

Secondary School Classroom Guidance Teachers' Opinions on Guidance and Leadership Influence

Ejder Güven¹, Oğuzhan Bozoğlu², Selahattin Seyidoğlu³

About the Article

Received: 05.05.2025

Accepted: 25.06.2025

Published: 06.10.2025

Keywords

Guidance

Guidance activities

Classroom guidance teachers

Leadership

Influence/power sources

Abstract

The aim of this study is to reveal the opinions of classroom guidance teachers working in secondary schools regarding the guidance activities they carry out and the sources of leadership influence (power) they employ in these activities. In order to analyze teachers' perceptions in detail based on a specific situation, this study employed the case study design, one of the qualitative research approaches. Study data were collected with an interview form containing semi-structured questions. The obtained data were subjected to content analysis technique. The study group consists of 11 male and 10 female teachers (21 in total), aged 27-52, from different branches, with at least 5 years of teaching experience, working in a total of three disadvantaged secondary schools located in different educational regions in Gebze district of Kocaeli province in the 2023-2024 academic year. The data obtained were analysed within the framework of two main problems related to the guidance activities carried out and the sources of influence (power) used in these guidance activities. The themes revealed regarding the guidance activities carried out were identified as rules, dealing with problems, academic issues, relationships and individual development. Themes related to the sources of influence (power) used in guidance activities were grouped under four themes as charismatic, expert, legal and reward sources of influence.

For Citation

Güven, E., Bozoğlu, O., & Seyidoğlu, S. (2025). Secondary school classroom guidance teachers' opinions on guidance and leadership influence. *MSKU Journal of Education*, 12(2), 161-194. DOI: 10.21666/muefd.1691848

Introduction

In the information age, a nation's level of development is directly proportional to the quality of its human capital (Sertkaya & Özcan, 2017). The greater the number of highly qualified individuals within a country, the farther it can advance along the path of progress (Seyidoğlu, 2022). In this regard, the significance of the education system, which is responsible for cultivating the skilled individuals necessary for development and transformation, becomes evident. Education is not only a driving force for national growth but also a key tool for achieving numerous social, economic, political, and cultural benefits (Büyükkantarıcı, 2024; Gau et al., 2016). Accordingly, the role of educational institutions in providing individuals with the necessary learning opportunities—particularly through guidance services—holds paramount importance in shaping individuals who possess the desired competencies (Hue, 2007).

Guidance services refer to a systematic and professional support process carried out by experts to help individuals gain self-awareness, develop problem-solving skills, make sound decisions, and utilize available resources to maximize their potential (Kepçeoğlu, 2001). School guidance, commonly referred to as school counseling, plays a crucial role in addressing the diverse needs of all students and significantly contributes to their personal and social development (Hue, 2012). However, the effectiveness of guidance services within a school is contingent upon the collaboration and coordination of all stakeholders. In other words, the successful implementation of guidance services necessitates a team effort. In this context, Effective cooperation among school counsellors, homeroom teachers,

¹ Gebze Technical University – ejderguven33@gmail.com – ORCID: 0000-0002-3662-7142

² Gebze Technical University – obozoglu@gtu.edu.tr – ORCID: 0000-0002-9815-6809

³ Ministry of Education – slhddnysl81@gmail.com – ORCID: 0000-0003-1306-0072

parents, and administrators are essential for ensuring the smooth and efficient execution of these services.

When examining school-based guidance services, it becomes evident that school counsellors often face difficulties in managing this process effectively due to infrastructural limitations and the sociological composition of the student body (Güven, 2009). To ensure closer monitoring and effective direction of the process, in addition to school counsellors, each class is assigned a homeroom guidance teacher. These teachers play a pivotal role in facilitating the implementation of guidance services by working in harmony with school counsellors and all other stakeholders (Öztürk, 1999). Their primary objective is to equip students with the essential skills they need to achieve academic and social success (Bayraktar & Ekşioğlu, 2021). Consequently, homeroom guidance teachers assume a role comparable to that of school counsellors, actively contributing to both the management and guidance processes within their respective classrooms.

The contemporary understanding of guidance extends beyond merely intervening in crisis situations; it is regarded as an ongoing process that supports individuals in navigating uncertainties while also serving as a tool for self-actualization (Hue, 2010; Romito, 2019). In modern guidance approaches, the process is not only concerned with systematically monitoring students but also with helping them recognize opportunities and resources in an evolving world, ultimately enabling them to unlock their full potential (Bayar & Ekim, 2021). Accordingly, under the leadership of school counsellors, homeroom guidance teachers play a crucial role in fostering students' problem-solving abilities and guiding them toward realizing their capabilities through structured and professional support (Bayar & Ekim, 2021). Homeroom guidance teachers follow a predefined program throughout this process, and in this regard, the Classroom Guidance Program developed by the Ministry of National Education in 2020 represents a significant step forward. This program is grounded in the general objectives and fundamental principles outlined in Law No. 1739 on National Education and aligns with the 2023 Education Vision. The primary aim of the program is to facilitate the transformation of students' acquired knowledge into skills and, subsequently, the internalization of these skills as behaviours (MoNE, 2020).

Collaboration between schools, families, and students is essential for the effectiveness of the guidance process. The success of guidance largely depends on teachers' ability to work in synergy with other educators and to establish strong relationships with students' families, ensuring that guidance efforts positively impact students' academic and personal development (Yıldırım & Dönmez, 2008). However, for homeroom guidance teachers to successfully fulfil their roles by fostering cooperation among schools, families, and students, they must also exhibit effective leadership behaviours (Lalonde & Adler, 2015). Various definitions of leadership exist in the literature, but they commonly emphasize the coordination of individuals toward a specific goal and the efficient use of human and material resources to achieve that goal (Güven & Polat, 2016; Winston & Patterson, 2006). It can be argued that when homeroom guidance teachers act as leaders, they can more effectively fulfil their guidance roles and facilitate student development.

Leadership plays a crucial role in identifying and utilizing individuals' talents within an institution (Güven, 2023). The institutional climate must be fully embraced by all members, and a leader's influence is vital in motivating followers to maximize their potential in pursuit of shared goals (Eryeşil & Iraz, 2017). Therefore, leaders serve as key figures in shaping institutional culture and ensuring its adoption by their followers. Leadership, at its core, is the process of influencing organizational members to act in alignment with the institution's objectives (Bass, 1985). Given the structured nature of organizations, leaders inevitably draw upon various sources of influence, also referred to as power bases, to guide their teams effectively (Zaleznik, 1998).

In any institution, the source of power used to influence and coordinate followers plays a crucial role in ensuring organizational harmony (Raven, 1993). The selection of a power source varies depending on the needs of employees, their attitudes, and their level of commitment to the organization (Seyidoğlu, 2022; Şahin et al., 2017). Generally, the sources of power that leaders employ to direct their followers toward a common goal can be categorized into five main types: legitimate power, reward power, coercive power, expert power, and charismatic power (Elias, 2008; French & Raven, 1959).

Legitimate power is traditionally derived from the formal authority granted to a leader; and through which organizational leaders influence others to achieve goals (Daft, 2004). However, legitimate power is not limited to formal positions within organizational hierarchy. Existing literature makes it evident that legitimate power can be achieved by means of cultural values, social norms, and acknowledgement of leader influence (Yukl, 2013). It is apparent that organizational hierarchy may serve a solid base for legitimate power (Weber, 1947); however more recent leadership studies highlight other basis for legitimation of power. Tyler (2006) stated that perception of fairness can play a significant role in leaders' achieving legitimate power. Similarly, Suchman (1995) claims that in addition to their formal roles, leaders may enjoy legitimate power when they are perceived as ethical and prioritize collective interests. In this regard, legitimate power should be seen as a dynamic construct shaped by not only formal authority and organizational hierarchy but also other social factors.

Reward power is one of the most frequently utilized means by which leaders enhance the motivation of their followers. Leaders employ this power by recognizing and rewarding individuals within the organization based on their competencies and needs, thereby reinforcing desired behaviours (Yılmaz & Altinkurt, 2012). Consequently, reward power functions as an incentive mechanism that aligns individual performance with organizational objectives. The more effectively and actively this power is leveraged, the greater the likelihood of achieving institutional goals (Jex, 2002).

Coercive power operates in direct opposition to reward power. It is employed when employees fail to fulfil their responsibilities, disrupt workflows, or neglect assigned tasks (Yılmaz & Altinkurt, 2012). The primary aim of this power is to minimize errors within the organization. Leaders who wield coercive power view the ability to enforce punitive measures as their right, often using it as a deterrent against noncompliance (Yukl, 2002). While this approach may create discomfort among followers, its effectiveness ultimately depends on how it is perceived by those subjected to it.

Expert power stems from a leader's specialized knowledge, skills, and experience, which enable them to influence and guide employees. The legitimacy of this power depends on how much followers acknowledge and trust the leader's expertise (Mullins, 1996). Since expertise is often regarded as one of the most effective tools for achieving organizational goals, leaders who demonstrate proficiency in their field tend to command greater respect and influence (Elias, 2008).

Charismatic power is derived from a leader's ability to inspire admiration and respect among their followers (Yukl, 2002). It is characterized by the leader's personal traits, which allow them to captivate and motivate employees toward shared objectives. When followers develop a sense of identification with their leader, their admiration strengthens the leader's charismatic influence (Seyidoğlu, 2022). As a result, this power fosters unwavering trust and loyalty within the organization, reinforcing a cohesive and highly engaged work environment.

In summary, different forms of power reward, coercive, expert, and charismatic offer leaders' distinct tools for influencing and motivating their followers. While reward and coercive power rely on external mechanisms to shape behaviour through incentives or deterrents, expert and charismatic power draw from the leader's personal attributes and capabilities to inspire voluntary commitment. The effectiveness of each power type depends not only on the context in which it is applied but also on how followers perceive and respond to the leader's influence. When used strategically and ethically, these power bases can collectively support organizational success and foster a motivated, aligned workforce.

Purpose of the Study

A review of the literature reveals a substantial body of research on the concepts of leadership and guidance (Acar, 2002; Akyüz, 2018; Akçakoca & Bilgin, 2016; Bakan & Doğan, 2012; Erdemir & Kış, 2017; Gedik, 2020; Gündüz & Dedekorkut, 2014; Karip, 1998; Özdemir, 2003; Savaş & Hamamcı, 2010). However, A significant gap exists in the literature regarding studies examining the leadership behaviours of homeroom guidance teachers in middle schools and how these behaviours influence the

guidance process. Therefore, this study aims to explore the challenges encountered by homeroom guidance teachers working in middle schools during the guidance process.

The middle school stage is a critical period in students' education, as it is characterized by the transition from concrete to abstract thinking. At this stage, students move beyond the guidance of a single teacher, as is the case in primary school, and begin interacting with teachers from various disciplines. This period also plays a fundamental role for the development of individual identity. Furthermore, middle school marks a phase in which students' academic achievements gain significance, playing a pivotal role in shaping their future educational trajectories. It is also a time when they undergo crucial assessment and evaluation processes. Given these factors, this study investigates the guidance practices of middle school homeroom teachers. The challenges encountered by homeroom guidance teachers face in fulfilling their guidance roles, explore the underlying causes of these challenges, and propose potential solutions.

Within this framework, the study first clarifies the concept of guidance and examines the guidance process in depth. Since guidance inherently requires teachers to assume leadership roles, the study also investigates the specific leadership qualities that homeroom guidance teachers employ. Consequently, the research explores the broader concept of leadership and the various sources of power that leaders utilize.

The literature review has demonstrated that while numerous studies focus on guidance services across different educational levels, research specifically addressing the guidance practices of middle school homeroom teachers remains scarce. Accordingly, the present study is anticipated to make a meaningful contribution to the field of educational research and provide valuable insights for policymakers shaping guidance policies.

To achieve these objectives, the study seeks to answer the following research questions:

- What are the key areas in which homeroom guidance teachers provide guidance within their respective schools?
- What sources of leadership influence (power) do homeroom guidance teachers utilize in their guidance practices?

Method

Research Model / Research Design

This study aims to examine the perspectives of classroom guidance teachers regarding the guidance services they provide and the sources of leadership power they utilize throughout this process. To achieve this objective, it was deemed important to explore in depth the lived experiences, encountered situations, and professional views of classroom guidance teachers during the implementation of guidance activities. Accordingly, since the study focuses on phenomena occurring within a specific context and aims to analyze these in a comprehensive manner, the case study design, one of the qualitative research approaches, was adopted as the appropriate methodological framework.

Case study is a research method that aims to provide an in-depth and multidimensional understanding of a specific phenomenon (Yin, 2018). In this context, the present study seeks to examine the roles of classroom guidance teachers, the challenges they face, and their leadership influence within a specific educational setting in a detailed and comprehensive manner. In this respect, the study aims to conduct an in-depth analysis of the experiences of classroom guidance teachers by focusing on a particular case.

Study Group

The study group consists of 21 homeroom guidance teachers (11 male, 10 female) with a minimum of five years of teaching experience, working in three disadvantaged middle schools located in different educational districts of Gebze, Kocaeli, during the 2023–2024 academic year. The selected schools serve communities with low socioeconomic status, with a high proportion of parents employed in factories,

limiting their ability to be actively involved in their children's education. Additionally, a significant number of students come from divorced families.

The participants, aged 27 to 52, come from various teaching disciplines, including Turkish, Mathematics, Science, Social Studies, English, Religious Culture and Ethics, Art, Music, and Physical Education and Sports. A detailed breakdown of their demographic characteristics is provided in Table 1.

Table 1. Participants' Demographic Profile

Participant	Gender	Age	Tenure (year)
K1	Female	43	21
K2	Male	48	26
K3	Female	50	28
K4	Female	49	28
K5	Female	32	9
K6	Male	43	20
K7	Male	40	17
K8	Female	45	23
K9	Male	27	5
K10	Male	36	13
K11	Female	29	6
K12	Male	39	16
K13	Male	29	6
K14	Male	33	9
K15	Female	45	23
K16	Female	52	30
K17	Female	37	14
K18	Female	36	13
K19	Male	30	6
K20	Female	44	22
K21	Male	34	10

As this study aims to examine guidance services at all grade levels in middle schools and identify the leadership characteristics exhibited in these activities, the study group consists exclusively of homeroom guidance teachers. Given that leadership traits influence the execution of guidance services through dynamic interactions over time, a purposive sampling method was employed. This sampling approach ensures that the participants are selected based on the study's objectives, thereby minimizing bias and enhancing both credibility and reliability (Strauss & Corbin, 2014).

To maintain confidentiality and ensure the integrity of the research process, participants were anonymized using codes ranging from K1 to K21, rather than their real names. Every effort was made to ensure that participants provided genuine responses that accurately reflect their perspectives on the research questions.

Data Collection Tool

In this study, a semi-structured interview form was used as the primary data collection tool. To ensure a comprehensive examination of the research topic and to obtain rich data, open-ended questions were included in the interview form. Prior to developing the interview questions, a comprehensive and detailed literature review was conducted to understand the leadership traits exhibited by homeroom guidance teachers and how these traits are reflected in their guidance practices. To establish content validity, relevant studies were reviewed, and the interview questions were revised based on expert consultation. In this context, two faculty members and one lecturer in the field of educational sciences reviewed the questions and confirmed their appropriateness for data collection.

The data for the study were collected through face-to-face interviews. The interviews were scheduled in advance, and suitable times and locations were determined by contacting the participants via social media and phone communication. To enable participants to express themselves comfortably and openly, the interviews were conducted in person, with careful attention to avoid influencing their responses. In cases where participants hesitated or had difficulty expressing their thoughts, non-directive follow-up questions were used to further explore the topic. The ethical process in the study was as follows:

- Ethics committee approval was obtained from Gebze Technical University Local Ethics Committee (Date: 03.11.2023, Number: 2023/16-03)
- Informed consent has been obtained from the participants.

Data Analysis

The data obtained from the interviews were analysed using content analysis. The primary aim of content analysis is to make the meaning of written language more concrete by uncovering the underlying themes and patterns within the collected data (Forman & Damschroder, 2007). However, content analysis requires adherence to a systematic process. Yıldırım and Şimşek (2011) outline this process as follows: coding the data, identifying emerging themes, organizing the themes, and interpreting the findings.

The statements obtained from the participants were first read line by line and coded into meaningful units using open coding. Subsequently, similar codes were grouped into categories, and themes were generated from these categories. To ensure the reliability of the research, the data analysis process was carried out in multiple stages. The data were coded independently by three experts. The first and second coders were also the researchers conducting this study. Both researchers hold doctoral degrees in the field of educational sciences and have conducted academic studies particularly in the areas of educational leadership and management. To enhance the objectivity of the coding process, the data were also coded by a third independent expert. The third coder is a faculty member with a PhD in educational sciences and has academic experience in the fields of guidance and psychological counseling. Furthermore, this expert has previously participated in similar qualitative studies and possesses experience in content analysis.

The codes generated by all three experts were compared. Discrepancies among the coders were discussed through consensus meetings, and agreement was reached on the final set of codes. The inter-coder reliability ratio was calculated using the formula proposed by Miles and Huberman (1994): $\text{Reliability} = \text{Number of Agreements} / (\text{Number of Agreements} + \text{Number of Disagreements})$. This formula is based on the number of codes that overlapped (i.e., agreed upon) and the number of codes that differed among the three coders. In this study, coding was conducted on a total of 202 meaningful units. Among these, 192 units were coded identically by all three coders, while 10 units were coded differently. Based on this, the reliability was calculated as follows: $\text{Reliability} = 192 / (192 + 10) = 192 / 202 = 0.95$ (95%). This value significantly exceeds the commonly accepted threshold of 70% for qualitative research (Miles & Huberman, 1994), indicating a high level of reliability in the data analysis process. Furthermore, to ensure the validity of the study, the data were supported by participant views obtained from multiple sources, and the findings were interpreted in light of existing literature.

Results

Findings Related to the First Research Question

The themes and categories related to the first research question—the areas in which homeroom guidance teachers provide guidance services—are presented in Table 2.

Table 2. Counselling Activities

Themes	Categories	Participants	f
Rules	School rules	K1, K2, K5, K7, K12, K13, K18	7
	Societal rules	K1, K6, K21	3
	Moral values	K1, K6, K9	3
Addressing problems		K4, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K17, K20	12
Academic matters		K2, K8, K9, K10, K11, K12, K15, K18, K19, K21	10
Relationships	Communication	K3, K5, K15, K16	4
	Guidance	K3, K5, K15, K16	4
Personal Development		K1, K2	2

Based on the data in Table 2, the most frequently addressed theme in homeroom guidance teachers' practices is rules, with 13 participants indicating that they provide guidance services related to this topic. Within this theme, three subcategories—school rules, societal rules, and moral values—were identified. Seven participants specifically emphasized that they focus on school rules as a crucial part of their guidance services, highlighting the importance of discipline for the continuity of education. Some participant statements regarding the school rules category include:

"I make an effort to provide guidance on ensuring the continuity of adherence to school rules because the sustainability of education depends on them." (K5)

"Classroom rules are of great importance to me. Any lack of discipline affects the entire curriculum. Therefore, school rules are my top priority." (K12)

Three participants focused on the importance of societal rules, stressing the need for students to integrate into society effectively. Their views include:

"I provide guidance on social norms because students are constantly interacting with society and need to understand proper behaviour." (K1)

"I guide students on how to function as individuals within society because, ultimately, society and the individual are inseparable." (K21)

Another three participants emphasized the importance of moral values, stating that ethical principles are a fundamental aspect of their guidance efforts:

"Honesty, virtue—in my opinion, morality is crucial. When I enter a classroom, this is the first topic I address." (K6)

"I first try to explain to my students what it means to be a moral person. I teach them about honesty and ethical behaviour because, without morality, education is meaningless." (K9)

After rules, the second most frequently addressed theme in homeroom guidance services is addressing students' problems, reported by 12 participants. They highlighted that students often turn to their homeroom teachers for help with issues both within school and at home, perceiving them as a primary source of support. Some participant statements regarding problem-solving guidance include:

"I try to assist students with any problems they encounter at school. As a homeroom teacher, helping them resolve their issues is one of my primary responsibilities because they see me as the go-to person for solutions." (K8)

"I treat them with compassion and offer advice, particularly for family-related issues." (K11)

"Whether it's conflicts in the classroom, school problems, or family matters, students often seek my guidance. There are frequent disputes both at school and at home." (K17)

Another prominent theme identified was academic matters, cited by 10 participants. They emphasized that academic success is a key indicator of educational effectiveness, making it a primary focus of their guidance efforts. Some participant statements on academic guidance include:

"I provide guidance on study techniques because both the school administration and parents expect academic success from students." (K2)

"Many students don't even know how to study. That's why I first teach them study techniques, such as reviewing the day's lessons at home and solving related exercises. Academic performance is a major concern for parents." (K10)

"Most of my guidance is related to academics. When a student succeeds in class, they are perceived as successful by everyone. Academic performance is seen as a reflection of education itself." (K18)

The relationships theme also emerged, with subcategories of communication and guidance. Four participants emphasized the importance of fostering communication among students to improve both classroom and extracurricular interactions. Some participant statements on communication guidance:

"I strive to help my students communicate better with one another to create a more harmonious classroom environment, which in turn promotes school continuity." (K3)

"I maintain constant communication with parents. I observe how students interact with their families and peers because, if these relationships are managed well, education achieves its purpose." (K15)

Some participants expressed their opinions regarding the "Redirection" category. This refers to instances where teachers guide students toward external support, such as school counsellors. Regarding guidance as a subcategory, four participants expressed their role in directing students toward appropriate solutions. Their statements include:

"If I can't solve a problem myself or feel inadequate, I refer the student to the school counsellor." (K3)

"The most important thing is to continuously guide students on what they should be doing. Even if they make mistakes, through proper guidance, they will learn the right way." (K16)

Lastly, the theme of personal development was highlighted, with participants emphasizing their efforts to foster students' self-expression and confidence. Some participant statements on personal development guidance include:

"I prioritize students' personal development to help them express themselves comfortably and achieve self-actualization." (K1)

"I frequently discuss personal development because a student who cannot realize their potential will struggle with both education and life." (K2)

While discussing their roles in guidance, participants also highlighted several challenges affecting their ability to provide effective support. These challenges include lack of time allocated for guidance classes (offered only to 8th-grade students), insufficient number of school counsellors to meet student needs, heavy teaching loads, leaving little time for guidance activities and limited school resources, especially regarding physical space for guidance sessions. Some participant statements regarding these challenges include:

"For example, guidance lessons are offered only once a week for 8th graders. One hour is simply not enough for students who are preparing for exams, transitioning to high school, and going through adolescence. It should also be available for 5th graders, who are adjusting to a completely different school environment." (K4)

"We have only one school counsellor, who is overwhelmed with back-to-back sessions and barely has time to breathe. We need more school counsellors to effectively address students' needs." (K7)

"Both students and teachers have heavy workloads. Aside from 8th graders, there are no dedicated guidance lessons in other grades. We try to provide support during breaks, free periods, or whenever we can, but it is not enough." (K13)

"Our school has very limited resources for guidance activities. There isn't even an extra classroom available for private sessions, let alone space for social activities." (K20)

Findings Related to the Second Research Question

The information regarding the source of leadership influence (power) used by the class counsellors in the areas they provide guidance on is presented in Table 3, which addresses the second problem of the study.

Table 3. Leadership Sources of Power

Source of Power	Participants	f
Charismatic	K1, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K19, K21	13
Expertise	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K16, K18	11
Legal Authority	K5, K12, K17, K18, K20	5
Reward-power	K9, K11	2

According to Table 3, class counsellors predominantly use charismatic influence as their source of power in guidance activities, while they make the least use of reward-power influence. The other sources of influence they use are expertise and legal authority.

Class counsellors mostly rely on charismatic influence in their counselling activities, with 13 participants expressing this view. The participants stated that in order to influence students, they aim to earn their respect and affection, becoming role models for them. They further mentioned that students integrate with them, developing empathy and loyalty towards the participants. Some of the participants expressed their views as follows:

"I try to make everyone feel that they are equal and valuable to me. I try to be an example for them by displaying positive behaviours. I make an effort to be trustworthy and sincere. In this way, I gain the children's love, respect, and loyalty." (K1)

"When I guide my students, I try to be patient, friendly, fair, and objective. I earn their respect because I am a role model for them. When they respect and trust you, your job becomes easier. For me, the foundation of the relationship is respect." (K6)

Participant responses indicate that, it can be understood that 11 participants rely on expertise as their source of influence when guiding students. The participants emphasize that they rely on their knowledge and experience in counselling and that it is effective with students. Some of the participants' statements are as follows:

"I am a good listener for my class. I come up with solutions in crisis situations. I trust my knowledge and experience while doing this. There is the experience gained over the years." (K8)

"A teacher must be knowledgeable and be able to pass that knowledge to students... I have realized that my knowledge and experience are important while providing guidance. From a pedagogical standpoint, you can guide the student. It becomes both efficient and effective." (K18)

From the participants' statements, it is evident that 5 participants rely on legal authority as a source of influence during the guidance process. These participants emphasize authority and discipline. Some of the participants' statements are as follows:

"I establish authority over the students. In this way, they find it easier to understand the path that needs to be followed." (K12)

"I pay attention to discipline during the guidance process. If there is no order or any rules, it becomes difficult to provide effective guidance." (K17)

From the participants' statements, it can be understood that 2 participants use reward as a source of influence in their counselling activities. The participants highlight that the power of rewards motivates students, emphasizing that rewards have a lasting effect on students and are an effective tool for shaping the desired behaviour. Some of the participants' statements are as follows:

"I try to motivate the children. In this way, they approach the topics I guide them on with more enthusiasm. I do this by rewarding them from time to time." (K9)

"The effect of rewards in counselling services is really significant. It is perhaps the most lasting method in shaping student behaviour." (K11)

Discussion

This study focuses on the counselling activities of class counsellors in middle schools and the leadership power sources that emerge in these activities. Two main problems were examined in the study. First, the types of counselling activities carried out by class counsellors in the classes they are responsible for were explored. The absence of counselling lessons in all grade levels except for the 8th grade in middle schools and the inability of school counsellors to fully handle counselling activities in a comprehensive manner increases the importance of class counsellors and the activities they carry out. Secondly, the leadership power sources used by class counsellors in their activities were examined. In other words, they are expected to guide students in the educational process. This is because leadership styles and power sources used to achieve organizational goals allow for a quicker and more solid attainment of these goals (Yetim, 1996). On the other hand, considering the impact of the power sources on the school climate, the benefits they provide, and their motivational effects on teachers, it is crucial that these power sources are used appropriately and timely (Koşar & Çalık, 2011).

The findings of the study indicate that class counsellors provide guidance to their students on rules, handling issues, academic topics, relationships, and individual development. The findings highlight that class counsellors focus most on rules, problems, and academic topics, while they pay less attention to relationships and individual development. The prominence of these three topics may stem from their close relevance to educational and instructional activities. Similarly, in a study conducted by Bayar and Ekim (2021) in schools of various types and levels, it was revealed that teachers are viewed as helpers, guides, problem solvers, and directing authorities. On the other hand, a study conducted by Hue (2012)

in middle schools showed that the findings highlighted the importance of school rules, guidance, individual development, and interactive communication in school counselling.

The findings of the study reveal that the rules being guided in the counselling process are school, societal, and moral rules. Class counsellors focus most on school rules, as these rules are seen as playing a crucial role in maintaining order within the school alongside the educational process. Similarly, Gudyanga et al. (2019) in their study emphasize the necessity of implementing key school rules for the efficient management of the educational process. In this context, it can be said that the priority of class counsellors is to ensure order so that the educational process is not disrupted. The findings also suggest that there is a need for counselling related to societal and moral rules. Similarly, Thornberg (2009) in his study points out that societal and moral rules should be instilled in students by the teachers who lead the classes. He states that students who acquire these rules through counselling become responsible, good citizens who do good and do not harm others. In this context, it is understood that class counsellors shape not only the school order but also students' societal and moral behaviours. Therefore, class counsellors emphasize the importance of students being in harmony with society and the necessity of moral behaviour for individuals.

In the present study, it was understood that class counsellors primarily focus on addressing problems and provide counseling in this regard. Similarly, Bayram and Ekim (2021) highlight that one of the most important counseling tasks of teachers is to resolve issues, emphasizing that class teachers, in particular, provide psychological support to students. In Amarat's (2017) study, it is stated that teachers are notably valued by students in terms of problem-solving within counseling. Class counsellors are seen as problem-solving authorities. Regardless of the source of the issues, it is evident that students reach out to class counsellors as the point of resolution for solving problems.

The present study highlights that class counsellors conduct counseling activities on academic topics. Academic success is considered a measure and indicator of the educational process. The main reason for this is the academic success expectations of parents and school administration. Similarly, Taşkın (2019) revealed that counseling on academic issues positively influences students, increasing their academic success. In their study, Gerler and Anderson (1986) found that counseling activities contributed to improving students' grades. It is understood that counseling related to academic topics has a positive effect on student achievement.

The current findings also indicate that class counsellors provide guidance to their students on relationships. Counseling on relationships is revealed through communication and guidance. In their study, Zorbaz et al. (2016) highlight that counseling on relationships provided by teachers determines the social and emotional development of students in school. In the implementation of counseling related to communication, the aim is to strengthen both in-class and out-of-class communication. The main reason for this is that the school consists of student, teacher, administration, and parent components. Similarly, Ustomi et al. (2024) showed that communication developed in schools supports and facilitates students' daily activities within the family, school, and social environment. The aim of class counsellors conducting guidance activities is to help students overcome challenges they feel inadequate about and ensure that they engage in correct behaviours while avoiding mistakes. In their study, Burger et al. (2012) revealed that counselling activities carried out by teachers ease students' lives both inside and outside school. Therefore, it can be said that guidance activities reduce the likelihood of mistakes and eliminate feelings of inadequacy. In this context, students can freely express themselves in all school and out-of-school activities.

Class counsellors enable students to realize themselves comfortably and develop desired behaviours through the counselling activities they carry out regarding individual development. Similarly, in their study, Karataş and Baltacı (2013) describe class counselling as an application used to accelerate the development of students both inside and outside of school. Especially for children of primary school age, effective counselling and guidance services trigger individual development, improving them in terms of education and preparing them for higher education institutions (Özkan, 2012).

Another issue that class counsellors highlight regarding counselling is the perceived deficiencies in the implementation and process of counselling activities. The findings of the study show that class

counsellors view the lack of guidance classes in all grades except for 8th grade, insufficient time allocated for guidance activities, the shortage of school guidance counsellors, and the inadequacy of school resources as disadvantages in the counselling process. Similarly, Bayar and Ekim (2021) point out that the deficiencies in guidance services bring about many problems and conclude that these problems stem from the class counsellor, lesson hours, parents, students, and the school. Güven (2009) draws attention to the communication problems between school management and class counsellors, the shortage of school guidance counsellors, and the inadequacies in the implementation of the class counselling program. Gürkan (2020) reveals that the deficiencies in the guidance subject are related to legislation, the shortage of families and guidance counsellors. It can be said that this situation stems from some deficiencies in the general education policy and education economy. Because in the counselling process, teachers' inability to dedicate sufficient time to each student due to workload, the problems in the curriculum, the absence of guidance classes at every grade level, and the financial inadequacies of schools are generally related to education policy and economics. Current educational policies define education and career guidance as a basic tool that promotes individual self-realization while following collective social goals (economic growth, reduction of dropout rates, social participation) (Romito, 2019).

Class counsellors apply charismatic, expertise, legal, and reward sources of influence in their guidance activities. However, it is understood that the coercive source of influence was not used in this study. This situation can be attributed to the nature of counselling itself, as leading the counselling process requires voluntariness rather than coercion. It appears that class counsellors predominantly use charismatic and expertise sources of influence, with the least utilized influence source being the reward source. Bakan and Büyükbeşe (2010), in their studies on the public and private sectors, similarly revealed that the most used sources of influence were legal and expertise. In contrast, Meydan et al. (2018) found that the most frequently used source of influence was the reward source. At the same time, Meydan et al. (2018) also supported the current study by highlighting expertise as the most used source of influence.

Although student-centred education is emphasized, teachers remain at the centre of education. Particularly, the use of charismatic influence is considered highly important in terms of leadership and organizational climate (Koşar and Çalık, 2011). Therefore, it can be understood from this study that class counsellors who use charismatic sources of influence win the respect, love, and loyalty of their students by serving as role models, and by forming emotional bonds with them, they can easily shape desired behaviours. According to Uğurlu and Demir (2016), charismatic sources of influence are frequently used in schools. The main reason for this is that the attitudes and behaviours of class counsellors, who serve as role models, have a significant impact on students. Given that guidance activities are predominantly centered on rules and problem-solving, it is not surprising that the most effective source of influence is the charismatic source.

In the current study, one of the most frequently used sources of influence by class counsellors is expertise. Since expertise is a source of influence that individuals can acquire through their own efforts, it is a power that can be obtained by any administrator or teacher (Koşar and Çalık, 2011). Therefore, the study highlights that class counsellors carry out their guidance activities through their knowledge, experience, and expertise. Supporting the current findings, Akçakoca and Bilgin (2016) concluded that in schools where expertise is used as an influence source, teachers are more willing to engage in work, contribute more to student success, and are more open to innovations. Breult (2014) also emphasized that expertise positively affects the educational process, regardless of the educational level. The findings of Bakan and Büyükbeşe (2010) reveal that in the public sector, the most commonly used source of influence is expertise. It seems that the educational environment in schools also brings about expertise. Therefore, it can be said that the most effective source of influence class counsellors can apply, especially in student management, individual development, and academic issues, is expertise. This may account for the frequent reliance on this source of influence.

The findings of the current study indicate that some class counsellors have resorted to legal influence. This is understood to be done in order to maintain discipline and authority. Similarly, Hue (2010), in his study, pointed out a dynamic between counselling and discipline, noting that teachers who use discipline

as a tool increase their sense of trust and guide students effectively and harmoniously. On the other hand, those who do not apply discipline face problems and conflicts. Altinkurt et al. (2014) found that as the use of legal influence in schools increases, negative perceptions among employees rise, leading to emotional and behavioural detachment from their institutions and a decline in performance. In this context, legal authority may serve as an effective leadership strategy that can be used in guidance activities, especially for problem-solving and the effectiveness of rules. While class counsellors manage discipline alongside their guidance services in schools, it is believed that their roles in school disciplinary committees could potentially harm their counselling roles and the bond they establish with students.

The findings also revealed that the least used source of influence is reward power. It is understood that the impact of rewards on students is lasting and motivates them to shape behaviours in the desired direction. Supporting this, Meydan et al. (2018) highlighted that reward influence is less commonly used compared to other sources of influence in their study. In contrast to the current study, Bakan and Büyükbeşe's (2010) findings show that the secondary source of influence most frequently used in the public sector is reward. In this context, it can be said that reward-based strategies can effectively reinforce rule adherence, problem resolution, and academic motivation.

Conclusion and Recommendations

Drawing upon the findings of this study, several constructive recommendations are proposed. The present study was conducted with class guidance counsellors working in middle schools within the Ministry of National Education. Future research may consider conducting similar studies that can be carried out with teachers and administrators working in educational institutions at different levels, including both public and private schools. In other studies, the challenges faced in delivering guidance services in middle schools could be explored in more detail, and potential solutions could be identified. A comparative study could also be conducted on the most frequently used sources of influence, such as charismatic and expertise power, and the least used source, reward power. The findings of this study could provide valuable insights for new class guidance counsellors at the beginning of their careers. However, a notable limitation is the assumption that participants provided fully candid responses, which may not always hold true.

References

- Acar, F. (2002). Duygusal zeka ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 53-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23745/252960>
- Akcakoca, A., & Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/34551/381719>
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/43256/525380>
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoglu Mehmetbey University Journal of Social and Economic Research*, 2, 73-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kmusekad/issue/10217/125592>
- Bakan, İ., & Doğan, İ. F. (2012). Hizmetkâr liderlik. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksuiibf/issue/10265/125897>
- Bayar A., & Ekim, R. (2021). Sınıf rehber öğretmenlerinin bakış açısından rehberlik hizmetleri. *Türkiye Bilimsel Çalışmalar Dergisi*, 4(2), 331-344. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/67618/880525>

- Bayraktar, Y., & Ekşioğlu, S. (2021). Determining the opinions of guidance teachers on the problems they encounter at school. *Yıldız Journal of Educational Research*, 6(1), 9-20. <https://doi.org/10.51280/yjer.2021.010>
- Bellibaş, M. Ş., & Gedik, Ş. (2014). Özel ve devlet okullarında çalışan müdürlerin öğretim liderliği becerileri açısından karşılaştırılması: Karma yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 453-482. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.018>
- Breult, R. (2014). Power and perspective: the discourse of professional development school literature. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 22-35. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359866X.2013.869547>
- Burger, J. M., Nadirova, A., & Keefer, K. V. (2012). Moving beyond achievement data. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 367-386. <https://doi.org/10.1177/0734282912449444>
- Büyükkantarıcı Tolgay, S., (2024). Yeşil enerji kullanımının çevresel bozulmanın azaltılması ve sürdürülebilirlik açısından incelenmesi. *Sosyal Ekonomik ve Çevresel Kalkınma için Sürdürülebilirlik Bilimi* (pp.117-139). <https://avesis.kayseri.edu.tr/yayin/32e842c1-532c-4e40-bc98>
- Daft, R. L. (2004). *Organization theory and design*. https://www.researchgate.net/publication/31695904_Essential_Organization_Theory_and_Design
- Dönmez, M. C. Y., & Dönmez, B. (2008). Okul aile işbirliğine ilişkin bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6137/82337>
- Elias, S. (2008). Fifty years of influence in the workplace: The evolution of the French and Raven power taxonomy. *Journal of Management History*, 14(3), 267-283. <https://doi.org/10.1108/17511340810880634>
- Erdemir, N., & Kış, A. (2017). Okul yöneticilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 34-47. <https://doi.org/10.29129/inujse.359846>
- Eryeşil, K., & İraz, R. (2017). Liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir alan çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 20(2), 129-139. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.345364>
- French, J., & Raven, B. H. (1959). *Studies of social power*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research. https://www.researchgate.net/publication/215915730_The_bases_of_social_power
- Gedik, Y. (2020). Dönüşümsel ve işlemsel liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 19-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/56102/728755>
- Gerler, E. R., & Anderson, R. F. (1986). The effects of classroom guidance on children's success in school. *Journal of Counseling & Development*, 65(2), 78-81. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1986.tb01236.x>
- Gündüz, Y., & Dedekorkut, S. (2014). Yıkıcı liderlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 95-104. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17393/181803>
- Gürkan, U. (2020). Problems in school guidance services in Balıkesir province: Opinions of school counsellors. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 14(1), 577-605. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.704061>
- Güven, E. (2023). Çevresel sürdürülebilirlik bağlamında yeşil dönüştürücü liderliğin eğitim örgütlerinde yansımaları: Literatür taraması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11(2), 446-462. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajeli/issue/81947/1393696>

- Güven, E., & Polat, S. (2016). Aesthetic leadership perceptions of high School students regarding their teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(11), 109-118. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i11.1839>
- Güven, M. (2009). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Çalışmalar Dergisi*, 2(9), 171-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/anemon/issue/1835/22366>
- Hue, M. (2007). The relationships between school guidance and discipline: critical contrasts in two Hong Kong secondary schools. *Educational Review*, 59(3), 343-361. <https://doi.org/10.1080/00131910701427355>
- Hue, M. (2012). Inclusion practices with special educational needs students in a Hong Kong secondary school: teachers' narratives from a school guidance perspective. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(2), 143-156. <https://doi.org/10.1080/03069885.2011.646950>
- Hue, M. T. (2010). Influence of Taoism on teachers' definitions of guidance and discipline in Hong Kong secondary schools. *British Educational Research Journal*, 36(4), 597-610. <https://doi.org/10.1080/01411920903018158>
- Jex, S. M. (2002). *Organizational psychology; a scientist-practitioner approach*. John Wiley & Sons. <https://www.wiley.com/en-us/Organizational+Psychology%3A+A+Scientist-practitioner+Approach%2C+3rd+Edition-p-9781118724071>
- Kepçeoğlu, M. (2001). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Alkim Yayınevi. <https://doi.org/10.14527/9786052410493>
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kurum ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 581-603. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10326/126600>
- Lalonde, C., & Adler, C. (2015). Information asymmetry in process consultation. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(2), 177-211. <https://doi.org/10.1108/LODJ-03-2013-0037>
- Meydan, C. H., Dirik, D., & Eryılmaz, İ. (2018). Liderin güç kaynakları ve iş performansı arasındaki ilişkide pelz etkisinin düzenleyici rolü. *Yönetim ve Ekonomi*, 25(1), 75-92. <https://doi.org/10.18657/yonveek.299554>
- Mullins, L. J. (1996). *Management and organisational behaviour*. Pitman. https://www.hutaindo.com/wp-content/uploads/2025/05/Management_-_Organizational-Behaviour-Laurie-J.-Mullins.pdf
- Özdemir, E. (2003). Liderlik ve etik. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 151-168. https://uludag.edu.tr/dosyalar/iibfdergi/genel-dokuman/2003_2/mak_9.pdf
- Özkan, R. (2012). Resim, müzik ve beden eğitimi derslerinin bireysel gelişim ve sosyalleşme açısından önemi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 713-721. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19816/211962>
- Öztürk, K. (1999). *Lise öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini algılama düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa. <https://acikerisim.uludag.edu.tr/entities/publication/88052f54-6129-4f67-9c66-43ded2fc708a>
- Raven, B. H. (1993). The bases of power: Origins and recent developments. *Journal of Social Issues*, 49(4), 227-251. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1993.tb01191.x>

- Romito, M. (2017). Governing through guidance: an analysis of educational guidance practices in an Italian lower secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(6), 773-788. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1314251>
- Savaş, A. C., & Hamamcı, Z. (2010). Okullarda rehberlik hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 147-158. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114643>
- Sertkaya, B., & Özcan, G. (2017). Sosyal sermayenin ekonomik gelişme açısından önemi: gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler üzerine bir değerlendirme. *Bulletin of Economic Theory and Analysis*, 2(1), 63-78. <https://doi.org/10.25229/beta.267188>
- Seyidoğlu, S. (2022). Öğretmen mesleki öğrenmesinin bazı örgütsel değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2014). *Basics of qualitative research techniques*. Sage Publications. https://methods.sagepub.com/book/mono/basics-of-qualitative-research/toc#=_
- Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20(3), 571–610. <https://doi.org/10.2307/258788>
- Taşkın, H. H. (2019). Lise öğrencilerindeki akademik başarı ve sınav kaygısı ile manevi danışmanlık ve rehberlik ilişkisi (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=LHRVCdHClbCRWbVhV_2hnA&no=WynJe5BrbF3RSgzh4Su05Q
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 245-261. <https://doi.org/10.1177/1746197909340874>
- Tyler, T. R. (2006). Psychological perspectives on legitimacy and legitimation. *Annual Review of Psychology*, 57, 375–400. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190038>
- Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2016). Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 98-119. <https://doi.org/10.17755/esosder.18275>
- Ustomi, A., Nur Wangid, M., & Dyah Winarsih, S. (2024). The effectiveness of group guidance services using simulation techniques to improve student interpersonal communication. *Jurnal Sosial Dan Sains*, 4(2), 124–133. <https://doi.org/10.59188/jurnalsosains.v4i2.1227>
- Weber, M. (1947). The theory of social and economic organization (A. M. Henderson & T. Parsons, Trans.). <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2233914>
- Winston, B. E., & Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 1(2), 6-66. <https://www.regent.edu/journal/international-journal-of-leadership-studies/an-integrative-leadership-definition/>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods (6th ed.)*. SAGE Publications. <https://catalog.libraries.psu.edu/catalog/42244154>
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations (8th ed.)*. Pearson. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2546123>
- Zaleznik, A. (1998). *Managers and leaders: Are they different?* Harvard Business Review on Leadership, Boston: Harvard Business School Press. <https://hbr.org/1977/01/managers-and-leaders-are-they-different>

Zorbaz, S.D., Özer, A., Kurt, D. G., & Ergene, T. (2016). Öğretmen – öğrenci ilişkisi ölçeği'nin (ÖÖİÖ) uyarlanması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2), 407-418.
<https://doi.org/10.21031/epod.280191>

Ethical Approval: Ethics committee approval was obtained from Gebze Technical University Local Ethics Committee (Date: 03.11.2023, Number: 2023/16-03)

Conflict of Interest: The authors declare no conflict of interest.

Funding Sources: This research received no external funding.

Author Contributions: The authors declare that they have contributed equally to the article

Use of Artificial Intelligence: Artificial intelligence tools (e.g., ChatGPT) were only used to support language editing and text clarity improvements.

Data Sharing: Regarding the data supporting the findings of the research, please contact the corresponding author.

Ortaokul Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik ve Liderlik Etkisine İlişkin Görüşleri

Ejder Güven⁴, Oğuzhan Bozoğlu⁵, Selahattin Seyidoğlu⁶

Özet

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.05.2025

Kabul Tarihi: 25.06.2025

Yayın Tarihi: 06.10.2025

Anahtar Kelimeler

Rehberlik

Rehberlik faaliyetleri

Sınıf rehber öğretmenleri

Liderlik

Güç/etki kaynakları

Bu çalışmanın amacı ortaokullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin yürütmüş oldukları rehberlik faaliyetlerine ve bu faaliyetlerde kullandıkları liderlik etki (güç) kaynaklarına ilişkin görüşlerini açığa çıkarmaktır. Öğretmen algılarını belirli bir durumu temel alarak ayrıntılı bir biçimde analiz edebilmek amacıyla bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma verisi yarı yapılandırılmış soruların yer aldığı görüşme formuyla toplanmıştır. Elde edilen veri içerik analizine tekniğine tabi tutulmuştur. Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Gebze ilçesinde farklı eğitim bölgelerinde yer alan dezavantajlı ortaokullardan toplam üç ortaokulda görev yapan en az 5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip 11'i erkek, 10'u kadın, 27-52 yaş aralığında bulunan farklı branşlardan toplam yirmi bir öğretmenden oluşmuştur. Elde edilen veri yürütülen rehberlik faaliyetleri ve bu rehberlik faaliyetlerinde kullanılan etki (güç) kaynaklarına ilişkin iki ana problem çerçevesinde analiz edilmiştir. Yürütülen rehberlik faaliyetlerine ilişkin açığa çıkan temalar kurallar, sorunlarla ilgilenme, akademik konular, ilişkiler ve bireysel gelişim olarak belirlenmiştir. Rehberlik faaliyetlerinde kullanılan etki (güç) kaynaklarına ilişkin temalar ise karizmatik, uzmanlık, yasal ve ödül etki kaynakları olarak dört tema altında toplanmıştır.

Atıf İçin

Güven, E., Bozoğlu, O., & Seyidoğlu, S. (2025). Ortaokul Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik ve Liderlik Etkisine İlişkin Görüşleri. *MSKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 161-194. DOI: 10.21666/muefd.1691848

Giriş

Bilgi çağında bir ülkenin gelişmişliği, sahip olduğu insan sermayesiyle doğru orantılıdır (Sertkaya & Özcan, 2017). Bir ülkede nitelikli insan sayısı ne kadar fazla ise o ülkenin gelişmişlik yolunda o denli ilerlediği düşünülebilir (Seyidoğlu, 2022). Bu bağlamda gelişim ve değişim için ihtiyaç duyulan nitelikli bireylerin yetiştirilmesini sağlayan eğitim sisteminin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü eğitim, kalkınma için itici bir güç olmasını yanı sıra birçok sosyal, ekonomik, politik ve kültürel faydanın elde edilmesi için gerekli bir araçtır (Büyükkantarcı, 2024; Gau vd., 2016). Dolayısıyla istenilen niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde eğitim örgütlerinin bu bireylere sağladığı eğitim imkânları ve özellikle de rehberlik hizmetlerinin önemi büyüktür (Hue, 2007).

Rehberlik hizmetleri, bireyin kendini tanıması, karşılaştığı problemleri çözme becerisini kazanması, gerçekçi kararlar alabilmesi ve çevresindeki imkânları da kullanarak kendi kapasitesini geliştirmesi için uzman bireylerce yapılan sistematik ve profesyonel yardım süreci olarak nitelendirilmektedir (Kepçeoğlu, 2001). Okul danışmanlığı olarak bilinen okul rehberliği, tüm öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir rol oynayarak öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimine büyük katkıda bulunmaktadır (Hue, 2012). Ancak rehberlik hizmetlerinin istenilen sonuca ulaşması için ilgili okuldaki tüm paydaşların iş birliği ve eşgüdüm içinde çalışmasına bağlıdır. Başka bir ifade ile rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi bir ekip işidir. Bu bağlamda okul rehberlik öğretmenlerinin, sınıf rehber

⁴ Gebze Technical University – ejderguven33@gmail.com – ORCID: 0000-0002-3662-7142

⁵ Gebze Technical University – obozoglu@gtu.edu.tr – ORCID: 0000-0002-9815-6809

⁶ Ministry of Education – slhddnysl81@gmail.com – ORCID: 0000-0003-1306-0072

öğretmenin, öğrenci velisinin, okul yöneticileri ve diğer öğretmenlerin arasındaki iş birliğinin rehberlik hizmetlerinin sağlıklı yürütülmesinde büyük öneme sahip olduğu söylenebilir.

Eğitim örgütleri söz konusu olduğunda gerek fiziki şartlardan dolayı gerekse sosyolojik etmenlerden dolayı okul bünyesinde bulunan rehberlik öğretmenlerinin bu süreci yönetmekte yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır (Güven, 2009). Sürecin yakından takibi ve yönlendirilmesi için rehberlik öğretmenleri dışında, her bir sınıf için sınıf rehber öğretmenleri görevlendirilmektedir. Sınıf rehber öğretmeni, rehberlik sürecinde okuldaki rehberlik öğretmenlerinin tüm okul paydaşlarıyla uyum içinde çalışmasına en büyük katkıyı sağlayan paydaştır (Öztürk, 1999). Bu süreçte sınıf rehber öğretmenlerinin temel amacı öğrencilerin hem akademik hem de sosyal alanda başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken becerileri kazandırmaktır (Bayraktar ve Ekşioğlu, 2021). Dolayısıyla sınıf rehber öğretmenlerinin okul rehberlik öğretmenleri gibi hareket ederek kendi sınıfının yönetim ve rehberlik sürecinde önemli bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Rehberliğin çağdaş anlayışı, yalnızca kriz durumlarına müdahale etmekten öteye geçmekte; belirsizliklerle başa çıkmada bireylere destek olan ve aynı zamanda kendini gerçekleştirme aracı olarak hizmet eden sürekli bir süreç olarak kabul edilmektedir (Hue, 2010; Romito, 2019). Modern rehberlik anlayışında ise, rehberlik etme süreci öğrencinin sistemli bir şekilde takip edilmesini ve değişen ve gelişen dünyada öğrencinin karşısına çıkan fırsat ve imkânların farkına varmasını sağlayarak, kendi potansiyelinin açığa çıkmasına yardımcı olduğu söylenebilir (Bayar ve Ekim, 2021). Dolayısıyla okullardaki rehber öğretmenlerin öncülüğünde sınıf rehber öğretmenlerinin üstlendikleri rehberlik etme rolü, profesyonel ve sistematik bir yardım olarak öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkararak karşılaştıkları problemlerini çözebilmesini sağlamaktadır (Bayar ve Ekim, 2021). Sınıf rehber öğretmenleri bu süreçte belli bir program dâhilinde hareket etmektedir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı 2020 yılında hazırladığı Sınıf rehber Program önemli bir adımdır. Sınıf rehber programı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen genel amaçlar ve temel ilkeler ile 2023 Eğitim Vizyonu esas alınmıştır. Sınıf rehber programı, öğrencilerin edindikleri bilgileri beceriye, becerilerinde davranışa dönüştürmesini sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2020).

Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik etme sürecinde okul, aile ve öğrenci işbirliği önemlidir. Öğretmenlerin rehberlik etme sürecinde okuldaki diğer öğretmenlerle iş birliği ve aile arasındaki ilişkilerin gücüne bağlı olarak yapılan rehberliğin öğrenciye olumlu yönde yansyarak eğitim ve öğretime ilişkin faydanın arttığı bir gerçektir (Yıldırım ve Dönmez, 2008). Ancak sınıf rehber öğretmenlerinin okul, aile ve öğrenci iş birliğini sağlayarak rehberlik rollerini yerine getirmeleri bir bakıma sahip olduğu liderlik davranışlarıyla ilgilidir (Lalonde ve Adler, 2015). Liderlik kavramına ait çeşitli tanımlamalar olsa da genel anlamda bu kavram, belirli amaç için örgütlenmiş insanların eşgüdümünü sağlayan ve hedefin gerçekleşmesi için insan ve maddi kaynakları doğru yönde ve zamanda kullanılmasını (Güven ve Polat, 2016; Winston ve Patterson, 2006). Sınıf rehber öğretmenin bir lider gibi davranması rehberlik rollerini ortaya koymasına yardımcı olarak büyük kolaylık sağlayacağı söylenebilir.

Kurum içindeki bireylerin yeteneklerinin keşfedilmesinde ve bu yeteneklerin yerli yerinde kullanılmasında liderin etkisi büyüktür (Güven, 2023). Kurumsal iklimin herkes tarafından özümsemp sahiplenilmesi ve nihayetinde amaç doğrultusunda takipçilerin potansiyellerinin en üst düzeyde kullanmaya isteklendirmede liderin önemi oldukça fazladır (Eryeşil ve İraz, 2017). Dolayısıyla liderin, kurumsal kültürün oluşturulmasında, bu kültürün takipçiler tarafından benimsenmesinde kilit bir rolü olduğu söylenebilir. Diğer yandan liderlik, örgüt üyelerinin faaliyetlerini, örgütün amacı doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass, 1985). Örgüt söz konusu olduğu için, lider bu süreçte belli başlı etki kaynaklarına diğer bir deyişle güç kaynaklarına başvurmaktadır (Zaleznik, 1998).

Bir kurumda takipçilerin eşgüdümünü sağlamak için onları etkilemede kullanılacak güç (etki) kaynağı önemlidir (Raven, 1993). Kullanılacak güç kaynağı, iş görenin ihtiyacına ve çalışanların tutumuna ve kuruma olan bağlılığına göre çeşitlenebilir (Seyidoğlu, 2022; Şahin, Keskin ve Beycioğlu, 2017). Liderin takipçilerini amaca yönlendirmek için kullandıkları güç kaynakları genel olarak; ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç olarak beş ana başlık altında toplamak mümkündür (Elias, 2008; French ve Raven, 1959).

Yasal güç, geleneksel olarak bir lidere verilen resmî otoriteden kaynaklanır ve bu yolla örgütsel liderler, başkalarını hedeflere ulaşmak için etkiler (Daft, 2004). Ancak yasal güç, yalnızca örgütsel hiyerarşi içindeki resmî pozisyonlarla sınırlı değildir. Mevcut literatür, yasal gücün kültürel değerler, toplumsal normlar ve liderin etkisinin tanınması yoluyla da elde edilebileceğini ortaya koymaktadır (Yukl, 2013). Örgütsel hiyerarşinin yasal güç için sağlam bir temel oluşturabileceği açıktır (Weber, 1947); ancak daha yakın tarihli liderlik çalışmaları, gücün meşrulaşması için başka temellere de dikkat çekmektedir. Tyler (2006), adalet algısının, liderlerin yasal güç elde etmesinde önemli bir rol oynayabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Suchman (1995), liderlerin resmî rollerine ek olarak, etik olarak algılandıklarında ve kolektif çıkarları önceliklediklerinde, yasal güç sahibi olabileceklerini savunur. Bu bağlamda, yasal güç; yalnızca resmî otorite ve örgütsel hiyerarşiyle değil, aynı zamanda diğer sosyal faktörlerle de şekillenen dinamik bir yapı olarak görülmelidir.

Ödül gücü liderlerin takipçilerinin motivasyonunu arttırmak için sıklıkla başvurdukları yollardan biridir. Lider, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgütte yer alan bireylerin kabiliyet ve ihtiyaçlarını dikkate alarak ödül gücünden faydalanır (Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Dolayısıyla bu güç örgütün amaçları için liderin takipçilerini ödüllendirmesidir (Jex, 2002). Bir örgütte ödül gücü ne kadar etkin ve aktif kullanılırsa örgüt amaçlarına ulaşmadaki ihtimalin de o denli arttığı söylenebilir.

Zorlayıcı güç iş görenlerin amaca hizmet etmemesi, işleri aksatması veya verilen görevleri yerine getirmemesi sonucunda kullanılır. Başka bir ifadeyle ödül gücünün zıttı şeklinde bir fonksiyonu vardır (Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Liderin bu güç türünü kullanmasındaki temel amacın örgütteki hata yapma olasılığını en aza indirmek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla cezalandırma yetkisini kendisinde bir hak olarak gören liderin bu gücü takipçilerine karşı bir tehdit unsuru olarak da kullanıldığı da düşünülebilir (Yukl, 2002). Bu durum her ne kadar takipçileri rahatsız etse de bu noktada önemli olan bu güç unsurunun takipçiler tarafından nasıl algılandığıdır.

Liderin özel yeteneği ve bilgi birikimi ile çalışanları etkilemesi uzmanlık gücünün kullanılması anlamına gelir. Lider, bilgi birikimini ve tecrübesini kullanarak çalışanları etkiler. Dolayısıyla bu gücü kullanan lidere ait bilgi, beceri ve uzmanlığın takipçiler tarafından kabul görmesi oldukça önemlidir (Mullins, 1996). Çünkü liderin sahip olduğu uzmanlığın örgütü amaçlarına ulaştırmada en etkin araçlardan birisi olarak takipçiler tarafından kabul gördüğü söylenebilir (Elias, 2008).

Karizmatik güç liderin çalışanlar üzerinde uyandırdığı saygı ve hayranlıktan kaynaklanan güç olarak tanımlanabilir (Yukl, 2002; Raven, 1965). Bir liderin kişisel özellikleri ile çalışanları etkileyerek amaç doğrultusunda motive etme gücü olarak da ifade edilebilir. Çalışanların, liderine hayranlık duyarak liderleriyle özdeşleşme gerçekleşir. Bu etkileşimin gücü, liderin karizmatik gücünü artırır (Seyidoğlu, 2022). Dolayısıyla açığa çıkan gücün takipçilerde lidere ilişkin sarsılmaz bir inanç ve tartışılmaz bir bağlılığın doğmasını sağlayarak örgüt içinde sadakat duygusunu ve iletişim ağını güçlendirdiği söylenebilir.

Özetle, ödül, zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güç gibi farklı güç türleri, liderlere takipçilerini etkileme ve motive etme konusunda çeşitli araçlar sunar. Ödül ve zorlayıcı güç, davranışları teşvikler ya da caydırıcı unsurlar yoluyla şekillendiren dışsal mekanizmalara dayanırken; uzmanlık ve karizmatik güç, liderin kişisel özellikleri ve yetkinliklerinden beslenerek gönüllü bağlılık oluşturur. Her bir güç türünün etkinliği, yalnızca uygulandığı bağlama değil, aynı zamanda takipçilerin bu etkiyi nasıl algıladığına ve buna nasıl karşılık verdiğine bağlıdır. Bu güç temelleri stratejik ve etik biçimde kullanıldığında, kurumsal başarıyı destekleyebilir ve motive olmuş, uyumlu bir iş gücü oluşturabilir.

Çalışmanın Amacı

Alanyazın incelenmesi, liderlik ve rehberlik kavramları üzerine oldukça kapsamlı bir araştırma birikiminin bulunduğunu ortaya koymaktadır (Acar, 2002; Akyüz, 2018; Akçakoca & Bilgin, 2016; Bakan & Doğan, 2012; Erdemir & Kış, 2017; Gedik, 2020; Gündüz & Dedekorkut, 2014; Karip, 1998; Özdemir, 2003; Savaş & Hamamcı, 2010). Ancak, ortaokullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin liderlik davranışlarını ve bu davranışların rehberlik sürecine etkilerini inceleyen

çalışmaların yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle, bu çalışma, ortaokullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik sürecinde karşılaştıkları zorlukları araştırmayı amaçlamaktadır.

Ortaokul dönemi, öğrencilerin eğitim hayatlarında kritik bir aşamadır; çünkü bu dönem, somut düşünmeden soyut düşünmeye geçişin yaşandığı bir süreci ifade eder. Bu aşamada, öğrenciler ilkokulda olduğu gibi tek bir öğretmenin rehberliğine bağlı kalmaktan çıkarak farklı branşlardan öğretmenlerle etkileşim kurmaya başlarlar. Aynı zamanda bu dönem, bireysel kimliğin gelişimi açısından da temel bir süreçtir. Ayrıca, ortaokul, öğrencilerin akademik başarılarının önem kazandığı ve gelecekteki eğitim yollarının şekillenmesinde belirleyici bir rol oynadığı bir aşamadır. Bu süreçte öğrenciler, önemli değerlendirme ve ölçme süreçlerinden de geçmektedir. Bu faktörler göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışma, ortaokullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarını incelemektedir. Çalışmada, bu öğretmenlerin rehberlik rollerini yerine getirirken karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi, bu güçlüklerin altında yatan nedenlerin araştırılması ve olası çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmaktadır.

Bu çerçevede, çalışma öncelikle rehberlik kavramını açıklamakta ve rehberlik sürecini derinlemesine incelemektedir. Rehberliğin doğası gereği öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmesini gerektirdiği göz önünde bulundurulduğunda, çalışma aynı zamanda sınıf rehber öğretmenlerinin kullandığı belirli liderlik niteliklerini de araştırmaktadır. Sonuç olarak, araştırma liderlik kavramını daha geniş bir perspektiften ele almakta ve liderlerin kullandığı çeşitli güç kaynaklarını incelemektedir.

Alanyazın incelemesi, farklı eğitim kademelerinde rehberlik hizmetlerine odaklanan birçok çalışmanın bulunmasına rağmen, özellikle ortaokul sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarını ele alan araştırmaların sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, bu çalışmanın eğitim araştırmaları alanına önemli katkılar sağlaması ve rehberlik politikalarını şekillendiren karar vericiler için değerli bilgiler sunması beklenmektedir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Sınıf rehber öğretmenleri görev yaptıkları okullarda hangi konularda rehberlik ediyorlar?
2. Sınıf rehber öğretmenleri rehberlik ettikleri konularda hangi liderlik etki (güç) kaynağını kullanıyorlar?

Yöntem

Araştırma Modeli / Tasarımı

Bu çalışma, sınıf rehber öğretmenlerinin sundukları rehberlik hizmetleri ile bu süreçte kullandıkları liderlik etkisi (gücü) kaynaklarına dair bakış açılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu hedefe ulaşmak için, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları sürecindeki yaşantılarını, karşılaştıkları durumları ve mesleki görüşlerini derinlemesine incelemek önemli görülmüştür. Bu doğrultuda, çalışma kapsamı belirli bir bağlamda gerçekleşen olguları ele aldığı ve bu olguların kapsamlı bir şekilde analiz edilmesini hedeflediği için, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması deseni uygun metodolojik çerçeve olarak benimsenmiştir.

Durum çalışması, belirli bir olguya dair derinlemesine ve çok yönlü bir bakış sunmayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Yin, 2014). Bu bağlamda, araştırma; sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik sürecindeki rollerini, karşılaştıkları zorlukları ve liderlik etkilerini belirli bir eğitim ortamı bağlamında detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle bu çalışma, sınıf rehber öğretmenlerinin deneyimlerini belirli bir duruma odaklanarak derinlemesine analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2023–2024 öğretim yılında Gebze, Kocaeli'nin farklı eğitim bölgelerinde bulunan üç dezavantajlı ortaokulda görev yapan, en az beş yıllık öğretmenlik deneyimine sahip 21 sınıf rehber öğretmeninden (11 erkek, 10 kadın) oluşmaktadır. Seçilen okullar, düşük sosyoekonomik koşullara sahip olup, velilerinin çoğunluğunun fabrikalarda çalışması nedeniyle çocuklarının eğitime aktif olarak katılımı sınırlıdır. Ayrıca, öğrencilerin önemli bir kısmı boşanmış ailelere mensuptur.

Katılımcılar, 27 ile 52 yaşları arasında olup, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi ve Spor gibi çeşitli öğretim disiplinlerinden gelmektedir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin ayrıntılı döküm Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Deneyim (yıl)
K1	Kadın	43	21
K2	Erkek	48	26
K3	Kadın	50	28
K4	Kadın	49	28
K5	Kadın	32	9
K6	Erkek	43	20
K7	Erkek	40	17
K8	Kadın	45	23
K9	Erkek	27	5
K10	Erkek	36	13
K11	Kadın	29	6
K12	Erkek	39	16
K13	Erkek	29	6
K14	Erkek	33	9
K15	Erkek	45	23
K16	Kadın	52	30
K17	Kadın	37	14
K18	Kadın	36	13
K19	Erkek	30	6
K20	Kadın	44	22
K21	Erkek	34	10

Bu çalışma, ortaokullarda tüm sınıf düzeylerindeki rehberlik hizmetlerini incelemeyi ve bu faaliyetlerde sergilenen liderlik özelliklerini belirlemeyi amaçladığından, çalışma grubunu yalnızca sınıf rehber öğretmenleri oluşturmaktadır. Liderlik özelliklerinin rehberlik hizmetlerinin zaman içinde dinamik etkileşimler yoluyla yürütülmesini etkilediği göz önüne alınarak, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yaklaşımı, katılımcıların çalışmanın amaçlarına göre seçilmesini sağlayarak yanlılığı en aza indirir ve çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırır (Strauss & Corbin, 2014).

Araştırmanın gizliliğini korumak ve sorunsuz ilerlemesini sağlamak amacıyla, katılımcılar gerçek isimleri yerine K1’den K21’e kadar kodlarla anonimleştirilmiştir. Katılımcıların araştırma sorularına ilişkin görüşlerini doğru şekilde yansıtan samimi yanıtlar vermesi için her türlü özen gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada birincil veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma konusunun kapsamlı bir şekilde incelenmesini sağlamak ve zengin veriler elde etmek amacıyla, görüşme formunda açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Görüşme sorularının oluşturulmasından önce, sınıf rehber öğretmenlerinin sergilediği liderlik özelliklerini ve bu özelliklerin rehberlik uygulamalarına nasıl yansıdığını anlamak amacıyla kapsamlı ve ayrıntılı bir alanyazın taraması yapılmıştır. İçerik geçerliliğini sağlamak için ilgili çalışmalar incelenmiş ve görüşme soruları uzman görüşleri doğrultusunda revize edilmiştir. Bu kapsamda, eğitim bilimleri alanında görev yapan iki öğretim üyesi ve bir öğretim görevlisi soruları inceleyerek veri toplama açısından uygun olduklarını teyit etmiştir.

Çalışmanın verileri yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler önceden planlanmış, katılımcılarla sosyal medya ve telefon aracılığıyla iletişime geçilerek uygun zaman ve mekân belirlenmiştir. Katılımcıların kendilerini rahat ve açık bir şekilde ifade edebilmeleri için görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve yanıtları yönlendirmemek adına özenli bir yaklaşım benimsenmiştir. Katılımcıların tereddüt yaşadığı ya da düşüncelerini ifade etmekte zorlandığı durumlarda, konuyu derinleştirmek amacıyla yönlendirici olmayan takip soruları sorulmuştur.

Çalışmadaki etik süreç aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

- Gebze Teknik Üniversitesi Yerel Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır (Tarih: 03.11.2023, Karar No: 2023/16-03)
- Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Veri Analizi

Çalışmada görüşme sonucunda elde edilen veri içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. Öyle ki içerik analizinin amacı yazılı dilin anlamını somutlaştırarak oluşturulan metnin altında yatan anlamı açığa çıkarmaktır (Forman ve Damschroder, 2007). Ancak içerik analizi yapılırken belli başlı basamaklar izlenmelidir. Yıldırım ve Şimşek (2011) bu basamakları sırayla verilerin kodlanması, temaların açığa çıkarılması, temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması olarak ifade etmektedir.

Katılımcılardan elde edilen ifadeler, önce satır satır okunarak anlamlı birimler halinde açık kodlama yöntemiyle kodlanmıştır. Ardından benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş, bu kategorilerden ise temalar üretilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, veri analiz süreci aşamalı olarak yürütülmüştür. Veri üç farklı uzman tarafından kodlanmıştır. Birinci ve ikinci kodlayıcı, aynı zamanda bu araştırmanın yürütücüsü olan araştırmacıdır. Araştırmacılar, eğitim bilimleri alanında doktora derecesine sahip olup, özellikle eğitim yönetimi ve liderlik konularında akademik çalışmalar yapmaktadır. Kodlamaların nesnellliğini artırmak için, veriler ayrıca bağımsız bir üçüncü uzman tarafından da kodlanmıştır. Üçüncü kodlayıcı olarak görev alan uzman, eğitim bilimleri alanında doktora derecesine sahip, rehberlik ve psikolojik danışmanlık konularında çalışmaları bulunan bir öğretim üyesidir. Ayrıca bu uzman, daha önce benzer nitel çalışmalarda yer almış ve içerik analizi konusunda deneyim sahibidir.

Her üç uzmanın kodlamaları karşılaştırılmıştır. Ortaya çıkan farklılıklar üzerinde görüşmeler yapılarak uzlaşya varılmış ve ortak kodlara ulaşıldığı anlaşılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği şu formüle göre hesaplanmıştır: Güvenirlik = Uyuşma Sayısı / (Uyuşma Sayısı + Uyuşmazlık Sayısı). Bu formül, üç kodlayıcının bağımsız olarak oluşturduğu kodlamalar arasında kaç tanesinin örtüştüğünü (uyuştuğunu) ve kaç tanesinin farklılık gösterdiğini (uyuşmadığını) temel alır. Bu çalışmada toplam 202 anlamlı ifade (birim) üzerinden kodlama yapılmıştır. Her üç kodlayıcının aynı şekilde kodladığı 192 ifade bulunurken, 10 ifade farklı kodlanmıştır. Bu değerlere göre: Güvenirlik = $192 / (192 + 10) = 192 / 202 = 0.95$ (%95) şeklinde açığa çıkmıştır. Bu oran, nitel araştırmalar için kabul edilen minimum %70 eşliğinin oldukça üzerinde olup (Miles ve Huberman, 1994), çalışmanın analiz sürecinde yüksek güvenilirlik düzeyine ulaşıldığını göstermektedir. Diğer

tarafından çalışmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla, veri farklı kaynaklardan elde edilen katılımcı görüşleriyle desteklenmiş ve elde edilen bulgular alanyazınla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci problemi olan sınıf rehber öğretmenlerinin ne tür konularda rehberlik faaliyetleri gerçekleştirdiklerine ilişkin tema ve kategorilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Rehberlik Faaliyetleri

Temalar	Kategoriler	Katılımcılar	f
Kurallar	Okul kuralları	K1, K2, K5, K7, K12, K13, K18	7
	Toplumsal kurallar	K1, K6, K21	3
	Etik kurallar	K1, K6, K9	3
Sorunlarla ilgilenme		K4, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K17, K20	12
Akademik konular		K2, K8, K9, K10, K11, K12, K15, K18, K19, K21	10
İlişkiler	İletişim	K3, K5, K15, K16	4
	Yönlendirme	K3, K5, K15, K16	4
Kişisel Gelişim		K1, K2	2

Tablo 2’ye göre sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik etme sürecinde açığa çıkan temalar; kurallar, sorunlarla ilgilenme, akademik konular, ilişkiler ve bireysel gelişim şeklindedir. Kurallar teması altında okul kuralları, toplum kuralları ve ahlaki kurallar kategorileri yer almaktadır. İlişkiler teması altında ise iletişim ve yönlendirme kategorileri açığa çıkmıştır.

Tablo 2’de yer alan veri doğrultusunda sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik ettiği konuların başında "Kurallar " teması yer almaktadır. Toplam 13 katılımcı bu temaya ilişkin rehberlik faaliyetlerini icra ettiklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadesi doğrultusunda bu tema altında "Okul, Toplum ve Ahlaki Kurallar " kategorilerine ulaşılmıştır. 7 katılımcı özellikle okul kurallarına ilişkin rehberlik faaliyetlerini gerçekleştirdiklerini ve bu faaliyetlerin özellikle eğitim ve öğretim için önemini dile getirmiştir. "Okul Kuralları " kategorisine ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Okul kurallarına uyumun devamlılığının sağlanması gibi konularda rehberlik yapmaya gayret ediyorum çünkü eğitim ve öğretim devamlılığı okul kurallarıyla sağlamlaştı." (K5)

"Sınıf kurallarına uyum benim için büyük önem arz ediyor. Buradaki bir eksiklik tüm öğretim programına yansıyor. Dolayısıyla benim için öncelik okul kuralları." (K12)

3 katılımcı rehberlik sürecinde toplum kurallarına ilişkin faaliyetler gerçekleştirdiğini ifade ederek öğrencilerin toplumla uyum içinde olmaları gerektiğine dikkat çekmektedir. "Toplum Kuralları" kategorisine ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir:

"Toplumda uyulması gerek konulara ilişkin rehberlik yapıyorum çünkü bu öğrenciler her zaman toplumla iç içe ve nasıl davranılması gerektiğini bilmeliler." (K1)

"Birer birey olan öğrencilere toplum içinde var olabilmeyi öğretmek için bu konularda rehberlik yaparım. Sebebi de şu toplum ve birey ayrılmaz bir parçadır." (K21)

3 katılımcı "Etik Kurallara" dikkat çekerek bu konunun öğrenciler için önemini dile getirmektedir. Katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Dürüstlük, erdem yani bence ahlak çok önemli. Rehberlik yaparken ilk sınıfa girdiğimde bu konuya eğilirim." (K6)

"Öğrencilerime ilk olarak ahlaklı bir insan nitelikleri hakkında bilgi vermeye çalışıyorum. Dürüstlük, ahlaklı davranma hakkında neler yapması ve nasıl davranması gerektiğini açıklıyorum. Ahlak olmadan eğitim tamamen boş kalır." (K9)

Kurallar temasından sonra sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerinde en çok üzerinde durdukları konu "Sorunlarla İlgilenme" temasıdır. 12 katılımcı bu yönde görüş beyan etmiştir. Katılımcılar öğrencilerin genellikle okul içinde ve aile içinde yaşadıkları sorunların çözümünde sınıf rehber öğretmenlerine başvurduklarına dikkat çekerek çözüm mercii olarak görüldüklerini dile getirmiştir. Bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Öğrencilerin okulda yaşadıkları her türlü sorunla ilgilenmeye çalışıyorum. Bir sınıf rehber öğretmeni olarak onların sorunları çözmek öncelikli görevi arsında çünkü onlar beni çözümün merkezi olarak görüyor. Bu da rehberliğin bir parçası." (K8)

"Onlara şefkatli davranıyorum. Ailevi sorunlarda tavsiyelerde bulunuyorum..." (K11)

"Sınıf içi ve okulda yaşadıkları sorunlarda, ailevi durumlarında veya yaşadıkları herhangi bir durumla ilgili duygu, düşüncelerini ve sorunlarını paylaşmak istediklerinde onlara rehberlik ediyorum. Çünkü okul içi ve ailede kavga çok." (K17)

Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerinde odaklandıkları önemli konulardan bir diğeri ise "Akademik Konular" temasıdır. 10 katılımcı bu yönde görüş bildirmiştir. Katılımcılar akademik başarıyı temel aldıklarını çünkü akademik başarının eğitim sürecinin ölçütü ve göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Ders çalışma teknikleri konusunda rehberlik ediyorum. Okul idaresi ve veli öğrenciden akademik başarı bekliyor." (K2)

"Sınıf öğrencileri ders çalışmasını dahi bilmiyorlar. Ondan dolayı önce ders nasıl çalışılır onu anlatırım. Örneğin bugün işlenen dersleri evde tekrar edip konu ile ilgili soru çözmelerini gerektiğini anlatırım. Ders başarısı veli için gerçekten önemli kriter." (K10)

"Yaptığım rehberlik daha çok akademik anlamda yani öğrencinin derste başarısı artınca herkesin gözünde başarılı görünüyor. Demem o ki eğitimin göstergesi gibi ". (K18)

Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik ettiği bir diğer konu "İlişkiler" temasıdır. İlişkiler teması altında "İletişim" ve "Yönlendirme" kategorileri yer almaktadır. 4 katılımcı iletişim konusunda rehberlik yaptığını ifade ederek sınıf içi ve sınıf dışı iletişimin sağlanması ve güçlendirilmesi hususuna dikkat çekmektedir. Katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Genel olarak sınıf içerisinde öğrencilerimin birbiriyle daha iyi iletişim kurabilmelerini sağlayarak sınıf içi uyumun oluşması için çalışıyorum. Bu da okul devamlılığını. " (K3)

"Öğrenci için veliyle sürekli irtibat halindeyim. Öğrencinin ailesiyle arkadaşlarıyla ilişkileri nasıl bunları gözlemlemeye çalışıyorum. Şayet bunu tam anlamıyla sağlayabilirsem eğitim amacına ulaşır." (K15)

"Yönlendirme" kategorisine ilişkin 4 katılımcı görüş beyan etmiştir. Katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Sorunu çözemezsem ya da kendimi yetersiz hissedersen öğrenciyi okul rehber öğretmene yönlendiriyorum." (K3)

"En önemlisi öğrencilerin neyi yapması gerektiğiyle ilgili sürekli yönlendiriyorum. Hata yapsalar da önemli değil yönlendirmeye doğru yapmayı öğrenecekler." (K16)

Katılımcılar aynı zamanda rehberlik faaliyetlerinde "Bireysel Gelişime" dikkat çekerek konuya ilişkin öğrencilerde istendik değişimler yaratmaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Öğrencilerin kendilerini rahat ifade ederek kendilerini tam anlamıyla gerçekleştirebilmeleri için bireysel gelişimlerine önem veriyorum." (K1)

"Bireysel gelişim konusu üzerinde çokça konuşma yapıyorum çünkü kendini gerçekleştiremeyen bir öğrenci eğitim ve öğretim anlamında boşlukta kalır." (K2)

Katılımcılar rehberlik ettikleri konuları ifade ederken rehberlik dersinin 8. Sınıflar dışında diğer kademelerde yer almadığına, rehberlik faaliyetlerine yeterince zaman ayıramadıklarına, okul rehberlik öğretmen sayısının yetersiz olduğuna ve rehberlik için okul imkânlarının yetersiz olduğuna da dikkat çekmektedirler. Bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Örneğin rehberlik dersi haftada bir saat olarak sadece 8. sınıflarda var. Bir ders saati bu çocuklar için yetersiz. Bunlar sınava girecek ve liseye yeni bir ortama gidecekler. Bir de ergenlik sürecindeler. Diğer kademelerde de yok özellikle 5. Sınıf öğrencileri ilkokuldan bambaşka bir ortama gelmiş. Rehberlik dersi çok gerekli." (K4)

"Bir tane okul rehberlik öğretmenimiz var. Her ders ve teneffüs odası dolu başını kaldıramıyor. Hangi soruna yetişsin. Daha fazla okul rehberlik öğretmenine ihtiyacımız var." (K7)

"Hem öğrencilerin hem de bizim ders yükümüz ağır. Rehberlik dersi 8'ler dışında diğer kademelerde yok. Sadece kendi derslerimizde, teneffüslerde ve varsa boş dersimiz o süreçte elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz. Yetersiz kalıyoruz." (K13)

"Rehberlik için yapacağımız faaliyetlerde okul imkânlarımız çok kısıtlı. Özellikle fiziki imkânlar. Görüşme için fazladan bir sınıfımız bile yok. Sosyal faaliyetler için ona keza." (K20)

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci problemi olan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik ettikleri konularda kullandıkları liderlik etki (güç) kaynağına ilişkin bilgiye Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Liderlik (Etki) Güç Kaynakları

Etki (Güç) Kaynağı	Katılımcılar	f
Karizmatik	K1, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K19, K21	13
Uzmanlık	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K16, K18	11
Yasal	K5, K12, K17, K18, K20	5
Ödül	K9, K11	2

Tablo 3'e göre sınıf rehber öğretmenleri rehberlik faaliyetlerinde en fazla karizmatik etki kaynağını kullanırken; en az ödül etki kaynağına başvurmaktadırlar. Sınıf rehber öğretmenlerinin kullandıkları diğer etki kaynakları ise uzmanlık ve yasal etki kaynakları olduğu görülmektedir.

Sınıf rehber öğretmenleri rehberlik faaliyetlerinde çoğunlukla karizmatik etki kaynağına başvurmaktadır. 13 katılımcı bu yönde görüş beyan etmiştir. Katılımcılar öğrencileri etkilemek için onların saygı ve sevgisini kazanarak onlar için birer rol model oldukları ve öğrencilerin onlarla bütünleşerek katılımcılara karşı duygudaşlık ve sadakat beslediklerini ifade etmektedir. Bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Herkesin benim için eşit ve değerli olduğunu hissettirmeye çalışıyorum. Olumlu davranışlar sergilemeleri konusunda onlara örnek olmaya çalışıyorum. Güvenilir ve samimi olmaya özen gösteriyorum. Böylelikle çocukların sevgi, saygı ve sadakatini kazanıyorum." (K1)

"Öğrencilerime rehberlik ederken sabırlı, güler yüzlü, adil ve objektif olmaya gayret gösteririm. Saygılarını kazanıyorum. Çünkü ben onlar için bir rol modelim. Size saygı duydukları zaman, güvendikleri zaman işiniz daha da kolaylaşıyor. Bende ilişkinin temeli saygı."(K6)

Katılımcı ifadelerinden 11 katılımcının öğrencilere rehberlik ederken uzmanlık etki kaynağına başvurduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar rehberlik hususunda bilgi ve tecrübelerinden faydalandıklarına ve öğrenciler üzerinde etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Bazı katılımcılara ait ifadeler şu şekildedir:

"Sınıfım için iyi bir dinleyiciyim. Krizleri durumlara çözüm üretiyorum. Bunu yaparken bilgi ve tecrübeme çok güveniyorum. Yılların vermiş olduğu bir tecrübe var."(K8)

"Öğretmen bilgi sahibi olup bunu öğrencilere aktarabilir... Rehberlik ederken bilgi ve birikiminin önemli olduğunu gördüm. Pedagojik açıdan öğrenciye rehberlik edebiliyorsunuz. Hem verimli hem etkili oluyor."(K18)

Katılımcı ifadelerinden 5 katılımcının rehberlik sürecinde yasal etki kaynağına başvurduğu görülmektedir. Katılımcılar otorite ve disipline dikkat çekmektedirler. Bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Öğrenci üzerinde otorite kuruyorum. Bu şekilde yapılması, izlenilmesi gereken yolu daha rahat buluyorlar". (K12)

"Rehberlik sürecinde disipline önem veririm. Bir düzen yoksa ya da herhangi bir kurak rehberliği sağlamak güçleşiyor."(K17)

Katılımcı ifadelerinden 2 katılımcının rehberlik faaliyetlerinde ödül etki kaynağını kullandıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılar ödül gücünün öğrenciyi motive ettiğine dikkat çekerek ödülün öğrenci üzerinde kalıcı etkisi olduğunu ve öğrenciden beklenen davranışı şekillendirmek için etkili bir araç olduğunu ifade etmektedir. Katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Çocukları motive etmeye çalışırım. Böylelikle rehberlik ettiğim konulara daha istahla yaklaşıyorlar. Bunu da onları ara ara ödüllendirerek yaparım."(K9)

"Rehberlik hususunda ödülün etkisi büyük gerçekten. Öğrenci davranışını şekillendirmede belki de en kalıcı yöntem belki de."(K11)

Tartışma

Bu çalışmada ortaokullarda sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik faaliyetleri ve bu faaliyetlerde açığa çıkan liderlik güç kaynakları üzerinde durulmuştur. Çalışmada iki temel problem irdelenmiştir. İlk olarak sınıf rehber öğretmenlerinin sorumlu oldukları sınıflarda ne tür rehberlik faaliyetleri gerçekleştirildiği irdelenmiştir. Ortaokullarda 8. sınıflar dışında her sınıf kademesinde rehberlik dersinin bulunmaması ve okul rehberlik öğretmenlerinin okullarda rehberlik faaliyetlerine bütüncül olarak yetememesi sınıf rehber öğretmenleri ve gerçekleştirmiş oldukları faaliyetlerin önemini arttırmaktadır. İkincil olarak sınıf rehber öğretmenlerinin gerçekleştirmiş oldukları faaliyetlerde kullanmış oldukları liderlik etki kaynakları üzerinde durulmuştur. Sınıf rehber öğretmenlerinin ister aktif isterse de pasif şekilde öğrencilere liderlik etmesi beklenmektedir. Diğer bir deyişle eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilere önderlik etmesi beklenir. Çünkü örgütsel amaçlara kullanılan liderlik stilleri ve etki kaynaklarıyla daha hızlı ve sağlam bir şekilde ulaşılabilmektedir (Yetim, 1996). Diğer taraftan kullanılan etki kaynaklarının okul iklimine yapacağı etki, sağlayacağı fayda ve öğretmenleri motive etkisi düşünüldüğünde etki kaynaklarının yerinde ve zamanında kullanılması büyük öneme sahiptir (Koşar ve Çalık, 2011).

Çalışma bulguları sınıf rehber öğretmenlerinin öğrencilerine kurallar, sorunlarla ilgilenme, akademik konular, ilişkiler ve bireysel gelişim hakkında rehberlik ettiğine işaret etmektedir. Bulgular sınıf rehber öğretmenlerinin en çok kurallar, sorunlar ve akademik konular üzerinde durduğuna dikkat çekerken; ilişkiler ve bireysel gelişim konularının üzerinde daha az durulduğunu göstermektedir. Bu üç konunun öne çıkması eğitim ve öğretim faaliyetlerini yakinen ilgilendirmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bayar ve Ekim (2021) farklı tür ve kademedeki okullarda yapmış oldukları çalışmada benzer şekilde

öğretmenlerin yardımcı, yol gösterici, sorun çözücü, yönlendirici merci olarak görüldüğünü açığa çıkarmıştır. Diğer taraftan Hue (2012) tarafından ortaokullarda yürütülen bir çalışmada açığa çıkan çalışma bulguları okul rehberliğinde okul kurallarının, yönlendirmenin, bireysel gelişimin ve interaktif iletişimin ön plana çıktığını göstermektedir.

Çalışma bulguları rehberlik edilen kuralların okul, toplum ve ahlaki kurallar olduğunu açığa çıkarmıştır. Sınıf rehber öğretmenleri en çok okul kuralları üzerinde durmaktadır çünkü bu kuralların eğitim ve öğretim süreciyle birlikte okulda düzenin sağlanmasında önemli rol oynadığı belirtilmektedir. Benzer şekilde Gudyanga vd. (2019) çalışmalarında rehberlik görevini üstlenen öğretmenlerin eğitim ve öğretimde sürecin verimli bir şekilde işletilmesi için belli başlı okul kurallarının uygulanması gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu durumda sınıf rehber öğretmenlerinin önceliğinin eğitim ve öğretimin aksamaması için düzenin sağlanması olduğu söylenebilir. Bulgular doğrultusunda toplum ve ahlaki kurallara ilişkin de rehberlik yapılma ihtiyacı duyulduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Thornberg (2009) çalışmasında toplumsal ve ahlaki kuralların derslere giren öğretmenler tarafından öğrencilere aşılanması gerektiğine dikkat çekerek; bu kuralları rehberlik vasıtasıyla edinmiş öğrencilerin iyilik yapan ve başkalarına zarar vermeyen, sorumluluk sahibi iyi vatandaşlar olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda sınıf rehber öğretmenlerinin okul düzeninin yanı sıra öğrencilerinde toplumsal ve ahlaki davranışları da şekillendirdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla sınıf rehber öğretmenleri öğrencilerinin toplumla uyum içinde olmaları gerektiğine ve ahlaki davranışların birey için gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Mevcut çalışmada sınıf rehber öğretmenlerinin çoğunlukla sorunlarla ilgilendiği ve bu yönde rehberlik yaptığı anlaşılmıştır. Bayram ve Ekim (2021) çalışmalarında benzer şekilde öğretmenlerin en önemli rehberlik görevlerinden birinin de sorunları çözmek olduğuna dikkat çekerek sınıf öğretmenlerinin öğrencilere özellikle psikolojik anlamda destek olduğunu ifade etmektedir. Amarat (2017) çalışmasında öğretmenlerin rehberlik anlamında sorun çözücülük noktasında öğrenciler tarafından dikkate değer bir biçimde önemsendiğini dile getirmektedir. Öyle ki sınıf rehber öğretmenleri birer çözüm mercei olarak görülmektedir. Öğrencilerin kaynağı ne olursa olsun sorunların giderilmesinde çözüme ulaştıkları noktanın sınıf rehber öğretmenleri olduğu anlaşılmaktadır.

Mevcut çalışma sınıf rehber öğretmenlerinin akademik konularda rehberlik faaliyetleri gerçekleştirdiklerine dikkat çekmektedir. Akademik başarı eğitim ve öğretim sürecinin ölçütü ve göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu durumun asıl nedeni veli ve okul yönetiminin akademik başarı beklentisinden kaynaklanmaktadır. Benzer şekilde Taşkın (2019) çalışmasında akademik konularda yapılan rehberliğin öğrencileri olumlu anlamda etkileyerek akademik başarılarını arttırdığını açığa çıkarmıştır. Gerler ve Anderson (1986) ise çalışmalarında yapılan rehberlik çalışmalarının öğrenci ders notlarını yükselttiğini ortaya koymuştur. Akademik konulara ilişkin yapılan rehberlik çalışmalarının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan bulgular sınıf rehber öğretmenlerinin ilişkiler konusunda öğrencilerine rehberlik ettiğine işaret etmektedir. İlişkiler konusundaki rehberlik iletişim ve yönlendirme şeklinde açığa çıkmıştır. Zorbaz vd. (2016) çalışmalarında öğretmen tarafından ilişkiler konusunda yapılan rehberliğin okulda öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimini belirlediğine dikkat çekmektedir. İletişime ilişkin rehberlik faaliyetlerinin icrasında sınıf içi ve sınıf dışı iletişimin sağlanarak güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Bunun temel nedeni olarak okul unsurunun öğrenci, öğretmen, yönetim ve veli ayaklarından meydana gelmesi gösterilebilir. Ustomi vd. (2024) çalışmalarında benzer şekilde okulda geliştirilen iletişimin aile, okul ve sosyal çevrede öğrencilerin günlük aktivitelerini desteklediğini ve kolaylaştırdığını açığa çıkarmıştır. Yönlendirme faaliyetlerini gerçekleştiren sınıf rehber öğretmenlerinin amacı hem yetersiz hissettikleri konuların üstesinden gelebilmek hem de öğrencilerin hatalardan uzaklaşarak doğru davranışları sergilemelerini sağlamaktır. Burger vd. (2012) çalışmalarında öğretmenler tarafından yapılan rehberlik faaliyetlerinin hem okulda hem de okul dışında öğrenci yaşamını kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Yönlendirme faaliyetlerinin öğrencilerde hata yapma payını azaltarak yetersizlik hissini ortadan kaldırdığı söylenebilir. Bu bağlamda öğrenciler okul içi ve okul dışı tüm faaliyetlerde kendilerini rahatlıkla ifade edebilirler.

Sınıf rehber öğretmenleri öğrencilerin bireysel gelişimine ilişkin gerçekleştirdikleri rehberlik faaliyetleri sonucunda öğrencilerin kendilerini rahatlıkla gerçekleştirmelerine ve istedik davranışlar

geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Karataş ve Baltacı (2013) çalışmalarında benzer şekilde sınıf rehberliğini öğrencinin okul içi ve okul dışında gelişimini hızlandırmak için kullanılan bir uygulama olarak ifade etmektedir. Özellikle ilköğretim çağındaki çocuklara sunulan etkili rehberlik ve danışmanlık hizmetleri çocuklardaki bireysel gelişimi tetikleyerek, onları eğitim ve öğretim bağlamında geliştirmekte ve bir üst öğrenim kurumuna hazırlamaktadır (Özkan, 2012).

Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik etme konusunda dikkat çektiği bir diğer konu ise rehberlik faaliyetlerinin uygulanması ve sürecine ilişkin algıladıkları eksikliklerdir. Çalışma bulguları sınıf rehber öğretmenlerinin 8. sınıflar dışında her kademede rehberlik dersinin olmayışını, rehberlik faaliyetlerine yeterince zaman ayıramayışını, okul rehberlik öğretmen sayısı azlığını ve okul imkânlarının yetersizliğini rehberlik sürecinde dezavantaj olarak görmektedir. Bayar ve Ekim (2021) benzer şekilde çalışmalarında rehberlik hizmetlerinde yaşanan eksikliklerin birçok sorunu da beraberinde getirdiğine dikkat çekerek; bu sorunların sınıf rehber öğretmeninden, ders saatinden, veliden, öğrenciden ve okuldan kaynaklı sorunlar olduğu sonucuna varmıştır. Güven (2009) ise konuya ilişkin okul yönetimi ve sınıf rehber öğretmenleri arasındaki iletişim sorununa, okul rehber öğretmenlerinin azlığına ve sınıf rehber programının uygulanmasındaki yetersizliklere dikkat çekmektedir. Gürkan (2020) ise rehberlik konusuna ilişkin eksikliklerin mevzuat, aile ve rehber öğretmen sayısının azlığına bağlı olduğunu açığa çıkarmıştır. Bu durumun genel anlamda eğitim politikası ve eğitim ekonomisindeki bazı eksikliklerden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü rehberlik sürecinde öğretmenlerin yoğunluktan dolayı her öğrenciye yeterince vakit ayıramaması, öğretim programındaki aksaklıklar, her kademede rehberlik dersinin olmaması ve okulların özellikle maddi anlamda yetersiz kalması genel anlamda eğitim politikası ve ekonomisiyle ilgilidir. Mevcut eğitim politikaları, eğitim ve kariyer rehberliğini, kolektif sosyal hedeflerini (ekonomik büyüme, okuldan ayrılma oranının azaltılması, sosyal katılım) takip ederken bireysel kendini gerçekleştirmeyi geliştiren temel bir araç olarak tanımlamaktadır (Romito, 2019).

Sınıf rehber öğretmenleri rehberlik faaliyetlerinde karizmatik, uzmanlık, yasal ve ödül etki kaynaklarına başvurmaktadır. Ancak bu çalışmada zorlayıcı etki kaynağına başvurulmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun rehberliğin doğasından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü rehberlik sürecine liderlik etmek, öğrenci üzerinde zorunluluğu değil gönüllülüğü gerektirir. Sınıf rehber öğretmenlerinin çoğunlukla karizmatik ve uzmanlık etki kaynağına başvurduğu anlaşılmaktadır. En az başvuru alan etki kaynağının ise ödül etki kaynağı olduğu görülmektedir. Bakan ve Büyükbese (2010) kamu ve özel sektör üzerine yapmış oldukları çalışmalarında mevcut çalışmayla benzer şekilde en çok kullanılan etki kaynaklarının yasal ve uzmanlık etki kaynağı olduğunu açığa çıkarmıştır. Meydan vd. (2018) çalışmalarında mevcut çalışmanın tersine en çok kullanılan etki kaynağının ödül etki kaynağı olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda Meydan vd. (2018) mevcut çalışmayı destekler şekilde en çok kullanılan etki kaynağının uzmanlık etki kaynağı olduğunu açığa çıkarmıştır.

Her ne kadar öğrenci merkezli eğitim önemsense de eğitimin merkezinde öğretmenler yer almaktadır. Özellikle liderlik ve örgüt iklimi bakımından karizmatik etkinin kullanılması oldukça önemli görülmektedir (Koşar ve Çalık, 2011). Dolayısıyla mevcut çalışmada karizmatik etki kaynağını kullanan sınıf rehber öğretmenlerinin öğrencilere rol model olarak onların saygı, sevgisini ve sadakatini kazandığı ve öğrencilerle duygusal bir bağ oluşturarak istedik davranışları kolayca şekillendirebildiği anlaşılmaktadır. Uğurlu ve Demir (2016) okullarda kullanılan karizmatik etki kaynağına çokça başvurulduğu ve bunun temel sebebinin hal ve davranışların takipçiler üzerinde büyük etkiye sahip olmasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu durum karizmatik etkinin sınıf rehber öğretmenlerinin en çok başvurduğu etki kaynağı olmasının nedeni olarak gösterilebilir. Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerinde kurallar ve sorunların çözümüne ilişkin rehberlik faaliyetlerinin yoğunlukta olduğu düşünüldüğünde, en etkin etki kaynağının karizmatik etki kaynağı olarak açığa çıkması pek de şaşılası bir durum değildir.

Mevcut çalışmada sınıf rehber öğretmenlerinin en çok başvurduğu etki kaynaklarından bir diğeri uzmanlık etki kaynağıdır. Uzmanlık, kişinin çabasıyla kendisine katabileceği bir etki kaynağı olduğundan bu her yönetici ve öğretmenin elde edebileceği bir güçtür (Koşar ve Çalık, 2011). Dolayısıyla mevcut çalışmada sınıf rehber öğretmenleri sahip oldukları bilgi, tecrübe ve deneyimleri vasıtasıyla rehberlik faaliyetlerini gerçekleştirdiklerine dikkat çekmektedir. Akçakoca ve Bilgin (2016) çalışmalarında mevcut çalışmayı destekler şekilde uzmanlık etki kaynağının kullanıldığı okullarda

öğretmenlerin çalışmaya daha istekli olduğu, öğrenci başarısına sağladığı katkının daha fazla olduğu ve yeniliklere açık olduğu sonucuna varmıştır. Breult (2014) ise çalışmasında hangi eğitim kademesinde olursa olsun uzmanlık etki kaynağının eğitim ve öğretim sürecini olumlu anlamda etkilediğine dikkat çekmektedir. Bakan ve Büyükbeşe'nin (2010) çalışma bulguları kamu sektöründe ağırlıklı olarak başvuru alan etki kaynağının uzmanlığa dayandığını göstermektedir. Anlaşılan odur ki okulların eğitim ve öğretim yuvası olması uzmanlığı da beraberinde getirmektedir. Bundan dolayıdır ki özellikle öğrenci yönetimi, bireysel gelişim ve akademik konularda gerçekleştirilen rehberlik faaliyetlerinde sınıf rehber öğretmenlerinin başvurabileceği en etkin etki kaynağının uzmanlık etki kaynağı olduğu söylenebilir. Çalışmada sınıf rehber öğretmenlerinin bu etki kaynağının bu denli yüksek seviyede kullanmasının nedeni de olabilir.

Mevcut çalışma bulguları bir kısım sınıf rehber öğretmenin yasal etkiye başvurduğuna işaret etmektedir. Bunu ise disiplin ve otoriteyi sağlamak için yaptıkları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde çalışmada rehberlik ve disiplin arasında bir dinamik olduğuna dikkat çeken Hue (2010), disiplini bir araç olarak kullanan öğretmenlerin güven duygularının artarak verimli ve uyumlu bir şekilde öğrencilere rehberlik ettiğini; aksi takdirde sorun ve çatışmalarla karşı karşıya kalmadıklarını açığa çıkarmıştır. Altınkurt vd. (2014) çalışmalarında okullarda yasal etki kullanımı arttıkça çalışanlarda olumsuz görüşlerin arttığına ve dolayısıyla çalışanların kurumlarından duygusal ve davranışsal olarak uzaklaşarak performanslarının düştüğüne dikkat çekmektedirler. Bu bağlamda yasal etki rehberlik faaliyetlerinde özellikle sorunların çözümü ve kuralların etkililiği için başvurulabilecek bir etki kaynağı olarak görülebilir.

Mevcut çalışmada en az başvuru alan etki kaynağının ödül gücü olduğu açığa çıkmıştır. Ödül etkisinin öğrenci üzerinde kalıcı olduğu ve öğrenciyi güdüleyerek davranışları istendik şekilde şekillendirdiği anlaşılmaktadır. Meydan vd. (2018) mevcut çalışmayı destekler şekilde çalışmalarında ödül etki kaynağının diğer etki kaynaklarına göre daha az kullanıldığına dikkat çekmektedir. Mevcut çalışmanın tersine Bakan ve Büyükbeşe'nin (2010) çalışma bulguları ise kamu sektöründe en çok başvuru alan ikincil etki kaynağının ödüllendirme olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda kuralların uygulanmasında, sorunların çözümünde, akademik ve bireysel başarının teşvikinde ödülün etkin olduğu söylenebilir.

Mevcut çalışmanın sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunulabilir. Mevcut çalışma Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan ortaokullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenleriyle yürütülmüştür. Benzer bir çalışma eğitim ve öğretim kurumlarının farklı kademelerinde hem devlet hem de özel okullarda görev yapan öğretmenlerle ve yöneticilerle yürütülebilir. Farklı çalışmalarda ortaokullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan zorluklar ve çözüm yolları daha detaylı bir şekilde çalışılabilir. En çok başvuru alan karizmatik ve uzmanlık etki kaynağı ve en az kullanılan ödül etki kaynağı üzerine karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir. Mevcut çalışmada açığa çıkan bulgular meslek hayatına yeni başlamış sınıf rehber öğretmenlerine mesleki yaşamlarında ışık tutabilir.

Sonuç ve Öneriler

Mevcut çalışmanın sonuçlarına dayanarak yapıcı önerilerde bulunulabilir. Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma, kamu ve özel okullar dâhil olmak üzere farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler ve yöneticilerle yapılabilir. Diğer çalışmalarda, ortaokullarda rehberlik hizmetlerinin sunulmasında karşılaşılan zorluklar daha ayrıntılı olarak araştırılabilir ve olası çözümler belirlenebilir. Karizmatik güç ve uzmanlık gücü gibi en çok kullanılan etki kaynakları ile en az kullanılan ödül gücü üzerine karşılaştırmalı bir çalışma da yapılabilir. Bu çalışmanın bulguları, kariyerlerinin başındaki yeni sınıf rehber öğretmenleri için değerli bilgiler sağlayabilir. Ancak, çalışmanın bir sınırlılığı, örneklemdaki öğretmenlerin duygularını ve düşüncelerini içtenlikle ifade ettikleri varsayımıdır; bu durum her zaman geçerli olmayabilir.

Kaynakça

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 53-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23745/252960>
- Akcakoca, A., & Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/34551/381719>
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/43256/525380>
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoglu Mehmetbey University Journal of Social and Economic Research*, 2, 73-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kmusekad/issue/10217/125592>
- Bakan, İ., & Doğan, İ. F. (2012). Hizmetkâr liderlik. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksuibf/issue/10265/125897>
- Bayar A., & Ekim, R. (2021). Sınıf rehber öğretmenlerinin bakış açısından rehberlik hizmetleri. *Türkiye Bilimsel Çalışmalar Dergisi*, 4(2), 331-344. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/67618/880525>
- Bayraktar, Y., & Ekşioğlu, S. (2021). Determining the opinions of guidance teachers on the problems they encounter at school. *Yıldız Journal of Educational Research*, 6(1), 9-20. <https://doi.org/10.51280/yjer.2021.010>
- Bellibaş, M. Ş., & Gedik, Ş. (2014). Özel ve devlet okullarında çalışan müdürlerin öğretim liderliği becerileri açısından karşılaştırılması: Karma yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 453-482. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.018>
- Breult, R. (2014). Power and perspective: the discourse of professional development school literature. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 22-35. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359866X.2013.869547>
- Burger, J. M., Nadirova, A., & Keefer, K. V. (2012). Moving beyond achievement data. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 367-386. <https://doi.org/10.1177/0734282912449444>
- Büyükkantarcı Tolgay, S., (2024). Yeşil enerji kullanımının çevresel bozulmanın azaltılması ve sürdürülebilirlik açısından incelenmesi. *Sosyal Ekonomik ve Çevresel Kalkınma için Sürdürülebilirlik Bilimi* (pp.117-139). <https://avesis.kayseri.edu.tr/yayin/32e842c1-532c-4e40-bc98>
- Daft, R. L. (2004). *Organization theory and design*. https://www.researchgate.net/publication/31695904_Essential_Organization_Theory_and_Design
- Dönmez, M. C. Y., & Dönmez, B. (2008). Okul aile işbirliğine ilişkin bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6137/82337>
- Elias, S. (2008). Fifty years of influence in the workplace: The evolution of the French and Raven power taxonomy. *Journal of Management History*, 14(3), 267-283. <https://doi.org/10.1108/17511340810880634>
- Erdemir, N., & Kış, A. (2017). Okul yöneticilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 34-47. <https://doi.org/10.29129/inujgse.359846>

- Eryeşil, K., & İraz, R. (2017). Liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir alan çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 20(2), 129-139. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.345364>
- French, J., & Raven, B. H. (1959). *Studies of social power*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research. https://www.researchgate.net/publication/215915730_The_bases_of_social_power
- Gedik, Y. (2020). Dönüşümsel ve işlemsel liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 19-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/56102/728755>
- Gerler, E. R., & Anderson, R. F. (1986). The effects of classroom guidance on children's success in school. *Journal of Counseling & Development*, 65(2), 78-81. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1986.tb01236.x>
- Gündüz, Y., & Dedekorkut, S. (2014). Yıkıcı liderlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 95-104. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17393/181803>
- Gürkan, U. (2020). Problems in school guidance services in Balıkesir province: Opinions of school counsellors. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 14(1), 577-605. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.704061>
- Güven, E. (2023). Çevresel sürdürülebilirlik bağlamında yeşil dönüştürücü liderliğin eğitim örgütlerinde yansımaları: Literatür taraması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11(2), 446-462. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajeli/issue/81947/1393696>
- Güven, E., & Polat, S. (2016). Aesthetic leadership perceptions of high School students regarding their teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(11), 109-118. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i11.1839>
- Güven, M. (2009). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Çalışmalar Dergisi*, 2(9), 171-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/anemon/issue/1835/22366>
- Hue, M. (2007). The relationships between school guidance and discipline: critical contrasts in two Hong Kong secondary schools. *Educational Review*, 59(3), 343-361. <https://doi.org/10.1080/00131910701427355>
- Hue, M. (2012). Inclusion practices with special educational needs students in a Hong Kong secondary school: teachers' narratives from a school guidance perspective. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(2), 143-156. <https://doi.org/10.1080/03069885.2011.646950>
- Hue, M. T. (2010). Influence of Taoism on teachers' definitions of guidance and discipline in Hong Kong secondary schools. *British Educational Research Journal*, 36(4), 597-610. <https://doi.org/10.1080/01411920903018158>
- Jex, S. M. (2002). *Organizational psychology; a scientist-practitioner approach*. John Wiley & Sons. <https://www.wiley.com/en-us/Organizational+Psychology%3A+A+Scientist-practitioner+Approach%2C+3rd+Edition-p-9781118724071>
- Kepçeoğlu, M. (2001). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Alkim Yayınevi. <https://doi.org/10.14527/9786052410493>
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kurum ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 581-603. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10326/126600>
- Lalonde, C., & Adler, C. (2015). Information asymmetry in process consultation. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(2), 177-211. <https://doi.org/10.1108/LODJ-03-2013-0037>

- Meydan, C. H., Dirik, D., & Eryilmaz, İ. (2018). Liderin güç kaynakları ve iş performansı arasındaki ilişkide pelz etkisinin düzenleyici rolü. *Yönetim ve Ekonomi*, 25(1), 75-92. <https://doi.org/10.18657/yonveek.299554>
- Mullins, L. J. (1996). *Management and organisational behaviour*. Pitman. https://www.hutamaindo.com/wp-content/uploads/2025/05/Management_-_Organizational-Behaviour-Laurie-J.-Mullins.pdf
- Özdemir, E. (2003). Liderlik ve etik. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 151-168. https://uludag.edu.tr/dosyalar/iibfdergi/genel-dokuman/2003_2/mak_9.pdf
- Özkan, R. (2012). Resim, müzik ve beden eğitimi derslerinin bireysel gelişim ve sosyalleşme açısından önemi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 713-721. <https://dergipark.org.tr/pub/nwsaedu/issue/19816/211962>
- Öztürk, K. (1999). *Lise öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini algılama düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa. <https://acikerisim.uludag.edu.tr/entities/publication/88052f54-6129-4f67-9c66-43ded2fc708a>
- Raven, B. H. (1993). The bases of power: Origins and recent developments. *Journal of Social Issues*, 49(4), 227-251. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1993.tb01191.x>
- Romito, M. (2017). Governing through guidance: an analysis of educational guidance practices in an Italian lower secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(6), 773-788. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1314251>
- Savaş, A. C., & Hamamcı, Z. (2010). Okullarda rehberlik hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 147-158. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114643>
- Sertkaya, B., & Özcan, G. (2017). Sosyal sermayenin ekonomik gelişme açısından önemi: gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler üzerine bir değerlendirme. *Bulletin of Economic Theory and Analysis*, 2(1), 63-78. <https://doi.org/10.25229/beta.267188>
- Seyidoğlu, S. (2022). *Öğretmen mesleki öğrenmesinin bazı örgütsel değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2014). *Basics of qualitative research techniques*. Sage Publications. https://methods.sagepub.com/book/mono/basics-of-qualitative-research/toc#=_
- Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20(3), 571-610. <https://doi.org/10.2307/258788>
- Taşkın, H. H. (2019). *Lise öğrencilerindeki akademik başarı ve sınav kaygısı ile manevi danışmanlık ve rehberlik ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=LHRVCdHC1bCRWbVhV_2hnA&no=WynJe5BrbF3RSgzh4Su05Q
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 245-261. <https://doi.org/10.1177/1746197909340874>
- Tyler, T. R. (2006). Psychological perspectives on legitimacy and legitimation. *Annual Review of Psychology*, 57, 375-400. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190038>
- Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2016). Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 98-119. <https://doi.org/10.17755/esosder.18275>

- Ustomi, A., Nur Wangid, M., & Dyah Winarsih, S. (2024). The effectiveness of group guidance services using simulation techniques to improve student interpersonal communication. *Jurnal Sosial Dan Sains*, 4(2), 124–133. <https://doi.org/10.59188/jurnalsosains.v4i2.1227>
- Weber, M. (1947). The theory of social and economic organization (A. M. Henderson & T. Parsons, Trans.). <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2233914>
- Winston, B. E., & Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 1(2), 6-66. <https://www.regent.edu/journal/international-journal-of-leadership-studies/an-integrative-leadership-definition/>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods (6th ed.)*. SAGE Publications. <https://catalog.libraries.psu.edu/catalog/42244154>
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations (8th ed.)*. Pearson. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2546123>
- Zaleznik, A. (1998). *Managers and leaders: Are they different?* Harvard Business Review on Leadership, Boston: Harvard Business School Press. <https://hbr.org/1977/01/managers-and-leaders-are-they-different>
- Zorbaz, S.D., Özer, A., Kurt, D. G., & Ergene, T. (2016). Öğretmen – öğrenci ilişki ölçeği'nin (ÖÖİÖ) uyarlanması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2), 407-418. <https://doi.org/10.21031/epod.280191>

Etik Onay: Araştırma Gebze Teknik Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 03.11.2023 tarih ve 2023/16-03 sayılı kararı ile etik kurul onayı almıştır.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Fon Kaynakları Beyanı: Araştırma herhangi bir kurum/kuruluş tarafından fonlanmamıştır.

Yazar Katkısı: Yazarlar makaleye eşit oranda katkıda bulunduğunu beyan eder.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Araştırmada yapay zekâ sadece çeviri amaçlı kullanılmıştır.

Veri Paylaşımı: Araştırma verilerine ilişkin soru ve sorular için sorumlu yazar ile iletişime geçilebilir.