# EĞİTİM YÖNETİMİNDE GÜNCEL ARAŞTIRMALAR: LİDERLİK, EĞİTİM POLİTİKALARI VE ÖRGÜTSEL SÜREÇLER

Editör:
**Gizem SAYGILI**

BİDGE Yayınları

**BİDGE Yayınları**

**EĞİTİM YÖNETİMİNDE GÜNCEL ARAŞTIRMALAR: LİDERLİK, EĞİTİM POLİTİKALARI VE ÖRGÜTSEL SÜREÇLER**

**Editör:** GİZEM SAYGILI

**ISBN:** 978-625-5057-71-6

1. Baskı
Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL
Yayınlama Tarihi: 2026-10-25
BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374
Yayın hakları © BİDGE Yayınları
www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com
Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.
Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya / Ankara

# İÇİNDEKİLER

İLÇE MİLLİ EĞİTİM ŞUBE MÜDÜRLERİNİN YÖNETİCİLİK YETERLİKLERİ ..... 1
*ÜMİT SEVİM, İDRİS ŞAHİN*

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TOXIC LEADERSHIP, JOB MOTIVATION AND ORGANISATIONAL CYNICISM ..... 31
*AHMET RAGIP ÖZPOLAT*

HOW PUBLIC EDUCATION SPENDING IMPACTS STUDENT SENSE OF BELONGING IN OECD NATIONS: A PISA 2015-2022 ANALYSIS ..... 55
*ASUMAN BOLKAN*

# BÖLÜM 1

# İLÇE MİLLİ EĞİTİM ŞUBE MÜDÜRLERİNİN YÖNETİCİLİK YETERLİKLERİ[1]

**Ümit SEVİM[2]**
**İdris ŞAHİN[3]**

**Öz**

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin (okul müdürleri ve müdür yardımcıları) gözünden ilçe milli eğitim şube müdürlerinin (MEŞM) yöneticilik yeterliklerini ve onlara iletilen sorunlara nasıl yaklaştıklarını incelemeyi amaçlamanktadır. Çalışma, nitel araştırma paradigmasından durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın verileri, 2024-2025 öğretim yılında Bursa, Yalova ve Bilecik illerine bağlı yedi farklı ilçede görev yapan 24 okul yöneticisi ile yapılan görüşmelerden toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler, tematik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada, MEŞM'nin yeterlikleri, şube müdürü

[1] Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü Yüksek Lisans tezine dayalı olarak üretilmiştir.

[2]Bilim Uzmanı, Bursa Yıldırım Ahmet Hamdi Tanpınar İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, Orcid: 0000-0003-1567-5273

[3]Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0003-0228-5014

yeterliğinin anlamı, eğitim-öğretim ve yönetime ilişkin yeterlikler, sorunları kavrama ve çözüm üretme becerisi şeklinde üç ana temada toplanmıştır. Bulgular, okul yöneticilerinin şube müdürlerinde öncelikle insan ilişkileri ve iletişim becerilerini, ardından mesleki ve teknik yeterlikleri aradıklarını, ancak bu yeterliklerin büyük ölçüde bireysel niteliklere bağlı olarak değiştiğini ve sistemsel bir yapının eksikliğine işaret ettiğini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim yönetimi, yönetici yeterlikleri, okul yöneticisi, milli eğitim şube müdürü

## GİRİŞ

İnsan, geçmişte doğayı ve yaşadığı çevreyi istediği yönde değiştirme, düzenleme isteğini içeren bir mücadele içindeyken, günümüzde kendi yarattığı sosyal ve teknolojik çevreye bağımlı hale gelmiş durumda. Üretim süreçlerinin ve sosyal ilişkilerin farklılaşıp karmaşıklaşması, kentleşme, ulaşım, iletişim ve bir bütün olarak teknoloji, insanın yaşamını giderek çok daha fazla etkilemektedir (Şahin, 2024). İnsan, tercihte bulunarak karar alan, kendi geleceğini belirmeye yönelik uğraş veren bir eyleyendir. Özgür hareket etmesi; kendisini tanıması, kim olduğunu ve çevresindeki toplumsal güçlerin kendisini nasıl etkileyip biçimlendirmeye çalıştığını bilmesi demektir (Freire, 1991).

Eğitim, kişinin davranışlarını etkileyerek onu sosyal bir varlığa dönüştürür. Böylece, insanın hem sosyalleşmesinde hem de bireyleşmesinde belirleyici bir rol oynar. İnsan ilişkilerinden söz edince, kaçınılmaz olarak eğitimden söz ederiz. Günlük hayatın rutin akışı içinde gerek bireysel gerekse sosyal değerlendirmeler yaparken yaygın bir biçimde eğitim kavramını kullanırız (Şahin, 2024). İnsanı eğitmede amaçlanan şey; varsayılan insan doğasına uygun amaçlar saptamak, süreçler geliştirmek, sonuçlar üretmeye yönelik düşünsel, pratik etkinlikler yapmaktır. Benzer biçimde

insan üzerine düşünmek, insanın içinde yaşadığı toplumsal sistemi ve toplumsal ilişkilerin biçimlendirdiği insanı anlamak demektir (Kurul, 2019).

Toplumu şekillendiren sosyal kurumlar, insanların gündelik hayatını büyük oranda etkiler. Sosyal kurumlar değiştikçe, yapıları farklılaştıkça onunla ilişkili olan kişiler de farklılaşır. Bu bağlamda okul yöneticileri ile şube müdürleri arasında kurulan ilişki, ortaklaştıkları maddi, eğitimsel ve kültürel faaliyetlerle aralarında kurulan bağıntıları ifade eden sosyal bir ilişki özelliği taşır (Şahin, 2024). Her sosyal ilişkinin kendine özgü bir mantığı vardır. Bu mantık; insanlar karşılıklı ilişkiler içinde bulundukları sürece, belirli bir biçimde hissetme, düşünme ve davranma şeklinde işler. Dolayısıyla da bu mantığa karşı çıkışlar sonuçsuz kalır (Plehanov, 1982).

Eğitim, toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel gelişiminde belirleyici rol oynar. Bu yüzden eğitim sistemlerinin etkili, verimli ve sürdürülebilir bir biçimde yönetilmesi, kritik önem taşır. Eğitim sisteminin amacına ulaşabilmesi, büyük ölçüde sistemin farklı kademelerinde görevli yöneticilerin sahip oldukları yeterlikler ve yönetsel sorunlara yaklaşımlarıyla ilişkilidir (Aydın, 2011; Hoy ve Miskel, 2013). Bu çerçevede hem ilçe Milli Eğitim Şube Müdürleri (MEŞM) hem de okullar sosyal açıdan farklı güçleri içinde barındıran, çeşitli paydaşlardan kurulu bir yapı özelliği taşır. Dolayısıyla da ilçe MEŞM' de ve okullarda yaşam deneyimleri ve hayata bakış açıları birbirlerinden farklı kişiler bulunur. Ayrıca bu yapıların çevresinde, onları etkilemeye çalışan farklı değerleri, farklı çıkarları olan çeşitli gruplar vardır. Bu anlamda bir kişi hakkında, diğer kişilerin düşünce, tutum ve davranışlarını belirleyen şey, genellikle, o kişinin içsel özelliklerinden daha çok sosyal statüsü olmaktadır. Sosyal statü, kişilere hem bazı haklar ve yetkiler sağlar hem de onlara bazı sorumluluklar yükler. Statü, kişinin toplumda üstlendiği rolü ve

herhangi bir sosyal durumda nasıl davranılacağını gösterir. Bu yüzden kişinin nerede nasıl davranacağı ya da nelere uygun hareket etmesi gerektiğine yönelik bilgi ve becerilere sahip olması önemlidir (Şahin, 2024).

Eğitim yöneticiliği, eğitim kurumunun amaçlarına ulaşması için, örgütsel süreçlerin etkili bir biçimde yürütülmesini sağlayan, stratejik kararlar alan ve insan ilişkilerini yöneten yönetsel bir rol şeklinde tanımlanabilir. Eğitim yöneticilerinden yalnızca idari işlevleri yerine getirmeleri değil, aynı zamanda öğretimsel liderlik, vizyon geliştirme, etik yönelim, paydaş katılımı ve değişim yönetimi ve benzeri alanlarda da etkili olmaları beklenmektedir (Leithwood ve Riehl, 2005). Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin sahip oldukları bilgi ve beceriler ile sorunları ele alış biçimleri ve liderlik yapabilme özellikleri, eğitim örgütünün işleyişini ve ona yönelik algının şekillenmesini doğrudan etkiler.

Eğitim yöneticilerinde aranan yeterlikler, genellikle, Katz (1955) tarafından geliştirilen üçlü yeterlik modeli çerçevesinde kavramsallaştırılmaktadır. Katz'ın modeline göre, etkili yöneticilerin sahip olmaları gereken yeterlikler; "Teknik Yeterlikler", "İnsan İlişkileri Yeterliği" ve "Kavramsal Yeterlikler" şeklinde üç temel yeterlik alanını içermektedir.

*Teknik Yeterlikler:* Bir örgütte işin ya da görevin gerektirdiği alandaki teknik bilgi ve becerileri içermektedir. Örgütte yöneticinin üstlendiği görevin gereklerini yerine getirebilmesi için, uygulanan yöntem, teknik, muhasebe, inşaat, finansman vb. süreç ve işlere ilişkin sahip olması gereken teknik bilgi ve yeterliklerin tümünü ifade eder (Başar, 2000; Açıkgöz, 1994).

*İnsan İlişkileri Yeterliği:* Bir örgütte yöneticilerin, çalışanları anlama ve güdüleyebilme, ortak amaçlar oluşturabilme, onların özelliklerinin, tutum ve davranışlarının farkında olmaları, insan ilişkileri yeterlikleri olarak görülmektedir (Başar, 2000).

İnsancıl beceri de denilen bu yeterlik, yöneticinin çalışanları güdüleme, tutum geliştirme, grup dinamiği, insanın ihtiyaçları, moral ve insan kaynağını geliştirme hakkında bilgi ve beceriye sahip olmasını gerektirmektedir (Açıkgöz, 1994).

*Kavramsal Yeterlikler:* Bir örgütteki yöneticinin, bulunduğu toplumda, yönettiği örgütün sistem içinde ve evrensel ölçülerde tüm parçaları karşılıklı etkileşim içerisinde görebilme, alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı özgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısıyla değerlendirebilme yeteneğidir. Bu yetenek, eğitim örgütleri açısından bakıldığında yönetim kuramı, örgüt, insan davranışı ve eğitim felsefesi olmak üzere, eğitim alanına kuramsal bakış açısı kazandıracak bilim dallarının (psikoloji, sosyoloji, antropoloji, tarih ekonomi vb.) bilgi birikimine sahip olmayı gerektirmektedir (Açıkgöz, 1994).

Yöneticilerin sahip oldukları yeterliklerin ağırlıkları, yöneticinin bulunduğu yönetsel kademeye göre farklılaşmaktadır. Kavramsal yeterlikler, üst düzey yönetsel konumlarda, teknik yeterlikler alt düzey yönetsel konumlarda yoğunlaşmaktadır. Buna karşın insan ilişkileri yeterliliği, her düzeydeki yönetsel konumda eşit derecede önem taşımaktadır (Açıkgöz, 1994; Bursalıoğlu, 2015). Eğitim kurumlarında herhangi bir düzeyde görev yapan eğitim yöneticilerinin, öğretim yöntem ve tekniklerine dair süreç ve işlemleri kapsayan teknik yeterlik, kişi ve grupları anlama ve güdüleme yeterliklerini kapsayan insani yeterlik ile eğitim kurumunu toplum ve eğitim sistemi içindeki yerini kavramsal ve kuramsal açıdan değerlendirmeye ilişkin kavramsal yeterliklere sahip olmaları beklenir (Yılmaz Bolat ve Ataşoğlu, 2022).

Türkiye'de eğitim hizmetleri, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından merkezi düzeyde hiyerarşik bir yapı içinde yürütülmektedir. Bu örgütsel yapıda Türk Eğitim Sistemi (TES) içinde il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, merkezi yönetim ile

okullar arasında kritik bir ara kademe işlevi görmektedir (Bursalıoğlu, 1992; Başaran, 2006). İl ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri (MEM), merkezde alınan kararların uygulanması ve eğitim hizmetlerinin yerel düzeyde koordine edilmesinden sorumlu tutulmaktadır. Bu sorumluluğun yerine getirilmesinde il ve ilçe MEM'de görev yapan yöneticiler, üst yönetim ile okullar arasında bir yer işgal etmektedir. MEB'in ilçe düzeyindeki yönetim kademesi, merkezi politikaların okul düzeyinde uygulanmasında hayati bir köprü işlevi görmektedir (Ardıç ve Aslanargun, 2020; Yeşil, 2024).

Eğitim hizmetlerinin sunumunda çok çeşitli sorunlar ve bu sorunları çözmede zorluklar yaşanmaktadır. Yerel düzeyde eğitim kurumlarının ve okulların yaşadıkları sorunların çözümünde önemli rol üstlenen aktörlerden biri, ilçe MEŞM olmaktadır. İlçe MEŞM hem eğitim hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesi hem de izlenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde aktif rol üstlenmektedir. Bu anlamda şube müdürleri, eğitime yön ve biçim veren, eğitim sistemini yöneten eğitim yönetiminin bir parçası olmaktadır. Görevleri gereği okul yöneticileriyle sürekli etkileşim halinde olan şube müdürleri, sorunların çözümünde yönlendirici ve karar süreçlerinde etkili olan orta kademe yöneticiler olarak değerlendirilmektedir (Yeşil, 2024).

TES' de ilçe MEŞM, okulların yönetsel süreçleri ile doğrudan etkileşimi olan bir yönetim pozisyonunu temsil etmektedir. Okul yöneticileri, kurumlarına ilişkin yönetsel sorunların çözümünde, maddi ihtiyaçların karşılanmasında ve proje ile etkinlik odaklı çalışmaların yürütülmesinde ilgili şube müdürleriyle yoğun bir iletişim ve etkileşim içine girmektedir. Bu etkileşimin niteliği, şube müdürlerinin mesleki yeterliklerinden bağımsız düşünülemez. Orta kademe yöneticiler olarak MEŞM'nin, örgüt hiyerarşisinde üst yönetim ile okul yöneticileri arasında yer alan, stratejik uygulayıcı, iletişim kanalı, problem çözücü ve

değişim ajanı gibi çoklu rolleri bulunmaktadır (Currie ve Procter, 2005; Floyd ve Wooldridge, 1997; Wooldridge vd., 2008). Bu rollerin etkin bir şekilde yerine getirilmesi, şube müdürlerinin sahip olduğu yönetsel yeterliklerle doğrudan ilişkilidir. Ancak Türkiye'nin merkeziyetçi yapısı, bu rolün gerektirdiği esnekliği ve inisiyatif kullanmayı sınırlandırmakta, şube müdürlerini daha çok "uygulayıcı" konumuna sokmaktadır (Bursalıoğlu, 1992; Ardıç ve Aslanargun, 2020). Bu durum, MEŞM'nin stratejik katkılarını sınırlayarak onların daha çok bürokratik işlemlerin yürütücüsü olarak algılanmasına neden olmaktadır.

Okul yöneticileri, MEŞM ile en sık temas kuran kişilerdendir. Bu yüzden, okul yöneticilerinin şube müdürlerine ilişkin değerlendirmeleri, eğitim yönetiminde önemli bir dönüt kaynağıdır. Sahadan gelen bilgiler, şube müdürlerinin çoğu zaman denetim ve işlem süreçlerine odaklandığını, rehberlik ve liderlik rollerinin yeterince hissedilmediği belirtilmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2012). Ayrıca literatürde şube müdürlerinin sorunlara yaklaşım biçimlerinin kişisel tutuma bağlı olarak farklılaştığı, bazı yöneticiler çözüm odaklı olurken bazı yöneticilerin daha bürokratik davrandığı ifade edilmektedir (Ardıç ve Aslanargun, 2020; Yeşil, 2024).

Şube müdürlerinin sahip olması gereken kavramsal, yönetsel ve teknik beceriler, eğitim yönetiminin kalitesini doğrudan etkileyen unsurlardır. Okul yöneticileri, şube müdürleriyle doğrudan ve sık etkileşim halinde olan, karar süreçlerini, iletişim becerilerini, sorun çözme yaklaşımlarını ve mesleki yeterliklerini yakından gözlemleyen aktörler olarak onların bu becerilerini nasıl algıladıkları önemlidir. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin perspektifinden şube müdürlerinin değerlendirilmesi, orta kademe yönetimin etkililiğine ve eğitim sisteminin işleyişine dair önemli veriler sunabilir.

Yönetici yeterliklerine yönelik yapılan literatür taramasında, özellikle okul müdürlerinin yeterlikleri ile ilgili araştırmaların varlığı gözlenmiştir. Okul müdürlerinin sahip oldukları yöneticilik yeterliklerinin kurum kültürü, örgütsel iklim ve paydaş tutumları üzerindeki etkisi, pek çok çalışmada sistematik olarak sorgulanmıştır (Akın, 2022; Çay, 2023; Korkut, 2018; Kızılkaya Erdem, 2024; Öztürk, 2019). Ayrıca, TES'in örgütsel hiyerarşisinde ilçe MEM şube müdürlüklerine yönelik araştırmaların ağırlıklı olarak bu konumdaki bireylerin çalışma koşulları, özlük ve sosyal hakları ile seçme, atama ve yetiştirme süreçleri gibi konulara yoğunlaştığı görülmektedir (Akdaş, 2004; Demir, 2024; Yeşil, 2024). Şube müdürlerinin yönetici yeterlikleri ekseninde gerçekleştirilmiş çalışmalara ise ulusal ya da uluslararası literatürde yeterince yer verilmediği dikkat çekmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmada, ilçe MEŞM'nin yeterlikleri ve sorunlara yaklaşımlarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmaktır. Araştırma, eğitim yöneticilerinin niteliklerinin geliştirilmesi, görevde yükselme politikalarının gözden geçirilmesi ve yönetim süreçlerine ilişkin farkındalık oluşturulması açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Okul yöneticilerine göre, şube müdürlerinin yeterlikleri ne anlama gelmektedir?

Okul yöneticilerinin, şube müdürlerinin eğitim-öğretim ve eğitim yönetimine ilişkin kavramsal, mesleki ve teknik yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Okul yöneticilerinin, şube müdürlerine ilettikleri sorunları, şube müdürlerinin kavrama ve çözüm üretme becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

## Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul yöneticilerinin ilçe milli eğitim şube müdürlerinin yeterlikleri ve sorunlara yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2018; Creswell, 2007). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin kişisel deneyim ve gözlemlerine dayalı olarak şube müdürlerine ilişkin algı ve değerlendirmeleri analiz edilmiştir.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Bursa (14), Bilecik (6) ve Yalova (4) illerine bağlı yedi farklı ilçede görev yapan, 18 okul müdürü, altı müdür yardımcısı olmak üzere toplam 24 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla okul türü (ilkokul, ortaokul, lise), yönetim deneyimi ve görev yaptığı ilçe değişkenleri dikkate alınarak seçilmiştir. Katılımcıların 17'si erkek, yedisi kadındır. Mesleki kıdemleri 10 yıl ile 30 yıl arasında değişmektedir. Yöneticilik kıdemleri en az bir yıl en fazla 25 yıldır. Katılımcılardan yedisi Eğitim Yönetimi alanında, üçü ise kendi branşlarında lisansüstü eğitim yapmıştır.

## Veri Toplama Süreci ve Araçları

Veri toplamak için, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış ilçe "Milli Eğitim Şube Müdürlerinin Yeterlilikleri ve Sorunlara Yaklaşımı" görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırma için 09.12.2024 tarihinde Etik Kurul Onayı alınmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde sekiz farklı üniversiteden öğretim üyesinin uzman görüşü alınmış ve form revize edilmiştir. Pilot uygulama sonrasında forma son hali verilmiştir. MEB Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme

Sistemi'nden 07.03.2025 tarihinde Araştırma Uygulama İzni alınarak, 2025 yılı Mart, Nisan, Mayıs aylarında yüz yüze bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde ses kaydı yapılmış, ses kaydına onay vermeyenlerle yapılan görüşmelerde katılımcıların anlattıkları araştırmacı tarafından not edilmiştir. Görüşmeler ortalama 30-45 dakika sürmüştür. Çalışmada katılımcı mahremiyeti korunmuş, okul müdürleri "MD", müdür yardımcıları "MY" şeklinde kodlanmıştır.

### Veri Analizi

Elde edilen veriler, tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Tematik analiz kavramı, temelde bir veri kümesindeki ortak noktalara, ilişkilere ve farklılıklara göre verilerin analiz edilme sürecini ifade eder. 'Tematik' sözcüğü, veriler içindeki temaları arama amacı ile ilgilidir (Gibson ve Brown, 2009). Analiz sürecinde görüşmelerin yazılı dökümü yapılmış, veriler belirlenen temalar ve kodlar çerçevesinde gruplandırılmış, katılımcı ifadelerine yer verilerek analiz zenginleştirilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği, uzman görüşü, katılımcı teyidi ve ayrıntılı betimleme yöntemleriyle sağlanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

## BULGULAR

Bulgular, araştırmanın alt problemlerine paralel biçimde "Şube Müdürü Yeterliğinin Anlamı", "Şube Müdürlerinin Eğitim-Öğretim ve Yönetime İlişkin Yeterlikleri" ile "Şube Müdürlerinin Sorunları Kavrama ve Çözüm Üretme Becerisi" başlıkları altında düzenlenip sunulmuştur.

### Şube Müdürü Yeterliğinin Anlamı

İlçe MEŞM'nin yeterliklerini tanımlamada, katılımcıların büyük çoğunluğu (18/24) önceliği insan ilişkileri ve iletişime vermiştir. Bu doğrultuda okul yöneticileri şube müdürlerinin

yeterliklerinde en çok "İnsan İlişkileri ve İletişim" yeterliğini anladıklarını ve önemsediklerini belirtmiştir. İnsan İlişkileri ve İletişim teması altında empati kurma ve duyarlılık (f=9), pozitif iletişim (f=6), ulaşılabilirlik (f=5) ve saygılı diyalog (f=3) alt temaları yer almıştır. Örneğin bu durum bir okul müdürünün ifadesine şöyle yansımıştır:

*"İlçe MEŞM denince aklıma ilk gelen, empati yeteneği üst seviyede olan, kendisine bir sorun iletildiğinde kendini bizim yerimize koyarak empati kurabilen, bilmese dahi yönetmelikleri araştırarak çözüm üretmeye çalışan şube müdürleri aklıma geliyor. Empati yeteneği gelişmiş, insani ilişkileri iyi, bizi dinleyecek zamanı olan şube müdürleri geliyor aklıma"* (MD10).

Şube müdürleriyle görüştükleri anlara ilişkin olarak şube müdürlerinin davranışlarını betimleyen bir okul müdürü (MD3): *"Şube müdürlerinin bizimle diyalog kurarken ki halleri, tavırları, hareketleri, bunlar bizim için önemli. Bununla alakalı olarak iletişim becerisinin yüksek olması gerekiyor ve halden anlamaları gerekiyor."* şeklinde durumu ifade etmiştir. Çözemediği sorunların çözümü için hızlı bir biçimde şube müdürlerine ulaşmak ve onlardan yardım almak istediğini bu okul müdürü: *"Okul müdürü olarak yetemediğim yerde yardım almak isterim,* [şube müdürüne] *çabuk ulaşmak isterim, her konuda benden daha bilgili olmasını isterim"* (MD17) şeklinde belirtmiştir. Bununla birlikte şube müdürlerinin iletişim becerilerini ve kendilerine yaklaşımlarını olumsuz gören bir okul müdürü bu durumu: *"Makamları gereği bir üstten bakma durumu hissettiriyorlar. Bu durum da iletişimi bozuyor.*" (MD16) şeklinde ifade etmiştir.

Şube müdürlerinin sahip oldukları yeterliliklerden diğeri "mesleki ve teknik yeterlik" olarak adlandırılmıştır. Katılımcıların yarıdan fazlası (16/24) şube müdürlerinin yeterlikleri denince mesleki ve teknik yeterlikleri anladıklarını ifade etmiştir. Bu tema altında mevzuat bilgisi (f=12), bilgi aktarımı ve danışmanlık rolü

(f=12) alt temaları yer almaktadır. Mevzuat bilgisi alt teması, yönetmelik ve mevzuata hakimiyet (f=12) koduyla en sık vurgulanan alt tema olmuştur. Bilgi aktarımı ve danışmanlık rolü alt teması ise hızlı ve doğru bilgi verebilme (f=7) kodu ile yol göstericilik, danışmanlık yapabilme (f=5) kodlarında yoğunlaşmaktadır. Katılımcılar, şube müdürlerinden yönetmelik ve mevzuata hakim olmalarını beklediklerini, özellikle yaşanan sorunlarda kendilerine mevzuat çerçevesinde rehberlik yapmaları gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin bir okul müdürü (MD9): *"Şube müdürlerinin yeterlikleri denince bir sorunla karşılaştığımız zaman, yönetmelik gereği neler yapabileceğimizi aktarmaları* [gerektiğini] *beklentilerimizi anlıyorum."* şeklinde durumu açıklamaya çalışırken bir başkası şube müdürlerinin en azından danıştıkları konu hakkında yorum yapmalarını beklediklerini ifade etmiştir. Bu müdür: *"Bunu ben bir araştırayım' cevabını aldığınızda yetersiz olduklarını düşünüyorsunuz. Mevzuat olarak tam yanıt olmasa da yorum bekliyoruz"* (MD11), şeklinde beklentisini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların bazıları (9/24) şube müdürlerinin yeterlikleri denince kavramsal yeterlikleri anladıklarına vurgu yapmıştır. Kavramsal yeterlik teması altında yönetim hakimiyeti (f=4), görev-uzmanlık uyumu (f=4) ve bütüncül bakış (f=1) alt temaları yer almaktadır. Bu alt temalar, yönetim ve program bilgisi, görev alanı ile uzmanlık alanı uyumu beklentisi ve sistem bütünlüğünü görebilme kodlarıyla temsil edilmektedir. Problem çözme becerisine ya da yeteneğine ve kapasitesine sahip olmayı bir okul müdürü (MD4): *"Benim anladığım* [kadarıyla] *alt birimler tarafından kendilerine iletilen, çözülemeyen problemleri çözebilme kabiliyeti ve kapasitesi olarak görüyorum."* şeklinde ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin, şube müdürlerinin görev alanları ile uzmanlık alanları arasında olması gereken uyuma ilişkin beklenti, "Görev-uzmanlık uyumu" şeklinde alt teme olarak düzenlenmiştir. Okul

yöneticilerinin bu beklentisini bir müdür yardımcısı şöyle ifade etmiştir: *"İsterim ki [ilçe milli eğitim] rehberlik şube müdürü, bir rehber öğretmen olsun; temel eğitimden sorumlu şube müdürü ilkokul, ortaokul olabilir. Lise branşındaki bir öğretmenin çıkıp da temel eğitimden sorumlu olmasını istemem. Yeterlik denince benim aklıma bu geliyor."* (MY1).

Bütüncül bakış alt teması, şube müdürlerinin okulu sistem bütünlüğü içinde görebilmesini, ona uygun davranmasını, okulun sistem içinde yerine getirdiği işlevin önemini kavramasını ifade etmektedir. Bu durumu bir okul müdür yardımcısı şöyle ifade etmiştir: *"Sorunlara buldukları çözüm, bakış açıları, iş bitiricilik veya idari olarak yaşadığımız sorunları çözüm odaklı yaklaşmaları, yönetmeleri gereken büyük bir topluluk aklıma geliyor."* (MY6).

İlçe MEŞM'nin sahip oldukları ya da sahip olmaları gereken yeterliklerinin tanımlanmasında yönetim literatürü ile uyumlu bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin ilçe MEŞM yeterliliğinden, Katz'ın kavramlaştırdığı şekilde "İnsan ilişkileri ve iletişim", "Mesleki ve teknik yeterlik" ve "Kavramsal yeterlilik" şeklinde ifade edilen teoriyle uyumlu olduğu gözlenmiştir.

## Şube Müdürlerinin Eğitim-Öğretim ve Yönetime İlişkin Yeterlikleri

Şube müdürlerinin eğitim-öğretim ve eğitim yönetimine ilişkin yeterlikleri; *"Mesleki Yeterlik", "Sistem Bütünlüğü", "Sorunlara Yaklaşım"* ve *"Gelişmeleri İzleme"* temaları şeklinde düzenlenmiştir. *Mesleki Yeterlik*; Uzmanlık bilgisi, Mevzuat hâkimiyeti ve Teknik yeterlik alt temalarını içermektedir. Uzmanlık bilgisi (f=20) alt temasında, katılımcıların yarıdan çoğu (f=11) şube müdürlerinin görev alanlarında yeterli bilgiye sahip olduklarını belirtirken, yarıya yakını (f=9) yeterli bilginin kişiye bağlı olarak değiştiğini ve yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, şube

müdürlerinin yeterli bilgiye sahip olmadıklarında bu durumu telafi etmek için genellikle ast olarak görev yapan şefe ve memurlara danıştıkları ifade edilmektedir. Bu durumu yansıtan bir okul müdürünün ifadesi şöyledir:

*"Birçok şube müdürü aslında yaptığı işin ne olduğunu bilmiyor. Birçoğu bilgisayardaki ofis programlarını dahi kullanmayı bilmiyor. Yasalar ve yönetmeliklerdeki birçok maddeyi de bilmiyorlar. Altlarında çalışan şefler bu işe daha hakimler. Altındaki şef iyiyse veya mevzuata hakimse şube müdürü de o kadar iyi ve konuya hakimdir. Birçok şube müdürü biliyorum ki bir konuyu tanıştığımızda 'size sonra döneyim' diyerek altındaki şef veya yıllardır o işi yapan memura danışıp, istişare edip bizlere dönüş yapıyorlar."* (MD1).

Mevzuat hakimiyeti (f=18) alt temasında görüş bildiren katılımcıların yarıdan fazlası (f=10) şube müdürlerinin mevzuata hakim olduğunu belirtmektedir. Şube müdürlerinin mevzuat hakimiyetini (kanun, yönetmelik, yönerge ve prosedürler) yeterli bulan okul yöneticileri, şube müdürlerinin gerçekleşen değişikliklerle ilgili bilgilendirme toplantıları yaptıklarını ifade etmektedirler. Örneğin bir okul müdürü: *"Kanunları, yönetmelikleri çok iyi biliyorlar. Mevzuatta değişiklik olduğunda toplantı yaparak özellikle dikkat edilmesi gereken hususları bizlere anlatıyorlar."* (MD18) şeklinde durumu açıklamaktadır. Başka bir okul müdürü de durumu açıklamak için: *"Prosedürlere, yönetmeliklere, yönergelere, kanunlara hakimler ve bu noktada bilgilendirme de bize yapılıyor… Bu da aslında yönetmelikleri, prosedürü, kanunları sürekli takip ettiklerini ve bunu uygulamaya çalıştıklarını gösteriyor."* (MD3), ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte okul yöneticileri, yaşanan eksiklik ve aksaklıkların da yapılan mevzuat değişikliklerine bağlamaktadır. Bu durum bir okul yöneticisinin ifadesine: *"Mevzuata hakim olduklarını*

*düşünüyorum. Eksikliği olan durumların da değişen durumlardan kaynaklı…, olduğunu düşünüyorum."* (MD14) şeklinde yansımıştır.

Buna karşın bazı katılımcılar (f=8) şube müdürlerinin mevzuat bilgisini yetersiz bulmaktadır. Şube müdürlerinin mevzuat bilgisini yetersiz bulanlar, yetersizliğin, uzmanlık bilgisi kategorisine benzer şekilde, çoğunlukla şef ve memurlar tarafından telafi edildiği belirtilmektedir. Bu katılımcılar, mevzuatla ilgili olarak şube müdürlerinde danıştıkları bazı konularda, şube müdürlerinin altlarında çalışan şef veya deneyimli memurlara danıştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun kişiye bağlı olmakla birlikte, bağımsız karar üretme süreçlerinde ciddi eksiklikler yaşandığını, sürecin bir üst ya da bir alt yönetim kadrosuna bırakıldığını, bu duruma sorunun çözümünün bazen sıkıntılara sebep olacak şekilde sürüncemeye bırakıldığını dile getirmiştir. Bu durumu bir okul müdürü: *"Yasalar ve yönetmeliklerdeki birçok maddeyi bilmiyorlar. Birçok şube müdürü biliyorum ki bir konuyu danıştığımızda 'size sonra döneyim' diyerek altındaki şef veya yıllardır o işi yapan memura danışıp, istişare edip bizlere dönüş yapıyorlar"* (MD1) şeklinde ifade etmiştir.

Teknik yeterlik alt temasında (f=19), katılımcıların çoğunluğu (f=12) şube müdürlerinin dijital ve teknik konularda yetersiz kaldıklarını vurgulamaktadır. Özellikle MEBBİS, EBYS, KBS gibi dijital yönetim programlarının kullanımında ciddi eksiklikler olduğu ifade edilmektedir. Bazı şube müdürlerinin elektronik imzalarını dahi şeflere teslim ettikleri belirtilmektedir. Bu durumu bir okul müdürü şöyle ifade etmiştir:

*"Birçoğunun çok iyi bilgisayar kullandığını zannetmiyorum. Elektronik belge yönetim sistemi (EBYS) üzerinden yazı yazmayı dahi bilmiyorlar. Yazıyı memuru yazıyor, şef paraflıyor, şube müdürü elektronik ortam üzerinden onaylıyor. Hatta birçoğu elektronik imzayı bile şeflere teslim ediyor. Bu duruma birçok defa şahit oldum."* (MD1).

Sistem bütünlüğü teması altında görüşleri toplanan okul yöneticilerinin yarıdan fazlası (f=10), şube müdürlerinin olumsuz iletişim tarzına sahip olduklarını, kendilerini değersizleştiren bir üslup kullandıklarını vurgulamaktadır. Bu okul yöneticileri, kendilerinin ve görev yaptıkları kurumun TES içinde rolünün ve öneminin kavranmadığını, kavranmış olsa bile bunun kendilerine hissettirilmediğini ifade etmektedir. Örneğin bir okul müdürü bu durumu: *"Şube müdürlerinde okul idarecilerine karşı değer verme noktasında sıkıntı olduğunu gözlemliyorum. Okul yöneticilerinin sistemdeki rol ve önemini kavrama noktasında, bu durumu kavrasalar bile, okul idarecilerine yansıtma noktasında sıkıntı yaşıyorlar bence. Bu da ..., hoş bir şey değil"* (MD3), şeklinde ifade etmiştir.

Sorunlara yaklaşım temasında, çözüm üretme alt temasında (f=19), katılımcıların yarıya yakını (f=8) şube müdürlerinin sorunlara çözüm odaklı yaklaştığını belirtirken, yarıdan fazlası (f=11) şube müdürlerinin sorunları ağırdan aldıklarını ya da sürüncemede bıraktıklarını ifade etmektedir. Okul ziyaretleri alt temasında (f=13), katılımcıların çoğunluğu (f=9) şube müdürlerinin sorunları yerinde incelemek için okul ziyaretleri yapması gerektiğini belirtmiştir. Örneğin bir okul müdürü bu durumu: *"Bir sorunla karşılaşıp şube müdürlerimize sorunu ilettiğimizde beklentimiz, okula gelerek gözlem yaparak sorunu irdelemesi ve bizim demek istediklerimizi anlayabilmeleridir."* (MD12), şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte dört okul yöneticisi, şube müdürlerinin okullarını düzenli bir biçimde ziyaret ettiklerinin ifade etmiştir. Bu durumu bir okul müdürü şöyle ifade etmiştir: *"İlçemizde güzel bir uygulama yapılıyor. Şube müdürleri yılda en az bir defa okulları ziyaret ediyorlar. Okulları kendi aralarında planlama yaparak geziyorlar. Ayrıca davet ettiğimiz etkinliklere de azami surette katılmaya gayret gösteriyorlar"* (MD8).

Gelişmeleri izleme temasında görüşleri derlenen katılımcıların yarıdan fazlası (f=9), şube müdürleri tarafından, eğitim ve yönetim alanındaki ulusal ve uluslararası güncel gelişmelerin yeterince izlenmediğini vurgulamaktadır. Buna karşın bazı katılımcılar tarafından eğitim ve yönetim alanındaki ulusal ve uluslararası güncel gelişmelerin izlendiği (f=7) belirtilmektedir. Güncel gelişmelerin izlenip izlenmeme durumu, gelişim odaklı davranışların TES'te ve sistemin ödül-ceza mekanizması içinde bir karşılığının olmamasına bağlanmaktadır. Bu durumu bir okul müdürü şöyle ifade etmiştir:

*"Şube müdürlerinin eğitim ve yönetim alanındaki gelişmeleri, güncel gelişmeleri ve milli eğitim bazında uluslararası gelişmeler ne kadar takip ediyor diye sorarsanız hiç diyecek kadar az olduğunu düşünüyorum. Özellikle uluslararası eğitim sistemi karşılaştırmaları ve uluslararası alanda eğitim ile ilgili gelişmeleri takip etmenin TES'deki yöneticilerde karşılığı yok. Bu donanıma sahip olmanın işleyişte karşılığı yok. Bununla ilgili bir ödül veya ceza mekanizması da yok. Dolayısıyla ilçe MEŞM ve diğer yöneticiler bu alanda kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duymuyorlar. Bunun geliştirilebilmesi için bir değerlendirme kriterinin olması gerektiğini düşünüyorum."* (MD8).

## Şube Müdürlerinin Sorunları Kavrama ve Çözüm Üretme Becerisi

Şube müdürlerinin kendilerine iletilen sorunları kavrama ve sorunlara çözüm üretme becerilerine ilişkin olarak katılımcıların görüşleri: *"Çözüm Üretme Becerisi ve Yaklaşımı"*, ***"****Değişime Açıklık ve Yenilikçilik"* ile ***"****Sorunlara Bütüncül ve Analitik Yaklaşım"* temaları altında toplanmıştır.

Şube müdürlerinin sorunlara *"Çözüm Üretme Becerisi ve Yaklaşımı"* teması, "Çözüm Odaklı ve Destekleyici Tutum" ile "Pasif veya Kaçıngan Tutum" alt temalarını içermektedir. Çözüm

odaklı ve destekleyici tutum (f=25) alt temasında, katılımcıların yarıdan fazlası şube müdürlerinin danışarak ve araştırarak (f=13) çözüm arayışına girdiklerini belirtmiştir. Bu katılımcılar, şube müdürlerinin bilmedikleri durumlarda, kendi alt kadrolarındaki şef ve memurlara, il milli eğitim şube müdürlerine ya da bakanlığa danışarak çözüm ürettiklerini ifade etmiştir. Bu durumu bir okul müdürü: *"Konuya vakıf değillerse o zaman araştırırlar, gerekirse bakanlığa kadar yazarak görüş alırlar, o görüşe binaen tekrar bize geri dönerler." (MD13), şeklinde ifade etmiştir.*

Görüşleri, pasif veya kaçıngan tutum alt temasında (f=14) toplanan katılımcıların yarıdan fazlası (f=8), şube müdürlerinin karar almaktan kaçındıklarını, bu nedenle de sürekli üstlerine yönlendirme yaptıklarını vurgulamaktadır. *Bu durumu bir* okul yöneticisi de şöyle ifade etmiştir:

*"Bizim takıldığımız yapamadığımız ya da bir çözüm aradığımız zaman doğrudan gidip şube müdürümüzle bunu konuşamıyoruz. Çünkü bize 'ilçe milli eğitim müdürü bilir', 'o isterse olur', 'o söylerse olur' cevabı veriliyor. Sorunlarımızla ilgili ya ilçe milli eğitim müdürümüzle ya kaymakam beyle veya belediye başkanımızla birebir görüşüyoruz. Ama şube müdürlerimiz de biz bu tür konuları konuşamıyoruz. Kendileri inisiyatif alarak bir şey yapamıyorlar veya yapmak istemiyorlar."* (MD17).

Değişime Açıklık ve Yenilikçilik teması (f=26), *"Değişime Açık Tutum"* (f=6) ve *"Değişime Kapalı Tutum"* (f=20) alt temalarını içermektedir. Değişime kapalı tutum alt temasında, katılımcıların yarısından fazlası değişime açık olmama, yeniliğe direnç ve eski uygulamalarda ısrar etme (f=11) şeklinde davranış sergilerken; diğerlerinin de mevzuata sıkı sıkıya bağlılık gösterdikleri ve risk almaktan kaçındıkları (f=9) belirtmiştir. Bu durumu bir müdür yardımcısı: *"Değişime açık olma konusunda çok da pozitif bir algı içinde olduklarını düşünmüyorum." (MY6), şeklinde ifade ederken, bir okul müdürü ise "Bazı şeylere çözüm üretme noktasında*

*mevzuata takılarak esnek olmadıkları hatta çok katı olabildiklerini gözlemleyebiliyorum."* (MD8), dile getirmiştir.

Değişime açık tutum sergileyen şube müdürleri (f=6), katılımcılar tarafından "değişime ve gelişmelere açık olma" şeklinde tanımlanmış ancak bu açıklığın sınırının "mevzuatın izin verdiği kadar" olduğu vurgulanmaktadır. Bu durumu bir okul müdürü (MD5): *"Yönetmelik ve mevzuatlara göre hareket ettikleri için değişime açık olmaları da yine mevzuatın değiştiği kadarıyla sınırlı…"* şeklinde ifade etmiştir.

Sorunlara bütüncül ve analitik yaklaşım temasında, katılımcıların yarısı (f=4) şube müdürlerinin yönetmeliği kontrol ederek güncel gelişmeleri takip eden ve bütüncül değerlendirme yapan bir yaklaşım benimsediğini belirtmektedir. Bu durum bir okul müdürünün ifadesine şöyle yansımıştır:

*"Eğitim öğretime ve yönetmeye ilişkin sorunları şube müdürlerimize ilettiğimiz zaman çözüm odaklı yaklaşıyorlar. Özellikle yönetsel işlerle ilgili sorunları ilettiğimizde o sorunla ilgili bize çözüm üretiyorlar. Bir soru sorduğumuz zaman, bu yönetmelikte yoksa bile tüm yönleriyle irdeleyerek kendileri ortak bir görüş itibariyle bizlere yardımcı oluyorlar" (*MD6).

Sorunlara bütüncül ve analitik yaklaşım temasında görüşleri derlenen katılımcıların yarısı (f=4) ise sorunu yüzeysel ele alan, spesifik olmayan, genel kararlarla geçiştiren bir tutumla karşılaştıklarını vurgulamaktadır. Bu duruma yönelik olarak bir okul müdürü: "*Biraz genel, spesifik olmaktan çıkan kararlar olması gerekiyor. Yani sorunlara bütüncül bakılması gerekiyor."* (MD14), şeklinde beklentisini dile getirmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın katılımcısı olan okul yöneticilerinin "*Şube Müdürü Yeterliği Algısı"* insan ilişkileri ve iletişim, mesleki ve

teknik yeterlik, kavramsal yeterlik şeklinde üç tema altında toplanmıştır. Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin şube müdürlerinde aradıkları yeterliklerin hiyerarşik bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. En temel düzeyde "insan ilişkileri ve iletişim" (saygı, empati, ulaşılabilirlik), ardından "mesleki ve teknik yeterlik" (mevzuat bilgisi, danışmanlık), en son olarak da "kavramsal yeterlik" gelmektedir. Bu hiyerarşi, eğitim örgütlerinin insan merkezli doğasını ve güçlü bürokratik karakterini yansıtmaktadır.

Katz'ın (1955) yönetici yeterlik modeline göre, insan ilişkileri ve iletişim yeterliği, yönetimin her kademesinde eşit derecede önemlidir. Ancak bu araştırmanın bulguları, okul yöneticileri nezdinde bu yeterliğin sadece eşit derecede önemli olmadığını, aynı zamanda diğer yeterliklerin (mesleki ve teknik yeterlik, kavramsal yeterlik) önünde bir öncelik ve giriş koşulu olarak konumlandığını göstermektedir. Bir şube müdürü, mevzuatı ne kadar iyi bilirse bilsin, eğer okul yöneticilerine karşı kibirli, ilgisiz veya ulaşılması güç bir profil sergiliyorsa, "yetersiz" olarak algılanmaktadır. Tersine, iletişim becerileri güçlü ancak mevzuat bilgisi zayıf bir şube müdürü ise "yeterli" kabul edilebilmektedir. Bu bulgu, Çay'ın (2023) rehber öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin yeterliklerini incelediği çalışmasındaki insan ilişkileri ve mevzuat bilgisinin ön plana çıkması bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca Ardıç ve Aslanargun'un (2020) ilçe eğitim yönetimindeki iletişim yetersizliğine ilişkin tespitlerini de desteklemektedir. Ancak mevcut araştırma, ilişkisel yeterliğin teknik yeterliğin önüne geçtiğini ortaya koyarak alanyazına özgün bir katkı sunmaktadır.

Sonuç olarak araştırmanın bulguları, yeterlik algısının hiyerarşik bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin yeterlik algısında, önce insan ilişkileri ve iletişim yeterliği, ardından mesleki ve teknik yeterlik, sonra da kavramsal

yeterlik gelmektedir. Bu durumda güçlü mevzuat bilgisine sahip ama ulaşılmaz bir şube müdürü "yetersiz", iletişimi güçlü ancak mevzuat bilgisi sınırlı bir şube müdürü ise "yeterli" olarak algılanabilmektedir. Bu bulgu, alanyazında çok fazla işlenmemiş bir perspektif olan okul yöneticisinin üst kademeye ilişkin yeterlik algısını ifade etmektedir. Bu çerçeve içinde şube müdürlüğü rolünün rehber, danışman ve iletişim koçu boyutlarıyla yeniden kavramsallaştırılması gerektiği söylenebilir (Hargreaves, 2024; Nguyen ve Hiebl, 2025).

Şube müdürlerinin "*Eğitim-Öğretim ve Yönetime İlişkin Yeterlikleri"* mesleki yeterlik, sistem bütünlüğü, sorunlara yaklaşım ve gelişmeleri izleme şeklinde dört temada toplanmıştır. Dikkat çekici ortak özellik, her alt temada yeterliği onaylayan ve eleştiren görüşlerin neredeyse eşit ağırlıkta çıkmasıdır. Bu durum şube müdürlüğü yeterliklerinde ölçünlü ve türdeş bir yapı olmadığını, bireysel deneyim, görev-ilgi uyumu ve şube müdürlerinin dönüşümlü görevlendirilmeye tabii tutulmasının belirleyici değişkenler olduğunu göstermektedir.

Şube müdürlerinin uzmanlık bilgisinin genellikle alt kadrolardaki şef ve memurlar tarafından telafi edilmesi, Mintzberg'in (1979) profesyonel bürokrasi modelinde tanımladığı "profesyonellik paradoksu"na işaret etmektedir. Yetkili yönetici, uzmanlığı daha yüksek olan ast veya yatay pozisyondaki çalışanlara yaslanmak durumunda kalmaktadır. Bu durum, Demir'in (2024) zorunlu rotasyonun kurumsal hafızayı zayıflattığına ilişkin tespitiyle ve Akdaş'ın (2004) şube müdürlerinin yetiştirilmesine yönelik liyakat eksikliği vurgusuyla doğrudan örtüşmektedir. Katılımcıların şube müdürlerinin ulaşılabilirliğine ve iletişim kalitesine yönelik eleştirileri de, Currie ve Procter'ın (2005) orta kademe yöneticiler için tanımladığı "iletişim kanalı" işlevinin şube müdürlüğü bağlamında zaman zaman işlemediğini, bir darboğaza dönüştüğünü düşündürmektedir. Benzer biçimde, teknik/dijital

yeterlik eksikliğine ve mevzuat bilgisinin kişiye bağlı kalmasına ilişkin bulgular, orta kademe yöneticilerin örgütsel bilgi akışını sağlama işlevinin (Floyd ve Wooldridge, 1997) kurumsal bir sistemden çok bireysel kapasiteye dayandığına işaret etmektedir.

Katılımcıların önemli bir kısmı, şube müdürlerinin dijital yönetim sistemlerinde (MEBBİS, EBYS, KBS) ciddi eksiklikleri olduğunu belirtmiştir. Elektronik imza yetkisinin alt kademeye devredilmesi, teknik yetersizliğin yanısıra bir tür sorumluluktan kaçış biçimi olarak da yorumlanabilir. Bu bulgu hem OECD'nin (2024) dijital dönüşümü bir liderlik dönüşümü olarak tanımlaması hem de Yılmaz Bolat ve Ataşoğlu'nun (2022) tespitleriyle örtüşmektedir.

Sistem bütünlüğü temasında görüş bildiren katılımcıların yarıdan fazlası şube müdürlerinin değer vermeyen, hatta küçümseyici bir tutum sergilediğini bildirmiştir. Bu durum Ashforth ve Humphrey'in (1993) duygusal emek kuramı ve Spears'ın (2010) hizmetkar liderlik kuramı çerçevesinde okul yöneticilerinin motivasyon ve bağlılığını zedeleyen bir etken olarak görülebilir. Buna karşın katılımcıların yaklaşık üçte biri, olumlu bir yaklaşımdan söz etmiştir. Bu fark, ortak bir kurumsal iletişim stratejisinin eksikliğinden daha çok bireysel farklılıkların belirleyici hale geldiğini göstermektedir.

Sorunlara yaklaşım temasında, şube müdürlerinin çözüm odaklı olma ile sorunu ağırdan alma ve sürüncemede bırakma tutumları arasında keskin bir ayrışma görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık yarısı sorunu ağırdan alma ve sürüncemede bırakma ile karşılaştığını belirtmiştir. Bununla birlikte, okul ziyaretlerinin yetersizliği de şube müdürlerinin rehberlik işlevini zayıflatan bir bulgu olarak öne çıkmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985; Leithwood ve Riehl, 2005).

Gelişmeleri izleme temasındaki düşük düzey, bireysel ilgisizlikten çok kurumsal teşvik sisteminin (ödül/yaptırım) yokluğuyla açıklanmaktadır. Bu durum Argyris ve Schön'ün (1978) öğrenen örgüt kuramıyla çelişmektedir. Ayrıca OECD'nin (2024) önerdiği sürekli mesleki gelişim modelinin TES'de uygulanmadığını da göstermektedir.

Şube müdürlerinin *"Sorunları Kavrama ve Çözüm Üretme Becerileri"* çözüm üretme becerisi ve yaklaşımı, değişime açıklık ve yenilikçilik ile sorunlara bütüncül ve analitik yaklaşım şeklinde üç tema altında toplanmıştır. Bulgular, şube müdürlerinin kendilerine iletilen sorunlara yönelik yaklaşımlarının, sistematik olmaktan çok, bireysel farklılıklara bağlı geliştiğini göstermektedir.

Sorunlara yaklaşımları çözüm odaklı olan şube müdürlerinin, birlikte çalıştıkları ya da yakın çevrelerindeki kişilere danışarak ve araştırarak sorunlara çözüm aradıkları, iş birliğine açık, fikir ve projeleri destekleyen kişiler olarak görülmektedir. Katılımcı okul yöneticileri çözüm odaklı ve destekleyici tutum sergileyen şube müdürlerinin kendilerine iletilen sorunlarda danışarak, araştırma yapıp, ilgili makamlardan yazılı görüş alarak çözüm ürettiklerini ve bu süreçte iş birliğine açık olduklarını belirtmiştir. Bu bulgu, etkili bir eğitim yöneticisinin sorunları salt kendi bilgi birikimiyle çözmeye çalışmak yerine, gerektiğinde uzmanlara danışan, mevzuatı araştıran ve çoklu bilgi kaynaklarını kullanan bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini vurgulayan alanyazınla doğrudan örtüşmektedir (Aydın, 2014). Bu tür bir yaklaşım, "profesyonel bürokrasi" (Mintzberg, 1979) olarak tanımlanan eğitim örgütlerinde, standart prosedürlerin ötesine geçerek uzmanlık bilgisinden yararlanmanın gerekliliğini yansıtmaktadır. Şube müdürlerinin, bilmedikleri konularda il milli eğitim şube müdürlerine, bakanlığa veya kendi alt kadrolarındaki şef ve memurlara danışarak çözüm üretmeleri, onların "öğrenen lider" profiline yaklaştıklarını göstermektedir (Senge, 1990).

Katılımcılar aynı zamanda, şube müdürlerinin kendi fikir ve projelerine değer verdiğini, önlerini kesmediğini ve ekip çalışmasına önem verdiğini vurgulamıştır. Bu bulgu, "dağıtılmış liderlik" anlayışıyla (Harris ve Spillane, 2008) yakından ilişkili olmakla birlikte, bu olumlu tablonun bireysel farklılıklara bağlı olduğu, tüm şube müdürleri için geçerli olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, katılımcıların önemli bir kısmı, şube müdürlerinin inisiyatif almaktan kaçındıklarını, kararları üst makamlara havale ettiklerini, bu tutumun iktidar yanlısı sendikal aidiyetle de ilişkilendirilmektedir.

Değişime açıklık ve yenilikçilik temasında görüşleri derlenen katılımcıların büyük çoğunluğu şube müdürlerini değişime kapalı ve katı bulmaktadır. Bu bulgu, eğitim örgütlerinin "değişime direnç" kavramıyla (Coghlan, 1993; Dent ve Goldberg, 1999) yakından ilişkili görünmektedir. Değişime açık bulunan şube müdürlerinde bile bu açıklığın "mevzuatın izin verdiği kadar" görüşüyle ifade edilmesi, Türkiye'de yönetici özerkliğinin oldukça dar bir alana sıkıştırıldığını göstermektedir. Şube müdürlerinin mevzuat değişikliklerine uyum sağlarken yapısal işleyiş kalıplarını koruma eğilimi, tam olarak "yüzeysel değişim" ile sınırlı kalan bir adaptasyon biçimini yansıtmaktadır. Ardıç ve Aslanargun'un (2020) ilçe eğitim yönetiminde bürokratik engelleri ve koordinasyon eksikliklerini tespit eden bulguları da bu değerlendirmeyi desteklemektedir.

Sorunlara bütüncül yaklaşım temasında katılımcıların yarısı araştırmacı ve kapsamlı bir değerlendirme, diğer yarısı ise yüzeysel ve genel geçer kararlarla karşılaştığını bildirmiştir. Araştırmacı ve kapsamlı yaklaşım sergileyen şube müdürleri, "yönetmeliği kontrol etme, güncel gelişmeleri takip etme ve bütüncül değerlendirme yapma" davranışlarıyla tanımlanmıştır. Bu tür bir yaklaşım, etkili bir yöneticinin sahip olması gereken "kavramsal yeterlik" (Katz, 1955) ile doğrudan

ilişkilidir. Bu ikili yapı, sistemin ortak bir yeterlik standardı üretme kapasitesinden yoksun olduğunu, sorunun yalnızca seçme-atama süreçleriyle değil, görev içi gelişim mekanizmalarının yokluğuyla da ilgili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Türkiye'de yönetici yetiştirilmesi ve seçme süreçlerine ilişkin yapısal sorunları derinlemesine belgeleyen Çelikten ve Çelikten (2024) ile Balyer (2012) çalışmalarını bütüncül bir bağlamda doğrulamakla birlikte, sorunun yalnızca giriş süreçleriyle değil, aynı zamanda görev içi gelişim mekanizmalarının yokluğuyla da ilgili olduğunu vurgulayan özgün bir katkı sunmaktadır. Yüzeysel değerlendirme yapan şube müdürleri ise, katılımcılar tarafından "sorunu kavrayamama, yeterince analiz etmeme, spesifik olmayan genel kararlar verme" davranışlarıyla tanımlanmıştır. Bu bulgu, karar verme süreçlerinde "sınırlı rasyonellik" kavramıyla (Simon, 1957) açıklanabilir. Simon, bireylerin karar verirken tüm alternatifleri ve olası sonuçları değerlendirecek bilişsel kapasiteye sahip olmadıklarını, bu nedenle "yeterli" çözümlere yöneldiklerini savunur.

Bir bütün olarak bulgular, üç ayrı düzlemde tekrarlayan aynı örüntüye işaret etmektedir. MEŞM yeterliği, sistemsel bir standarttan çok bireysel niteliklere bağlı olarak biçimlenmekte ve bu bireysel değişkenlik de büyük ölçüde kurumun görev içi gelişimi, dijital yetkinliği ve inisiyatif kullanımını ödüllendirmeyen yapısından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın alanyazına özgün katkısı da tam olarak bu noktada belirginleşmektedir. Alanyazın çalışmaları MEŞM'ye ilişkin sorunları çoğunlukla seçme-atama, özlük hakları ya da rotasyon politikaları düzeyinde ele alırken (Akdaş, 2004; Demir, 2024), bu çalışma söz konusu yapısal sorunların okul düzeyindeki muhataplar tarafından günlük etkileşimde nasıl deneyimlendiğini göstermekte ve insan ilişkileri yeterliğinin diğer yeterlikler için bir ön koşula

dönüştüğünü ortaya koyarak Katz'ın (1955) eşit ağırlıklı yeterlik modeline eğitim yönetimi bağlamında bir sınırlama getirmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir: Şube müdürlerinin, atama süreçlerinde salt mevzuat bilgisi yerine iletişim, empati ve bütüncül yönetim gibi yeterlikler esas alınmalıdır. Şube müdürlerinin görev tanımları, bürokratik yükü azaltacak ve eğitimsel liderlik rollerini öne çıkaracak şekilde yeniden düzenlenmelidir. Dijital okuryazarlık ve bilişim sistemlerin kullanımına yönelik zorunlu ve periyodik eğitimler verilmeli, elektronik imza gibi kritik yetkilerin alt kadrolara devredilmesini önleyecek denetim mekanizmaları kurulmalıdır. Şube müdürlerinin bir görev alanında en az 4-5 yıl kalması sağlanarak uzmanlaşma olanağı yaratılmalıdır. Rotasyon uygulaması, planlı bir kariyer modeli çerçevesinde kurumsal hafızayı zedelemeyecek şekilde uygulanmalıdır. Hizmet içi eğitimler, teknik konuların yanısıra iletişim, empati, çatışma yönetimi ve dönüt verme becerilerini içermelidir. Okul ziyaretleri denetimden daha çok rehberlik ve sorun çözme yaklaşımına dönüştürülmelidir. Yetki devrinin açık ve somut şekilde tanımlanması, karar verme sürecini hızlandıracak, şube müdürlerinin inisiyatif kullanma cesaretini artıracaktır.

## Kaynakça


Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Akdaş, M. (2004). *İlçe milli eğitim şube müdürlerinin yetiştirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ (Tez No: 146371)

Akın, İ. (2022). *Başarılı okullardaki yöneticilerin yönetici yeterliklerinin kurum kültürü ile uyumu* [Yüksek lisans tezi, İbn Haldun Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ (Tez No: 763414)

Ardıç, A. K. ve Aslanargun, E. (2020). İlçelerde eğitim yönetiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 8*(2), 114–139.

Argyris, C., ve Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.

*Ashforth, B. E., and Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. Academy of Management Review, 18(1), 88-115.*

Aydın, M. (2011). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (7. baskı). Hatiboğlu.

Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi* (11. Baskı). Gazi Kitabevi.

Balyer, A. (2012). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve seçme sorunları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 21-36.

Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi (5. baskı)*. Pegem Akademi.

Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks.

Bursalıoğlu, Z. (1992). Görev-yetki-sorumluluk üzerine. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 25*(1), 5-8.

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (18. baskı)*. Pegem Akademi.

Coghlan, D. (1993). A person-centered approach to dealing with resistance to change. *Leadership ve Organization Development Journal, 14*(4), 10-14.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

Currie, G. and Procter, S. J. (2005). The antecedents of middle managers strategic contribution: The case of a professional bureaucracy. *Journal of Management Studies, 42*(7), 1325-1356.

Çay, K. (2023). *Okul müdürlerinin yönetici yeterlikleri hakkında okul rehberlik öğretmenlerinin görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ (Tez No: 809187).

Çelikten, M., ve Çelikten, Y. (2024). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde karşılaşılan sorunlar: Bir durum çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, *45*(3), 78-95.

Demir, F. (2024). *Milli eğitim bakanlığı taşra örgütü il-ilçe yöneticilerinden şube müdürlerine uygulanan zorunlu rotasyonun yöneticilere ve eğitim-öğretime etkileri.* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ (Tez No: 901306).

Dent, E. B., and Goldberg, S. G. (1999). Challenging resistance to change. *Journal of Applied Behavioral Science*, *35*(1), 25-41.

Floyd, S. W. ve Wooldridge, B. (1997). Middle management's strategic ınfluence and organizational performance. *Journal of Management Studies, 34*(3), 465-485.

Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi,* çeviri, D. Hattatoğlu. İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Gibson, W., and Brown, A. (2009). Working with qualitative Data. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9780857029041

Hallinger, P., and Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, *86*(2), 217-247.

Hargreaves, A. (2024). Middle leadership in educational change. *Journal of Educational Change*, *25*(1), 1-18.

Harris, A. and Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, *22*(1), 31-34.

Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice (9th ed.)*. McGraw-Hill.

Katz, R. L. (1955). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review, 33*(1), 33–42.

Kızılkaya Erdem, H. (2024). *Okul müdürlerinin yönetici yeterlikleri ile öğretmenlerin örgütsel güdülenmeleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ (Tez No: 896282).

Korkut, H. (2018). *Liselerde görevli okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkiler.* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ (Tez No: 512876).

Kurul, N. (2019). *Başka bir eğitim hikâyesi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Leithwood, K. and Riehl, C. (2005). *What do we already know about successful school leadership? In W. A. Firestone ve C. Riehl (Eds.), A new agenda for research in educational leadership (pp. 22–47)*. Teachers College Press.

Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Merriam, S. B. (2018). Adult learning theory. *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words*, 83-96.

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Prentice-Hall.

Nguyen, T. and Hiebl, M. R. W. (2025). Navigating logic multiplicity: How middle managers mobilize management controls. *Journal of Management Control*, *36*(1), 45-72.

OECD. (2024). *Digital government review: Public sector leadership in the digital age*. OECD Publishing.

Öztürk, K. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre müdürlerin yönetici yeterlikleri ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ (Tez No: 569421).

Plehanov, G.V. (1982). *Tarihte Bireyin Rolü,* çeviri, İ. Altınsay, İstanbul: Kaynak Yayınları.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.

Simon, H. (1957). *Models of Man: Social and rational; mathematical essays on rational human behavior in a social setting*. New Jersey: John Wiley ve Sons, Inc.

Spears, L. C. (2010). Character and servant leadership: Ten characteristics of effective, caring leaders. *Journal of Virtues ve Leadership*, *1*(1), 25-30.

Şahin, İ. (2024). *Eğitime toplumbilim penceresinden bakış* (2. baskı). İzmir: Dinozor Kitabevi.

Wooldridge, B., Schmid, T. and Floyd, S. W. (2008). The middle management perspective on strategy process: Contributions, synthesis, and future research. *Journal of Management, 34*(6), 1190-1221

Yeşil, M. (2024). *Milli eğitim bakanlığı taşra örgütünde görev yapan şube müdürlerinin görevlerine ilişkin görüşleri*. [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ (Tez No: 896225).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı)* Seçkin Yayınları.

Yılmaz Bolat, E. ve Ataşoğlu, F. (2022). Okul yöneticileri ve öğretmen yeterliklerinin incelenmesi. *Asya Studies- Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar, 6*(19), 1-10.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal, 20*(2), 385-402. https://izlik.org/JA95AY92CK

# The relationship between the toxic leadership, job motivation and organisational cynicism

BÖLÜM 2

**Fatma Akkaya1**
**Prof. Dr. Sinan Yalçın[2]**
**Prof. Dr. Ahmet Ragıp Özpolat[3]**

**Abstract**

The relationship between the toxic leadership, job motivation and organisational cynicism level of the academicians was investigated in this study. the research was designed with the quantitative method and correlational screening model. The sample of the research consisted of the academicians on duty at Erzincan Binali Yıldırım University in the 2021-2022 academic year. The data used in the research were collected through the electronic environment because of the pandemic. The research data were analysed with the SPSS program. According to the results obtained in the research, it was found that the academicians' perceptions of toxic leadership and unappreciation, and sordidness, which are their sub-dimensions, were at a high level, that their perceptions of selfishness and negative mood sub-dimensions were at a moderate level. According to another result, the academicians' organisational cynicism and job motivations were high. According to the obtained results, it was concluded that there was a negative moderate level of relationship between the academicians' toxic leadership and organisational cynicism perceptions. Another result of the research

[1] Master Student, Erzincan Binali Yıldırım University, Educational Science, , Orcid: 0000-0002-2977-0856 fakkaya@erzincan.edu.tr,
[2] Prof. Dr. Erzincan Binali Yıldırım University, Educational Science, Orcid: 0000-0002-2372-9035 syalçin@erzincan.edu.tr,
[3] Prof. Dr. Erzincan Binali Yıldırım University, Educational Science, Orcid:0000-0002-2861-1490 arozpolat@erzincan.edu.tr, corresponding author

suggested that there was no significant relationship between the academicians' toxic leadership perceptions and their job motivations.

Key Words: Academician, Motivation, Organizational Cynicism, Toxic Leadership

## Introduction

Organisational behaviour is not only the function of formal expectations, individual needs and motivation. The relationship between these elements is dynamic. Organisation members have some individual values, needs, goals and beliefs when they come to their workplace. This situation transforms organisations into a place with their distinctive features and identity (Hoy ve Miskel, 2020).

While globalisation, intense competition environment, and innovations in information and communication technology affect organisations, the organisation workers also are affected by these changes (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2017). Successful realisation of the change process in organisations is related to the behaviour of the organisation leader. The change in organisations is closely related to the leadership behaviour of the manager.

The phenomenon of leadership has been studied in many types of research and described in various ways. Bennis (1989) likens leadership to beauty and says “It is difficult to describe but you will know as you see.” Rodney T. Ogawa and Steven T. Bossert (1995) stress that leadership is an attribute of the school organisation, which consists of social networks and roles. According to Kotter (1990), leaders share the task of determining how to behave and motivate people by becoming the source of inspiration. In short, people think that leaders are those who make the difference and they want to understand the reason. Leadership is regarded as the single most important factor of success or failure in organisations. This view is even valid for educational organisations. The gradually increasing expectations of many people and institutions in or out of

education are regarded as the elements that increase the significance of leadership (Hoy ve Miskel, 2020).

Leadership is the leader's persuasion of followers to act for specific goals that represent both the leader's own and the followers' values and motives (wants, needs, aspirations and expectations) (Çelikten ve Özbaş, 2014).

When the relevant literature was reviewed, it was seen that the basis of the leadership concept dates back to the 19th century and focused on the types of successful leadership in general. However, in addition to the leadership styles, destructive and especially malicious leadership behaviours have started to gain significance in the literature for 20 years (Demir, 2019).

The types of leadership such as toxic (poisonous) leadership, destructive leadership, authoritarian leadership, narcissistic leadership, and rude-bully leadership are leadership types that consist of negative characteristics. Toxic leaders are narcissistic individuals who do not care about the well-being of their employees, even ignore their comfort, have a lack of empathy or sensitivity for others and do not care about their interests, overwhelm their employees with threats or authority, thus making them submit to themselves, and focus only their interests (Yalçınsoy ve Işık, 2018).

Toxic leaders are malicious, maladaptive, unappreciative and harmful. They reach success by hiding their insufficiencies, deceiving those around them, and crushing their opponents. Toxic leaders, who have personality traits such as being cynical, deceitful, immoral, liars, unreliable, hypocritical, insatiable, who put their interests before the benefit of their followers, do not realise their shortcomings and therefore cannot renew themselves because of their excessive arrogance, cannot see their mistakes due to their arrogance, or make important decisions due to their cowardice, and have an attitude that does not care about the consequences of their

behaviour on others [5]. In addition to all these characteristics, a toxic leader often makes hasty decisions during tasks and can change these decisions suddenly without a logical reason, however, plays an important role in creating and maintaining a toxic work environment (Çankaya ve Çiftçi, 2020).

Three different types of leadership behaviour can be stated in organisations. These leadership behaviours are classified as safe (green light), changeable (yellow light), and toxic (red light). On the other hand, a toxic leader is defined as a rowdy, bully and street fighter. In the organisation, a toxic leader can be defined as a person who causes some negative emotions and pain such as anger, tension, fear, anxiety and distress (Çankaya ve Çiftçi, 2020).

In the organisations the toxic leaders direct, there is an unhealthy organisation culture which makes the employee functionless. Toxic feelings can change the degree of toxicity, creating an emotional pain that is contagious and, if it is left unchecked, it can destroy the good in organisational life (Demir, 2019).

Employees' gathering around a common purpose and their high organisational commitments are significant for the organization's efficiency and effectiveness. The attitudes of the employees related to the organisation are the most significant predictor of their organisational commitment. The concept of cynicism has begun to be investigated as an attitude in recent years (Çelikten ve Özbaş, 2014).

Cynicism is a multi-dimensional concept. It has been the subject of the disciplines such as philosophy, religion, political sciences, sociology, management and psychology. While cynicism has been regarded as a concept which has, even partially, a positive meaning by some, it has transformed to be a negative concept today. Recent studies equate cynicism with disillusionment in today's

society with the failure of certain institutions to meet the high expectations of modern life. In general, cynicism is defined as “a general or specific attitude characterised by feelings of hopelessness, disappointment, frustration, and hatred and distrust of a person, institution, group, ideology, or social convention” (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2017).

The person who thinks that everyone is sordid and self-interested is referred to as cynical; expressing this thought is defined as cynicism [3]. Cynicism, inclusively, refers to the feeling of hopelessness and being blocked, and humiliation and distrust for people or objects (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2017).

Organisational cynicism is defined as an employee's negative attitude towards the organisation. It has three dimensions cognitive, affective and behavioural dimensions. In the cognitive dimension, the employee believes that the organisation is lack honesty. In the affective dimension, the employee has a grudge and hatred towards the organisation. In the behavioural dimension, the employee has humiliating and critical behaviour (Çelikten ve Özbaş, 2014).

Within the scope of organisational cynicism, the employees regard their organisations as having a lack of honesty. Cynicism emerges as a result of the employees' experiences in their organisations and affects the future of the organisation (Çelikten ve Özbaş, 2014).

In the organisations with organisational cynicism, there are some negative situations such as alienation from their organisations, decrease in their performance, weak organisational commitment and organisational citizenship, low level of work motivation, employee-organisation conflict, job dissatisfaction, and wish to leave the job (Çelikten ve Özbaş, 2014).

Motivation is a concept that includes needs, desires, motives, and interests. Various psychological, physiological and sociological

effects that cause any behaviour constitute motivation. The employees' job performance, which is one of the most significant origins of organisational success, has been the subject of a lot of research in the field of organisational behaviour. The employees require high performance to be successful. Many factors affect the employee's high performance in the organisation (Aslan ve Cengiz, 2015). The concept of motivation is one of the most significant ones among these.

The employee's performance in contemporary work life, the number of products they produce or the factors affecting their work efficiency are, have always been wondered about and tried to be understood in management science, industrial and organisational psychology (Çivilidağ ve Şekercioğlu, 2017).

Individuals have the behaviours necessary for doing business and achieving success through motivation. However, there are inner and outer factors that will affect the individual’s motivation. Individuals' needs, expectations and what they have with these expectations have a significant effect on the individuals' motivation (Aslan ve Cengiz, 2015).

Organisations want their employees to be highly efficient and productive to reach their goals. At that point, the motivations of their employees are a significant issue. Beyond its meaning in daily life, the motivation concept in work life is directly related to the job performance and productivity of the worker. Job motivation is a complementary aspect of work and is also an employee's dedication to time, money and resources in the workplace (Çivilidağ ve Şekercioğlu, 2017).

Various hypotheses guide theoretical and practical studies on employee motivation. The first of these is related to the necessity to systematically analyse how personal, work-related and environmental characteristics affect employee behaviour to

understand the motivation. The second is that motivation refers to a dynamic inner status that emerges as a result of being affected by personal and situational factors and can change with the change in personal, social or other factors. The third is related to the effect of motivation on employee behaviour (Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007).

This research aimed to investigate whether there is a relationship between the academicians' toxic leadership, organisational cynicism and job motivation levels if there, the direction of this relationship.

The problem sentence of this study is “the relationship between the academicians’ toxic leadership, organisational cynicism and job motivation”. For this purpose, these research questions were asked:

1. How are the academicians’ toxic leadership, organisational cynicism and job motivation perception levels?
2. Is there a relationship between the academicians’ toxic leadership, organisational cynicism and job motivation perceptions?
3. Are the academicians’ toxic leadership perceptions a significant predictor of their organisational cynicism and job motivations?

## Method

### Ethical Statement

This study was carried out with the ethical consent and permission of Erzincan Binali Yıldırım University Human Researches Ethical Committee with the date of 31st March 2021, the volume of 04 and 04/40 protocol number.

### Research Model

This research was in a correlational screening model. The correlational screening model is a model which enables the investigation of the difference between two or more variables and puts forth the level of difference [10]. In accordance with the created theoretical model, it was aimed to determine the predictive power of the academicians' toxic leadership scores on their organisational cynicism and job motivation scores.

**Universe and Sample**

The sample of the research consisted of the academicians who work at Erzincan Binali Yıldırım University in the 2021-2022 academic year. The demographic information of the academicians who participated in the research is presented in Table 1.

*Table 1 Demographic information of the participants*

| | | **f** | **%** |
|---|---|---|---|
| Gender | Male | 137 | 32.8 |
| | Female | 67 | 67.2 |
| Degree | Research Associate | 33 | 16.2 |
| | Lecturer | 31 | 15.2 |
| | Doctor Lecturer | 64 | 31.4 |
| | Associate Professor | 47 | 23 |
| | Professor | 29 | 19.2 |
| Year of Experience | 1-10 | 76 | 37.5 |
| | 11-20 | 68 | 32.6 |
| | 21 + | 60 | 29.9 |
| Marital Status | Evli | 164 | 80.4 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Bekâr | 40 | 19.6 |

**Data Collection Tools**

The data of the research was collected with the "Toxic Leadership Scale" which was developed and adapted into Turkish by Çelebi, Güner and Yıldız (2015), and the "Multi-dimensional Job Motivation Scale" developed and adapted into Turkish by Çivilidağ and Şekercioğlu (2017) and the " Organisational Cynicism Scale" developed by Kalağan (2009).

**Toxic Leadership Scale**

It is a scale which was developed by Andrew A. Schmidt, (2008), adapted into Turkish by Çelebi, Güner and Yıldız (2015), and consists of 30 items and 4 dimensions. These dimensions are unappreciation, sordidness, selfishness and negative mental state. It is in the form of a 5-point Likert type as "1: Completely Agree, 2: Agree, 3: Undecided, 4: Disagree, 5: Completely Disagree." In the reliability analyses of the scale performed by the researchers, the Cronbach Alpha value for the sordidness was found as .95, for the "unappreciation" dimension as .96, for "negative mental state" .87, for "selfishness" .91 and for the overall scale as .96. According to the reliability analysis results applied within the scope of this research, the Cronbach Alpha value was found as .96 for the "sordidness" sub-dimension, .97 for "unappreciation", .94 for "negative mental state", .96 for "selfishness" and .99 for the overall scale.

**Multi-dimensional Job Motivation Scale**

The scale, which was developed by Gagné, Forest, Gilbert, Aubé, Morin and Malorni (2010), adapted into Turkish and developed by Çivilidağ and Şekercioğlu (2017), consists of 19 items and 6 dimensions. According to the reliability analyses performed by the researchers, the Cronbach Alpha coefficient was found as .74 for the "lack of motivation" sub-dimension, .72 for the intrinsic

motivation dimension, .82 for the extrinsic regulation social dimension, .75 for the personal regulation dimension, .63 for the extrinsic regulation material dimension, .67 for the introjected regulation dimension and .75 for the overall scale.

**□rganisational Cynicism Scale**

The organisational cynicism scale which was developed by Brandes, Dharwadkar and Dean (1999) and adapted into Turkish by Kalağan (2009) consists of 13 items and 3 dimensions. There are five items in the cognitive dimension, four items in the affective dimension and four items in the behavioural dimension. On the scale, 5-point Likert types are ranked as "Completely Agree" (5), "Agree" (4), "Partly Agree" (3), "Disagree" (2), "Completely Disagree" (1), was used. The Cronbach Alpha internal Consistency Coefficients were calculated orderly as 0.86, 0.80 and 0.78. In the reliability analyses performed within the scope of this research, the Cronbach Alpha coefficients were calculated orderly as .92 for the cognitive cynicism dimension, .97 for the affective cynicism, and .85 for the behavioural dimension.

**Personal Information Form**

There is demographic information in the personal information form about the participants such as gender, degree, year of experience and marital status to get information about them.

**Analysis of the Data**

The data obtained in the research were subjected to the normality analysis before the analyses and found that the data demonstrated normal distribution. It was realised that the skewness and kurtosis values related to the data differ between -2 and +2. The information related to the normality test is presented in Table 2.

*Table 2. The normality test results related to the research variables*

| ***Variables*** | ***Skewness*** | ***Kurtosis*** |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| **Toxic Leadership** | -,490 | -,629 |
| *Unappreciation* | -,818 | -,153 |
| *Sordidness* | -,451 | -,827 |
| *Selfishness* | -,119 | -,702 |
| *Negative Mental State* | -,150 | -,763 |
| **Organisational** | -,690 | ,553 |
| **Job Motivation** | ,386 | ,672 |

As a result of the normality tests, it was noticed that the data demonstrated normal distribution, and data analysis was started within the lights of the obtained data. The mean, independent samples t-test, correlation analysis and regression analysis methods were used in the analyses of the data.

## Findings

In this part of the research, findings obtained as a result of the data analysis and interpretations related to the findings were placed.

*Table 3. Academicians' toxic leadership, organisational cynicism and job motivation levels*

| ***Variables*** | *N* | $\bar{X}$ | *Standard Deviation* |
|---|---|---|---|
| **Toxic** | 204 | 3,48 | 1,03 |
| *Unappreciation* | 204 | 3,70 | 1,06 |
| *Sordidness* | 204 | 3,50 | 1,17 |
| *Selfishness* | 204 | 3,15 | 1,09 |
| *Negative Mental* | 204 | 3,25 | 1,09 |
| **Organisational** | 204 | 3,51 | 0,85 |
| **Job Motivation** | 204 | 4,12 | 0,71 |

As Table 3 is examined, it is seen that the academicians' toxic leadership ( = 3,48) perceptions are high; the sub-dimensions unappreciation ( = 3,70), sordidness ( = 3,50) perceptions are high; their selfishness ( = 3,15) and negative mental state ( = 3,25) perceptions are at moderate level, their organisational cynicism ( = 3,51) perceptions are at high; their job motivation levels are high compared with the other dimensions ($\bar{x}$ = 4,12). According to these results, it can be claimed that the academicians regard their managers as toxic leaders, who have cynical behaviours and their job motivations are at a high level.

*Table 4. The relationship between toxic leadership, organisational cynicism and job motivation*

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **Toxic Leadership** | 1 | | | | | | | | |
| 2 | *Unappreciation* | ,960** | 1 | | | | | | | |
| 3 | *Selfishness* | ,937** | ,876** | 1 | | | | | | |
| 4 | *Sordidness* | ,965** | ,879** | ,908** | 1 | | | | | |
| 5 | *Negative Mental State* | ,854** | ,761** | ,708** | ,799** | 1 | | | | |
| 6 | **rganisational Cynicism** | ,792** | ,761** | ,740** | ,749** | ,705** | 1 | | | |
| 7 | *Cognitive cynicism* | ,709** | ,678** | ,706** | ,669** | ,593** | ,894** | 1 | | |
| 8 | *Affective cynicism* | ,767** | ,744** | ,690** | ,723** | ,701** | ,882** | ,679** | 1 | |
| 9 | *Behavioural cynicism* | ,569** | ,543** | ,504** | ,542** | ,536** | ,821** | ,591** | ,614** | 1 |
| 10 | **Job Motivation** | -,057 | -,098 | -,057 | -,030 | ,002 | -,073 | -,080 | -,142* | ,051 |

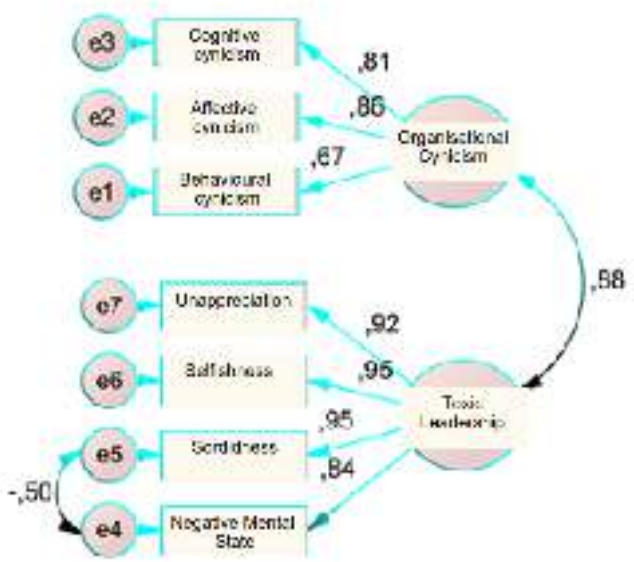
When Table 4 is analysed, it is seen that while there is a positive significant high level of relationship between the academicians' toxic leadership, their perceptions related to its sub-dimensions and organisational cynicism and its sub-dimensions cognitive and affective cynicism perceptions, there is a positive moderate level of relationship between toxic leadership, its sub-dimensions and behavioural cynicism. No significant relationship was found between the academicians' toxic leadership and their

perceptions related to its sub-dimensions and job motivation perceptions. When the relationship between the academicians' organisational cynicism perceptions and job motivations was taken into consideration, while there was a negative low level of a significant relationship between organisational cynicism and affective cynicism dimensions and job motivation, no significant relationship was found between cognitive cynicism, behavioural cynicism and organisational cynicism and job motivation. According to these findings, it can be claimed that the existence of managers, who demonstrate toxic leadership, in an organisation means that employees are likely to demonstrate cynical attitudes and behaviours toward their organisations.

**Findings Related to the Measurement Model Test**

In the structural equation model, the relationship between the variables was let free; thus, the measurement model was tested with CFA in which the relationships between the variables were examined. The regression coefficients which was standardised between the variables in the research are presented in Figure 1.

*Figure 1 Measurement Model*




It was determined that the coefficients between the latent variables in the measurement model and the observed variables related to these variables were significant($p<.01$). According to this finding, the relationship coefficient between the Organisational Cynicism latent variable and Toxic Leadership latent variable was found as .88.

*Table 5. Fit values calculated related to the measurement model and model fit criteria*

| **Fit Indexes** | **Values** | **Good Fit** | **Acceptable Fit** |
|---|---|---|---|
| $X^2$/Sd | 2,84 | 0-3 | 3-5 |
| RMSEA | 0.09 | .00-.05 | .05-.10 |
| **S**RMR | 0.27 | .00-.05 | .05-.10 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| CFI | .98 | .95-1.00 | .90-.95 |
| NNFI | .97 | .95-1.00 | .90-.95 |
| IFI | .97 | .95-1.00 | .90-.95 |
| RFI | .95 | .95-1.00 | .90-.95 |
| TLI | .98 | .95-1.00 | .90-.95 |

In Table 5, the model fit criteria and good fit and acceptable fit criteria related to these fit criteria (Karagöz, 2017, p. 466; Tabachnick, B. G. & Fidel, L. S. 2015; Karagöz, 2017, p. 466) are presented. In the measurement model, it was found as $\chi^2$/sd 2.84, RMSEA= .090 and RFI = .95. It is seen that these calculated measurements meet the acceptable fit criteria. On the other hand, the calculations are CFI= .98, IFI= .97, TLI= .98, NNFI= .97. It is seen that these calculated measurements meet the good fit criteria. According to these findings, it was realised that the measurement model created to test the hypothetical model had good and acceptable fit values.

**Findings Related to the Hypothetical Model Test**

After the measurement model was tested and confirmed, the hypothetical model was tested as it was proposed in the current study, and the fit values for this test are presented in Table 6.

*Table 6. Fit value results related to the hypothetical model*

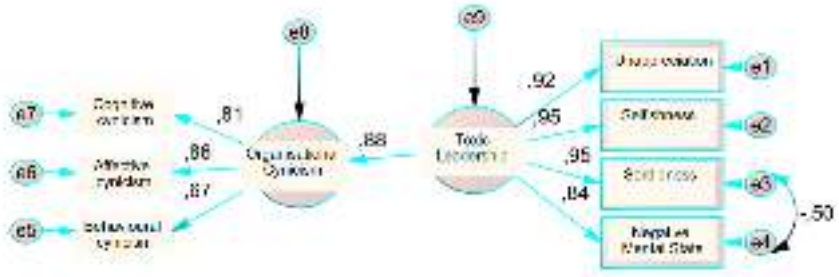
| **Fit Indexes** | **Values** | **Good Fit** | **Acceptable Fit** |
|---|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| $X^2$/Sd | 2,84 | 0-3 | 3-5 |
| RMSEA | .09 | .00-.05 | .05-.10 |
| **S**RMR | .27 | .00-.05 | .05-.10 |
| CFI | .98 | .95-1.00 | .90-.95 |
| NNFI | .97 | .95-1.00 | .90-.95 |
| IFI | .98 | .95-1.00 | .90-.95 |
| RFI | .95 | .95-1.00 | .90-.95 |
| TLI | .97 | .95-1.00 | .90-.95 |

The fit values of the hypothetical model are $\chi^2$ /sd 2,84, RMSEA= .09, CFI= .98, IFI= .98, TLI= .97, RFI= .95, NNFI= .97. These calculated data demonstrate that the hypothetical model has good and acceptable fit values. In addition to the hypothetical model,

the standardised regression coefficients calculated in this model are presented in Figure 2.

*Figure 2: A hypothetical model for Organizational Cynicism and Toxic Leadership*




In the hypothetical model in Figure 2, it was found that the coefficient related to the path between Organisational Cynicism and Toxic Leadership latent variables is .88 and this path was significant ($p < .001$). Table 8 demonstrates the standardised path coefficients, standard error and t-test results, as well as non-standardised path coefficients for the relationships between latent variables in the hypothetical model.

*Table 8. Values for direct effects on the hypothetical model*

| Structural Relations | | | B | β | S.E | CR (t) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Toxic Leadership | → | Organisational Cynicism | .33 | .87 | .022 | 14.992 |

Note. ** $p < .001$

**Modifications Related to the Measurement Model and Hypothetical Model**

In structural equation modelling, the program offers the re-evaluation of the fit coefficients of the model established by the researchers and the creation of covariance matrices between the observed variables and latent variables to obtain a better fit. These values, which are known as the Modification Indexes (MI), are evaluated by the researcher, and appropriate changes are performed on the model in the context of the literature (Chou ve Huh, 2012).

In this study, one of the modifications proposed by the AMOS analysis program was applied by the researchers for the measurement model and hypothetical model within the scope of the literature. In this modification, drawing a covariance between selfishness and Negative Mental State which are the sub-dimensions of the Toxic Leadership latent variable was suggested. When the relevant literature was reviewed, the high scores of these two sub-dimensions belonging to the Toxic Leadership Scale indicate that the leader experiences selfishness and a negative mental state and there is a positive moderate level of correlation between this negative mental state and selfishness (Çelebi, Güner, & Yıldız, 2015). For this purpose, covariance was drawn between these two sub-dimensions and modification was performed. The modifications in the measurement model were also applied to the hypothetical model.

**Discussion**

In this research, the relationship between the academicians' toxic leadership perceptions and organisational cynicism, and their job motivation perceptions was investigated. According to the results, it was found that the academicians perceived their managers as toxic leaders. According to another result of the research the academicians' demonstrating cynical behaviour levels were high. Another result suggested that the academicians' job motivations were at a high level.

The results indicated that there was a positive significant relationship between the academicians' toxic leadership and their

organisational cynicism perceptions. However, it was concluded that there was not a significant relationship between toxic leadership and organisational cynicism and their job motivations.

When the relevant literature was reviewed, in their study, Kaya, Tokur Göncü ve Erarslan (2021) found that there was a positive and significant relationship between the sub-dimensions of toxic leadership, "Sordidness, Selfishness, Negative Mental State" and cognitive cynicism, which is the sub-dimension of organisational cynicism. In addition, it was also found in their study that there was a positive significant relationship between " negative mental state", the sub-dimension of toxic leadership and affective cynicism. Dobbs (2014), Dobbs and Do (2019) and Aktaş, Kılınç and Doğan (2020) suggested in their study that there was a positive significant relationship between toxic leadership and organisational cynicism. Likewise, in the study by Demirel (2015) and Çankaya ve Çiftçi (2020) it was claimed that there was a positive significant relationship between toxic leadership and organisational cynicism. In another research by Küçük (2020), Pour, Yousefi, Zardoshtian and Eydi (2020) and İnce (2018) it was determined that toxic leadership had a positive significant effect on organisational cynicism. Ertuğrul (2021) found out in a study that there was a negative significant relationship between toxic leadership and motivation. Kırca (2021) suggested in a study that there was a negative significant relationship between toxic leadership and job motivation. Semedo vd., Monico (2022) concluded in their study that there was a negative relationship between toxic leadership and motivation. Torres, Reling ve Hawdon (2018) found a negative relationship between organisational cynicism and motivation in their study. According to Börü vd., (2020), unappreciation and negative mental state which are the dimensions of toxic leadership had significant effects on cynicism. In addition, according to (Çankaya ve Çiftçi,2020), the perceptions related to toxic leadership and organisational cynicism feelings

affect organisational commitments negatively. For Kaya vd. (2021) the sub-dimensions (Unappreciation, Sordidness, Selfishness and Negative Mental State) of toxic leadership predict the variance belonged to the "Organisational Cynicism" variable which is a dependent variable as 37.6 %. Demirel (2015) reached in a study that toxic leadership is a significant predictor in explaining organisational cynicism and that toxic leadership explains approximately 48.2% of organisational cynicism. When these studies are analysed, it has been observed even in our study that the academicians' toxic leadership scores are a significant predictor of their organisational cynicism scores ($\beta = .87$ ) with the structural equation modelling analysis. In this scope, it can be claimed that toxic leadership behaviours in organisations affect organisational cynicism significantly.

**Kaynakça/References**


Aktaş, K., Kılınç, E. & Doğan, E.(2020). The ıntermedıary role of organızatıonal cynıcısm ın the effect of toxıc leadershıp on turnover ıntentıon. Theory and Research in Social Human and Administrative Sciences II (Ed. Serdar Öztürk, Etem Çalık). Night library broadcasts. Ankara.

Aslan, Z., & Cengiz, E. (2015). The relatıonshıp between job stress and job motıvatıonon academıcs. Gümüşhane Unıversıty Electronıc Journal of The Instıtute of Socıal Scıences, 12, 25-43.

Börü, D. , Çakarel, T. Y. , Ufacık, O. E. & Arslan, G. (2020). The effect of toxıc leadershıp on organızatıonal cynıcısm: a research ın the automotıve sector. Journal of Economics Business and Political Researches, 5 (12) , 194-216.

Chou, CP and Huh, J. (2012). Model modification in the constraint of structural freedom.

Çankaya, M., & Çiftçi, G. E. (2020). The effect of hospıtal employees' perceptıons of toxıc leadershıp and organızatıonal cynıcısm on organızatıonal commıtment. Hacettepe Journal of Health Administration, 23(2), 273-298.

Çelebi, D. D. N. , Güner, A. G. H. & Yıldız, V. (2015). Developing toxic leadership scale. Bartın University Journal of Faculty of Education, 4 (1) , 249-268.

Çelikten, M., & Özbaş, M. (2014). Education Management. İstanbul: Lisans Publishing.

Demir, B. (2019). The relationship between toxic leadership perception, organizational silence, emotional commitment and task performance. Doctoral dissertations, Beykent University Graduate Education Institute.

Çivilidağ, A., & Şekercioğlu, G. (2017). Studying of adaptation to turkish culture the multidimensional work motivation scale. Mediterranean Journal of Humanities, 7(1), 143-156.

Demirel, N.(2015). The relationship between school principals' toxic leadership behaviors and teachers' organizational cynicism attitudes according to teacher perceptions (Gaziantep Şehitkâmil district example). Master's thesis. Kahramanmaraş Sütçü İmam University Social Sciences Institute. Kahramanmaras.

Dobbs, J. M. (2014). The relationship between perceived toxic leadership styles, leader effectiveness, and organizational cynicism. Doctoral dissertations. The University of San Diego. Abd

Dobbs, J. M., & Do, J. J. (2019). The impact of perceived toxic leadership on cynicism in officer candidates. Armed Forces & Society, 45(1), 3-26.

Dündar, S., Özutku, H. & Taşpınar, F. (2007). The effects of ıntrınsıc and extrınsıc motıvatıon tools on employees' motıvatıons: an empırıcal ınvestıgatıon. Journal of Commerce & Tourism Education Faculty, 2, 105-119.

Eidi Pour, K., Yosefy, B., Zardoshtian, S., & Eydi, H. (2020). Effect of toxic leadership style on organizational cynicism and job alienation of staff in the sports and youth ministry of Iran with a mediating role of Machiavellianism. Sport Management Studies, 12(59), 135-152.

Ertuğrul, S.(2021). The relationship between school principals' toxic leadership behaviors and teachers' motivation and job satisfaction levels according to teacher perceptions. Master's thesis. Istanbul Sabahattin Zaim University Graduate Education Institute.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2020). Educational administration theory, research and practice. Ankara: Nobel Publishing.

İnce, F. (2018). Toxic leadership as a predictor of perceived organizational cynicism. International Journal of Recent Scientific Research, 9(2), 24343-24349.

Karasar, N. (1991). (4.bas.). Ankara. • Köklü, N. Büyüköztürk, Ş. Ve Çokluk (2007). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem Yayınları.

Kaya, N. , Tokur Göncü, F. & Erarslan, İ. (2021). The effects of managers' toxic leadership behaviors on organizational cynicism and employee silence (A research on the public sector. Journal of Life Economics, 8 (1) , 111-120. DOI: 10.15637/jlecon.8.1.11

Kırca, M. Y. (2021). The effect of toxic leadership perception in employees on organizational silence and work motivation: The moderator role of positive psychological capital. Doctoral dissertations. Istanbul Sebahattin Zaim University Graduate Education Institute.

Küçük, (2020). The mediating effect of organizational cynicism and psychological capital in the relationship between school principals' toxic leadership behaviors and school effectiveness. Doctoral dissertations. Fırat University, Institute of Educational Sciences. Elazig.

Memduhoğlu, H. B. & Yılmaz, K. (2017). New Approaches in Management. Ankara: Pegem Academy.

Semedo, C. S., Salvador, A., Dos Santos, N. R., Pais, L., & Mónico, L. (2022). Toxic leadership and empowering leadership: Relations with work motivation. Psychology Research and Behavior Management, 15, 1885.

Torres, J., Reling, T., & Hawdon, J. (2018). Role conflict and the psychological impacts of the Post-Ferguson period on law enforcement motivation, cynicism, and apprehensiveness. Journal of Police and Criminal Psychology, 33(4), 358-374.

Yalçınsoy, A., & Işık, M. (2018). A research on the relationship between toxic leadership, organizational commitment and ıntention to leave. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 17(3), 1016-1025.

BÖLÜM 3

# How Public Education Spending Impacts Student Sense of Belonging in OECD Nations: A PISA 2015-2022 Analysis

**ARZU ALVAN[1]1**

**ASUMAN BOLKAN[2]2**

## Introduction

The pursuit of understanding how public policy instruments influence students' psychological and social development has become increasingly central to contemporary educational research and policy discourse. In recent years, a fundamental shift has occurred in how educational success is conceptualized: beyond mere academic achievement, the well-being of students—encompassing their sense of belonging, safety, and psychological health—has emerged as a paramount educational outcome. This transformation reflects both the insights of contemporary developmental psychology and the evolving priorities of major international organizations including the OECD, UNESCO, and UNICEF.

The sense of belonging to school represents a foundational psychological construct with far-reaching consequences for student outcomes. As Baumeister and Leary (1995) established in their seminal work, the need to belong is indeed a fundamental human motivation, and when satisfied within the school context, it generates positive effects on psychological health, motivation, and academic achievement. Students who experience a genuine sense of belonging exhibit higher levels of engagement with learning, reduced school dropout, and demonstrably better academic performance. Beyond these academic dimensions, research consistently demonstrates that school belonging contributes significantly to students' overall psychological well-being and social development.

The question that drives this investigation is deceptively straightforward yet profoundly important: What role do macro-level education policy variables—specifically, public education spending and student-teacher ratios—play in shaping students' sense of school belonging across OECD nations? To address this question, this study employs panel data analysis based on PISA administrations from 2015, 2018, and 2022, examining data from 31 OECD member countries. Using econometric methods including fixed effects estimation, we investigate whether changes in education expenditure within countries over time correspond with changes in school belonging, thereby isolating the effect of spending from persistent country-level differences in culture, history, and institutional structure.

---

Prof. Dr., Cyprus Aydın University, Faculty of Humanities and Social Sciences, ORCID: 0000-0003-2183-0209- E-mail: alvanarzu@gmail.com

Assoc. Prof. Dr., Girne American University, Faculty of Education ORCID: 0000-00026092-0277- E-mail: asumanbolkan@gau.edu.tr.

Our principal finding demonstrates that public education expenditure exerts a statistically significant positive effect on school belonging even after accounting for country-specific unobserved heterogeneity. Specifically, a one percentage point increase in education spending as a share of GDP is associated with a 0.031 unit increase in the school belonging index ($p = 0.031$), an effect that strengthens to 0.040 ($p = 0.004$) when measured at the secondary education level. In contrast, within-country variation in student-teacher ratios does not exhibit statistically significant effects on belonging over the short panel period, suggesting that the impact of classroom composition operates through longer-term mechanisms or intermediate variables such as teacher support and school climate.

## Pedagogical Importance

Belonging and safety represent among the most fundamental components of student well-being and serve as critical pedagogical necessities rather than mere supplementary concerns. In educational environments where students experience a strong sense of belonging, the quality of learning processes is substantially enhanced. A student's feeling of being a valued and accepted member of the school community directly translates into greater engagement with academic content, heightened motivation, and improved learning outcomes.

The psychological research supporting these connections is extensive and robust. Students who possess a high sense of school belonging participate more actively in learning activities, demonstrate lower absenteeism rates, show reduced likelihood of school dropout, and maintain more positive peer relationships. These are not peripheral effects but central outcomes that define educational quality. Contemporary pedagogical theory increasingly recognizes that the creation of inclusive, safe learning environments that strengthen students' sense of belonging should be regarded as a critical educational requirement, essential not only for students' social-emotional development but equally for the realization of effective cognitive learning.

Within the OECD framework of student well-being, belonging is understood as a multidimensional construct encompassing students' perceptions of being respected, valued, and accepted by both teachers and peers. This conception integrates cognitive, psychological, and social dimensions of development into a holistic understanding of educational effectiveness. The sense of belonging is no longer treated as tangential to academic achievement; rather, it is recognized as foundational to comprehensive educational outcomes. For this reason, understanding the structural and policy-level factors that influence belonging becomes essential for informed educational decision-making.

## Literature Review

The relationship between public education expenditure and student outcomes has long engaged the attention of educational researchers and policy analysts. Hanushek's

(2003) influential work established that the relationship between expenditure levels and student achievement is not automatic; rather, the manner in which resources are allocated and the quality of institutions prove decisive. However, more recent empirical evidence provides compelling support for the importance of education funding. Card and Krueger's (1992) landmark study and subsequent research by Jackson, Johnson, and Persico (2016) have demonstrated that increases in school funding improve graduation rates and generate significant long-term earnings effects, particularly for disadvantaged students. These findings establish education expenditure as a necessary—though not independently sufficient—condition for high-quality educational outcomes. The OECD's (2023) Education at a Glance report further documents that countries with higher education expenditure generally exhibit more positive student well-being indicators.

The student-teacher ratio constitutes another major focus of educational research, particularly regarding its relationship with both academic achievement and affective student outcomes. The Tennessee STAR project, conducted by Finn and Achilles (1990), provided experimental evidence that smaller class sizes increase academic achievement, especially in early years of schooling. With respect to affective dimensions, Kutsyuruba, Klinger, and Hussain (2015) found that in smaller classes where teachers can develop deeper knowledge of individual students, school climate and safety perceptions are shaped in markedly positive directions. Notably, Nilsen and Teig's (2022) comprehensive systematic review revealed that the effect of class size on affective outcomes decreases substantially once school climate and teacher support variables are controlled for, suggesting that class size functions as an instrumental variable operating through intermediate mechanisms rather than exerting a direct effect.

The school belonging literature has developed significantly since Goodenow's (1993) pioneering conceptualization, which established belonging not merely as an academic variable but as a fundamental component of overall student well-being. Osterman's (2000) comprehensive review documented that students with high school belonging participate more in learning, face reduced dropout risks, and display healthier peer relationships. Allen et al.'s (2018) meta-analysis confirms robust and consistent relationships between school belonging and motivational, social-emotional, and academic outcomes across diverse contexts. Korpershoek et al. (2020) demonstrate that the links between belonging and academic motivation, engagement, and behavioral adjustment are replicated across numerous educational settings. Within this framework, school belonging is recognized as a fundamental indicator of both individual welfare and education system effectiveness (OECD, 2024).

The present study brings these three literature streams into integrated focus, examining the effects of macro-level education policy variables on school belonging using panel data methods in the context of OECD countries. By employing fixed effects estimation, we isolate within-country variation in these policy variables and their relationship with belonging, thereby moving beyond simple cross-sectional associations to

provide more rigorous evidence regarding the causal mechanisms linking education policy to student well-being.

## Student Well-Being Concept

The OECD defines student well-being as students' possession of the psychological, social, cognitive and physical resources that enable them to lead a good life. This definition reflects a fundamental reorientation of educational goals away from exclusive focus on academic achievement toward a more comprehensive understanding of human development. Educational research and policy have increasingly adopted this holistic perspective, recognizing that it is insufficient for students merely to be academically successful; they must also feel safe, develop positive social relationships, experience a sense of school belonging, and possess overall life satisfaction.

This multidimensional conception of well-being encompasses several interconnected dimensions. Cognitive well-being refers to students' capacity for effective participation in learning processes, their possession of learning motivation, and their development of positive academic self-perceptions. Drawing on Self-Determination Theory, research shows that when students' needs for autonomy, competence, and relatedness are satisfied, learning motivation increases and cognitive well-being is supported. Psychological well-being involves students' life satisfaction, experience of positive emotions, and sense of personal value. This dimension encompasses concepts such as self-esteem, hope, happiness, and psychological resilience. Research demonstrates that students with high psychological well-being maintain stronger academic motivation, participate more actively in learning, and approach school life more positively.

Social well-being refers to the quality of students' social relationships within and outside school, encompassing teacher support, peer relationships, social acceptance, and notably, school belonging. School belonging—the focal construct of this investigation—is defined as the student's feeling of being an accepted, valued, and respected member of the school community. This dimension is particularly powerful: PISA research reveals that in schools with high belonging, students demonstrate higher academic achievement, lower absenteeism, and reduced dropout risk. Physical safety and a safe school environment constitute another essential dimension, referring to students' perceptions that they are free from physical violence, bullying, discrimination, and threats. Finally, satisfaction with school life reflects how students evaluate their overall school experiences, influenced by relationships with teachers, peer support, school climate, sense of belonging, and safety perceptions.

Within the OECD framework, these dimensions are understood as interconnected rather than independent. For instance, a safe school environment supports the development of positive peer relationships, which in turn strengthens the sense of belonging. Similarly, strong teacher support creates conditions for academic competence and positive peer acceptance. This integrated approach recognizes that student well-being is a holistic

phenomenon in which policy interventions affecting one dimension often have ripple effects across others, making comprehensive evaluation of education system quality essential.

## Data and Methodology

This study draws on three main data sources. The dependent variable, the school belonging index, was compiled from the results of the 2015, 2018, and 2022 waves of the Programme for International Student Assessment (PISA) conducted by the OECD. PISA systematically measures the cognitive competencies and well-being perceptions of students in the 15-year-old age group every three years, thereby allowing for cross-country and within-country comparisons.

The explanatory variables were obtained from two sources: public education expenditure (as a percentage of GDP) was drawn from the World Bank World Development Indicators database via API; the student-teacher ratio (ISCED 2, lower secondary level) was retrieved from the OECD's Education at a Glance database via the SDMX API. The control variable, GDP per capita at purchasing power parity (constant 2021 international dollars), was likewise obtained via the World Bank API.

The dependent variable, the Belonging Index, is a composite score standardized by the OECD to have a cross-country mean of 0 and a standard deviation of 1, reflecting the extent to which students feel they belong to school. The index is constructed by combining multiple items from the PISA questionnaire and is designed to be comparable across the three waves.

The Education Expenditure variable indicates the percentage share of the government's total expenditure on education within GDP; it is used as a reasonable proxy for the magnitude of financial resources allocated to the education system. The Student-Teacher Ratio is an indicator calculated by dividing the number of students by the number of teachers at the ISCED 2 (lower secondary) level; a lower ratio indicates greater potential for individual attention. The control variable ln(GDP per capita) was added to the model through a logarithmic transformation in order to capture differences in countries' general levels of prosperity.

Although the study's initial aim was to cover 38 OECD member countries, the final analytical sample was limited to 31 countries owing to missing data. Israel and Luxembourg did not report data for the PISA 2022 belonging index; the ISCED 2 student-teacher ratio is missing in the OECD database for Australia, Canada, France, Ireland, and Switzerland. The unbalanced panel dataset comprising the remaining 31 countries and 83 observations has a structure in which 23 countries cover all three waves (69 observations) and 8 countries cover only one or two waves.

## Results

Descriptive statistics for all variables used in the analysis are presented in Table 1. The belonging index obtained from 83 country-year observations ranges from −0.44 to 0.47, with a mean of −0.003 and a standard deviation of 0.214. This distribution indicates that school belonging varies within a relatively narrow but meaningful band across OECD countries. The share of education expenditure within GDP averages 5.16% (SD = 1.16), ranging from 3.08 to 7.70. Although the student-teacher ratio averages 12.4, it lies within a fairly wide range from 7.3 (lowest) to 29.9 (Mexico, 2022). The logarithmic transformation of GDP per capita ranges from 9.73 to 11.42.

*Table 1. Descriptive Statistics of the Variables*

| Variable | N | Mean | Std. Dev. | Min | Max |
|---|---|---|---|---|---|
| Belonging Index | 83 | −0.003 | 0.214 | −0.440 | 0.470 |
| Education Expenditure (% GDP) | 83 | 5.156 | 1.157 | 3.078 | 7.698 |
| Student-Teacher Ratio (ISCED 2) | 83 | 12.406 | 4.258 | 7.313 | 29.889 |
| ln(GDP/capita) | 83 | 10.705 | 0.357 | 9.730 | 11.419 |
| | | | | | |

Note: N = 83 (unbalanced panel, 31 countries, PISA 2015/2018/2022). By year: 2015 (n=28), 2018 (n=29), 2022 (n=26).

The model selection tests and the regression results for three alternative estimators are presented in Table 2. The fixed effects model was designated as the baseline specification. The coefficient of education expenditure in the country fixed effects model is 0.0308 and is statistically significant at the 5% significance level (p = 0.031). This finding shows that, even under conditions in which within-country temporal variation is controlled for, an expansion in the education budget exhibits a positive relationship with students' school belonging. In terms of effect size, a 1 percentage point increase in education expenditure corresponds to an increase of approximately 0.031 units in the belonging index; this value indicates a change of approximately 0.14 of the standard deviation of the index.

The coefficient of the student-teacher ratio was estimated at 0.0124 in the FE model and is not statistically significant (p = 0.351). Although the cross-sectional correlation analysis points to the existence of a negative relationship between the student-teacher ratio and the belonging index across countries, this relationship does not attain a significant magnitude in within-country variation. The control variable ln(GDP/capita) exhibits a strong and significant effect in the pooled OLS and random effects models; however, in the FE model it is largely absorbed by the country fixed effects.

*Table 2. Main Regression Results (Dependent Variable: Belonging Index)*

| Variable | Pooled OLS | FE (Country) | FE (Two-Way) | Random Effects |
|---|---|---|---|---|
| Education Expenditure | 0.0104<br>(0.628) | 0.0308**<br>(0.031) | 0.0278<br>(0.161) | 0.0336***<br>(0.003) |
| S-T Ratio | −0.0020<br>(0.758) | 0.0124<br>(0.351) | 0.0084<br>(0.586) | 0.0005<br>(0.926) |
| ln(GDP/capita) | 0.3107***<br>(0.001) | 0.1152<br>(0.489) | 0.4015<br>(0.309) | 0.2245***<br>(0.003) |
| $R^2$ (Within) | −0.063 | 0.063 | −0.045 | 0.029 |
| N / Country | 83 / 31 | 83 / 31 | 83 / 31 | 83 / 31 |
| | | | | |

Note: p-values in parentheses; country-level clustered standard errors. **p<0.05, ***p<0.01.

The robustness of the main findings was tested with five different specifications: (i) a subsample including only high-income OECD countries, (ii) the addition of a linear time trend, (iii) the removal of outlier observations, (iv) a balanced panel (23 countries, 69 observations), and (v) an alternative specification using the student-teacher ratio at the ISCED 3 level. The positive coefficient of education expenditure exhibits stronger statistical significance in the ISCED 3 specification ($\beta = 0.040$, $p = 0.004$). On the other hand, in the high-income country subsample this effect becomes non-significant; this situation indicates that the effect of education expenditure is more pronounced in countries with relatively lower income levels. The student-teacher ratio fails to exceed the significance threshold in all robustness specifications.

*Table 3. Robustness Check Results (Dependent Variable: Belonging Index, FE)*

| | Main Model | High Income | Trend | No Outliers | Balanced Panel | ISCED 3 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Education Expenditure | 0.031**<br>[0.031] | 0.009<br>[0.727] | 0.029<br>[0.182] | 0.031<br>[0.146] | 0.026<br>[0.226] | 0.040***<br>[0.004] |
| S-T Ratio | 0.012<br>[0.351] | −0.002<br>[0.958] | 0.008<br>[0.546] | 0.013<br>[0.353] | 0.017<br>[0.235] | 0.010<br>[0.182] |
| $R^2$ (Within) / N | 0.063 / 83 | 0.212 / 41 | 0.096 / 83 | 0.067 / 80 | 0.084 / 69 | 0.074 / 90 |
| | | | | | | |

Note: p-values in square brackets. **p<0.05, ***p<0.01.

## Discussion and Policy Recommendations

The principal finding of this study is that within-country increases in public education expenditure in OECD countries are associated with a statistically significant and positive relationship with students' school belonging. Because this finding, obtained in the fixed effects model, focuses only on variation over time by excluding persistent differences among countries (culture, history, institutional structure, etc.), it substantially mitigates the bias created by unobserved country heterogeneity.

Several mechanisms can be proposed to explain, from a pedagogical perspective, the significant effect of education expenditure on belonging. Increased financial resources allow for improvements in physical infrastructure (classroom quality, libraries, and sports facilities), the employment of more qualified teachers, and the provision of additional

support personnel. All of these elements contribute to students experiencing their school as a safe, supportive, and valued environment. Viewed through contemporary frameworks of educational psychology, an increase in school resources strengthens the structural preconditions of the sense of belonging and communicates to students that the school is investing in them.

Nevertheless, the effect size (approximately 0.14 standard deviations) may be considered small to moderate; this reminds us that expenditure alone is not sufficient and that how resources are allocated also plays a decisive role. This finding aligns with the broader educational research consensus that financial resources are necessary but not independently sufficient for improved educational outcomes. The quality of institutional implementation—how resources are actually used to support learning and student well-being—proves equally important.

The fact that the student-teacher ratio does not show a significant effect in within-country variation requires a more complex interpretation. The cross-sectional correlation reveals that countries with a lower student-teacher ratio also exhibit higher levels of belonging. However, this relationship disappears in the fixed effects model; in other words, when a country changes its student-teacher ratio over three years, this change does not find a measurable reflection on belonging in the short term. The most plausible explanation for this is that the within variation of the short panel with T = 3 is limited. That is, over the period examined the student-teacher ratio remained relatively stable; sufficient variation to capture the long-term effects of policy changes did not arise.

Consistent with contemporary systematic reviews in educational research, the effect of the student-teacher ratio on affective outcomes most likely operates through a long-term mechanism and manifests itself via intermediate variables such as teacher support and school climate. These intermediate processes require time to develop and to influence student perceptions and experiences.

From a policy perspective, these findings offer concrete implications. First and foremost, increasing the share of public education expenditure within GDP appears to be a policy instrument that strengthens students' sense of school belonging. This relationship retains its significance even after country fixed effects are controlled for; therefore, the effect of increased expenditure cannot be explained solely by countries' general levels of prosperity. Significant differences in the education expenditure ratio persist among OECD member countries; this difference explains part of the cross-country variation in levels of belonging.

Second, attention must be paid to the quality of resource allocation. The fact that the effect size remains at a moderate level indicates that the manner of allocation, rather than the sheer amount of expenditure, is decisive. Strategic investments directed toward areas that improve school climate, strengthen student support services, and enhance the quality of the teacher-student relationship may produce stronger effects on belonging compared with a total increase in expenditure.

Third, it must be borne in mind that differences among countries shape the policy context. The robustness analyses reveal that the effect of education expenditure disappears in the high-income country subsample. This finding suggests that, for middle-income OECD countries where resource constraints are more pronounced, increases in the education budget may yield a higher marginal return. Therefore, policy recommendations should be designed in a way that is sensitive to countries' economic and institutional contexts. Countries with more limited resources may realize particularly strong benefits from targeted education investments that are strategically directed toward enhancing student belonging and well-being.

## Conclusion

This study examined the effect of public education expenditure and the student-teacher ratio on students' school belonging in OECD countries within the framework of short panel data analysis based on PISA 2015, 2018, and 2022 data. In an unbalanced panel dataset comprising 31 countries and 83 observations, pooled OLS, fixed effects, and random effects models were estimated; the findings were evaluated in a multifaceted manner through model selection tests and robustness checks.

The main finding of the study is that an increase in the share of public education expenditure within GDP exhibits a positive and statistically significant relationship with school belonging—even after country-specific unobserved fixed factors are controlled for ($\beta = 0.031$, $p = 0.031$, fixed effects model). In the ISCED 3 sensitivity analysis this finding is confirmed at a stronger significance level ($\beta = 0.040$, $p = 0.004$). The student-teacher ratio, while exhibiting a negative relationship with belonging in the cross-country correlation, does not show a statistically significant effect in within-country variation over the short panel.

From a theoretical standpoint, these findings integrate with fundamental frameworks in educational psychology. Bronfenbrenner's (1979) Ecological Systems Theory emphasizes that students' behaviors and emotions are the product not only of their individual characteristics but also of the educational environment in which they find themselves. Viewed from this approach, an increase in education expenditure improves the structural quality of the student's immediate environment (the mesosystem) and strengthens the resources that nourish the sense of belonging. Hirschi's (1969) Social Control Theory, in turn, predicts that strong bonds established with school will reduce problem behaviors, supporting the notion that better-financed schools will strengthen this bond. Within this framework, which is also consistent with the OECD's student well-being approach, academic achievement, the sense of belonging, and perceptions of safety are evaluated as simultaneous policy goals.

In terms of its empirical contribution, this study is one of the few that tests the effect of macro-level education policy variables on belonging within a panel framework covering three waves of PISA. The use of the fixed effects estimator substantially mitigates the

problem of unobserved heterogeneity—the fundamental weakness of cross-country cross-sectional analyses—thereby providing a more robust basis for interpreting the relationship between education expenditure and belonging.

In terms of the study's limitations, the most critical constraint is the short panel structure with T = 3. This narrows within-country variation, reduces the power of the Hausman test, and makes it difficult to detect the effect of slowly changing variables such as the student-teacher ratio in particular. Furthermore, the compilation of all variables at the macro (country) level disregards individual-level heterogeneity and brings with it the risk of ecological fallacy. The effect of the COVID-19 pandemic reflected in the PISA 2022 belonging measurements was also not controlled for. A causal claim is not supported owing to reverse causality, time-varying omitted variables, and the absence of an instrumental variable.

Several recommendations can be offered for future research. First and foremost, a longer panel extending from PISA 2003 to 2022 would both increase within variation and make it possible to capture the lagged dimensions of policy effects. Estimating multilevel models with individual-level PISA microdata could illuminate the school and student characteristics by which the effect of macro expenditure on belonging is moderated. Because the consistent measurement of the bullying variable is limited to the PISA 2018 and 2022 waves, analyses in the coming years that include bullying as a dependent variable will produce more comprehensive findings regarding the education policy-safety relationship. Finally, studies investigating which sub-items of an increase in expenditure (teacher salaries, infrastructure, support services) produce the strongest effect will offer far more instructive results for policy design.

## References


Allen, K. A., & Kern, M. L. (2017). School belonging in adolescents: Theory, research and practice. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4

Allen, K. A., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2016). Fostering school belonging in secondary schools using a socio-ecological framework. The Educational and Developmental Psychologist, 33(1), 97–121. https://doi.org/10.1017/edp.2016.5

Allen, K. A., Vella-Brodrick, D., Waters, L., Boyle, C., & Warner, G. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 30(1), 1–34. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8

Armagan, İ. C. (2024). PISA 2022 değerlendirmesinde Türkiye'de okul şiddet ve zorbaliğı. Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mevzu/article/1429486

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin, 117(3), 497–529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Borgonovi, F., & Pál, J. (2016). A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study. OECD Education Working Papers No. 140. https://doi.org/10.1787/5jlpszwghvvb-en

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Harvard University Press.

Card, D., & Krueger, A. B. (1992). Does school quality matter? Returns to education and the characteristics of public schools. Journal of Political Economy, 100(1), 1–40. https://doi.org/10.1086/261805

Finn, J. D., & Achilles, C. M. (1990). Answers and questions about class size: A statewide experiment. American Educational Research Journal, 27(3), 557–577. https://doi.org/10.3102/00028312027003557

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents. Psychology in the Schools, 30(1), 79–90. https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X

Hanushek, E. A. (2003). The failure of input-based schooling policies. The Economic Journal, 113(485), F64–F98. https://doi.org/10.1111/1468-0297.00099

Jackson, C. K., Johnson, R. C., & Persico, C. (2016). The effects of school spending on long-run attainment and earnings. Journal of Political Economy, 124(4), 954–974. https://doi.org/10.1086/686104

Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being. Review of Education, 3(2), 103–135. https://doi.org/10.1002/rev3.3043

Nilsen, T., & Teig, N. (2022). Class size and student outcomes: A systematic review. Educational Research Review, 36, 100449. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100449

OECD. (2017). PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264273856-en

OECD. (2019). PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/acd78851-en

OECD. (2023). Education at a glance 2023: OECD indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en

OECD. (2024). PISA 2022 results (Volume III): Creative minds, creative schools. OECD Publishing.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. Review of Educational Research, 70(3), 323–367. https://doi.org/10.3102/00346543070003323


BİDGE