

PAPER DETAILS

TITLE: Okul Müdürlerinin Manipülatif Davranislari ile Öğretmenlerin Özerklik Algilari ve Baglilik
Düzeyleri Arasindaki Iliskiler

AUTHORS: Nedim ÖZDEMİR,Selçuk TURAN

PAGES: 1707-1726

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1479113>


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Okul Müdürlerinin Manipülatif Davranışları ile Öğretmenlerin Özerklik Algıları ve Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Nedim Özdemir
Selçuk Turan

DOI:10.29299/kefad.2018.19.02.018

Makale Bilgileri

Yükleme:22/03/2018 Düzeltme:15/04/2018 Kabul:17/06/2018

Özet

Bu çalışma, okul müdürlerinin duygusal manipülatif davranışları ile öğretmenlerin özerklik algıları ve okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektedir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırmanın verileri için okullar ve okullar içinde öğretmenler olmak üzere iki düzeyli örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu çerçevede, ilk önce araştırmada yer alacak okullar tabakalı örnekleme yoluna saptanmış ardından seçilen okullardaki öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Bu doğrultuda, çalışma grubunu Ankara ve Zonguldak illerinde yer alan 80 okuldaki 760 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, bu çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından Türk kültürüne ve diline uyarlanan Duygusal Manipülatif Davranış Ölçeği, Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Öğretmen Bağlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerinin analizinde, okul müdürlerinin duygusal manipülatif davranışları ile öğretmenlerin özerkliği algıları ve okula bağlılık düzeyleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler, iki düzeyli yapısal eşitlik modeli kullanılarak incelenmiştir. Okul düzeyinde yer alan değişkenler arasındaki sonuçlara göre, müdürlerin pozitif duygusal manipülatif davranışlarındaki artış öğretmen özerklik algılarını artırmaktadır. Öte yandan, müdürlerin negatif duygusal manipülatif davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin öğretmenlerin özerklik algıları ve bağlılığı üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu anlamda, çalışmanın sonuçları, bireysel ve kurumsal amaçlara ulaşmak için okul müdürünün, duygularını etkili bir şekilde kullanılabileceği düşüncesini desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal manipülasyon, Okul özerkliği, Örgütsel bağlılık, Okul müdürü, Öğretmen.

Sorumlu Yazar : Nedim Özdemir, Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye, ozdemirnedim@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3054-926X

Selçuk Turan, Dr., Kdz. Ereğli Uzun Mehmet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Türkiye, selcukturan25@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2234-6494

Giriş

Ülkelerin kendi eğitim sistemlerini çağdaş toplumun ihtiyaçlarına uyarlamaya dönük çabası, okula ilişkin beklentilerin ve okul liderlerinin değişimini beraberinde getirmektedir. Birçok ülke yerelleşmeye doğru gitmekte, okul çalışanlarını karar vermede daha özerk hale getirmekte ve sonuçlara yönelik daha fazla hesapverebilirlik içinde tutmaktadır (Briggs & Wohlstetter, 2003). Aynı zamanda, öğrenciler arasındaki farklılıklarla birlikte öğrenci başarılarındaki artışa yönelik beklentiler, okulları, daha fazla kanıt temelli öğretim uygulamalarını kullanma konusunda baskı altında tutmaktadır (Mulford, 2003; Pont, Nusche ve Moorman, 2008). Bununla birlikte, okul müdürünün rolünün genişleme yaşadığı ve liderliğin okullarda olumlu yönde fark oluşturduğuna ilişkin ciddi kanıtlar yer almaktadır (Hallinger, 2011; Leithwood ve Seashore Louis, 2011; Louis, Dretzke ve Wahistrom, 2010; Marks ve Printy, 2003). Bunlardan birinde Briggs ve Wohlstetter (2003), okulda güçlü bir liderliğin, özerklik açısından ön şart olduğunu belirtmektedir. Diğer bir deyişle, özerklik ve hesapverebilirlik üzerinde yaşanan tartışmalar okul müdürünün öğretmenlere karşı sergilediği davranışları daha önemli hale getirmektedir.

Okul Müdürünün Duygusal Manipülatif Davranışları

Eğitim liderliğinin duygusal taraflarına yönelik araştırmalar her ne kadar 1990'lı yılların başlarında ortaya çıkmış olsa da, okul müdürlerinin öğretmenlerin duygusal durumlarını etkileyen davranışlarına ilişkin sahip olduğumuz bilgi sınırlı kalmıştır. Öte yandan bu bilginin büyük bir kısmı da, okul müdürlerinin öğretmenlere yaptığı kötü muameleyle ilişkilendirilmektedir (Berkovich ve Eyal, 2015, 2017). Öte yandan, bu çalışmanın boyutlarından birini oluşturan okul müdürlerinin pozitif manipülatif davranışları bireysel ve okula ait amaçları gerçekleştirebilmek üzere öğretmenleri yaptıklarından dolayı rahatlatma, güvende hissettirme, övme ve gurur duymalarını sağlama gibi olumlu yöndeki tepkileri içermektedir. Buna karşın okul müdürünün negative manipülatif davranışları ise öğretmenlerin kendilerini suçlu ve huzursuz hissetmelerini sağlayacak tepkilerde bulunmaya odaklanmaktadır. Duygusal manipülasyonu psiko-sosyal açıdan ele alan St. Clair (1966), bu terimi, insanları etkilemek için agresifliği, zekiliği ve aldatmacayı kullanan psiko-sosyal bir manevra olarak tanımlamıştır. Buss (1987) ise bu davranışları, bireylerin başkalarını bilerek ve isteyerek değiştirmesi, etkilemesi ve onlar üzerinde duygusal istismara başvurusu olarak açıklamaktadır. Bununla birlikte daha yakın zamanlı çalışmaların manipülatif davranışları, kişinin davranışlarıyla gizli bir mesaj aktarması ve duygusal yeteneklerini araç olarak kullanma çabası olarak tanımlandığı görülmektedir (Austin, Farrelly, Black, & Moore, 2007; Huy, 1999).

Duygusal manipülasyona ilişkin tanımlara dayalı olarak, manipülatif davranışların hem pozitif, hem negatif duygusal eğilimleri içerdiği söylenebilir. Ancak bu noktada ilgili alanyazında

duygusal manipölasyonun daha çok olumsuz davranışlar ekseninde kurgulandığı görölmektedir (Austin ve diğlerleri., 2007; Berkovich ve Eyal, 2015). Konu, en temel sistemlerden biri olan okullarda öğretmenler üzerinde büyük etkiye sahip olabilen okul müdürleri açısından ele alındığında, müdür ile öğretmen arasında kurulan bağın, ilişkinin bir noktada bu duygusal araçla yüzleştığı söylenebilir. Berkovich ve Eyal (2017) araştırmalarında, iş ortamında kurulan sosyal etkileşimlerin büyük oranda amaç odaklı olduğunu ve duyguların bu etkileşimlerin ortak noktasını oluşturduğunu göstermektedir. Aynı araştırma bulguları, okul müdürünün pozitif manipölatif davranışlarının müdür-öğretmen arasında kurulan verimli etkileşimin anahtar unsurunu oluşturduğunu ve okul müdürünün yüksek negatif ve düşük pozitif manipölatif davranışlarının, öğretmenler üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde bu araştırma da, okul müdürlerinin pozitif ve negatif manipölatif davranışlarının öğretmen üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisi üzerine kurgulanan bir hipotezle sürdürölmüştür.

Öğretmen Özerkliği

Son yıllarda yapılan çalışmalar, öğretmen özerkliği ile okul iklimi, okul kültürü, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Çolak ve Altınkurt, 2017; Wohlstetter ve Chau, 2004). Özerkliğin örgüt performansı üzerindeki etkisi onun tanımı ve kapsamına göre değişiklik gösterdiği görölmektedir. Konu bu açıdan incelendiğinde, özerkliğe ilişkin yönetsel, politik, yapısal, finansal, girişimsel, hukuki gibi farklı boyutlar ortaya konulmuştur (Verhoest, Peters, Bouckaert ve Verschuere, 2004). En geniş anlamıyla özerklik, karar vermeye dönük yetki, sorumluluk ve görevlerin üstten alt kuruluş düzeylerine veya kuruluşlar arasında aktarılması olarak tanımlanmaktadır (Hanson, 1998). Konu öğretmen özerkliği açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çalışma koşulları dikkate alındığında ve belirsiz durumlar oluştuğunda öğretim çalışmalarında karar verme hakkına sahip olması önemli bir unsur olarak belirtilmektedir (Biesta, 2009; Friedman, 1999). Bununla birlikte, öğretmen özerkliğinin sürekli olarak gelişen bir kavram olduğu ve eğitimde yaşanan hızlı ilerlemeler göz önüne alındığında politika yapıcılarının ve araştırmacıların gündeminde olduğu vurgulanmaktadır (Day, 1997; Grenville-Cleave ve Boniwell, 2012; Pearson ve Moomaw, 2005).

Alanyazında öğretmen özerkliği ile ilgili olarak bir çok kavram yer almaktadır. Bu kapsamda en yaygın kullanılan modellerden biri MacBeath (2012) tarafından kullanılan ve çalışanların kendi görev alanlarına giren faaliyetler üzerinde kontrol sahibi olduğu iş özerkliği kavramıdır. Öte yandan, Pitt (2010) mesleki özerklik kavramını otoriteden tam bağımsız olamakla birlikte bireysel ve kurumsal amaç ve fikirlerin karmaşık ve çelişkili bir ilişki içinde olması biçimde tanımlamıştır. Buna göre mesleki bağlamda özerkliğin sınırları, bir yandan kişinin uzmanlık bilgisi ve mesleki deneyimlerine dayalı olarak genişlesede diğler taraftan, bireyin iradesinin kurumsal amaçlara karşı olabileceği

düşüncesiyle daralma yaşamaktadır. Bağlantılı özerklik ise öğretmenlerin yenilikçi olmaları ve bağımsız bir şekilde gelişmeleri teşvik ederken, öğretmenlerin işbirliği duygusu içerisinde uzmanlıklarını birbirleriyle paylaşılması gerektiğini savunmaktadır (Gabriel, Peiria Day ve Allington, 2011). Bununla birlikte sorumlu özerklik kavramı, çalışma alanında bağımsızlığı savunurken kurumsal amaçların karşılanması noktasında çalışanlara sorumluluk yüklemektedir (Hoyle ve John, 1995).

Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini sağlamaları ve sorunların çözümü noktasında okul yönetimine yardımcı olabilmeleri açısından özerkliğin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Short, 1994). Ayrıca, özerkliğin öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu üzerinde etkili olduğunu gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Hoyle ve John, 1995; Khmelkov, 2000; Losos, 2000). Bununla birlikte öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Ayrıl ve diğerleri., 2014). Tüm bu çalışmalar öğretmen özerkliğinin bireysel ve örgütsel amaçları gerçekleştirmede etkili bir değişken olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı

Öğretmen ile okul arasındaki psikolojik bağ onun okuluna karşı duyduğu bağlılığını temsil etmektedir. Bu çerçevede, Mowday, Porter ve Steers (1982) örgütsel bağlılığı, bir kişinin belirli bir örgütle özdeşleşmesi ve belirli bir örgüte katılımının göreceli gücü olarak tanımlanmaktadır. Önceki araştırmalar, örgütsel bağlılık ile okul etkinliğini ve gelişimi arasında güçlü bir ilişkinin varlığından söz etmektedir (Dee, Henkin ve Singleton, 2006; Firestone ve Pennell, 1993). Allen ve Meyer (1990) örgütsel bağlılığın üç bileşenini tanımlamışlardır: Duygusal, devamlılık ve normatif. Bu üç unsur arasında, duygusal bağlılık boyutunun diğerlerine nazaran öğretmen performansı ile daha güçlü bir ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır (Allen ve Meyer, 1990; Meyer, Paunonen, Gellatly, Goffin ve Jackson, 1989; Ware ve Kitsantas, 2007). Bu çerçevede, bu çalışmada duygusal bağlılık değişkeni ele alınmıştır.

Bu çalışmada, öğretmenin bağlılığının ele alınmasının sebebi, onun öğretimi geliştirme ve öğrenci başarısını arttırmayla ilişkili olduğuna yönelik kanıtların varlığıdır (King ve Newmann, 2001; Marks ve Louis, 1999; Smylie ve Wenzel, 2003). Birçok çalışmanın bulgusu, öğretmenin mesleki bağlılığının öğrencilerin öğrenmedeki kalitesi üzerine odaklanıldığı zaman öğretmenler, öğrencilerin öğrenme fırsatlarını artırıcı öğretimsel uygulamaları benimseyebildiğini göstermektedir. Öğretmenin mesleki bağlılığına birçok faktörün etki edebileceği düşünüldüğünde bu faktörlerin en önemlilerinden birisi de müdürün liderliğidir (Ross ve Gray, 2006). Önceki araştırmalar, dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılığı %17-18 oranında açıkladığını ortaya koymaktadır (Koh, Steers ve Terborg, 1995; Nguni, Slegers ve Denessen, 2006). Ayrıca, etkili okullar açısından güçlü eğitimsel ve sosyal bağlılığa

sahip olmanın önemli bir özellik olduğu dile getirilmektedir (Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004). Bununla birlikte Hallinger ve Heck (1996), yaklaşık 15 yıllık liderlik araştırmalarında özetlediği çalışmasında müdür ile öğrenci başarısı arasında yer alan aracı değişkenlerden öğretmen bağlılığını önemli bir değişken olarak vurgulamıştır.

Özelte, ulusal ve uluslararası alanyazında birçok araştırmacı okul müdürlerinin öğretmenler üzerindeki etkisini açıklamak üzere okul müdürlerinin liderlik rolüne odaklanmıştır (Day, Gu ve Sammons, 2016; Fancera ve Bliss, 2011; Grossman ve Stodolsky, 1995; Özdemir ve Kavak, 2017; Wahlstrom ve Louis, 2008; Witziers, Bosker, ve Krüger, 2003). Özellikle, öğretimsel, dönüştürücü ve dağıtıcı liderlik gibi bazı müdür davranışları, öğretmenlerin bağlılığı ve özerklik algıları ile ilişkilendirilmiştir (Dou, Devos ve Valcke, 2017; Hallinger, 2003; Leithwood ve Jantzi, 2006). Ancak, okul müdürlerinin duygusal davranışları ile ilgili sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin etkisiyle ilişkilendirilen öğretmen davranışları ile ilgili yanıtlanmayı bekleyen bazı soruların olduğunu göstermektedir. MacBeath (2012), özellikle daha özgüvenli okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki özerkliği hissedebilecekleri bir okul kültürü oluşturabileceklerini savunmaktadır. Bu kapsamda, okul müdürünün duygusal manipülatif davranışları ile öğretmen özerkliği ve bağlılığını birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın, öğretmen ve müdür arasındaki duygusal ilişkilerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı beklenmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar, eğitim sistemi için özellikle önemlidir. Aynı zamanda, araştırma sonuçlarının okul liderleri için yararlı olabileceği umulmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın, müdürün duygusal manipülatif davranışlarının öğretmenler üzerindeki olası etkilerini araştıran çalışmalara katkıda bulunması beklenmektedir. Ayrıca çalışmanın, müdür ile öğretmen ilişkilerinde duygusal manipülasyonla ilgili çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul müdürünün duygusal manipülasyonları kullanma düzeyi ile öğretmenlerin kendini öğretim işlerinde özerk hissetme ve okula bağlılık düzeyi arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin incelenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak yürütülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Ankara ve Zonguldak ilindeki ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır. Araştırmada, evrenin tamamına ulaşılmayıp örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın verileri, okullar ve okullar içinde öğretmenler biçiminde hiyerarşik bir yapıya sahip olduğundan iki aşamalı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda öncelikle

araştırmada yer alacak okullar, ilçe ölçütü ile tabakalı örneklem alınarak belirlenmiş ardından bu okullardaki tüm öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Bu çerçevede, Araştırma kapsamında iki ilde toplam 80 okuldan 760 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan 568 öğretmen (%74,7) kadınlardan oluşmaktadır. Ayrıca, eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, 80 öğretmenin (%10,5) lisansüstü düzeyinde eğitime sahip olduğu görüşmüştür. Öte yandan, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılıma bakıldığında, 488 kişinin (%64,2) 1 ile 10 yıl arasında bir deneyime sahip olduğu saptanmıştır.

Veriler ve Toplanması

Araştırma kapsamında uygulanan veri toplama aracının birinci bölümünde, cinsiyet (0 = erkek; 1 = kadın), eğitim düzeyi (0 = lisans; 1 = lisansüstü) ve mesleki kıdem (1 = 1-5 yıl; 6 = 26 yıl ve üzeri) değişkenlerini içeren kişisel bilgi formu yer almaktadır. Bununla birlikte, veri toplama aracının ikinci bölümünde, çalışmanın örneklem kısmında ifade edilen grup için duygusal manipülasyon, öğretmen özerkliği ve öğretmen bağlılığı ölçekleri kullanılmıştır. Söz konusu ölçekler, bu çalışma kapsamında İngilizce dilinden Türk kültürüne ve diline araştırmacılar tarafından uyarlanmıştır. Bunun için ilk önce her iki dile hakim üç uzman tarafından ölçekler İngiliz dilinden Türk diline çevrilmiştir. Ardından bunların dışında üç uzman tarafından Türk dilinden İngiliz diline çevrilerek ölçeklerin orijinal formu ile son formu arasında karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda her iki formun da birbirine yakın olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, her iki dili bilen 30 kişiye Türkçe ve İngilizce form birlikte uygulanmıştır. Bu işlem adımından sonra korelasyon değerine bakılmış ve .94 düzeyinde bir değer elde edilmiştir. Bu alt bölümde ilk önce bu üç ölçeğe ilişkin bilgiler sunulmuş ardından geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Duygusal Manipülatif Davranış Ölçeği

Duygusal manipülatif davranış ölçeği, öğretmen algılarına göre okul müdürünün duygusal manipülasyonları kullanma düzeyinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu çalışma için, Austin ve diğerleri. (2007) tarafından geliştirilen ölçekte en yüksek faktör yüküne sahip 12 madde ele alınmıştır. Söz konusu bu ölçeğin farklı çalışmalarda da kullanıldığı görülmektedir (Berkovich ve Eyal, 2017; Burns, 2013; Hyde ve Grieve, 2014). Ölçekte yer alan maddeler için yanıtlama seçeneği 5'li Likert tipindedir (1 = hiçbir zaman; 5 = her zaman). Yukarıda sıralanan bilgiler doğrultusunda, iki alt boyuttan oluşan ölçeğin 6 maddelik negatif duygusal manipülatif davranışlar boyutuna ilişkin örnek ifadeler, "...kişilerin kendini suçlu hissetmesini sağlayacak biçimde duygusal becerilerini kullanır.", "...kişilerin kendini huzursuz hissetmesine neden olur." ve "...kişilerin davranışlarını engellemek için onları utandırır." şeklindedir. Ayrıca, altı maddeden oluşan pozitif duygusal manipülatif davranışlar boyutuna ilişkin ifadeler, "...insanları rahatlatır. ", "...güvende hissetmelerini sağlayarak insanların

belirli bir şekilde davranmalarını sağlar." ve "...belirli bir şekilde davranmalarını sağlamak için insanlara övgüler yağdırır." biçimindedir.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Öğretmenlerin kendini öğretim işlerinde özerk hissetme düzeyinin saptanması amacıyla kullanılan okul özerkliği ölçeği, Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin, yakın dönemli çalışmalarda kullanıldığı görülmektedir (Dou, Devos ve Valcke, 2017). Bu çalışmada en yüksek faktör yüküne sahip on bir madde kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler için yanıtlama seçeneği 5'li Likert tipindedir (1 = hiç katılmıyorum; 5 = tamamen katılıyorum). Ölçekte, beş madde (3, 4, 5, 6, ve 8) tersine puanlanmaktadır. Veri toplama aracında yer alan örnek ifadeler, "Sınıfta kullandığım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçerim.", "Derslerde yaratıcılığımı kullanmada özgürüm." ve "Yaptığım işten dolayı fazla takdir edilmem." şeklindedir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Ölçeği

Öğretmen bağlılığı ölçeği, çalışanların örgüte bağlılık düzeyini saptanması amacıyla Mowday, Steers, ve Porter (1979) tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmada ise söz konusu ölçeğin altı maddeden oluşan duygusal bağlılık boyutu kullanılmıştır (Dou ve diğerleri., 2017; Hulpia, Devos ve Van Keer, 2009). Ölçekte yer alan maddeler için yanıtlama seçeneği 5'li Likert tipindedir (1 = hiç katılmıyorum; 5 = tamamen katılıyorum). Ölçekte, ters madde yer almamaktadır. Öğretmen bağlılığı ölçeğine ilişkin ifadeler, "Okulum, elimden gelenin en iyisini yapmam için bana ilham verir.", "Bu okulun bir parçası olmaktan gurur duyuyorum." ve "Bu okulun kaderiyle gerçekten çok ilgileniyorum." biçimindedir.

Yukarıda sıralanan üç ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında pilot uygulamaya gidilmiştir. Bu doğrultuda araştırma örneklemine uygun biçimde belirlenen ve madde sayısının beş katını oluşturacak biçimde 145 öğretmene uygulama yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ardından, toplanan verilere dayalı olarak ölçeklerin faktör yapısı Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Bu kapsamda, standartlaştırılmış yük değerleri negatif duygusal manipülatif davranışlar boyutu için .670 ile .958, pozitif duygusal manipülatif davranışlar boyutu için .574 ile .783, öğretmen özerkliği ölçeği için .403 ile .879 ve öğretmen bağlılığı ölçeği için .562 ile .875 arasında değerler almıştır. Her bir ölçeğe ilişkin geçerlik sonuçları Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Ölçeklere ilişkin geçerlik sonuçları

Ölçekler	$\chi^2(sd)$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Duygusal Manipülatif Davranışlar	177.765 (53)	.939	.900	.074	.061
Öğretmen Özerkliği	35.266 (9)	.951	.919	.056	.043
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı	196.610 (44)	.917	.892	.049	.035

Tablo 1’de yer alan değerler incelendiğinde, DFA sonuçları, araştırma verileri açısından ölçeklerin yapısına ilişkin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). Bunun yanında, ölçek güvenirliklerinin belirlenmesinde, maddelerin birbirleri ve ölçeğin toplam puanı ile madde toplam korelasyonları ve Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda, Cronbach Alfa Katsayısı değerleri negatif duygusal manipülatif davranışlar alt ölçeğinde .947, pozitif duygusal manipülatif davranışlar alt ölçeğinde .881, öğretmen özerkliği ölçeğinde .794 ve öğretmen bağlılığı ölçeğinde .919 değerinde olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Bu çerçevede, ölçeğin bu araştırmanın verileri açısından güvenilir olduğu söylenebilir. Yine, bu eğitim kademesinde toplanan verilere ilişkin ölçeğin madde-toplam korelasyonları negatif duygusal manipülatif davranışlar boyutu için .648 ile .925, pozitif duygusal manipülatif davranışlar boyutu için .574 ile 0,783, öğretmen özerkliği ölçeği için .411 ile 661 ve öğretmen bağlılığı ölçeği için .562 ile .875 arasında değerler almıştır (Ek-1).

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının ardından ana uygulamaya ilişkin veri toplama aracı, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı kasım-aralık aylarında araştırmacılar tarafından Ankara ve Zonguldak ilinde yer alan ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlere uygulanmıştır. Veri toplama aracının uygulanmasına dönük belirtilen illerden uygulama izni alınmıştır.

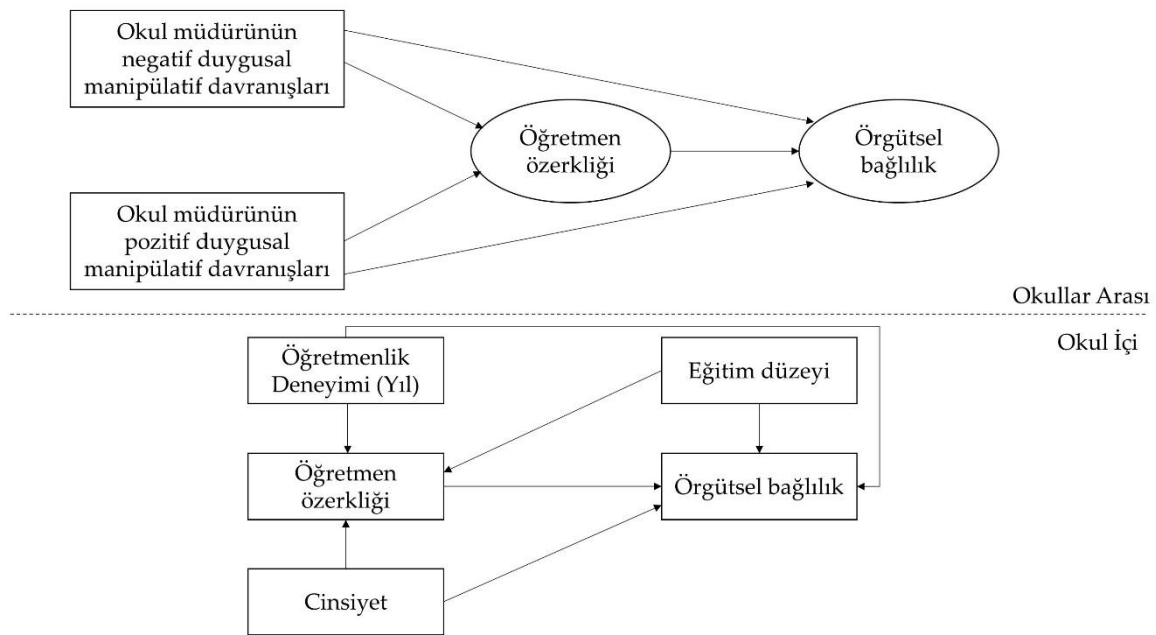
Verilerin Analizi

Veri toplama aracının öğretmenler tarafından uygun biçimde doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiş hatalı biçimde kodlandığı belirlenen 23 form değerlendirme dışı bırakılmıştır. Diğer taraftan, kayıp değerler için yürütülen beklenti ençoklama (EM) algoritması sonucunun anlamlı çıktığı saptanmıştır. Bu kapsamda, boş bırakılan veriler için ortalamaya dayalı atama yöntemi kullanılmıştır. Bu çerçevede, yukarıda sıralanan ölçekler aracılığıyla toplanan veriler SPSS 20 yardımıyla düzenlenmiş ve *Mplus 7* yazılımına aktararak çözümlenmiştir. Bununla birlikte, veri setine ilişkin analizlerin yapılmasından önce, verilerde aykırı değerlerin olup olmadığı frekans değerlerinden ve Mahalonobis uzaklıklarından yararlanılarak saptanmıştır. Bu kapsamda, Mahalonobis uzaklıkları incelendiğinde 16 gözlem aykırı değer kabul edilmiş ve analizden çıkartılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırmada okul müdürünün duygusal manipülatif davranışları ile öğretmenlerin özerklik ve duygusal bağlılık düzeyi arasındaki ilişkiler iki düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Analizden önce okul müdürünün duygusal manipülatif davranışlarının okul düzeyinde toplanma durumuna yönelik grup içi korelasyon katsayısı (ICC) hesaplanmıştır. Ardından, okul müdürünün negatif ve pozitif duygusal manipülatif davranışları okul düzeyinde toplanarak

sunulmuştur. Böylece, okul müdürünün davranışlarının tek bir öğretmenden ziyade o okuldaki daha çok öğretmen tarafından gözlenebilmesi daha güvenilir sonuçlar verecektir (Ostroff, 1993).

Araştırma kapsamında, okul müdürünün duygusal manipülasyonları kullanma düzeyi ile öğretmenlerin kendini öğretim işlerinde özerk hissetme ve okula bağlılık düzeyi arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin incelenmesi amacıyla iki-düzeyle yapısal eşitlik modeli kurularak incelenmiştir. Bu çerçevede, araştırma kapsamında kurgulanan iki-düzeyle yapısal eşitlik modeli Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Araştırmanın iki düzeyli yapısal eşitlik modeli

Söz konusu model, okul müdürünün davranışları ile öğretmenlerin kendini öğretim işlerinde özerk hissetme ve okula bağlılık düzeyi arasındaki ilişkileri gösteren geçmiş araştırma bulgularına dayanmaktadır (Berkovich ve Eyal, 2015, 2017; Wohlstetter ve Chau, 2004). Modelde tanımlanan değişkenlere ilişkin öncelikle ölçme modelinin doğrulanma durumu test edilmiştir. Ardından modele ilişkin tahminler Mplus 6.12 programı (Muthén ve Muthén, 2010) kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular

İki düzeyli analizden önce, okul müdürünün duygusal manipülatif davranışlarına ilişkin öğretmen puanlarının okul düzeyinde toplanabilme durumuna yönelik ICC değeri hesaplanmıştır. Bu kapsamda, ICC değeri negatif duygusal manipülatif davranış boyutu için .10, pozitif duygusal manipülatif davranışlar boyutu için .11 düzeyindedir. Bu değerlerin .05'in üzerinde olması negatif ve

pozitif duygusal manipülatif davranışlara ilişkin öğretmen algılarının okul düzeyinde toplanabileceğini göstermektedir (Bliese, 2000).

Araştırmanın kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik olarak Pearson momentler çarpımı korelasyon analiz yapılmıştır. Bu çerçevede sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır.

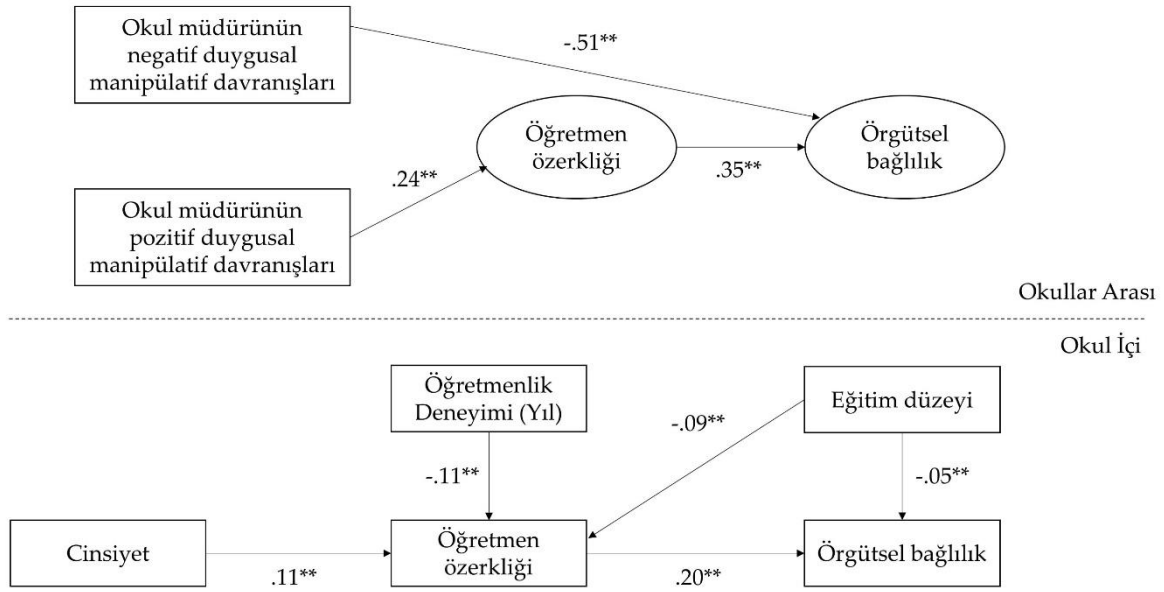
Tablo 2. *Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Okul müdürünün pozitif duygusal manipülatif davranışları	1						
2. Okul müdürünün negatif duygusal manipülatif davranışları	-.86**	1					
3. Öğretmen özerkliği	.23**	-.20**	1				
4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı	.33**	-.38**	.15**	1			
5. Cinsiyet (kadın = 1)	-.15**	.23**	.09*	-.04	1		
6. Öğretmenlerin eğitim düzeyi	-.09*	.05	-.07*	-.07*	-.20**	1	
7. Öğretmenlerin deneyimi (yıl)	.06	-.09*	-.08*	.12**	-.07	.07	1

*p < ,05; **p < ,01.

Tabloya göre, değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, okul müdürünün pozitif duygusal manipülatif davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin yaşandığı görülmektedir ($r = .33$, $p < .05$). Buna göre, okul müdürünün pozitif duygusal manipülatif davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin de arttığı söylenebilir. Yine aynı tablodan, okul müdürünün pozitif duygusal manipülatif davranışları ile öğretmenlerin özerklik algıları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .23$, $p < .05$). Buna karşın, okul müdürünün pozitif duygusal manipülatif davranışları ile okul müdürünün negatif duygusal manipülatif davranışları değişkenleri arasında negatif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu izlenmektedir ($r = -.86$, $p < .05$). Buna göre, okul müdürünün pozitif duygusal manipülatif davranışları arttıkça negatif duygusal manipülatif davranışlarının azaldığı söylenebilir. Ayrıca, okul müdürünün negatif duygusal manipülatif davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu izlenmektedir ($r = -.38$, $p < .05$). Yine, okul müdürünün negatif duygusal manipülatif davranışları ile öğretmenlerin özerklik algısı arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu izlenmektedir ($r = -.20$, $p < .05$).

Araştırmanın kapsamında bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik olarak iki düzeyli yapısal eşitlik modeli analizi yapılmıştır. Bu çerçevede modele ilişkin parametre tahminleri Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. İki düzeyli yapısal eşitlik modeli sonuçları

Şekil 2’de yer alan yapısal eşitlik modeline ilişkin uyum endeksleri şu şekildedir: χ^2 (df= 255) = 514.883, RMSEA = .044, SRMR = .047, CFI = .98, TLI = .96. Modele ilişkin uyum değerlerine değerlendirildiğinde ki-kare/serbestlik derecesi oranının, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) değerinin ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) değerinin .05’in altında olduğu, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değerinin .95’in üzerinde olduğu, Tucker-Lewis indeksinin (TLI) .95’in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda iki düzeyli modelin araştırma verileriyle iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

Şekil 2 incelendiğinde, okul içi varyasyonda, öğretmenlerin özerklik algısının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde pozitif yönde doğrudan etkisi olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin özerklik algıları üzerindeki bir birimlik artışın öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde .20 (sh = .03; $p < .01$) birimlik bir artışa sebep olduğu görülmektedir. Bu bulgu, daha yüksek özerk algısına sahip öğretmenlerin daha yüksek örgütsel bağlılık düzeyine sahip olma eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Yine aynı düzeydeki sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde negatif yönde doğrudan etkisi olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni üzerindeki bir birimlik artışın öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde -.05 (sh = .02; $p < .01$) birimlik bir azalışa sebep olduğu görülmektedir. Okul içi varyasyona ait sonuçlardan, cinsiyet değişkeninin öğretmen özerkliği üzerinde pozitif yönde doğrudan etkisi olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin daha öğretmen özerkliği olma eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin deneyimi (yıl)

ve öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenlerinin öğretmenlerin özerklik algısı üzerinde negatif yönde doğrudan etkisi olduğu görülmektedir.

Okullar arasındaki varyasyona ilişkin sonuçlara bakıldığında, okul müdürünün pozitif duygusal manipülatif davranışlarının öğretmenlerin özerklik algısı üzerinde pozitif yönde doğrudan etkisi olduğu görülmektedir. Buna göre, okul müdürünün pozitif duygusal manipülatif davranışları üzerindeki bir birimlik artışın öğretmenlerin özerklik algısı üzerinde .24 ($sh = .06$; $p < .01$) birimlik bir artışa sebep olduğu izlenmektedir. Bu bulgu, okul müdürünün daha yüksek düzeyde pozitif duygusal manipülatif davranışları sergilediği okullarda öğretmenlerin daha yüksek düzeyde özerklik algılarına sahip olduklarını ifade etmektedir. Öte yandan, okul müdürünün negatif duygusal manipülatif davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde negatif yönde doğrudan etkisi olduğu görülmektedir. Bu açıdan, okul müdürünün negatif duygusal manipülatif davranışları üzerindeki bir birimlik artışın öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde -.51 ($sh = .11$; $p < .01$) birimlik bir azalışa sebep olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak, okullar arasında, öğretmenlerin özerklik algısının örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde pozitif yönde doğrudan etkisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin özerklik algısındaki bir birimlik artışın öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde .35 ($sh = .10$; $p < .01$) birimlik bir artışa sebep olduğu görülmektedir. Bu bulgu, daha yüksek özerklik algısına sahip öğretmenlerin daha yüksek örgütsel bağlılık düzeyine sahip olma eğiliminde olduklarını ifade etmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, okul müdürü ile öğretmenler arasındaki ilişkide okul müdürünün duygusal manipülatif davranışlarının öğretmenlerin özerklik algısı ve bağlılık düzeylerine olan olası etkisini incelemiştir. Araştırmanın modeli, okul müdürünün öğretmen bağlılığı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisini destekler nitelikte sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, okullar arasındaki değişkenlere ait sonuçlara göre, okul müdürünün pozitif duygusal manipülatif davranışları üzerindeki artışın öğretmenlerin özerklik algısı üzerinde pozitif yönde, düşük düzeyde bir artışa sebep olduğunu göstermiştir. Öte yandan, okul müdürünün negatif duygusal manipülatif davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde negatif yönde doğrudan etkisi olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, negatif duygusal manipülatif davranışların okul içindeki sosyal etkileşim yapısını etkileyen olumsuz bir unsur olduğunu düşündürmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar okul müdürünün davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve duyguları üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Berkovich ve Eyal, 2015, 2017; Wiley, 2001). Yine bu bulguların müdürün dönüşümcü liderlik davranışları açısından da benzer olduğu görülmektedir (Koh ve diğerleri., 1995; Nguni ve diğerleri., 2006). Ayrıca, duygusal bağlamda

karizmatik liderlik çalışmaları, liderin kendi duygusal görünüşünü izleyenlere doğrudan aktardığını savunmaktadır. Dönüşümcü liderlik yaklaşımları karizmanın bir bölümünü boyut olarak ele aldığı görülmektedir (Sun ve Leithwood, 2012). Ayrıca, müdürün okul etkililiği üzerindeki etkisi öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arttığında daha da güçlenmektedir (Pounder, Ogawa ve Adams, 1995; Ross ve Gray, 2006). Bu açıdan, çalışma sonuçları bireysel ve örgütsel amaçları gerçekleştirmede duyguların okul müdürü tarafından etkili biçimde kullanılabileceği fikrini destekler niteliktedir. Ayrıca bu sonuç, müdür-öğretmen ilişkilerinde duygusal manipülasyonu konu alacak araştırmalara ışık tutmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, okul müdürünün pozitif duygusal manipülatif davranışları ile negatif duygusal manipülatif davranışları arasında negatif yönde ve yüksek düzeyde olduğu yönündedir. Bu kapsamda, okul müdürünün pozitif yöndeki duygusal manipülatif davranışlarının artış göstermesi, onun negatif yöndeki davranışlarını azaltacağını göstermektedir. Benzer biçimde, Berkovich ve Eyal (2017), bağımsız örneklem t-testi sonucunda okul müdürün pozitif duygusal manipülatif davranışları ile negatif duygusal manipülatif davranışları arasında anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul içi varyasyonda, öğretmenlerin özerklik algısının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde pozitif yönde düşük düzeyde doğrudan etkisi olduğu görülmüştür. Bu bulgu, alanyazındaki bazı çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Bogler ve Somech, 2004; Dou ve diğerleri., 2017). Öğretmenlerin özerklik algısının kendi bağlılıkları üzerinde düşük düzeyde bir ilişki içerisinde olmasının bir nedeni, özerklik algısının öğretmenlerin çalışma koşullarından etkilenebilecek karmaşık bir değişken olmasıdır. Bu değişkenlerden biri öğretmenlerin maruz kaldığı stress düzeyi olarak gösterilebilir (Bradley ve Eachus, 1995; Howard ve Johnson, 2004). Bu kapsamda, merkezi sınav sonuçlarına dayalı biçimde öğretmenler üzerinde oluşan baskılar, öğretimde yeni yöntemlerin kullanılmasından doğacak başarısızlıklara karşı risklerin alınmasını engelliyor olabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin özerklik algılarını arttırmak onların iş tatmini ve örgütsel bağlılıklarını arttırmayacaktır. Bu sonuçlar, öğretmen özerkliği anlamada daha fazla değişkenin hesaba katması gerektiğini göstermektedir. Bu değişkenlerden biri olarak bu araştırmada, öğretmenlerin eğitim düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde negatif yönde doğrudan etkisi olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bir başka bulguya göre okul içinde, kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha özerk olma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Buna karşın, öğretmenlerin deneyimi ve öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenlerinin öğretmenlerin özerklik algısı üzerinde negatif yönde doğrudan etkisi olduğu saptanmıştır. Son olarak araştırma bulguları okullar arası varyasyonda, öğretmenlerin özerklik algısının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde pozitif yönde doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak bazı uygulama önerileri geliştirilebilir. Öncelikle, okul müdürünün yetiştirilmesi ve sürekli gelişiminin sağlanmasında duygusal manipülatif davranışlarının önemi üzerinde durulmalıdır. Bu türden davranışların olumlu yönde değiştirilmesinin zor olduğu araştırma bulgularıyla ortaya konulmuş olması onun dikkatlice ele alınmasını kaçınılmaz kılmaktadır (Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson ve diğerleri., 2001). Okul müdürünün okulun amaçlarına ulaşılması yolunda birlikte görev yaptığı öğretmenler üzerinde olumlu bir tutuma sahip olmalıdır.

Bu araştırmanın bazı sınırlıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki bu araştırmanın sadece okul müdürünün duygusal manipülatif davranışları ile öğretmen özerkliği ve bağlılığı arasındaki ilişkilere odaklanmıştır. Öte yandan, okul müdürünün duygusal davranışlarının veliler ve öğretmenler aracılığıyla öğrenciler üzerindeki etkisi bilinmemektedir. Bu türden bir çalışmanın okul liderinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin dolaylı olduğu varsayımına dayanan araştırmalara katkı sunacağı düşünülebilir (Sebastian ve Allensworth, 2012; Witziers, Bosker ve Krüger, 2003). İkincisi, okul müdürü ile öğretmenler arasındaki ilişkide okul müdürünün duygusal manipülatif davranışlarının etnik ve politik görüş açısından değişip değişmediği sorgulanmamıştır. İleriki araştırmaların bu iki betimsel değişkeni ele alması önerilebilir. Üçüncüsü, müdür ile öğretmen arasında duygusal ve mesleki bir bağ oluşturmada güven değişkeninin önemini belirten araştırmalar ileriki araştırmalar için ışık tutmaktadır. Güven de aynı zamanda öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını etkileyen bir durumdur (Eberts ve Stone, 1986). Son olarak, bu çalışma ile öğretmenlerin bağlılığı üzerinde okul müdürünün etkisi incelenmiştir. Öte yandan, yerleşim yeri özelliklerinin, yerel politikaların ve diğer karakteristiklerin okul liderlerinin davranışları üzerinde etkili olabilmektedir. Ayrıca bu özellikler sınıf koşulları, öğretmenlerin bağlılıkları gibi okul değişkenlerini de etkileyebilmektedir (Leithwood ve diğerleri., 2004). İleriki çalışmaların okul dışı değişkenlerin ele alınarak tasarlanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Austin, E. J., Farrelly, D., Black, C. ve Moore, H. (2007). Emotional intelligence, Machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side? *Personality and Individual Differences*, 43(1), 179-189.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., ...Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 207-218.

- Berkovich, I. ve Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions. *Review of Educational Research*, 85(1), 129-167.
- Berkovich, I. ve Eyal, O. (2017). Good cop, bad cop: Exploring school principals' emotionally manipulative behaviours. *Educational Management Administration ve Leadership*, 45(6), 944-958.
- Biesta, G. (2009). Values and ideals in teachers' professional judgement. In S. Gerwitz, P. Mahony, I. Hextall ve A. Crib (Eds.), *Changing teacher professionalism; international trends, challenges and ways forward* (ss. 184-193). Oxon: Routledge.
- Bliese, P. D. (2000). Within-group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and analysis. In K. J. Klein ve S. W. J. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (ss. 349-381). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bradley, J. ve Eachus, P. (1995). Occupational stress within a UK higher education institution. *International Journal of Stress Management*, 2(3), 145-158.
- Briggs, K. L. ve Wohlstetter, P. (2003). Key elements of a successful School-Based Management strategy. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 351-372.
- Burns, S. K. (2013). Investigating relationships between trait anxiety emotional processing and psychopathy as a dimensional personality trait. PhD Thesis, Curtin University, Australia.
- Buss, D. M. (1987). Selection, evocation, and manipulation. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1214-1221.
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 33-71.
- Day, C. (1997). Teachers in the twenty-first century: Time to renew the vision. In A. Hargreaves ve R. Evans (Eds.), *Beyond educational reform: Bringing teachers back in* (ss. 44-61). Buckingham: Open University Press.
- Day, C., Gu, Q. ve Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Dee, J. R., Henkin, A. B. ve Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools. *Urban Education*, 41(6), 603-627.
- Dou, D., Devos, G. ve Valcke, M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration ve Leadership*, 45(6), 959-977.

- Eberts, R. W. ve Stone, J. A. (1986). Student achievement in public schools: Do principals make a difference? *Economics of Education Review*, 7(3), 291-299.
- Fancera, S. F. ve Bliss, J. R. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve school achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(3), 349-370.
- Firestone, W. A. ve Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential Incentive Policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Glatter, R., Mulford, W. ve Shuttlework, D. (2003). *Networks of innovation: Towards new models of managing schools and systems*. Paris: OECD.
- Grenville-Cleave, B., ve Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions? *Management in Education*, 26(1), 3-5.
- Grossman, P. L. ve Stodolsky, S. S. (1995). Content as context: The role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher*, 24(8), 5-23.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (1996). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995 *International handbook of educational leadership and administration* (ss. 723-783). Springer.
- Hanson, E. M. (1998). Strategies of educational decentralization: Key questions and core issues. *Journal of Educational Administration*, 36(2), 111-128.
- Howard, S. ve Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.
- Hoyle, E. ve John, P. D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hulpia, H., Devos, G. ve Van Keer, H. (2009). The Influence of distributed leadership on öğretmenlerin örgütsel bağlılığı: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40-52.

- Huy, Q. N. (1999). Emotional capability emotional intelligence and radical change. *Academy of Management Review*, 24(2), 325-345.
- Hyde, J. ve Grieve, R. (2014). Able and willing: Refining the measurement of emotional manipulation. *Personality and Individual Differences*, 64, 131-134.
- Khmelkov, V. T. (2000). *Developing professionalism: Effects of school workplace organization on novice teachers' sense of responsibility and efficacy*. Yayınlanmamış Doctora Tezi. University of Notre Dame, USA.
- King, M. B. ve Newmann, F. M. (2001). Building school capacity through professional development: conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 86-94.
- Koh, W. L., Steers, R. M. ve Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319-333.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. ve Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K. ve Seashore Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Louis, K. S., Dretzke, B. ve Wahistrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Brussels: Education International Research Institute.
- Marks, H. M. ve Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707-750.
- Marks, H. M. ve Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Meyer, J. P., Paunonen, S. V., Gellatly, I. R., Goffin, R. D. ve Jackson, D. N. (1989). Organizational commitment and job performance: It's the nature of the commitment that counts. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 152-156.
- Mowday, R. T., Porter, L. W. ve Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic press.

- Mowday, R. T., Steers, R. M. ve Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.
- Mulford, W. (2003). *School leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paper presented at the OECD Improving School Leadership activity.
- Muthén, L. K., ve Muthén, B. O. (2010). *Mplus User's Guide*. (6th Edition). Los Angeles, CA: Muthén ve Muthén.
- Nguni, S., Slegers, P. ve Denessen, E. (2006). Transformational leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Ostroff, C. (1993). Comparing correlations based on individual-level and aggregated data. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 569-582.
- Özdemir, N. ve Kavak, Y. (2017). *Akademik başarı kıskacındaki okul yöneticileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pearson, L. C. ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Pitt, A. (2010). On having one's chance: Autonomy as education's Limit. *Educational Theory*, 60(1), 1-18.
- Pont, B., Nusche, D. ve Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice* (Vol. 1). Paris: OECD publishing.
- Pounder, D. G., Ogawa, R. T. ve Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.
- Ross, J. A. ve Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798-822.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., ... Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
- Sebastian, J. ve Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.
- Short, P. M. (1994). *Defining teacher empowerment*. *Education*, 114(4), 488-493.
- Smylie, M. A. ve Wenzel, S. A. (2003). *The Chicago Annenberg Challenge: Successes, failures, and lessons for the future*. Chicago: Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago.

- Sparks, D. (2012). *The relationship between teacher perceptions of autonomy in the classroom and standards based accountability reform*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Maryland, College Park,
- St. Clair, H. R. (1966). Manipulation. *Comprehensive Psychiatry*, 7(4), 248-258.
- Sun, J. ve Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.
- Tabachnick, B. C. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Edition). Boston: Pearson.
- Verhoest, K., Peters, B. G., Bouckaert, G. ve Verschuere, B. (2004). The study of organisational autonomy: a conceptual review. *Public Administration and Development*, 24(2), 101-118.
- Wahlstrom, K. L. ve Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Ware, H. ve Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.
- Wiley, S. D. (2001). Contextual effects on student achievement: School leadership and professional community. *Journal of School Change*, 2(1), 1-33.
- Witziers, B., Bosker, R. J. ve Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Wohlstetter, P. ve Chau, D. (2004). Does autonomy matter? Implementing research-based practices in charter and other public schools. In K. Bulkley ve P. Wohlstetter (Eds.). *Taking account of charter schools: What's happened and what's next* (ss. 53-71). New York, NY: Teachers College Press.

Ek-1

Tablo 3. Ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Maddeler	Betimsel İstatistikler		DFA		Madde Toplam Korelasyonu
	Ort.	SS	z değeri	Faktör Yüğü	
Negatif Duygusal Manipülatif Davranışlar (α=.94)					
Okul müdürüm, bireysel/okula ait amaçları gerçekleştirebilmek için,					
...kişilerin kendini suçlu hissetmesini sağlayacak biçimde duygusal becerilerini kullanır.	1.71	1.11	.023	.89	.866
...kişilerin kendini huzursuz hissetmesine neden olur.	1.79	1.23	.012	.96	.925
...kişilerin davranışlarını engellemek için onları utandırır.	1.56	1.08	.018	.92	.907
...yaptıkları bir şeyden dolayı utanmalarını sağlayarak, insanların aynı şeyi tekrar yapmalarını engeller.	1.62	1.06	.035	.83	.805
...kişileri belirli bir şekilde davranmaları için onları kaygılandırır.	1.81	1.18	.019	.92	.886
...iki kişiyi birbirine düşürür.	1.29	.77	.058	.67	.648
Pozitif Duygusal Manipülatif Davranışlar (α=.88)					
Okul müdürüm, bireysel/okula ait amaçları gerçekleştirebilmek için,					
...insanları rahatlatır.	3.49	1.25	.054	.77	.68
...kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak insanların belirli bir şekilde davranmalarını sağlar.	3.51	1.18	.049	.81	.73
...belirli bir şekilde davranmalarını sağlamak için insanlara övgüler yağdırır.	2.65	1.23	.066	.66	.64
...iki kişiyi birbiriyle barıştırmak için çaba sarf eder.	3.16	1.28	.072	.61	.57
...aynı şeyi tekrar yapmaları için, yaptıkları bir şeyden dolayı insanların gurur duymalarını sağlar.	3.47	1.20	.045	.818	.783
...kişilerin kendini daha az suçlu hissetmelerini sağlamak için duygusal becerilerini kullanır.	3.00	1.21	.045	.798	.748
Öğretmen Özerkliği (α=.71)					
Sınıfta kullandığım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçerim.	4.42	.69	.040	.470	.527
Derslerde yaratıcılığımı kullanmada özgürüm.	4.44	.76	.017	.879	.450
Yaptığım işten dolayı fazla takdir edilmem.	2.72	1.22	.017	.810	.459
Sınıfımda, sınıf alanının kullanımı üzerinde çok az kontrol sahibim.	1.64	.80	.040	.486	.411
Sınıfımda kullanılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri benim dışındaki insanlar tarafından seçilir.	1.54	.80	.035	.598	.456
Sınıfımda, zaman kullanımının planlanmasına üzerinde çok az söz sahibiyim.	1.60	.96	.037	.541	.456
Sınıfımdaki öğrenci öğrenme faaliyetlerinin seçimi benim kontrolümdedir.	4.12	1.02	.035	.639	.497
Ders anlatırken nadiren alternatif yöntemler kullanırım.	2.16	1.22	.030	.634	.472
Sınıfta öğrettiğim şeyi çoğunlukla kendim belirlerim.	3.56	1.28	.038	.403	.535
Sınıfta öğretilen içerik ve beceriler benim seçtiğim içerik ve becerilerdir.	3.43	1.27	.037	.459	.661
Eğitim öğretim faaliyetlerim, kendim seçtiğim amaç ve hedeflere odaklanmaktadır.	4.42	.69	.035	.425	.569
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı (α=.92)					
Okulum, elimden gelenin en iyisini yapmam için bana ilham verir.	3.51	1.08	.038	.82	.78
Bu okulun bir parçası olmaktan gurur duyuyorum.	3.87	1.02	.021	.92	.88
Bu okulun kaderiyle gerçekten çok ilgileniyorum.	4.00	.93	.071	.58	.56
Okulumun ve kendi değerlerimin çok benzer olduğunu düşünüyorum.	3.38	1.20	.041	.80	.79
Çalıştığımız okulun ne denli harika bir yer olduğunu arkadaşlarımla düzenli olarak konuşurum.	3.25	1.21	.036	.83	.78
Bu okulda çalıştığım için çok mutluyum.	3.69	1.14	.024	.90	.86