönelik betimsel istatistik Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Çalışma Grubu Öğretmenlerin Yaşa Göre RPD Hizmetlerine Katılım Düzeyi

Yaş	N	X	S
24-30	32	2.74	1.141
31-40	22	3.14	.946
41 ve üstü	94	3.19	1.002
Toplam	148	3.08	1.035

Tablo 4, çalışma grubu öğretmenlerinin yaşa göre RPD (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) hizmetlerine katılım düzeyini göstermektedir. Verilere göre, 24-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin katılım düzeyi ortalama 2.74 olarak belirlenmiş olup, bu grup, daha yüksek katılım gösteren diğer yaş gruplarına göre daha düşük bir değere sahiptir. 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ise ortalama 3.14 puan ile, RPD hizmetlerine katılım belirtmişlerdir. En yüksek katılım düzeyine ise 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler ulaşmış olup, bu grubun ortalaması 3.19 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin yaşları arttıkça RPD hizmetlerine katılım düzeylerinde bir artış gözlemlenmektedir. Toplamda ise

öğretmenlerin genel katılım düzeyi ortalama 3.08 olarak kaydedilmiştir, bu da öğretmenlerin büyük bir kısmının RPD hizmetlerine orta düzeyde katılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre PDH hizmetlerine katılım düzeyindeki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonuçları Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5.

Çalışma Grubu Öğretmenlerin Psikolojik Danışma Hizmetleri (PDH) Alt Boyutunda Yaş Açısından ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	4.856	2	2.428		
Gruplar İçi	152.671	145	1.053	2.306	.103
Toplam	157.527	147			

Tablo 5’teki verilere göre, "Gruplar Arası" varyansın kaynağı için elde edilen F değeri 2.306 ve p değeri .103’tür. Bu değerler gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir. Yani, öğretmenlerin yaş değişkenine göre PDH hizmetlerine katılım düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sonuç olarak, yaşa göre PDH hizmetlerine katılım düzeyindeki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

İlkokul öğretmenlerinin okullarında yürütülen rehberlik hizmetlerine kıdem değişkeni bağlamında ölçekteki ifadelerle hangi düzeyde katılım göstermektedir? sorusuna yönelik betimsel istatistik Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Çalışma Grubu Öğretmenlerin Kıdeme Göre RPD Hizmetlerine Katılım Düzeyi

Kıdem	N	X	S
1-10 yıl	45	2.84	1.130
11-20 yıl	34	3.25	.969
21 yıl ve üstü	69	3.16	.987
Toplam	148	3.08	1.035

Tablo 6, çalışma grubu öğretmenlerinin kıdeme göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) hizmetlerine katılım düzeylerini sunmaktadır. Verilere göre, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin RPD hizmetlerine katılım düzeyi ortalama 2.84 (S=1.130) olarak belirlenmiş olup, bu grup diğer kıdem aralıklarına göre daha düşük bir katılım düzeyi sergilemektedir. 11-20 yıl kıdemi olan öğretmenler ise ortalama 3.25 (S=.969) ile en yüksek katılım düzeyine ulaşmıştır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin katılım düzeyi ise ortalama 3.16 (S=.987) olarak ölçülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmenlerin kıdemi arttıkça RPD hizmetlerine katılım düzeylerinde bir artış yaşandığını göstermektedir. Ancak, 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin katılım düzeyinin, 11-20 yıl kıdemli öğretmenlerinkinden daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak, öğretmenlerin toplam katılım düzeyi ortalama 3.08 (S=1.035)

olarak bulunmuş ve bu da öğretmenlerin büyük bir kısmının RPD hizmetlerine orta düzeyde katılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 7.

Çalışma Grubu Öğretmenlerin Psikolojik Danışma Hizmetleri (PDH) Alt Boyutunda Kıdem Açısından ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	4.048	2	2.024		
Gruplar İçi	153.479	145	1.058	1.912	.151
Toplam	157.527	147			

Tablo 7, çalışma grubu öğretmenlerinin Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri (PDH) alt boyutunda kıdeme göre yapılan ANOVA testi sonuçlarını sunmaktadır. ANOVA testi, öğretmenlerin kıdem gruplarına göre PDH hizmetlerine katılım düzeyindeki farkların anlamlı olup olmadığını değerlendirmek amacıyla uygulanmıştır. Verilere göre, "Gruplar Arası" varyansın kaynağı için hesaplanan F değeri 1.912 ve p değeri .151'dir. Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak PDH hizmetlerine katılım düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sonuç olarak, kıdeme göre PDH hizmetlerine katılım düzeyindeki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

"İlkokul öğretmenlerinin okullarında yürütülen rehberlik hizmetlerine medeni durum değişkeni bağlamında ölçekteki ifadelerle hangi düzeyde katılım göstermektedir?" sorusuna yönelik betimsel istatistik Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Çalışma Grubu Öğretmenlerin Psikolojik Danışma Hizmetleri (PDH) Alt Boyutunda Medeni Durum Açısından t- Testi Sonuçları

Ölçek puanları	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bekar	27	3.22	.99			
Evli	121	3.05	1.04	146	-1.512	.905

Tablo 8, çalışma grubu öğretmenlerinin Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri (PDH) alt boyutunda medeni durum açısından yapılan t-testi sonuçlarını sunmaktadır. T-testi, öğretmenlerin medeni durumlarına göre PDH hizmetlerine katılım düzeyindeki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Verilere göre, bekâr öğretmenlerin ortalama PDH hizmetlerine katılım puanı 3.22 (S=.99) olarak belirlenirken, evli öğretmenlerin ortalama katılım puanı 3.05 (S=1.04) olarak hesaplanmıştır. T değeri -1.512 ve p değeri .905'tir. Bekâr ve evli öğretmenler arasında PDH hizmetlerine katılım düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, medeni durumun PDH hizmetlerine katılım düzeyine etkisi anlamlı değildir.

“İlkokul öğretmenlerinin okullarında yürütülen rehberlik hizmetlerine öğretim şekli değişkeni bağlamında ölçekteki ifadeler hangi düzeyde katılım göstermektedir?” sorusuna yönelik betimsel istatistik Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Çalışma Grubu Öğretmenlerin Psikolojik Danışma Hizmetleri (PDH) Alt Boyutunda Okullarının Öğretim Şekli Açısından t- Testi Sonuçları

Ölçek puanları	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sabah-öğle	100	2.98	1.02	146	-1.811	.916
Tam gün	48	3.30	1.03			

Tablo 9, çalışma grubu öğretmenlerinin Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri (PDH) alt boyutunda okullarının öğretim şekli açısından yapılan t-testi sonuçlarını sunmaktadır. T-testi, öğretmenlerin çalıştığı okulların öğretim şekline göre PDH hizmetlerine katılım düzeyindeki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Verilere göre, sabah-öğle öğretim şekline sahip okullarda çalışan öğretmenlerin ortalama PDH hizmetlerine katılım puanı 2.98 (S=1.02) olarak belirlenmişken, tam gün öğretim şekline sahip okullarda çalışan öğretmenlerin ortalama katılım puanı 3.30 (S=1.03) olarak hesaplanmıştır. T değeri -1.811 ve p değeri 0.916’dır. Sabah-öğle ve tam gün öğretim şekline sahip okullarda çalışan öğretmenler arasında PDH hizmetlerine katılım düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sonuç olarak, okulların öğretim şeklinin PDH hizmetlerine katılım düzeyine etkisi anlamlı değildir.

“İlkokul öğretmenlerinin okullarında yürütülen rehberlik hizmetlerine öğrenci sayısı değişkeni bağlamında ölçekteki ifadeler hangi düzeyde katılım göstermektedir?” sorusuna yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur. T-testi, öğretmenlerin çalıştığı okulların öğrenci sayısına göre PDH hizmetlerine katılım düzeyindeki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Verilere göre, 500 ve altı öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin ortalama PDH hizmetlerine katılım puanı 2.93 (SS=1.15) olarak belirlenmişken, 500 ve üstü öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin ortalama katılım puanı 3.15 (SS=.97) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 10.

Çalışma Grubu Öğretmenlerin Psikolojik Danışma Hizmetleri (PDH) Alt Boyutunda Okullarının Öğrenci Sayısı Açısından t- Testi Sonuçları

Ölçek puanları	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
500 ve altı	44	2.93	1.15	146	-1.152	.677
500 ve üstü	104	3.15	.97			

T değeri -1.152 ve p değeri .677 olarak hesaplanmıştır. 500 ve altı ile 500 ve üstü öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenler arasında PDH hizmetlerine katılım düzeyinde istatistiksel olarak

anlamli bir fark bulunmadığını ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, okulların öğrenci sayısının PDH hizmetlerine katılım düzeyine etkisi anlamlı değildir.

“İlkokul öğretmenlerinin okullarında yürütülen rehberlik hizmetlerine rehberlik öğretmeni sayısı değişkeni bağlamında ölçekteki ifadelerle hangi düzeyde katılım göstermektedir?” sorusuna yönelik betimsel istatistik Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Çalışma Grubu Öğretmenlerin Rehberlik Öğretmeni Sayısına Göre RPD Hizmetlerine Katılım Düzeyi

Rehber Öğretmen Sayısı	N	X	S
0	43	2.93	1.16
1.2	38	3.13	1.01
3ve üstü	67	3.15	.956
Toplam	148	3.08	1.03

Tablo 11, çalışma grubu öğretmenlerinin rehber öğretmeni sayısına göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) hizmetlerine katılım düzeyini sunmaktadır. Verilere göre, rehber öğretmeni bulunmayan öğretmenlerin RPD hizmetlerine katılım düzeyi ortalama 2.93 (S=1.16) olarak belirlenmişken, bir veya iki rehber öğretmeni bulunan öğretmenlerin katılım düzeyi ortalama 3.13 (S=1.01) olarak hesaplanmıştır. Üç veya daha fazla rehber öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin RPD hizmetlerine katılım düzeyi ise ortalama 3.15 (S=.956) olarak bulunmuştur. Genel olarak, öğretmenlerin rehber öğretmeni sayısı arttıkça RPD hizmetlerine katılım düzeyinde bir artış gözlemlenmektedir. Toplamda, öğretmenlerin genel katılım düzeyi ortalama 3.08 (S=1.03) olarak hesaplanmış olup, bu da öğretmenlerin büyük bir kısmının RPD hizmetlerine orta düzeyde katılım gösterdiğini göstermektedir. Rehber öğretmeni sayısının artması, öğretmenlerin RPD hizmetlerine olan katılımını olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 12, çalışma grubu öğretmenlerinin Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri (PDH) alt boyutunda, okullarındaki rehber öğretmen sayısına göre yapılan ANOVA testi sonuçlarını sunmaktadır. ANOVA testi, okullarda bulunan rehber öğretmen sayısına göre PDH hizmetlerine katılım düzeyindeki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Tablo 12.

Çalışma Grubu Öğretmenlerin Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri (PDH) Alt Boyutunda Okullarındaki Rehber Öğretmen Sayısı Açısından ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	P
Gruplar Arası	1.414	2	.707		
Gruplar İçi	156.113	145	1.077	.656	.520
Toplam	157.527	147			

Tablo 12'ye göre, "Gruplar Arası" varyansın kaynağı için hesaplanan F değeri .656 ve p değeri .520'dir. Okullarındaki rehber öğretmen sayısına göre PDH hizmetlerine katılım düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, okullarda rehber öğretmen sayısının PDH hizmetlerine katılım düzeyine etkisinin anlamlı olmadığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, depremi yaşamış ve devlet ilkokullarında okuyan 4. sınıf öğrencilerin ihtiyaç duydukları psikososyal destek ihtiyaçları ve deprem sonrası uygulanan psikososyal destek hizmetlerinin değerlendirilmesine ilişkin, öğretmen görüşlerini belirlemektir. İlkokul kurumlarında yürütülen RPD hizmetlerinin durumunu çeşitli değişkenler açısından öğretmen gözüyle değerlendirmek ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin deprem sonrası iyi olma halleri hakkında bilgi edinmek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk araştırma sorusuna istinaden öğrencilerin iyi olma hallerine ilişkin elde edilen bulgulara göre kız ve erkek öğrencilerin iyi oluş durumları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Cinsiyet ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda da kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha iyi olduklarına dair sonuçlar elde edilmiştir (Ersöz, 2001). Bu sonucun yapılan çalışmaların ortaokul ve lise düzeyinde yapılmasından kaynaklı olduğu, bu yaş grubu öğrencilerinin kendini ifade etme becerisinin yüksek olduğu ve rehberlik servisinin amacını bilmelerinden kaynaklandığı için muhtemel olduğu söylenebilir. İlkokul dönemindeki öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak yaşadıkları sorunları paylaşma noktasında Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) servisinde görevli psikolojik danışmanlarla daha az iletişim kurma eğilimi gösterebilecekleri düşünülebilir. Bu durum, öğrencilerin bu yaş grubundaki gelişimsel özelliklerinden ve sorunları ifade etme ya da dış yardım alma ihtiyaçlarının sınırlı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Özçelik ve diğerlerinin (2000) gerçekleştirdiği bir araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin RPD hizmetlerinden yararlanma oranı yalnızca %36 olarak tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine erişiminde önemli bir eksiklik olduğunu işaret etmektedir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) hizmetlerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırmalar hem yurtdışında hem de Türkiye'de önemli bir literatür birikimi oluşturmuştur. Yurtdışında bu konuda birçok durum tespiti niteliğindeki çalışma gerçekleştirilmiştir (Aluede & Imonikhe, 2002; Amatea & Clark, 2005; Clark & Amatea, 2004). Benzer şekilde, Türkiye'de de çeşitli dönemlerde bu alanda önemli araştırmalar yapılmıştır (Duman, 1985; Esmer, 1985; Gökem, 1985; Gültekin, 1984; Güvendi, 1980 ve 2000; Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2006; Özçelik vd., 2000; Kepçeoğlu, 1978; Kutlu & Güven, 2001; Korkut-Owen & Owen, 2008; Kuzgun, 1981; Kutlu, 2002; Nazlı, 2003; Öztoprak, 1991; Pişkin, 1989; Poyraz, 2007). Türkiye'de RPD hizmetlerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırmaların büyük bir kısmı ortaokul ve lise düzeyine odaklanmıştır. Ancak, ilkokul seviyesindeki RPD hizmetlerinin değerlendirilmesi konusunda ciddi bir araştırma eksikliği bulunmaktadır. Bu durum,

küçük yaş grubundaki öğrencilerin ihtiyaçlarının ve RPD hizmetlerinin bu düzeydeki etkinliğinin yeterince ele alınamadığını göstermektedir.

Çalışmanın, öğretmen görüşlerine dayalı olarak ele alınan bulgularına yönelik cinsiyet, yaş, kıdem, okullarda bulunan rehberlik öğretmeni sayısı, okulların öğretim şekilleri değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığın çıkmamış olması bu konuda daha derinlemesine çalışmaların yapılmasının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan çalışma güncel durum hakkında bilgi sunmuştur ancak öğrencilerin, velilerin ve okul yöneticilerinin de okul rehberlik servisine yönelik görüşlerinin alınması, yapılacak düzenlemeler konusunda hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara daha detaylı katkı sağlayabilecektir.

Nazlı'nın (2003) gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması için gittikleri ilköğretim okullarındaki RPD uygulamalarını genellikle yetersiz buldukları belirlenmiştir. Bu durumun nedenleri arasında, okullarda görev yapan psikolojik danışman sayısının yetersizliği (Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2006; Yüksel-Şahin, 2002), psikolojik danışmanların zamanı etkili kullanamaması (Güven, 2003; Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2006; Korkut-Owen & Owen, 2008), yöneticiler ve öğretmenlerden yeterli desteğin alınamaması (Hamamcı vd., 2004; Kepçeoğlu, 1978) ve psikolojik danışmanların yüksek düzeyde iş stresi ve mesleki tükenmişlik yaşaması ile mesleki doyumlarının düşük olması (Aysan & Bozkurt, 2004; Cemaloğlu & Erdemoğlu-Şahin, 2007; Morrisette, 2000) yer almaktadır. Bu bulgular, RPD uygulamalarının iyileştirilmesi için kapsamlı reformlara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Okullardaki RPD birimlerinin daha çok eğitsel destek verdikleri sosyal sorunların çözümüne yardımcı olmadığı çıkarımında bulunabiliriz. Afetlerin ardından öğrencilerin yaşam düzenlerinde önemli değişiklikler meydana gelebilmektedir. Bu değişimler, birçok öğrenci, eğitim hayatını sürdürmekte çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Öğrencilerin temel sosyalleşme ortamı olan okullar, afetler nedeniyle kapanabilir veya online eğitime geçiş yapmak zorunda kalabilir. Cengiz Demir ve Arslan'ın (2019) çalışmalarında öğrencilerin rehberlik hizmetlerinin ihtiyaçlarına uygunluğuna, akademik gelişimlerini desteklemedeki yeterliliğine ve bireysel gelişimlerine katkısına ilişkin kararsız oldukları ifade edilmiştir. Bu durum, özellikle deprem sonrası gibi kriz durumlarında rehberlik hizmetlerinin daha etkin bir şekilde yapılandırılmasına yönelik bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu durumlar dikkate alındığında, çocukları farklı psikososyal alanlarda desteklemek önemlidir. Okullardaki bu desteğin RPD birimleri tarafından verildiğinin öğretmenlerin bu konuda farkındalığının sağlanması önem arz etmektedir.

Çağdaş demokratik eğitim anlayışında, bireyin akademik başarısının yanı sıra sağlıklı bir kişilik geliştirmesi de hedeflenmektedir. Rehberlik hizmetleri, bu doğrultuda bireyin bütünsel gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. Okullarda RPD hizmetlerinin etkili bir şekilde sunulması, rehberlik servislerine önemli sorumluluklar yüklemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin rehberlik servisini doğru

tanımları ve bu hizmetlerden ne zaman, nasıl ve neden yararlanacakları konusunda bilgi sahibi olmaları büyük önem taşır. Araştırma sonuçlarının anlamlı bir farklılık çıkmamasının en önemli nedenlerinden biri de sınıf öğretmenlerinin rehber öğretmenlerinin görevini de üstlenip özellikle ilkökul kademesindeki çocukların bu konuda bilinçli olmadıklarını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden ne düzeyde yararlandıklarını, hangi durumlarda bu servise başvurdıklarını, rehberlik servisinden ve rehber öğretmenlerden beklentilerini ve bu hizmetlerin hangi ihtiyaçlarına yanıt verdiğini bilmek; olası yanlış anlaşılmanın önüne geçilmesine, rehberlik hizmetlerinin daha verimli bir şekilde yürütülmesine ve bu alandaki sorunların çözülmesine katkı sağlayacak, aynı zamanda rehberlik servislerinin geliştirilmesine de yardımcı olacaktır.

Bu araştırmanın örneklem grubu, Hatay ilinin yalnızca İskenderun ilçesindeki devlet okullarında öğrenim gören 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Bu nedenle, ülkenin farklı bölgelerindeki ilkokullarda, özellikle deprem yaşamış bölgelerde ve tüm ilkökul kademelerini kapsayacak örneklem gruplarıyla çalışılarak RPD hizmetlerinin niteliği daha kapsamlı biçimde ele alınabilir. Ayrıca, bu çalışma tarama yöntemiyle yürütüldüğü için, gelecekte yapılacak benzer çalışmaların görüşme gibi nitel veri toplama yöntemleriyle desteklenmesi, daha ayrıntılı ve derinlemesine incelemeler yapılmasına katkı sağlayabilir.

Yazar Katkıları: Birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma 03.06.2024 tarihli ve E-38510686-050.04-2400033575 sayılı resmî yazıya istinaden 2024/5 sayılı ve 28.05.2024 tarihli İMÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul kararıyla etik kurul izni almıştır.

Kaynakça

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (t.y.). *AFAD açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü*. <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu>
- Akbaba, A. & Batikan, T. (2017). Okul yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin okullardaki rehberlik servisleri hakkındaki görüşleri: Van örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 89-122.
- Akın, A. (2007). Öz güven Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 167-176.
- Alakara Özcan, G. (2018). *Afetlerde psikososyal destek hizmetlerinin AFAD'da çalışan sosyal çalışmacılar tarafından değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Aluede, O., & Imonikhe, J. S. (2002). Secondary school student's and teachers' perceptions of the role of the school counselor. *Guidance and Counseling*, 17(2), 46-51.
- Amatea, E., & Clark, M. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling*, 9(1), 16-27.
- Aysan, F., & Bozkurt, N., (2004). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri: İzmir ili örnekleme (Ed: Hakan Atılğan ve İkrar Çınar). *13. Ulusal Eğitim Bilimi Kurultayı Bildiri Özetleri*. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu-Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cengiz Demir, Y., & Arslan, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik dersi çalışmalarına ilişkin algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 152-168.
- Clark, M. A., & Amatea, E. S. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: implications for program planning and training. *Professional School Counseling*, 8(2), 132-140.
- Duman, E. (1985). *Lise öğrencilerinin rehberlik uzmanlarından görev beklentileri ve görev beklentilerine etki eden faktörler* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Ersoy, Ş., Nurlu, M., Gökçe, O., & Özmen, B. (2017). 2016 yılında dünyada ve Türkiye'de meydana gelen doğa kaynaklı afet kayıplarının istatistiksel değerlendirmesi. *Mavi Gezegen Dergisi*, 1(22), 13-27.
- Ersöz, H. (2001). *Yatılı ilköğretim bölge okulunda görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevlerine ilişkin rol algıları* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi].
- Esmer, A. (1985). *Orta dereceli okullarımızda rehberlik programını uygulanmasına ilişkin problemler: Kütahya ilinde bir inceleme* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Görkem, N. (1985). *Öğrencilerin rehberlik uzmanlarından gördükleri hizmetlerle bekledikleri hizmetler arasındaki fark* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Gültekin, İ. (1984). *Orta dereceli okullardaki sınıf öğretmenlerinin görev algıları* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Güvendi, M. (1980). *Rehberlik saatlerinde öğrenci yaşantıları ve beklentilerinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Güvendi, M. (2000). İlköğretim okulları ikinci kademesinde yürütülmekte olan rehberlik etkinlikleri ve öğrenci beklentilerine ilişkin bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8).

- Hamamcı, Z., Murat, M., & Çoban, A. (2004). Gaziantep'teki okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki sorunlarının incelenmesi. *13.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri*, 201.
- Hatunoğlu, A., & Hatunoğlu, Y. (2006). *Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Hocaoğlu, N., & Baysal, E. A. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde *Nicel araştırma modelleri-desenleri G. Ocak (Editör) (s. 66-113)*. Pegem Akademi.
- Kepçeoğlu, M. (1978). *Orta dereceli okullarda rehberlik uzmanlarının görevleri: Algılar ve beklentiler* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Kutlu, M., & Güven, M. (2001). Özel ve resmi ilköğretim okulu (II.kademe) öğrencilerinin öğretmenlerinden bekledikleri ve gözledikleri rehberlik davranışları. *VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Ankara, ODTÜ Eğitim Fakültesi.
- Kutu, H., & Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi "Hayatımızda Kimya" ünitesinin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 29-62.
- Liddle, I., & Carter, G. F. (2015). Emotional and psychological well-being in children: the development and validation of the Stirling Children's Well-being Scale. *Educational Psychology in Practice*, 31(2), 174-185.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of applied psychology*, 73(1), 107.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological bulletin*, 103(3), 391.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson.
- Morrisette, P. (2000). School counselor well-being. *Guidance and Counseling*, 16(1), 2-9.
- Özçelik, İ., İskenderun, M., & Palancı, M. (2000). İlköğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8).
- Poyraz, C. (2007). *Orta dereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine bir araştırma* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Sabuncuoğlu, O., Çevikaslan, A., & Berkem, M. (2003). Marmara depreminden etkilenen iki ayrı bölgede ergenlerde depresyon, kaygı ve davranış. *Klinik Psikiyatri*, 6, 189-197.
- T. C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). *Kahramanmaraş ve Hatay depremleri raporu*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/03/2023-Kahramanmaraş-ve-Hatay-Depremleri-Raporu.pdf>
- T.C. Aile Bakanlığı. (2018). *Psikososyal destek nedir?* https://www.aile.gov.tr/Raporlar/ATHGM/Psikososyal_Destek_%20Nedir.pdf
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu*. Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tutar, H., & Erdem, A. T. (2022). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (t.y.). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>