



Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda  
Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)  
International Journal of the Pursuit of Excellence  
Qualitative Research in Education (IJPEQRE)



<https://ijpeqre.elapublishing.net/tr>

**Okul Müdürlerinin Mesleki Kimlikleri ile İlgili Görüşleri: Nitel Bir Araştırma**

Kürşad YILMAZ<sup>1</sup>

**Öz**

Bu araştırmada Türkiye'deki kamu okullarında çalışan okul müdürlerinin mesleki kimlikleri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul müdürlerinin mesleki kimlikleri "okul müdürlüğünü tercih etme sebepleri, bilgi ve uzmanlık algısı, mesleki rol algısı, mesleki konum algısı, mesleki özdeşleşme ve mesleki doyum" boyutlarında belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan 35 okul müdüründen oluşmuştur. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürleri okul yöneticiliğini daha çok içsel sebeplere tercih etmiştir. Okul müdürleri okul yöneticiliğini büyük oranda tecrübeli kişilere danışarak, yaparak yaşayarak ve araştırarak-internette araştırarak öğrenmiştir. Katılımcıların rolleri ile ilgili görüşleri büyük oranda yönetici temasında toplanmıştır. Okul müdürlerinin mesleki konumları ile ilgili olumsuz ve olumlu görüşleri birbirine yakın oranda olsa da genelde olumsuz görüşler belirtilmiştir. Okul müdürlerinin çok büyük bir çoğunluğu okul müdürlüğü görevi ile özdeşleştiğini belirtmiştir. Okul müdürleri mesleki doyumları konusunda da genel olarak olumlu görüşler belirtmiştir. Bu sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde okul müdürlerinin genel olarak olumlu bir mesleki kimlik algısına sahip olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Kimlik, Mesleki Kimlik, Okul Müdürü, Kamu Okulları

**School Principals' Views on Their Professional Identities: A Qualitative Study**

**Abstract**

In this study aimed to determine the professional identities of school principals working in public schools in Türkiye. The professional identities of school principals were assessed in terms of "reasons for choosing the school principal position, perception of knowledge and expertise, perception of professional role, perception of professional position, professional identification, and professional satisfaction." A basic qualitative research design was used in the study. The study group consisted of 35 school principals working in preschool, primary, secondary, and high school levels. Data were collected using a semi-structured interview form. The data were analyzed using descriptive analysis and content analysis techniques. According to the results, school principals preferred school principalship mostly for internal reasons. School principals largely learned school administration by consulting experienced individuals, through hands-on experience, and through research (online research). Participants' opinions regarding their roles were largely focused on managerial contact. While negative and positive opinions regarding the professional position of school principals were roughly equal, negative opinions were generally expressed. A vast majority of school principals stated that they identified with the role of school principal. School principals also generally expressed positive views regarding their professional satisfaction. When these results are evaluated as a whole, it can be said that school principals generally have a positive perception of their professional identity.

**Keywords:** Identity, Professional Identity, School Principals, Public Schools

<sup>1</sup> Sorumlu yazar: Prof. Dr. - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya/TÜRKİYE, [kyilmaz@dpu.edu.tr](mailto:kyilmaz@dpu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-3705-5094

**Makale Geçmişi**                      Geliş: 26.03.2026                      Kabul:30.06.2026                      Yayın:30.06.2026

**Makale Türü**                              Araştırma Makalesi

**Önerilen Atf**                              Yılmaz, K. (2026). Okul Müdürlerinin Mesleki Kimlikleri İle İlgili Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)*, 5(1), 30-50.

## Giriş

Türk eğitim sisteminde okul müdürleri hem öğretmenlik geçmişinden gelen pedagojik bir kimliğe hem de bürokratik görevlerden doğan yönetsel bir kimliğe sahiptir. Bu nedenle okul müdürlüğü, yalnızca teknik bir yönetim görevinden daha çok sürekli olarak tartışılan bir mesleki kimlik alanıdır. Mesleki kimlik genel olarak, kişilerin uzmanlık gerektiren, beceri ve eğitim odaklı meslek veya işlerde kendilerini tanımlamak için kullandıkları davranış, inanış ve değerlerin gruplaşmasıdır (Yirmibeş, 2017) şeklinde tanımlanmaktadır. Mesleki kimliği, kişinin kendisini bir disiplinin ya da mesleğin üyesi olarak algılaması şeklinde tanımlamak da mümkündür (Fagermoen, 1997). Bu bağlamda mesleki kimlik, çalışanların iş ortamlarında ve ötesinde tutumlarını, duygularını ve davranışlarını etkileyen önemli bir bilişsel mekanizmadır (Caza ve Creary, 2016) ve kişilerin mesleki açıdan kendilerini nasıl algıladıklarını ve bunu diğer kişilere nasıl ilettiklerini tanımlayan bir kavramdır (Neary, 2014). Mesleki kimlik, karmaşık, çok boyutlu, birçok değişkenle ilişkilendirilen ve belirlenmesi zor bir algıya işaret etmektedir ve bir meslek grubunun kendileri hakkındaki düşüncelerinin anlaşılması açısından önemlidir. Mesleki kimliğin göstergeleri konusunda alanyazında farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Türkiye'deki okul müdürlerinin mesleki kimliklerinin belirlenmesi amacıyla Yılmaz (2025b) tarafından geliştirilen kavramsal çerçeve ve boyutlar şunlardır:

1) *Okul müdürlüğünü tercih etme sebepleri (Neden yapıyorum?)*: Bir mesleği tercih etmek çoğu zaman o mesleğe ilişkin bir yatkınlık ile ilgilidir. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretmenliği bırakarak okul yöneticiliğini tercih etmelerinin altında yatan temel motivasyon kaynağı ya da gerekçe nedir? Bu soruya verilecek cevaplar kişilerin okul yöneticiliği mesleğine ilişkin algılarına dair fikir verecektir.

2) *Bilgi ve uzmanlık algısı (Nasıl öğrendim?)*: Bu boyut, okul müdürlerinin sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar ve bunlara ne derece sahip oldukları (öz-yeterlik) ile ilgili düşüncelerini yansıtmaktadır. Bu boyuttaki önemli konular, kişinin okul müdürlüğünü ve mesleki kültürü öğrenme şekli; mesleğin icrasında eğitimin önemi konusundaki düşünceler; mesleğin öğrenilmesinde tecrübenin önemi gibi konulardır.

3) *Mesleki rol algısı (Nasıl yapıyorum?)*: Bu boyut, okul müdürlerinin eğitim sistemi içindeki rolleri, görevleri ve sorumlulukları ile ilgili algılarından oluşmaktadır. Bu algı okul müdürlerinin mesleklerini başarıyla gerçekleştirmek için yapmaları gereken görev ve sorumluluklara ilişkin görüşleri yansıtmaktadır.

4) *Mesleki konum algısı (Mesleğim nasıl görünüyor?)*: Okul yöneticiliğinin toplum, eğitim sistemi ya da öğretmenler tarafından nasıl algılandığı kadar; okul yöneticilerinin kendilerini, mesleklerini, mesleklerine yönelik toplumsal algıyı nasıl değerlendirdikleri de oldukça önemlidir.

5) *Mesleki özdeşleşme (Mesleğimin benim için anlamı ne?)*: Mesleki özdeşleşme, kişinin geçerli benlik tanımlamasında kullandığı meslek kimliğini içselleştirmesi; kişinin kendisini yaptığı iş ve bu işi yapan kişilere atfedilen tipik özellikler açısından tanımlama derecesi ile ilgilidir (Ashforth vd., 2013).

6) *Mesleki doyum (Mesleğim bana ne sağlıyor?)*: Bazı çalışmalarda (Canrinus vd., 2012) mesleki doyum düzeyi, mesleki kimliğin göstergelerinden biri olarak ele alınmıştır. Mesleki doyumunu yüksek olan okul müdürlerinin mesleki kimlik algılarının da daha yüksek olacağı düşünülmüş ve okul müdürlerinin mesleki kimlik algılarının belirlenmesinde mesleki doyumun kullanılabileceği öngörülmüştür.

“Ben kimim? Bu işi neden yapıyorum? Nasıl öğrendim? Nasıl yapıyorum? Mesleğim dışarıdan nasıl görünüyor? Mesleğimin benim için anlamı ne? Mesleğim bana ne sağlıyor?” gibi sorular mesleki

kimlik algısına işaret etmektedir. Bu bağlamda mesleki kimlik algısı kişilerin mesleki uygulamaları, mesleki değerleri, mesleki tutumları, mesleki rolleri, mesleki konumu, mesleki doyumları hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır. Bundan dolayı da diğer ülkelerde okul müdürlerinin mesleki kimliği konusunda çok önemli bir bilgi ve araştırma birikimi oluşmuştur (Crow ve Moller, 2017; Cruz-Gonzalez vd., 2019; Cruz-Gonzalez vd., 2021; Molla ve Castello, 2022; Nordholm vd., 2023; Ritacco ve Bolivar, 2018; 2019).

Diğer ülkelerde mesleki kimlik konusunda bu kadar fazla bilgi birikimi olmasına ve önemli bir konu olarak görülmesine rağmen Türkiye’de okul müdürlerinin mesleki kimliği çok az araştırmaya (Çeltek, 2019; Güngör ve Taşdan, 2018; Kirişçi-Sarıkaya ve Fayda-Kınık, 2025; Yıldız, 2023; Yılmaz, 2025a; 2025b) konu edilmiştir. Okul müdürlerinin mesleki kimliklerinin belirlenmesine dönük öncül çalışmada Güngör ve Taşdan (2018) okul yöneticilerinin mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Araştırmacılara göre okul yöneticileri, okul yöneticiliğinin bir meslek olup olmaması konusunda araftadır. Yazarlar araf sözcüğünü, iki şey ortasında kalan yer veya durum (TDK, t.y.) anlamında kullanmıştır. Katılımcılar okul yöneticiliğinin belirli bir eğitime dayanması gerektiği konusunda hemfikir olmalarına rağmen meslek olup olmama durumuna tam karar verememelerini arafta olmak olarak nitelendirmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları ile ilgili mesleki rollerini daha çok “okulun fiziki özellikleri, öğretmenlerle iletişim ve liderlik” bağlamında değerlendirmesi de bu görüşü doğrulamaktadır.

Çeltek (2019) araştırmasında okul yöneticilerinin mesleki kimlik gelişimini Erikson’un psiko-sosyal gelişim kuramı temelinde incelerken, Yıldız (2023) ise okul yöneticilerinin neden yönetici olmak istediklerini, görevlerini yaparken hangi faktörlerden etkilendiklerini ve bu faktörlerin katılımcıların mesleki kimlik oluşum süreçlerine olan etkilerini incelemiştir. Bu araştırmalar mesleki kimlik belirlemeye dönük çalışmalardan daha çok mesleki kimliğin gelişimine odaklanmış araştırmalardır.

Yılmaz (2025a) ise araştırmasında Türkiye’deki okul yöneticilerinin mesleki kimliğini araştırmalar üzerinden tespit etmeye çalışmıştır. İncelenen araştırmalara katılan okul yöneticileri liderlik rollerine vurgu yapmış olsalar da genel olarak mesleki kimliklerini mevcut sisteme ve koşullara bağlı olarak ifade etmiştir. Araştırmaların katılımcıları okul yöneticiliğinin belirli bir eğitime dayanması gerektiğini belirtse de tecrübeyi de vurgulamışlardır. Okul yöneticilerinin yetkisiz amirler olması ve okul yöneticiliğinin aşırı politize olması gerçeği de sıklıkla dile getirilmiştir.

Kirişçi-Sarıkaya ve Fayda-Kınık (2025) araştırmasında okul müdürü ve müdür yardımcılarının mesleki kimlikleri ile ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular, mesleki kimliği tanımlayan beş ana tema ortaya koymuştur: değerler ve tutumlar, inançlar, bilgi ve beceriler, anlayışlar, deneyim ve bilgelik. Genel olarak okul yöneticileri, liderlik kimliklerinin merkezinde adalet, demokratik tutumlar, deneyimsel öğrenme, durumsal farkındalık ile kişisel ve mesleki deneyimlerin rolü olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacılara göre elde edilen bulgular, mesleki kimliğin özelliklerini listelemek yerine, kimliğin nasıl oluştuğunu ve pratikte nasıl hayata geçirildiğini açıklığa kavuşturmaya katkıda bulunarak, liderlik gelişimi için pratik bir temel sağlamıştır.

Anılan araştırmaların hiçbirinde doğrudan okul müdürlerinin mesleki kimlikleri ile ilgili bir belirleme yapılmamış, araştırmalarda daha çok mesleki kimlik gelişimi veya liderlik kimliği belirlenmeye çalışılmış ya da kavramsal bir tartışma yürütülmüştür. Kamu okullarında görev yapan okul müdürlerinin mesleki kimlik algılarının doğrudan ve çok boyutlu biçimde incelenmesi konusunda önemli bir araştırma boşluğu bulunmaktadır. Bu anlamda Türkiye’de okul müdürlerinin mesleki kimliklerini açıklamada kullanılabilecek, sisteme ve kültüre özgü kuramsal çalışmalara; veriye dayalı değerlendirmeler ve genellemeler yapılabilmesi için nicel araştırmalara; konuyu derinlemesine analiz edebilmek için nitel araştırmalara; okul müdürlerinin mesleki kimliklerinin örgütsel yaşama yansımalarını yansıtacak kanıtlara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu tür araştırmalar ile Türkiye’deki okul müdürlerinin mesleki uygulamaları, mesleki değerleri, mesleki tutumları, mesleki konumları, örgütsel davranış biçimleri, yönetim tarzları, mesleki özdeşleşmeleri ve mesleki doyumları gibi konularda bulgular elde edilmiş olacaktır. Bu araştırma ile Türkiye’deki okul müdürlerinin mesleki kimliği belirli bir kuramsal temele (Yılmaz, 2025b) dayalı olarak; Türk eğitim sisteminin özellikleri bağlamında ve nitel araştırma tasarımı ile derinlemesine incelenmiş olacaktır. Ancak bu çalışmanın yapılma sebebi sadece Türkiye’de mesleki kimlik çalışmalarının sınırlı sayıda olması değildir. Bu çalışma aynı

zamanda, Türkiye’de bağımsız ve kalıcı bir profesyonel meslek alanı olmaktan çok, öğretmenliğe dayalı ve görevlendirme temelli bir pozisyon olarak yapılandırılan okul müdürlüğü işini icra eden okul müdürlerinin kendilerini öğretmen, yönetici, lider, memur veya arabulucu olarak nasıl tanımladıklarının incelenmesine de katkı yapacaktır. Bu bağlamda bu araştırmada Türkiye’deki kamu okullarında çalışan okul müdürlerinin mesleki kimlikleri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin okul müdürlüğünü tercih etme sebepleri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin bilgi ve uzmanlık ile ilgili görüşleri nasıldır?
3. Okul müdürlerinin mesleki rolleri ile ilgili görüşleri nasıldır?
4. Okul müdürlerinin mesleki konumları ile ilgili görüşleri nasıldır?
5. Okul müdürlerinin mesleki özdeşleşme ile ilgili görüşleri nasıldır?
6. Okul müdürlerinin mesleki doyum ile ilgili görüşleri nasıldır?

### **Yöntem**

Araştırmada, Türkiye’deki kamu okullarında çalışan okul müdürlerinin mesleki kimlikleri ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışıldığı için temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan temel nitel araştırma deseninde öncelikli amaç kişilerin odaklanılan olgu, olay ya da konuyu nasıl anlamlandırdıklarını açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam ve Tisdell, 2016).

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Oluşturulan ve kullanılan ölçütler şunlardır:

- Mesleki kimlik oluşumu, bir gelişim süreci olarak değerlendirildiğinden, kişilerin meslek yaşamının hemen başında tam bir mesleki kimlik oluşturması beklenmemektedir (Akmal ve Miller 2003). Bu yüzden çalışma grubunun belirlenmesinde en az 3 yıl okul müdürlüğü yapma ölçütü aranmıştır.

- Okul müdürlerinin mesleki kimliğinde okul kademesinin etkisinin olabileceği düşüncesiyle çalışma grubunun, okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere dört kademedен oluşması kararlaştırılmıştır.

- Okul müdürlerinin mesleki kimliğinde cinsiyetin etkisi olabileceği düşüncesiyle (Murakami ve Törnsten, 2017) her bir okul kademesinden en az 5 kadın, 5 erkek okul müdürüne ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak bu hedefe ulaşılamamıştır. Bunun sebebi Türk eğitim sisteminde kadın okul müdürü sayısının düşük bir oranda olmasıdır. Sonuç olarak araştırmanın çalışma grubunda, 10’u kadın, 25’i erkek olmak üzere 35 okul müdürü yer almıştır. Katılımcı okul müdürleri M1, M2, M3... şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ile ilgili demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir. Tablo 1’de de görüldüğü gibi 35 katılımcının 10’u kadın, 25’i erkek; 16’sı lisans, 18’i yüksek lisans, 1’i ise doktora mezunu; 8’i okulöncesi eğitim kurumlarında, 10’u ilkokullarda, 8’i ortaokullarda, 9’u liselerde görev yapmaktadır. Katılımcıların okul müdürlüğü kıdemi 2 yıl ile 34 yıl arasında değişmektedir.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Katılımcı	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Okul Kademesi	Müdürlük Kıdemi
M1	Erkek	Yüksek Lisans	Okulöncesi	3 Yıl
M2	Erkek	Yüksek Lisans	Okulöncesi	10 Yıl
M3	Erkek	Lisans	Okulöncesi	10 Yıl
M4	Erkek	Yüksek Lisans	Okulöncesi	12 Yıl
M5	Erkek	Lisans	Okulöncesi	9 Yıl
M6	Kadın	Lisans	Okulöncesi	15 Yıl
M7	Kadın	Lisans	Okulöncesi	8 Yıl
M8	Kadın	Yüksek Lisans	Okulöncesi	34 Yıl
M9	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	19 Yıl
M10	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	18 Yıl
M11	Erkek	Lisans	İlkokul	18 Yıl
M12	Erkek	Doktora	İlkokul	11 Yıl
M13	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	21 Yıl
M14	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	12 Yıl
M15	Erkek	Lisans	İlkokul	22 Yıl
M16	Kadın	Yüksek Lisans	İlkokul	4 Yıl
M17	Kadın	Lisans	İlkokul	6 Yıl
M18	Kadın	Lisans	İlkokul	11 Yıl
M19	Erkek	Lisans	Ortaokul	10 Yıl
M20	Erkek	Lisans	Ortaokul	16 Yıl
M21	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	8 Yıl
M22	Erkek	Lisans	Ortaokul	15 Yıl
M23	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	10 Yıl
M24	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	5 Yıl
M25	Kadın	Yüksek Lisans	Ortaokul	10 Yıl
M26	Kadın	Yüksek Lisans	Ortaokul	4 Yıl
M27	Erkek	Yüksek Lisans	Lise	11 Yıl
M28	Erkek	Lisans	Lise	32 Yıl
M29	Erkek	Lisans	Lise	8 Yıl
M30	Erkek	Yüksek Lisans	Lise	8 Yıl
M31	Erkek	Lisans	Lise	28 Yıl
M32	Erkek	Yüksek Lisans	Lise	4 Yıl
M33	Erkek	Lisans	Lise	7 Yıl
M34	Kadın	Lisans	Lise	22 Yıl
M35	Kadın	Yüksek Lisans	Lise	13 Yıl

**Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin mesleki kimliğinin belirlenmesinde Yılmaz (2025b) tarafından önerilen kavramsal çerçeve ve boyutlandırma kullanıldığı için yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular bu çerçeveye göre oluşturulmuştur. Hazırlanan form eğitim yönetimi alanından ve ölçme değerlendirme alanından ikiye alan uzmanına inceletirilmiş ve alınan önerilere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca ön uygulama kapsamında, çalışma grubunda olmayan iki okul müdüründen formu doldurmaları ve formda anlaşılmayan yerler varsa belirtmeleri istenmiştir. Bu aşamada gelen birkaç öneri de forma yansıtılmış ve son hali verilmiştir. Formda katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, okul kademesi ve kıdem bilgilerini belirlemeye dönük soruların yanı sıra 8 soruya yer verilmiştir.

1. Neden okul müdürü olmayı tercih ettiniz? Açıklayabilir misiniz?
2. Okul müdürü olmadan önce herhangi bir yöneticilik eğitimi aldınız mı?
3. Cevabımız hayır ise okul yöneticiliğini nasıl öğrendiniz? Açıklayabilir misiniz?
4. Size göre okul müdürü olmak için belirli bir eğitim almak gerekli mi? Evet ise neden, hayır ise neden? Açıklayabilir misiniz?
5. Bir okul müdürü olarak, eğitim sistemindeki mesleki rolleriniz (görev ve sorumluluklar) hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?

6. Bir okul müdürü olarak, eğitim sistemindeki mesleki konumunuz hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?
7. Bir okul müdürü olarak, okul müdürlüğü ile özdeşleşme durumunuz hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?
8. Bir okul müdürü olarak, mesleki doyumunuzu nasıl değerlendirirsiniz? Açıklayabilir misiniz?

Görüşme formu word dosya formatında okul müdürlerinin e-posta adreslerine gönderilmiş ve görüşlerini yazmaları istenmiştir. Katılımcılara görüşleri için bir sınır konulmamış, istedikleri kadar yazabilecekleri belirtilmiştir. Elde edilen veriler düzenli olarak incelenmiş ve belirli bir veri doygunluğuna ulaşıldığında veri toplama sürecine son verilmiştir. Veri doygunluğu genel olarak tatmin edici bir veri toplama noktasına ulaşmak olarak tanımlanmakta (Mthuli vd., 2022) ve ulaşılan ve analiz edilen mevcut verilerden yola çıkarak, araştırılan olguya ilişkin daha derin bir anlayış geliştirilemeyeceğinin düşünülmesi durumunda veri toplama sürecinin sonlandırılabilmesine işaret etmektedir (Yang vd., 2022). Araştırmada elde edilen veriler düzenli olarak incelenmiş ve belirli görüşlerin tekrarladığı tespit edilince veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde betimsel analiz (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ve içerik analizi (Hsieh ve Shannon, 2005) teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi ise, temaların, kategorilerin ve bunların adlarının verilerden akmasına izin veren bir yöntemdir. İçerik analizinde geleneksel yaklaşımın avantajı, önyargılı kategoriler veya kuramsal bakış açıları yerine katılımcılardan doğrudan bilgi elde edilmesidir (Hsieh ve Shannon, 2005). İçerik analizi kısmının birinci aşamasında, görüşme formunda yer alan sorulardan hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu yolla görüşme formu soruları tema olarak kullanılmış ve verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir. İkinci aşamada, oluşturulmuş olan çerçeveye dayalı olarak veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Bu aşamada veriler anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmeye çalışılmıştır. Üçüncü aşamada, düzenlenmiş olan veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılara başvurulmuştur. Dördüncü aşamada ise tanımlanmış olan bulgular ilişkilendirilmiş ve açıklanmıştır. Analizler için herhangi bir program kullanılmamış, manuel olarak yapılmıştır.

Araştırma sürecinin geçerliğini sağlamak için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve sonuçlar bunlara dayalı olarak açıklanmıştır. Güvenirlilik için araştırma süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığı kapsamında yapılan çalışmalar şunlardır:

- Çalışma sırasında elde edilen veriler birbirleriyle karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.
- Aktarılabilirlik için veri analizi sonucu elde edilen kategorilerde katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılarda hiçbir şekilde düzeltme yapılmamış, olduğu gibi verilmiştir.
- Tutarlılık için araştırma konusunda bilgiye sahip olan ve nitel araştırma konusunda uzman olan birer araştırmacıdan araştırmayı incelemeleri istenmiş, onların öneri ve eleştirileri dikkate alınmıştır.
- Teyit edilebilirlik için araştırmanın başından sonuna kadar yapılan tüm veriler saklanmış ve gerektiğinde incelemeye sunulmak üzere muhafaza edilmiştir.

### **Araştırmacının Rolü**

Araştırmada veri toplama sürecini esnek bir şekilde yönetmek, veriyi derinlemesine anlamak, katılımcıların bakış açılarını ortaya çıkarmak ve kişisel önyargıları eleştirel bir şekilde denetlemek amacıyla süreçte kişisel deneyimler ve gözlemler dikkate alınmamıştır. Araştırmacının daha önce nitel araştırma tecrübesinin olması, eğitim yönetimi ve liderliği alanında çalışmalar yürütmesi ve okul yöneticileri ile sık sık seminerlerde bir araya gelmesi verilerin cevapların analizini kolaylaştırmıştır. Ayrıca, alanyazın taraması, araştırma sorularının oluşturulması, verilerin toplanması, verilerin analizi

ve raporlaştırılması gibi her aşamanın araştırmacı tarafından yapılması araştırma sürecine hâkimiyeti artırmıştır. Araştırmada kullanılan kavramsal altyapının araştırmacı tarafından geliştirilmiş (Yılmaz, 2025b) olması ve araştırmacının konu ile ilgili araştırmaları (Yılmaz, 2024, 2025a) olması da önemli birer kolaylık sağlamıştır.

### Araştırmada İzlenen Etik İlkeler

Araştırma için gerekli olan etik kurul izinleri Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 27.08.2025 tarih ve 2025/08 sayılı oturumunda alınmıştır. Araştırma sürecinde bilimsel araştırma yayın etiği ilkelerine; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Araştırma başlamadan önce katılımda gönüllülüğün esas alındığı, istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri; katılımcıların kimliklerinin kesinlikle deşifre edilmeyeceği; verilerin bilimsel çalışma amacının dışında farklı kişi, kurum ve platformlarla paylaşılmayacağı; kendilerinin neden seçildiği katılımcılara açıklanmıştır.

### Bulgular

Katılımcıların görüşleri “okul müdürlerinin okul müdürlüğünü tercih etme sebepleri, okul müdürlerinin okul müdürlüğünü öğrenme biçimleri, okul müdürlerinin mesleki rolleri ile ilgili görüşleri, okul müdürlerinin mesleki konumları ile ilgili görüşleri, okul müdürlerinin mesleki özdeşleşmeleri ile ilgili görüşleri ve okul müdürlerinin mesleki doyumları ile ilgili görüşleri” başlıkları altında sunulmuştur.

### Okul Müdürlerinin Okul Müdürlüğünü Tercih Etme Sebepleri

Okul müdürlerinin okul müdürlüğünü tercih etme sebepleri ile ilgili görüşlerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2**

*Okul Müdürlerinin Okul Müdürlüğünü Tercih Etme Sebepleri İle İlgili Görüşleri*

Tema	Kodlar	f
İçsel Sebepler (f=30)	Okul müdürü olarak daha iyi hizmet edebileceğine inandığı için	21
	Öğretmenliğin temposunun zamanla beni zorlayacağını düşündüm	4
	Okul müdürlüğünü kişiliğime daha uygun olduğunu düşündüğüm için	3
	Okul müdürlüğü daha prestijli bir meslek olduğu için	1
	Yöneticilikte kariyer yapmak için	1
Dışsal Sebepler (f=15)	Şartlar gerektirdiği için	7
	Çalıştığım okul müdürünün olumsuz davranışları/özellikleri	5
	Maaş farkı ve ek ders avantajı da bir etkendi	1
	Özel işlerimi daha kolay yapabilmek için	1
	Erkek bir okulöncesi öğretmeni olarak karşılaştığım önyargılar	1

Tablo 2’de de görüldüğü üzere katılımcıların okul müdürlüğünü tercih etme sebepleri içsel sebepler (f=30) ve dışsal sebepler (f=15) temalarında toplanmıştır. *İçsel sebepler (f=26)* temasında katılımcılar genel olarak *okul müdürü olarak daha iyi hizmet edebileceklerine inandıkları için (f=21)*, *öğretmenliğin temposunun zamanla kendilerini zorlayacağını düşündükleri için (f=4)*, *okul müdürlüğünün kişiliklerine daha uygun olduğunu düşündükleri için (f=3)*, *okul müdürlüğü daha prestijli bir meslek olarak gördükleri için (f=1)* ve *yöneticilikte kariyer yapmak için (f=1)* okul müdürü olduklarını ifade etmiştir.

*Okul müdürü olarak daha iyi hizmet edebileceklerine inandıkları için (f=21)* okul müdürü olduğunu belirten katılımcılar “eğitime daha fazla hizmet edebilmek için, daha iyi bir okul ortamı oluşturmak için, düzenli bir okul yapısı kurmak için ve eğitim liderliği yapabilmek için” okul müdürü olduklarını belirtmiştir. Bu temada bir katılımcı “*Eğitim adına atabileceği adımları daha rahat atabilmek, engellemeler olmadan yapabilmek için (M9-İlkokul)*” okul müdürü olduğunu ifade ederken başka bir katılımcı “*Öğretmenin tek bir sınıfa dokunabildiğini, ancak bir yönetici olarak tüm okulun iklimini değiştirebilmenin mümkün olduğunu, bunu yapabilmek için okul müdürü olduğunu (M18-İlkokul)*” belirtmiştir. Ortaokul müdürü bir katılımcı bu durumu *Türkiye’de bilimsel eğitimin standartlarını yükseltmek gibi bir hedefim vardı. Proje üreten, uluslararası yarışmalara katılan, vizyoner bir okul*

kültürü oluşturmak için yönetici oldum (M23-Ortaokul)” şeklinde ifade etmiştir. Aslında bu temadaki temel düşünceyi bir okulöncesi eğitim kurumu müdürü özetlemiştir: “İnsanlara ve mensubu olduğum topluma hizmet etmek için oldum (M4-Okulöncesi).”

Öğretmenliğin temposunun zamanla kendilerini zorlayacağını düşündükleri için (f=4) okul yöneticiliğini tercih eden katılımcılar bu temada “okul öncesi öğretmenliğini ilerleyen yaşlarda yapmakta zorlanacağını düşünerek (M2-Okulöncesi), uzun yıllar daha dolu dolu öğretmenlik yapamayacağını düşünerek (M8-Okulöncesi), sınıftaki gürültüden ve her yıl değişen müfredatla uğraşmaktan yorulmak (M31-Lise) ve sınıf içerisindeki rutinin yormaya başlaması üzerine (M34-Lise)” okul müdürü olduklarını belirtmiştir.

Okul müdürlüğünün kişiliklerine daha uygun olduğunu düşündükleri için (f=3) okul müdürü olduğunu ifade eden katılımcılar yöneticiliğin kişilik yapılarına (M2-Okulöncesi) ve karakterlerine (M4-Okulöncesi) daha uygun olduğunu düşündüğü ve yapıları gereği yönetmeyi sevdiği (M3-Lise) için okul müdürü olmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Bir okulöncesi eğitim kurumu müdürü “Okul müdürlüğünü daha prestijli bir meslek olarak gördüğü için (M2-Okulöncesi) okul müdürü olmayı tercih ettiğini belirtirken bir ortaokul müdürü ise “yöneticilikte kariyer yapmak için (M24-Ortaokul)” okul müdürü olmayı tercih ettiğini ifade etmiştir.

Dışsal sebepler (f=15) temasında katılımcılar genel olarak şartlar gerektirdiği için (f=7) ve çalıştıkları okul müdürünün olumsuz davranışları veya özellikleri sebebiyle (f=5) okul yöneticisi olduğunu vurgulamıştır.

Şartlar gerektirdiği için (f=7) okul müdürü olduğunu belirten katılımcılar “tayinle okul okul gezmek için (M3-Okulöncesi; M16-İlkokul; M19-Ortaokul), bir tercihin sonucu olarak değil de istemeye istemeye bir kabulleniş ile (M8-Okulöncesi; M17-İlkokul), doktora eğitimine devam edebilmek için yöneticilik kadrosunun sağladığı izin ve esneklik ihtiyacından dolayı (M12-İlkokul) ve okulunda müdür açığı olmasına ve kimsenin talip olmamasına (M33-Lise)” vurgu yapmıştır.

Çalıştıkları okul müdürünün olumsuz davranışları veya özellikleri sebebiyle (f=5) okul müdürü olduğunu belirten katılımcılar genel olarak “birlikte çalıştıkları okul müdürünün yanlış ve küçümseyici davranışlarına (M10-İlkokul), yöneticilerin eleştiri kabul etmemesine (M11-İlkokul), okul müdürünün yönetim anlayışının bakımından oldukça katı olmasına ve bu durumun ekip içi uyumu zedelemesine (M12-İlkokul), okul müdürlerinin iletişim becerisinin zayıflığına (M12-İlkokul; M26-Ortaokul) ve öğretmenlik yaparken okul idaresi ile yaşadıkları sıkıntılara (M35-Lise)” vurgu yapmıştır.

Bu sebepler dışında bir katılımcı “Maaş farkı ve ek ders avantajı sebebiyle okul müdürü olduğunu (M31-Lise), bir katılımcı özel işlerini daha kolay yapabilmek için okul müdürü olduğunu (M14-İlkokul), başka bir katılımcı ise “Erkek bir okulöncesi öğretmeni olarak karşılaştığı önyargılardan dolayı okul müdürü olduğunu (M5-Okulöncesi)” belirtmiştir.

### Okul Müdürlerinin Okul Yöneticiliğini Öğrenme Biçimleri

Araştırmada, katılımcılara okul yöneticisi olmadan önce herhangi bir yöneticilik eğitimi alıp almadıkları, okul yöneticisi olmak için belirli bir eğitim almanın gerekli olup olmadığı ile ilgili görüşleri ve okul yöneticiliğini öğrenme biçimleri ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 3**

*Okul Müdürlerinin Okul Yöneticiliğini Öğrenme Biçimleri İle İlgili Görüşleri*

Tema	Kodlar	f
Kişisel çabalar ile (f=53)	Tecrübeli kişilere danışarak	22
	Yaparak yaşayarak	10
	Araştırarak - İnternette araştırarak	8
	Mevzuat okumaları yaparak	7
	Deneme-yanılma yoluyla	5
Eğitim alarak (f=4)	Hizmet içi eğitimlere katılarak	3
	Yüksek lisans eğitimi alarak	1

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu okul yöneticisi olmadan önce herhangi bir yöneticilik eğitimi almadığını (f=30) ancak okul yöneticisi olmak için belirli bir eğitim alınması (f=33) gerektiğini belirtmiştir. Bir katılımcı ise *sadece MEBBİS, EBYS gibi sistemleri öğrenmek için eğitim alınabileceğini, aslında idareciliğin bir karakter meselesi (M14-İlkokul)* olduğunu ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise *eğitimden ziyade tecrübenin şart olduğunu, yeni gelen genç müdürlerin bilgisayarı çok iyi bildiğini ama insanı tanımadığını, veliye nasıl davranacağını bilmediğini (M28-Lise)* ileri sürmüştür.

Okul yöneticisi olmak için belirli bir eğitim alınması (f=33) gerektiğini belirten katılımcılardan biri *idareciliğin yaparak yaşayarak öğrenilecek bir iş olmadığını, sonuç olarak yetiştirdiklerinin insan olduğunu, ağır bir sorumluluk taşıdıklarını ve hata paylarının olmadığını (M8-Okulöncesi)* ifade etmiştir. Bir katılımcı görüşünü *birisi müdür koltuğuna oturduğunda şimdi ne yapacağım dememeli (M31-Lise)* şeklinde ifade ederken başka bir katılımcı ise *eğitim yönetimi alanında geniş bir bilgiye sahip olmanın, liderlik ve idari becerilere sahip olmanın okul yöneticisi olabilmek için gerekli (M9-İlkokul)* olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar verilecek eğitimlerde en çok *insan ilişkileri ve iletişim (f=11)*, *liderlik (f=7)*, *kriz yönetimi (f=6)*, *mevzuat (f=2)* ve *bütçe yönetimi (f=2)* gibi konulara yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bazı katılımcılar (f=7) ise eğitimin gerekli olduğunu ancak bu eğitimlerin teorik bilgilerden çok uygulamalı olması gerektiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı konu ile ilgili görüşünü *“okul yöneticisi olmak için kesinlikle bir eğitim almak gerekiyor, sadece eğitim de değil öğrendiklerimizi alanda uygulamak için idareciliğe başlamadan önce müdürlük veya müdür yardımcılığı uygulaması ve stajı yapılması gerektiğini düşünüyorum (M2-Okulöncesi)”* şeklinde ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise *sadece kurs değil, lisansüstü eğitimin şart olması (M32-Lise)* gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılar okul yöneticiliğini genellikle *kişisel çabaları (f=53)* ile öğrendiğini belirtmiştir. Kişisel çabalar içerisinde özellikle *tecrübeli kişilere danışmak (f=22)* önemli bir yer tutmuştur. Okul yöneticiliğini tecrübeli kişilere danışarak öğrendiğini belirten katılımcılar genellikle tecrübeli okul müdürlerine danıştıklarını ifade etmiştir. Bir katılımcı *“Belirli bir eğitim olmadığı zaman işi öğrendikleri kişilerin yanlış uygulamalarını da öğrenmiş olduklarını, bunun da sistemin sağlıklı çalışmasını engellediğini, eğitim olsaydı bu iş daha profesyonel yapılmış olacaklarını (M30-Lise)”* belirtmiştir.

Katılımcılar *yaparak yaşayarak öğrendim (f=10)* cevabını da sıklıkla ifade etmiştir. Bir katılımcı bu durumu *“Ne yazık ki ülkemizde okul yöneticiliğine yönelik sistematik ve bütüncül bir hazırlık sürecinin bulunmaması, bu görevi çoğu zaman “kervan yolda düzülür” anlayışıyla yürütmek zorunda bırakan bir gerçekliktir (M12-İlkokul)”* şeklinde ifade etmiştir. Başka katılımcılar da *süreci tamamen kervan yolda düzülür mantığıyla öğrendiğini (M27-Lise, M31-Lise)* ifade etmiştir.

Yaparak yaşayarak öğrenmeye benzer bir cevap olarak *deneme-yanılma yolu ile öğrendim (f=5)* cevabı da ifade edilmiştir. Okul yöneticiliğini deneme-yanılma yolu ile öğrenen katılımcılar süreci deneyimleyerek öğrendiklerini ifade etmiştir. Bir katılımcı okul yöneticiliğini *deneme-yanılma yoluyla öğrendiğini ama bedelinin ağır olduğunu (M31-Lise)* belirtirken başka bir katılımcı *deneme yanılma ile 5 yılda öğrendiğini, iyi bir eğitimle 6 ayda öğrenebileceğini (M34-Lise)* ifade etmiştir.

Katılımcılar ayrıca okul yöneticiliğini *araştırarak-internette araştırarak (f=8)* ve *mevzuat okumaları yaparak (f=7)* öğrendiklerini de belirtmiştir. Katılımcılar danışacak birilerinin olmadığı durumlarda mevzuat okumaları yapmak ya da kendileri araştırmak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar internette araştırdıklarını *(M2-Okulöncesi, M3-Okulöncesi)* ve WhatsApp-Telegram gruplarına *(M26-Ortaokul, M33-Lise)* sorduklarını belirtmiştir.

Okul yöneticiliğini eğitim alarak öğrendiğini belirten 4 katılımcıdan üçü *hizmet içi eğitimlere katılarak (M2-Okulöncesi, M7-Okulöncesi, M20-Ortaokul)* öğrendiğini, bir katılımcı ise *yüksek lisans eğitimi alarak (M2-Okulöncesi)* öğrendiğini belirtmiştir. Aslında okul yöneticiliğini hizmet içi eğitimlere katılarak öğrendiğini belirten katılımcılar da yine tecrübeli kişilere danıştıklarını, internette araştırdıklarını ve mevzuat okumaları yaptıklarını, ancak hizmet içi eğitimlerin de önemli katkıların olduğunu ifade etmiştir.

## Okul Müdürlerinin Mesleki Rollerine İlgili Görüşleri

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin mesleki rolleri ile ilgili görüşlerine Tablo 4’te yer verilmiştir.

**Tablo 4**

*Okul Müdürlerinin Mesleki Rollerine İlgili Görüşleri*

Tema	Cevap / Kodlar	f
Yönetici (f=57)	Yasaları-bakanlığın politikalarını uygulamak	20
	Az yetki ile her şeyden sorumlu olmak	16
	Yazışma, evrak işleri ve resmi işlemler yapmak	13
	Bina yöneticisi	4
	Çevre ile ilişkileri geliştirmek	4
Lider (f=27)	Öğretmenleri desteklemek ve motive etmek	9
	Okulun paydaşları (okul müdürü, öğretmen, öğrenci, veli) arasındaki iletişimi sağlamak	8
	Eğitim liderliği	5
	Problem-kriz çözücü	3
	Rol model olmak	2

Tablo 4’te de görüldüğü üzere katılımcıların büyük bir çoğunluğu okul müdürünün rolü ile ilgili görüşleri yönetici (f=57) temasında toplanmıştır. Rolünü yönetici olarak tanımlayan kişilerin 20’si yasaları-bakanlığın politikalarını uygulamak olarak tanımlamıştır. Bu role vurgu yapan katılımcılar genel olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam etmesini sağlamak, okuldaki işlerin yasalara uygun bir şekilde işlenmesini sağlamak ve Bakanlığın politikalarının uygulamak gibi rollere vurgu yapmıştır. Bir katılımcı rolünü “Benim görevim devletin kurallarını okulda hâkim kılmak. Denetleyici ve düzenleyici bir rolüm var (M22-Ortaokul)” şeklinde ifade ederken başka bir katılımcı ise “Okul müdürünün kanun ve yönetmelikler çerçevesinde gerekli uyarı ve işlemleri yapmasına (M4-Okulöncesi)” vurgu yapmıştır. Ancak katılımcılar bu işleri yaparken az yetki ile her şeyden sorumlu olduklarını (f=16) da vurgulamıştır. Bir katılımcı bu durumu “Ben mesleğimde yetki ve sorumluluk dengesinin olmadığını düşünüyorum. Üzerimize yüklenen idari işler, mali işler, teknik işler, eğitim öğretim liderliği, insan kaynakları yönetimi vb. pek çok görev ve sorumluluğumuz var. Bu görev ve sorumlulukların hepsini eksiksiz şekilde yerine getirmek neredeyse imkânsız (M35-Lise)” şeklinde açıklarken başka bir katılımcı “Okulda olan maddi ve manevi tüm işlerden 7/24 ben sorumluyum (M3-Okulöncesi)” olarak ifade etmiştir. Yetkileri ile sorumlulukları arasında dengesizlik olduğunu düşünen katılımcılar ayrıca görev tanımlarının çok geniş ve belirsiz olduğunu da ifade etmiştir. Bir katılımcı bu durumu “Okul müdürü olarak sanki görev ve sorumluluklarımızın sınırı yok. Okulda olan her şeyden siz sorumlusunuz. Yetkiye, paraya ve personele gelince yok (M11-İlkokul)” şeklinde ifade etmiştir.

Rolünde yönetici davranışlarına vurgu yapan 13 okul müdürü rolünü yazışma, evrak işleri ve resmi işlemler yapan olarak ifade etmiştir. Bu katılımcılar idari işler, yazışmalar, mevzuatın uygulanması, yönetsel ve idari sorumluluklar, personel yönetimi gibi konulara vurgu yapmıştır. Bir katılımcı bu durumu “Müdürlük artık evrak memurluğuna döndü. Liderlik yapmamız bekleniyor ama günümün %80’i fatura ödemek, tamirat işleri kovalamak ve ilçe milli eğitime yazı yazmakla geçiyor. Okulun hem bekçisi, hem muhasebecisi, hem de psikoloğu gibiyiz (M31-Lise)” şeklinde açıklamıştır.

Bazı okul müdürleri ise rolünü bina yöneticisi (f=4) olarak ifade etmiştir. Bu role vurgu yapan bir katılımcı “Okulun fiziki alanı içinde oluşabilecek tüm yapısal bozukluklardan anlıyor olmak ve bunların giderilmesi için bir çözüm üretmek zorunda olduklarını (M3-Okulöncesi)” ifade ederken başka bir katılımcı “kendini bir öğretimsel lider olarak gördüğünü ama sistemin kendisini bina yöneticisi olmaya zorladığını, aslında okul müdürlerinin eğitim kalitesini artırmakla uğraşması gerektiğini (M32-Lise)” belirtmiştir. Ayrıca çevre ile ilişkileri geliştirmek (f=4) rolüne vurgu yapan katılımcılar da vardır. Bir katılımcı bu konudaki rolünü “Okul müdürü diğer kurumlarla görüşmeler yapar (M4-Okulöncesi)” şeklinde ifade ederken başka bir katılımcı ise “Sadece okulun içini değil, dış paydaşları da yönetiyorum (M23-Ortaokul)” olarak ifade etmiştir.

Rolünü lider (f=26) olarak ifade eden katılımcılar en çok öğretmenleri destekleme ve motive etme (f=9) davranışına vurgu yapmıştır. Bir katılımcı bu temadaki rolünü “Okul müdürü motivasyonu düşmüş öğretmeni veya grubu güdüler. Mesleki gelişimini teşvik eder. Gerektiğinde ona veya onlara koçluk yapar (M4-Okulöncesi)” şeklinde ifade ederken başka bir katılımcı rolünü “Sınıf içi öğrenme

ortamlarının iyileştirilmesi gibi konularda öğretmenlere rehberlik etmek de müdürün temel görevleri arasındadır. Okula gelen projelerin uygulanabilirliğini sağlamak, öğretmenleri bu süreçlere motive etmek ve yenilikçi uygulamaları hayata geçirmek de önemli akademik sorumluluklardandır (M12-İlkokul)” olarak belirtmiştir.

Katılımcı okul müdürlerinin lider olarak bir diğer rolü de “Okulun paydaşları (okul müdürü, öğretmen, öğrenci, veli) arasındaki iletişimi sağlamak (f=8) olarak ifade edilmiştir. Bir katılımcı bu rolünü “İnsan ilişkilerini yönetmek okul müdürlüğünün en kritik ve en zorlayıcı boyutlarından biridir. Öğretmen-öğrenci-veli üçgenindeki iletişimin sağlıklı ilerlemesini koordine etmek, küçük çatışmaları büyümeden çözmek, muhtarlık ve mahalle sakinleriyle ilişki yürütmek, okul çevresindeki toplumsal sorunlara çözüm üretmek müdürün gündelik görevleri arasındadır (M12-İlkokul)” şeklinde ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar ise rollerini doğrudan eğitim liderliği (f=5) olarak ifade etmiştir. Bir katılımcı rolünü “Bir okul müdürünün eğitim sistemindeki mesleki rolü, yalnızca idari görevlerle sınırlı değildir; aynı zamanda bir lider ve rehber olmalıdır (M8-Okulöncesi)” şeklinde ifade etmiştir. Bazı katılımcılar problem-kriz çözücü (f=3) rolüne vurgu yaparken, rol model (f=2) olma rolüne vurgu yapan katılımcılar da bulunmaktadır. Problem-kriz çözücü rolüne vurgu yapan katılımcılar öğretmenler, öğrenciler, veliler gibi okulun bütün paydaşları arasındaki problemleri çözme rolüne vurgu yapmıştır. Rol model olma rolüne vurgu yapan bir katılımcı “Bir okul müdürü olarak iş ahlaki, sorumluluk üstlenmek vb. konularda rol model olmaları gerektiğini (M10-İlkokul)” ifade etmiştir.

### Okul Müdürlerinin Mesleki Konumları İle İlgili Görüşleri

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin mesleki konumları ile ilgili görüşlerine Tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 5**

*Okul müdürlerinin Mesleki Konumları İle İlgili Görüşleri*

Tema	Kodlar	f
Olumsuz görüşler (f=32)	Olumsuz veya önemsiz	18
	Sorumlu yetkisiz	14
Olumlu görüşler (f=27)	Toplumda saygın ve önemli	19
	Eğitim lideri	4
	Yönlendirici ve yönetici	4

Tablo 5’te de görüldüğü üzere katılımcıların mesleki konumları ile ilgili görüşleri olumsuz görüşler (f=32) ve olumlu görüşler (f=27) olmak üzere iki temada toplanmıştır. Sayılar birbirine yakın olsa da olumsuz görüşler olumlu görüşlere oranla daha fazla ifade edilmiştir.

Olumsuz görüşler (f=32) temasında katılımcılar genel olarak mesleki konumlarını olumsuz veya önemsiz (f=18) olarak nitelendirmiştir. Bu katılımcılar arasında konumunu öğretmenliğe ek iş (M9-İlkokul M13-İlkokul), tartışmalı (M12-İlkokul), yalnız bir pozisyon (M33-Lise), en zayıf halka (M19-Ortaokul), liderden daha çok yönetici (M4-Okulöncesi) olarak nitelendirenler de bulunmaktadır. Bir katılımcı ise görüşünü herhangi bir konumda olduğumuzu düşünmüyorum (M20-Ortaokul) şeklinde ifade etmiştir. Olumsuz görüşlerden ikincisi ise okul müdürlerinin yetkilerinin az sorumluluklarının çok olması (f=14) ile ilgilidir. Katılımcılar her konuda bedel ödediklerini, sorumlu tutulduklarını, her sorunun muhatabı olduklarını (M3, M6, M7, M19, M23) ifade etmiştir.

Olumlu görüşler (f=27) temasında ise katılımcılar çoğunlukla toplumda saygın bir konumda olduklarını (f=19) ifade etmiştir. Bir katılımcı toplumun gözünde yerlerinin hala kıymetli olduğunu, köyde/mahallede sözü geçen birkaç kişiden biri olduğunu, bu manevi makamın kendisini tatmin ettiğini (M15-İlkokul) ifade ederken başka bir katılımcı ise konumlarının idari anlamda düşük olsa da toplumsal anlamda yeterli seviyede olduğunu (M14-İlkokul) ileri sürmüştür.

Konumlarını eğitim lideri (f=4) olarak nitelendiren önemli bir grup katılımcı da bulunmaktadır. Bir katılımcı konumu ile ilgili olarak “bir okul müdürü olarak eğitim sistemindeki konumunun yalnızca bir yönetici olmadığını; aynı zamanda bir lider, rehber, vizyon sahibi ve toplumsal iyileştirme çabası içinde olmalarının gerektiğini (M8-Okulöncesi)” ifade etmiştir.

Mesleki konumunu liderlikten daha çok yönlendirici ve yönetici ( $f=4$ ) olarak gören okul müdürleri de bulunmaktadır. Bu alt temada katılımcılar yönlendirmek (M16-İlkokul), kılavuzluk yapmak (M21-Ortaokul), öğretmen ve öğrencilere rehberlik etmek (M29-Lise) gibi davranışlara vurgu yapmıştır. Bir katılımcı ise Bakanlığın politikalarının uygulayıcısı ve il milli eğitim müdürlüklerinin sahadaki yürütücüsü olduklarında veli ve öğrencilerle köprü vazifesinde olduklarını düşündüğünü (M2-Okulöncesi) ifade etmiştir.

### Okul Müdürlerinin Mesleki Özdeşleşmeleri İle İlgili Görüşleri

Araştırmaya katılan 35 okul müdürünün 32'si okul müdürlüğü ile özdeşleştiğini, 3'ü ise özdeşleşemediğini belirtmiştir. Özdeşleşemediğini ( $f=3$ ) belirten katılımcılardan biri görüşünü "Pek özdeşleşmiyorum. Mesai saati bitince kapıyı çeker çıkarım, telefonlarımı açmamaya çalışırım. İş iştir, hayat hayattır (MY5-Okulöncesi)" şeklinde ifade ederken, başka bir katılımcı "Aşırı bir aidiyet hissetmiyorum. Bugün buradayım, yarın başka bir konumda olabilirim. Kuruma değil, devlete ve kariyere bağlı (MY24-Ortaokul)" belirtmiştir. Olumsuz görüş bildiren başka bir katılımcı ise "Özdeşleşemediğini, kendini hala öğretmen olarak gördüğünü, odada oturmanın kendisini boğduğunu, fırsat buldukça derslere girip nefes aldığını, müdürlüğün kendisi için geçici bir görev, üzerine giydiği emanet bir ceket olduğunu (MY33-Lise)" ifade etmiştir.

Okul müdürlüğü ile özdeşleştiğini ( $f=32$ ) belirten katılımcılar okulu evi gibi gördüğünü (M5, M14, M16), yaptığı işi çok sevdiğini/severek yaptığını (M3, M7), kendini okula ait hissettiğini (M4), güçlü bir biçimde işine bağlı olduğunu (M11), iç içe geçtiklerini (M13), aşırı özdeşleştiğini (M20), kimliğiyle tamamen örtüştüğünü (M32), okulla bütünleştiğini, evinden çok burada zaman geçirdiğini (M34) ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise müdürlüğün özümsemeyen yapılabilecek bir iş olmadığını (M12, M21) belirtmiştir. Bir katılımcı özel yaşantısından, maddiyatından, zamanından çok fedakârlık yaptığını ve bundan da zevk aldığını, okulun daha güzel ve iyi bir eğitim ortamı olduğunu görmenin, gelişimine şahit olmanın en büyük motivasyon kaynağı olduğunu (M3-Okulöncesi) ifade etmiştir. Başka bir katılımcı hayatının okul olduğunu, emekli olursa boşluğa düşmekten korktuğunu, okulsuz bir hayatı hayal edemediğini, bu yüzden bırakmadığını (M28-Lise) ifade ederken başka bir katılımcı ise 13 yıldır bu görevi yaptığı için meslekle özdeşleştiğini, hatta bazen okul dışında da müdür gibi davrandığını söyleyenlerin olduğunu (M35-Lise) belirtmiştir.

### Okul Müdürlerinin Mesleki Doyumları İle İlgili Görüşleri

Okul müdürlerinin mesleki doyumlarının düşük veya yüksek olması ile ilgili görüşlerine Tablo 6'da yer verilmiştir.

**Tablo 6**

*Okul Müdürlerinin Mesleki Doyumları İle İlgili Görüşleri*

Tema	Kodlar	f
Yüksek ( $f=21$ )	Genel olarak memnun	17
	Yüksek	4
Düşük ( $f=9$ )	Düşük	9
Değişken ( $f=5$ )	Değişkenlik gösteriyor	5

Tablo 6'ya göre, bu soruya cevap veren 35 okul müdürünün 21'i mesleki doyumlarının yüksek olduğunu, 9'u düşük olduğunu, 5'i ise değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir. Okulöncesi eğitim kademesinde çalışan 8 okul müdürünün 6'sı genel olarak memnun, 2'si düşük cevabını verirken; ilkokullarda görev yapan 10 okul müdürünün 6'sı genel olarak memnun, 2'si yüksek, 1'i değişken, 1'i ise düşük yanıtını vermiştir. Ortaokullarda çalışan 8 okul müdürünün 2'si genel olarak memnun, 1'i yüksek, 3'ü değişken, 2'si düşük cevabını verirken; liselerde çalışan 9 okul müdürünün 3'ü genel olarak memnun, 1'i yüksek, 1'i değişken, 4'ü düşük cevabını vermiştir.

Mesleki doyumundan genel olarak memnun olduğunu ( $f=17$ ) ve yüksek ( $f=4$ ) olduğunu belirten okul müdürlerinden biri mesleğini, çocukları ve bir şeyleri yapmayı veya düzenlemeyi, gelişimini takip etmeyi sevdiğini (M4-Okulöncesi) ifade ederken başka bir katılımcı ise bazen bir gülücükle doyduğunu, bazen idari bir sıkıntıyla bittiğini ama genel olarak memnun olduğunu (M14-İlkokul) belirtmiştir. Genel olarak mesleki doyumundan memnun olan bir katılımcı çocukların gözündeki ışığın

kendisini doyurduğunu ama velilerin bitmek bilmeyen isteklerinin ve şikâyetlerinin kendisini meslekte soğuttuğunu (M4-Okulöncesi) ifade etmiştir.

Mesleki doyumunun düşük olduğunu (f=9) belirten katılımcılardan biri görüşünü “Genel olarak bakarsak okul müdürlüğü görevi, zaman zaman beklentimizi karşılarsa da mesleki doyum açısından düşük bir iş olduğunu düşünüyorum. Okul müdürlerinin genel olarak mutsuz ve somurtkan olduğunu, çok fazla iş yükü olduğu için ailesine ve çocuklarına zaman ayıramadığını, kafasının devamlı dolu olduğunu düşünüyorum (M2-Okulöncesi)” şeklinde ifade ederken başka bir katılımcı “Mesleki doyumunun çoğunlukla çok düşük olduğunu, nadiren doyum sağladığını, onun da çocukların gülümsemeleri sayesinde olduğunu (M13-İlkokul)” belirtmiştir. Bir ortaokul müdürü “Mesleki açıdan henüz bir doyuma ulaştığını düşünmediğini (M21-Ortaokul)” ifade ederken başka bir ortaokul müdürü ise doyumsuzluğunu “en iyisi öğretmenlik (M20-Ortaokul)” şeklinde belirtmiştir. Bir lise müdürü ise görüşünü “Doyum değil de, alışkanlık diyelim (M28-Lise)” olarak ifade ederken başka bir lise müdürü ise “Eskiden öğrenci başarısıyla mutlu olduğunu, şimdilerde sadece günü kazasız belasız kapattığında bugün iyi geçti dediğini, manevi tatminin azaldığını, bürokratik yükün ise arttığını (M31-Lise)” ifade etmiştir.

Mesleki doyumunun değişkenlik gösterdiğini (f=5) belirten bir lise müdürü “Bir öğrencinin mezun olup iş bulduğunu görmeyen inanılmaz bir doyum olduğunu, ama bürokratik engellerin, mobbinge varan üst yönetim baskılarının doyumunu sıfırladığını, manevi doyumun yüksek olduğunu, maddi ve sistemsiz doyumun düşük olduğunu (M34-Lise)” ifade ederken ortaokul müdürleri “insani ilişkilerde yaşanan laçkalıkların bazen meslekte soğuttuğunu (M22-Ortaokul); bürokratik engellerle uğraşırken değer mi diye sorguladığını (M23-Ortaokul); ders programı itirazı, nöbet günü kavgası gibi okul içindeki kısır çekişmelerin kendisini çok sıktığını, daha stratejik işlerle uğraşmak istediğini (M24-Ortaokul)” belirtmiştir.

### Okul Müdürlerinin Mesleki Kimlikleri İle İlgili Genel Değerlendirme

Okul müdürlerinin mesleki kimlikleri ile ilgili genel bir değerlendirme yapabilmek için katılımcıların 6 alt boyuttaki görüşleri bir araya getirilmiş ve Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Okul Müdürlerinin Mesleki Kimlikleri İle İlgili Genel Değerlendirme*

Boyutlar	Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
<i>Okul Müdürlüğünü Tercih Etme Sebepleri</i>	İçsel sebepler (f=30)	Dışsal sebepler (f=15)
<i>Okul Yöneticiliğini Öğrenme Biçimleri</i>	Eğitim almak gerekli (f=33) Kişisel çabalar ile (f=53)	Eğitim almak gerekli değil (f=2) Eğitim alarak (f=4)
<i>Mesleki Roller İle İlgili Görüşler</i>	Lider (f=27)	Yönetici (f=57)
<i>Mesleki Konumlar İle İlgili Görüşler</i>	Olumlu görüşler (f=27)	Olumsuz görüşler (f=32)
<i>Mesleki Özdeşleşme İle İlgili Görüşler</i>	Özdeşleştim (f=32)	Özdeşleşmedim (f=3)
<i>Mesleki Doyum İle İlgili Görüşler</i>	Yüksek doyum (f=21)	Düşük doyum (f=9) - Değişken (f=5)

Tablo 7’de de görüldüğü gibi okul müdürleri, okul müdürlüğünü büyük oranda olumlu gerekçelerle tercih etmiş; okul müdürlüğü için eğitim almanın gerekliliğine inanmıştır. Okul müdürlerinin mesleki rolleri liderlikten daha çok yöneticilik ile ilgilidir. Mesleki konumları ile ilgili görüşleri birbirine yakın olsa da daha çok olumsuz görüşler belirtilmiştir. Ancak okul müdürleri çok büyük oranda okul müdürlüğü ile özdeşleşmiştir ve yüksek bir doyuma sahiptir. Katılımcıların okul müdürlüğünü içsel sebeplerle tercih etmeleri, okul müdürlüğü için eğitim almanın gerekliliğine inanmaları, okul müdürlüğü ile özdeşleşmeleri ve yüksek doyuma sahip olmaları mesleki kimlik ile ilgili olumlu algıyı yukarı çekerken; mesleki rollerini yöneticilik ile özdeş görmeleri ve mesleki konumları ile ilgili olumsuz algıları mesleki kimlik ile ilgili olumlu algıyı aşağı çekmektedir. Ancak bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde katılımcı okul müdürlerinin genel olarak olumlu bir mesleki kimlik algısına sahip oldukları söylenebilir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada Türkiye’deki kamu okullarında çalışan okul müdürlerinin mesleki kimlikleri ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ilk önce okul müdürlerinin okul yöneticiliğini tercih etme sebepleri belirlenmiştir. Okul müdürleri okul yöneticiliğini büyük oranda *içsel sebeplerle* tercih

etmiştir. Bu sebepler arasında en önemlileri okul müdürü olarak daha iyi hizmet edebileceğine inanmak, öğretmenliğin temposunun zamanla kendisini zorlayacağını düşünmek ve okul müdürlüğünün kişiliğine daha uygun olduğunu düşünmektir. Daha önce yapılan çeşitli araştırmalara katılan okul yöneticileri de okul yöneticiliğini eğitime daha fazla katkı getirebilmek ve eğitim sisteminde daha etkin rol almak için tercih ettiğini belirtmiştir (Balcı ve Yılmaz, 2005; Erginer ve Köse, 2012; Karataş vd., 2020; Gökçe-Uş, 2025; Varışlı-Demirbaş vd., 2024; Yıldız, 2023; Yılmaz vd., 2022; Yücel vd., 2022). Bazı araştırmalarda ise katılımcılar okul yöneticiliğini kişiliklerine uygun olduğu için tercih ettiklerini de ifade etmiştir (Erginer ve Köse, 2012; Karasoy, 2010; Karataş vd., 2021; Varışlı-Demirbaş vd., 2024). Yıldız'ın (2023) araştırmasına katılan okul yöneticilerinin okul yöneticiliğini tercih etmesinde ideal okul yönetimi oluşturma ve ideal bir toplum oluşturma gerekçeleri öne çıkmıştır. *Dışsal sebepler* olarak adlandırılan gerekçeler arasında yer alan şartların gerektirmesi ve çalıştığı okul müdürünün olumsuz davranışları/özellikleri gibi sebepler büyük oranda gönüllülüğe işaret etmeyen ve zorunluluktan kaynaklanan sebeplere dayanmaktadır. Daha önce yapılan araştırmalara katılan bazı okul yöneticileri de şartlar gerektirdiği için okul müdürü olduğunu ifade etmiştir (Erginer ve Köse, 2012; Karataş vd., 2021; Varışlı-Demirbaş vd., 2024; Yılmaz vd., 2022). Daha önce yapılan bazı araştırmalarda (Aliresioğlu ve Güner, 2023; Yıldız, 2023) ise katılımcılar çalıştıkları okul müdürünün olumsuz davranışları veya özellikleri sebebiyle okul yöneticisi olduklarını ifade etmiştir.

Okul müdürlerinin içsel sebeplerle okul müdürü olması hem eğitim sistemi hem de okullar açısından son derece olumlu bir duruma işaret etmektedir. Çünkü içsel motivasyon, kişinin herhangi bir dışsal uyaran olmadan kendi isteği ile hareket edip çalışmasına sebep olabilmektedir. Ayrıca içsel motivasyon yüksek ve sürekli performansla, kaliteli sonuçlara, yüksek düzeyde bağlılığa, işte istikrara, yüksek iş doyumuna doğrudan etki edebilmektedir. Ancak araştırmada önemli bir dışsal sebep grubu da belirlenmiştir. Bu bağlamda politika yapımcıların içsel motivasyonu daha artırmak için çeşitli tedbirler almaları gereklidir. Bu tedbirlerin en önemlisi okul müdürlüğünü profesyonel bir meslek olarak kabul etmek, okul müdürlerinin yetkilerini ve özerkliğini artırmaktır.

Okul müdürlerinin mesleki kimliğinin ikinci boyutu olarak katılımcıların mesleği öğrenme biçimleri ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu okul yöneticisi olmadan önce herhangi bir yöneticilik eğitimi almamıştır. Bu duruma bağlı olarak okul müdürleri okul yöneticiliğini büyük oranda kişisel çabaları ile öğrenmiştir. Kişisel çabalar temasındaki öğrenmeler en çok tecrübeli kişilere danışmak, yaparak yaşayarak öğrenmek, araştırarak-internette araştırmak, mevzuat okumaları yapmak ve deneme-yanılma yoluyla öğrenmek suretiyle gerçekleşmiştir. Okul yöneticiliğini *yaparak yaşayarak öğrendiğini ve deneme-yanılma yolu* ile öğrendiğini belirten katılımcılar birlikte düşünüldüğünde katılımcıların önemli bir kısmının okul yöneticiliğini tesadüflerle öğrendiği söylenebilir. Katılımcılar belirli bir eğitim almadıkları için bu öğrenme biçimlerine başvurmak zorunda kalmış ve bu süreçte zorlanmıştır. Daha önce yapılan araştırmalarda da (Balcı ve Yılmaz, 2005; Karataş vd., 2021; Ummanel vd., 2016) okul müdürlerinin tecrübeli arkadaşlarının deneyimlerinden faydalanarak, deneyimleyerek, okul müdürüne sorarak ve kişisel çabalarıyla sorunları çözdükleri ve kendilerini geliştirdikleri belirlenmiştir. Balcı ve Yılmaz'ın (2005) araştırmasına katılan okul yöneticileri de okul yöneticiliğini büyük oranda amirlerinden, yasal metinlerden ve örnekleri izleyerek öğrendiğini belirtmiştir. Ummanel vd. (2016) tarafından İrlanda'da yapılan bir araştırmada da benzer bir bulguya ulaşılmıştır. İrlanda'da yeni atanan müdürleri mesleki rollerine hazırlayacak resmi bir eğitim olmaması nedeniyle, çoğu başlangıçta, özellikle yönetimsel görevler ve bürokrasiyle ilgili önemli zorluklar yaşadıklarını bildirmiştir.

Okul müdürlerinin okul yöneticiliğini öğrenme sürecinde araştırmalar ve internet araştırmaları yapmak da önemli bir bilgi kaynağı olmuştur ve bu durum daha önce yapılan araştırmalarda da tespit edilmiştir (Karasoy, 2010; Karataş vd., 2021). Okul müdürleri için internet ortamında paylaşım grupları ve diğer kaynaklar önemli birer bilgi kaynağı oluşturmaktadır. Bu anlamda internet ortamındaki bu kaynaklar okul müdürlerinin işlerini kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. Son zamanlarda hızla gelişen yapay zekâ teknolojileri de önemli bir bilgi kaynağı olacaktır. Ancak bu kaynaklar ne kadar bilgi sağlarsa sağlasın, temel bir yönetim nosyonu sağlamaktan uzak olacaktır.

Katılımcı okul müdürlerinin çok büyük bir çoğunluğu okul yöneticisi olmak için belirli bir eğitim alınması gerektiğini düşünmektedir. Bir katılımcı okul yöneticisi olabilmek için *lisansüstü eğitimin şart olması* gerektiğini ifade etmiştir. Bu önerinin sadece tek bir katılımcı tarafından yapılması, okul müdürlerinin okul müdürlüğünü mevcut sistemin sınırlılıkları içinde düşündüklerinin bir göstergesidir. Aslında yapılan araştırmalara katılan okul yöneticilerine göre eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmak yönetim alanında önemli bir etkiye sahiptir (Kesmen vd., 2023; Turgut, 2022). Örneğin Turgut'un (2022) araştırmasında katılan okul yöneticileri eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü eğitim programlarının "gerçek yaşama aktarılabilme, iletişim becerisi, nitelikli yönetici yetiştirme, kişisel gelişim" gibi konularda katkı yaptığını belirtirken Kesmen vd.'nin (2023) araştırmasına katılan okul yöneticileri ise eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmanın yönetim alanında önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir.

Okul müdürleri verilecek eğitimlerde özellikle insan ilişkileri ve iletişim, liderlik, kriz yönetimi, mevzuat ve bütçe yönetimi gibi konulara yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu sonuç, okul müdürlerinin en çok bu konularda eksiklik hissettiğine işaret etmektedir. Etkili iletişim becerileri (Can ve Köse, 2015; Kasalak, 2020; Peretomode ve Dinzei, 2019; Şanlı, 2016) ve bütçe yönetimi (Şanlı, 2016) daha önce yapılan araştırmalarda da okul yöneticilerinin en çok eğitim ihtiyacı hissettiği konular olarak belirlenmiştir. Katılımcılara göre düzenlenecek olan hizmetiçi eğitimler teorik bilgi yüklemekten daha çok uygulamalı olmalıdır. Bu sonuç mevcut hizmetiçi eğitimlerin en önemli sorunu olan uygulamadan kopuk, tek yönlü iletişimle biçimlenen, etkileşimden daha çok bilgi aktarmaya dönük eğitimlere işaret etmektedir. Daha önce yapılan araştırmalarda da (Madden, 2003; Uçar, 2005) hizmetiçi eğitimlerin bu özellikleri taşımadığı belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin mesleki kimliğinin belirlenmesinde üçüncü boyut olarak katılımcıların mesleki rolleri ile ilgili algıları belirlenmiştir. Mesleki rol algısı mesleki kimliğin belirlenmesindeki önemli değişkenlerden biridir (Briggs, 2007; Crow vd., 2017; Saarukka, 2014; Yılmaz, 2025b). Okul müdürleri mesleki rollerini genel olarak geleneksel yöneticilik rolleri ekseninde algılamaktadır. Bu roller içinde yasaları uygulamak, az yetki ile her şeyden sorumlu olmak, yazışmaları takip etmek, fiziksel alanları yönetmek ve çevre ile ilişkileri geliştirmek gibi tamamen mevcut sistemin inşa ettiği zihin dünyası içindeki konulara değinilmiştir. Balcı ve Yılmaz'ın (2005) araştırmasına katılan okul yöneticileri de genellikle yöneticilik ve liderlik rollerine vurgu yapmıştır. Karataş'ın (2024) araştırmasına katılan okul yöneticileri de kendilerini en çok insan yönetimi ve eğitim-öğretim konularındaki rolleri ile özdeşleştirmiştir. Tabancalı ve Su (2021) tarafından yapılan araştırmaya katılan okul müdürleri sahip oldukları rolü taklit etme, zorunluluktan yaptıkları görevler, almış oldukları emirler, idarecilik yapma, hizmet etme ve rol oynama olarak anlamlandırmıştır. Bu roller de daha çok yöneticilik temasına işaret etmektedir.

ABD'de yapılan bir araştırmaya (Browne-Ferrigno, 2003) katılan okul müdürleri mesleki rolleri arasında en çok kolaylaştırıcılık ve aktif/iyi dinleme rolüne vurgu yaparken, Hollanda'da ise benzer şekilde okul müdürleri rollerini iletişimci ve etkileşimci olarak tanımlamıştır (Mommers vd., 2026). İspanya'da yapılan araştırmalarda (Molla ve Castello, 2022; Molla vd., 2022) ise daha çok öğrenmeyi destekleme ve proje yöneticiliği rollerine vurgu yapılmıştır. Okul yöneticiliğinin profesyonelleşmediği vurgusuna sahip ülkelerden biri de İspanya'dır (Ritacco ve Bolivar, 2018, 2019). Öyle ki Ritacco ve Bolivar (2018, 2019) bu durumun istikrarsız mesleki kimliğe sebep olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular büyük oranda ülkeler arasındaki sistemsel farklılıklardan ve kültürel farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Katılımcıların az yetki ile her şeyden sorumlu olmayı bir rol olarak vurgulaması da yine eğitim sisteminin temel sorunlarından biri ile ilgilidir. Yapılan araştırmalara göre okul müdürlerinin yetkileri ile sorumlulukları arasındaki dengesizlik en çok şikâyet edilen konulardan biridir. Bu tür görüşler daha önce Türkiye'de yapılan araştırmalarda da belirtilmiştir (Aslan, 2021; Can, 2022; Demirtaş ve Özer, 2014; İşleyen, 2024; Karataş, 2022). Aslan'ın (2021) araştırmasına katılan okul yöneticilerine göre okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlı olması okulların en temel sorun alanlarından biriyken Can'ın (2022) araştırmasında katılan okul yöneticileri yetkilerinin az, sorumluluklarının ise çok olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri arasında mesleki rolünü liderlik davranışları ile özdeşleştiren katılımcılar da vardır. Bu okul müdürleri öğretmenlerin desteklenmesi, okul paydaşları ile etkileşim, eğitim liderliği, problem çözme ve rol model olma gibi davranışlara vurgu yapmıştır. Okul müdürlerinin özellikle öğretmenlerin desteklenmesi ve motive edilmesi konusuna vurgu yapması önemlidir. Ancak bazı katılımcıların öğretmenlerdeki motivasyon eksikliklerinden bahsetmesi sistemde önemli bir soruna işaret etmektedir. Bu sorun üzerine gidilmesi ve giderilmesi gereken bir sorundur. Us'un (2025) araştırmasına katılan okul yöneticileri de yöneticiliği en çok liderlik kavramı ile bağdaştırmıştır.

Okul müdürlerinin mesleki kimliğinin belirlenmesinde dördüncü boyut olarak katılımcıların mesleki konumları ile ilgili algıları belirlenmiştir. Mesleki konum algısı mesleki kimliğin temel öğelerinden biridir (Briggs, 2007) ve bu algı kişinin mesleki kimliğinin dışa yansımadır (Yılmaz, 2025b). Katılımcıların mesleki konumları ile olumlu ve olumsuz algıları birbirine yakın oranda olsa da olumsuz görüşler daha baskındır. Katılımcıların mesleki rollerindeki yetki-sorumluluk dengesizliği ile ilgili algısı mesleki konumları ile ilgili algıya da yansımıştır. Katılımcılar konumlarını ifade ederken sorumlu ama yetkisiz olduklarını, her şeyden sorumlu tutulduklarını ve rollerinin çok geniş ve belirsiz olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların öğretmenliğe ek iş, tartışmalı ve yalnız bir pozisyon, en zayıf halka, liderden daha çok yönetici gibi nitelendirmeleri de olumsuz görüşlere birer örnek teşkil etmektedir.

Mesleki konumunu olumlu olarak algılayan katılımcılar ise önemli bir iş yaptıklarını, toplumun gözünde hâlâ saygın bir yerlerinin olduğunu, kendilerini bir eğitim lideri olarak gördüklerini, yönlendirici ve yönetici bir pozisyonda olduklarını ifade etmiştir. Bu görüşler bazı okul müdürlerinin kendilerini birer eğitim lideri olarak konumlandıklarını göstermektedir.

Yukarıda da görüldüğü gibi katılımcıların, mesleki rolleri ve mesleki konumları liderliğe dayalı bir algıdan daha çok bürokratik sistemdeki birer yönetici olma algısına dayanmaktadır. Güngör ve Taşdan'ın (2018) araştırmasına katılan okul yöneticileri arasında liderlik vurgusu yapan katılımcılar olsa da katılımcılar genel olarak görev ve sorumluluklarını daha çok okulun fiziki özellikleri ve öğretmenlerle iletişim temelinde ifade etmiştir. Yıldız'ın (2023) araştırmasına katılan okul yöneticileri de okul yöneticiliğini büyük oranda yöneticilik rolleri ile özdeşleştirmiştir. Polat vd. (2018) bu durumu Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısına bağlamıştır. Karataş'ın (2024) araştırmasına katılan müdür yardımcılarının kendilerini yüksek düzeyde yönetici ve orta düzeyde memur olarak tanımlaması da bu görüşü desteklemektedir. Türkiye, OECD ülkeleri arasında da en merkezi eğitim sistemlerinden birine sahiptir. Türkiye'de il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri olmasına karşın, bunlar merkezi bürokrasinin idari kolları olarak hareket etmekle sınırlıdır ve bağımsız bir kapasiteye sahip değildir (OECD, 2016). Merkeziyetçi eğitim sistemlerinde okul yöneticilerinin mesleki kimliği çoğu zaman bürokratik görevlerle sınırlı olmakta ve Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı, okul yöneticilerinin mesleki kimliği üzerindeki en önemli belirleyici olmaktadır (Yılmaz, 2025b). Bu açıklamalar da mevcut bulguyu desteklemektedir.

Okul müdürlerinin mesleki kimliğinin belirlenmesinde beşinci boyut olarak katılımcıların mesleki özdeşleşmeleri ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Çünkü meslekler kişiler için önemli bir anlam kaynağı olabilmektedir ve bu anlamın değerli olması kişinin mesleki özdeşleşme düzeyini yükseltmektedir. Mesleki kimliği güçlü olan kişiler kendisini bir mesleğin parçası olarak daha fazla tanımlamaktadır (Ashforth vd., 2013). Okul müdürlerinin çok büyük bir çoğunluğu okul müdürlüğü görevi ile özdeşleştiğini belirtmiştir. Katılımcıların, okulu evi gibi gördüğünü, yaptığı işi çok sevdiğini/severek yaptığını, kendini okula ait hissettiğini, güçlü bir biçimde işine bağlı olduğunu, iç içe geçtiklerini, aşırı özdeşleştiğini, kimliğiyle tamamen örtüştüğünü, okulla bütünleştiğini, evinden çok burada zaman geçirdiğini ifade etmesi özdeşleşmenin önemli birer örneğidir. Yıldız'ın (2023) araştırmasına katılan okul yöneticileri de büyük oranda okul yöneticiliği ile özdeşleştiğini belirtmiştir. Yapılan araştırmalara göre (Başar ve Basım, 2015; Karanika-Murray vd., 2015; Popoola, 2005) mesleki özdeşleşmesi yüksek olan çalışanların mesleki doyumları da genel olarak yüksektir.

Okul müdürlerinin mesleki kimliğinin belirlenmesinde altıncı boyut olarak katılımcıların mesleki doyumları ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Mesleki doyum, çalışanların işlerinden ne kadar hoşlandığını (Spector, 1997), mesleklerine yönelik duygusal tepkilerini ve mesleklerini icra etmekte

duydıkları memnuniyeti ifade etmektedir (Luthans, 1992; Weiss, 2002). Bu bağlamda önemli bir mesleki kimlik göstergesi olarak görülmektedir. Katılımcıların mesleki doyumları genel olarak yüksektir. TALIS 2018 (OECD, 2020) sonuçları da Türkiye'deki okul müdürlerinin genel olarak mesleki memnuniyetlerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Karataş vd.'nin (2020) araştırmasına katılan okul müdürleri de okul yöneticisi olmaktan yüksek düzeyde bir memnun olduklarını ve başkalarına tavsiye ettiklerini belirtmiştir. Kademeler arasında iş doyumunu en yüksek olan okul müdürleri okulöncesi ve ilkokul kademelerinde çalışırken, görece olarak en düşük ve değişken iş doyumuna sahip okul müdürleri ortaokul ve lise kademelerinde çalışmaktadır. Ortaokul ve lise kademelerinde sınav merkezli eğitim sisteminin etkilerinin daha fazla olması, bu kademelerdeki velilerin daha müdahaleci olabilmesi, bu kademelerdeki disiplin sorunlarının diğer kademelere göre daha fazla olması gibi sebepler okul müdürlerinin mesleki doyumunu düşürüyor olabilir.

Elde edilen sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde okul müdürlerinin genel olarak olumlu bir mesleki kimlik algısına sahip olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin mesleki kimlik algısını okul müdürlüğünü tercih etme sebepleri, okul yöneticiliğinde eğitim almanın gerekliliğine inanmaları, meslekleri özdeşleşmeleri ve yüksek bir mesleki doyuma sahip olmaları güçlendirirken, mesleki rollerini daha çok yöneticilik rolü ile özdeşleştirmeleri ve mesleki konuları ile ilgili olumsuz düşünceleri zayıflatmaktadır. Aslında mesleki konuları ile ilgili olumsuz düşüncelerinin birinci derecede sorumlusu okul müdürleri değildir. Özellikle son on yıllarda, genel olarak eğitimcilerin toplumun gözündeki mesleki saygınlığını aşağı çeken uygulamalar, düzenlemeler ya da söylemler bu durumda daha fazla etkilidir. Ancak bütün bunlara rağmen mesleki konularını olumsuz algılayan okul müdürleri ile olumlu algılayan okul müdürlerinin oranı birbirine çok yakındır. Okul müdürlerinin kendilerini birer liderden daha çok yönetici olarak algılaması da yine eğitim sisteminin bu kişilere biçtiği rol ile ilgilidir. Kişilerin merkeziyetçi eğitim sisteminde görev yapıp kendilerini birer eğitim lideri olarak konumlandırmaları gerçekten çok zor görünmektedir. Öyle ki Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Projesi kapsamında gerçekleştirilen Türkiye'de Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Konferansı'nda, Türk eğitim sisteminin mevcut yapısının okul liderliğinin gelişmesinde sınırlayıcı bir rol oynadığını ve mevcut liderlik rollerinin yönetim ağırlıklı olduğunu kabul etmiştir (MEB, 2009). 2026 yılı itibarıyla sistemde değişen pek fazla bir şey olmadığı düşünüldüğünde, yapılması gereken ilk iş okul yöneticiliği ile ilgili temel varsayımların gözden geçirilmesi olmalıdır. Bu kapsamda ilk yapılması gereken ise okul yöneticiliğinin kısa süreli kurslarla değil, bilimsel bir eğitimle hazırlanacak, profesyonel bir meslek olduğunun kabul edilmesidir.

### **Kaynakça**

- Akmal, T. ve Miller, D. (2003). Overcoming resistance to change: A case study of revision and renewal in a US secondary education teacher preparation program. *Teaching and Teacher Education, 19*(4), 409–420. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00025-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00025-8)
- Aliresioğlu, A. ve Güner, A. (2023). İlk defa müdür yardımcısı olmak isteyen öğretmenlerin idareci olma tercihleri üzerinde bir inceleme. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 6*(1), 34–47. <https://doi.org/10.47477/ubed.1199137>
- Ashforth, B. E., Joshi, M., Anand, V. ve O'Leary-Kelly, A. M. (2013). Extending the expanded model of organizational identification to occupations. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(12), 2426–2448. <https://doi.org/10.1111/jasp.12190>
- Aslan, G. (2021). İlkokul ve ortaokulların hayati sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Qualitative Research in Education, 25*, 204–242. <https://doi.org/10.14689/enad.25.9>
- Balcı, A. ve Yılmaz, K. (2005). *Okul yöneticisi profili araştırması* [Yayınlanmamış araştırma raporu]. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye. [https://drive.google.com/file/d/1QY\\_ct9jvndF6M0ncoqIHOWxm8Re74fm8/view](https://drive.google.com/file/d/1QY_ct9jvndF6M0ncoqIHOWxm8Re74fm8/view)
- Başar, U. ve Basım, N. (2015). Örgütsel özdeşleşmenin iş tatmini üzerindeki etkisi: Örgütsel politikanın düzenleyici rolü. *Yönetim ve Ekonomi, 22*(2), 663–683.

- Briggs, A. R. J. (2007). Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges. *School Leadership and Management, 27*(5), 471–485.
- Browne-Ferrigno, T. (2003). Becoming a principal: Role conception, initial socialization, role-identity transformation, purposeful engagement. *Educational Administration Quarterly, 39*(4), 468–503. <https://doi.org/10.1177/0013161X03255561>
- Can, E. (2022). Okul yönetiminin sorunları: Okul müdürlerinin değerlendirmeleri. *Yaşadıkça Eğitim, 36*(2), 402-433. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022362411>
- Can, N. ve Köse, A. (2015). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim ve geliştirme kavramlarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(2), 85–118.
- Canrinus, E. T., Lorenz, M. H., Beijaard, D., Buitink, J. ve Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' Professional identity. *European Journal of Psychology of Education, 27*, 115–132.
- Caza, B. B. ve Creary, S. (2016). The construction of professional identity. İçinde A. Wilkinson, D. Hislop, C. Coupland (Edt.), *Perspectives on contemporary professional work: Challenges and Experiences* (ss. 259–285). Edward Elgar Publishing.
- Crow, G. M. ve Moller, J. (2017). Professional identities of school leaders across international contexts: An introduction and rationale. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(5), 749–758. <https://doi.org/10.1177/1741143217714485>
- Crow, G. M., Day, C. ve Moller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education, 20*(3), 265–277. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Cruz-Gonzalez, C., Rodriguez, C. L. ve Segovia, J. D. (2021). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership, 49*(1), 31–53. <https://doi.org/10.1177/1741143219896053>
- Cruz-Gonzalez, C., Segovia, J. D. ve Rodriguez, C. L. (2019). School principals and leadership identity: A thematic exploration of the literatüre. *Educational Research, 61*(3), 319–336. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1633941>
- Çeltek, A. B. (2019). *Okul yöneticilerinin mesleki kimlik algıları* [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(1), 1–24.
- Erginer, A. ve Köse, M. F. (2012). Okul yöneticilerinin yöneticiliği tercih ve bırakma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy, 7*(4), 14–28. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Fagermoen, S. (1997). Professional identity: Values embedded in meaningful nursing practice. *Journal of Advanced Nursing, 25*, 434–441.
- Gökçe-Us, Ö. (2025). *Okul yöneticilerinin davranışlarının eylem kimlikleme kuramı çerçevesinde incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Güngör, S. ve Taşdan, M. (2018). Arafta bir mesleğin kimlik inşası: Okul yöneticilerinin mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin değerlendirmeleri. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*, 10-12 Mayıs 2018, Sivas.
- Hsieh, H. F. ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- İşleyen, Y. (2024). Okul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilgili araştırmaların incelenmesi (2014-2022). *International QMX Journal, 3*(2), 1209–1216. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10793030>

- Karanika-Murray, M., Duncan, N., Pontes, H. M. ve Griffiths, M. D. (2015). Organizational identification, work engagement, and job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 30(8), 1019–1033. <https://doi.org/10.1108/JMP-11-2013-0359>
- Karasoy, M. (2010). *Okul müdür yardımcılığından müdürlüğe geçiş ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Karataş, İ. H. (2022). Türkiye’de okul yöneticiliğinin açmazları. *Okul Yönetimi*, 1(1), 9–18. <https://izlik.org/JA77AZ76XN>
- Karataş, İ. H. (2024). Müdür yardımcıları mesleklerini nasıl algılıyorlar? Bir olgubilim araştırması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 59(59), 47–66. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1268271>
- Karataş, İ. H., Aydın, B. ve Kara, M. (2020). *Türkiye okul yöneticileri raporu 2020*. Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayını.
- Karataş, İ. H., Oğuz-Coşkun, Y., Aydın, B. ve Kara, M. (2021). *Türkiye okul yöneticileri raporu 2021: Türkiye’de müdür yardımcıları*. Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayını.
- Kasalak, G. (2020). Okul yöneticileri kendi mesleki gelişim etkinliklerini nasıl algılıyorlar? *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 111–130. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341139>
- Kesmen, K., İşlek, Ö., Yılmaz, M. ve Aksu, F. F. (2023). Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmanın okul yönetimine etkileri: okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(70), 3817–3828. <https://doi.org/10.29228/JOSHAS.72910>
- Kirişçi-Sarıkaya, A. ve Fayda-Kımk, F. Ş. (2025). Leadership identity in Schools: A qualitative inquiry with school administrators. *National Journal of Education Academy*, 9(2), 185–209. <https://doi.org/10.32960/uead.1749120>
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior*. Mc Graw Hill.
- Madden, T. (2003). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- MEB (2009). *Türkiye’de okul liderliğinin geliştirilmesi konferansı*. MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 9-10 Nisan 2009, Ankara.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Inc.
- Molla, N. ve Castello, M. (2022). Characterisation of the professional identity of school principals. *Journal for the Study of Education and Development*, 45(4), 804–841. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2096289>
- Molla, N., Castello, M. ve Nail, O. (2022). The identity of school principals. İçinde C. Monereo (Edt.), *The identity of education professionals: positioning, training, and innovation* (ss. 155–180). Information Age Publishing.
- Mommers, J., Runhaar, P. ve Den Brok, P. (2026). Who am I? – Exploring secondary education school leaders’ professional identity. *Educational Management Administration & Leadership*, 54(1), 200–219. <https://doi.org/10.1177/17411432241230978>
- Mthuli, S. A., Ruffin, F. ve Singh, N. (2022). ‘Define, Explain, Justify, Apply’ (DEJA): An analytic tool for guiding qualitative research sample size. *International Journal of Social Research Methodology*, 25(6), 809–821. <https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1941646>
- Murakami, E. T. ve Törnsen, M. (2017). Female secondary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 806–824. <https://doi.org/10.1177/1741143217717273>
- Neary, S. (2014). Professional identity: What I call myself defines who I am. *Career Matters*, 2(3), 14–15.

- Nordholm, D., Arnqvist, A. ve Nihlfors, E. (2023). Principals' identity: Developing and validating an analysis instrument in the Swedish context. *International Journal of Leadership in Education*, 26(2), 185–200. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1804621>
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*, PISA. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2020). *Results from TALIS 2018: Volume II – Turkey Country Note*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2018participantnotes/volii/TALIS2018\\_CN\\_TUR\\_Vol\\_II.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2018participantnotes/volii/TALIS2018_CN_TUR_Vol_II.pdf)
- Peretomode, V. F. ve Dinzei, M. M. (2019). Professional development needs of public and private secondary school principals in Delta State, Nigeria. *International Journal of Educational Administration*, 11(1), 7–21.
- Polat, S., Uğurlu, C. T. ve Bilgin-Aksu, M. (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 205–224. <https://izlik.org/JA54JD26EW>
- Popoola, J. K. (2005). *Organizational identification and commitment as correlates of job satisfaction* [Doktora tezi]. Washington DC. Howard University.
- Ritacco, M. J. ve Bolivar, A. (2018). School principals in Spain: An unstable identity. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1), 18–39. <https://doi.org/10.17853/ijelm.2018.2110>
- Ritacco, M. J. ve Bolivar, A. (2019). A dual and discontinuous professional identity: school principals in Spain. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 806–827. <https://doi.org/10.1108/ijem-11-2016-0235>
- Saarukka, S. (2014). How school principals form their leadership identity. *Vodenje*, 12, 3–18.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, cause, and consequences*. Sage.
- Şanlı, E. (2016). *Okul yöneticilerinin uzaktan mesleki gelişimleri: Bir model önerisi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tabancalı, E. ve Su, Y. (2021). Okul müdürlerinin rol belirsizliği. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 344–368. <https://doi.org/10.14689/enad.25.15>
- TDK - Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (t.y.). Araf. *TDK sözlükleri* içinde. 22 Şubat 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Turgut, O. V. (2022). *Eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim alan mezunların eğitim yönetimi programına ilişkin görüşleri* [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Uçar, R. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Van ili örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Ummanel, A., McNamara, G. ve Stynes, M. (2016). The career paths of primary school principals in Ireland. *Irish Educational Studies*, 35(1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1151373>
- Varıklı-Demirbaş, R., Ulutaş, M. ve Aymaz, K. (2024). Okul müdür yardımcılığından öğretmenliğe geçiş: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 3(2), 60–70.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12, 173–194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)

- Yang, L., Qi, L. ve Zhang, B. (2022). Concepts and evaluation of saturation in qualitative research. *Advances in Psychological Science, 30(3), 511–521.* <https://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2022.00511>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı)*. Seçkin.
- Yıldız, S. (2023). *Okul müdürlerinin mesleki kimlik oluşum süreçlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Yılmaz, K. (2024). Okul yöneticiliği meslekleşmeden okul müdürleri güçlenebilir mi? *Okul Yönetimi Dergisi, 4(2), 106–110.* <https://izlik.org/JA39ER54RY>
- Yılmaz, K. (2025a). Araştırmalara göre Türkiye’deki okul yöneticilerinin mesleki kimliği. *Okul Yönetimi Dergisi, 5(1), 6–17.* <https://izlik.org/JA92PF59ZL>
- Yılmaz, K. (2025b). Türkiye’deki okul müdürlerinin mesleki kimliği ile ilgili bir kavramsallaştırma denemesi. *Alanyazın Dergisi, 6(2), 91–105.* <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1762004>
- Yılmaz, S., Culha, A., ve Taşdemir, A. (2022). Okul yöneticiliğinin tercih edilme sebepleri ve yönetici görevlendirme süreçlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(1), 817–843.* <https://doi.org/10.17152/gefad.951448>
- Yirmibeş, A. (2017). *Öğretmenlerin aktivist ve teknisyen mesleki kimliklerinin psikolojik iyi oluşları ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yücel, Ş., Yücel, A. B. ve İlge, M. Ş. (2022). Okul yöneticiliğinin tercih edilme nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *International Social Sciences Studies Journal, 8(106), 4475–4484.*

\*\*\*\*\*

#### **Etik Beyan ve Etik Kurul Onayı**

Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuş olup; Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü etik kurulunun 27.08.2025 tarihli kararı ile kabul edilmiştir.

\*\*\*\*\*

#### **Yazarların İşbirliği Oranı**

Bu çalışmanın tüm aşamaları yazar tarafından yürütülmüştür.