



**OKUL MÜDÜRÜ VE ÖĞRETMEN ETKİLEŞİMİNİN KARŞILIKLI
BAĞIMLILIK KURAMI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

Gülbahar Melik

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Gülbahar
Soyadı : Melik
Bölümü : Eğitim Bilimleri
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Müdürü ve Öğretmen Etkileşiminin Karşılıklı Bağımlılık Kuramı Bağlamında İncelenmesi
İngilizce Adı : An Examination of Principal-Teacher Interaction in the Context of Interdependence Theory

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Gülbahar Melik

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gülbahar Melik tarafından hazırlanan “Okul Müdürü ve Öğretmen Etkileşiminin Karşılıklı Bağımlılık Kuramı Bağlamında İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ferudun Sezgin

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Didem Koşar

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Zeki Öğdem

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara M.G.S. Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hatice Turan Bora

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Başkent Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 29/08/2024

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Hayata dair dinamiklerin, ben ve öteki imgesinden zemin bulduğuna inanan biri olarak karşılıklı bağımlılık fenomenini çalışmanın; insanlığın kaderinin aynı gemide şekillendiğini daha derinden kavrama açısından son derece öğretici ve dönüştürücü bir süreç olduğunu söyleyebilirim. Çalıştığım konunun geniş bir entelektüel repertuar gerektirmesi sebebiyle yapmış olduğum okumalar, sosyal bilimlerdeki her disiplinin birbiriyle ne kadar iç içe ve bütünsel olduğunu, ideale yapılan sınırlı bir katkının bile ne denli karmaşık ve derin bir süreci içerdiğini ve akademik becerilerin derinleşmek ve genişleyebilmek kadar sınırları da yetkin biçimde çizilemeye gerektirdiğini anlamamı sağladı; bu noktada mütevazı veya çığır açıcı tüm düşünsel çabalara saygılarımı sunmak isterim.

Doktora eğitimim boyunca üretkenliği ve çalışkanlığı ile ilham aldığım, nazik desteği ve yardımlarını cömertçe sunan sevgili danışmanım Prof. Dr. Ferudun Sezgin'e içtenlikle teşekkür ederim. Tez izleme komitesinde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan ve Prof. Dr. Didem Koşar'a tez sürecinin her aşamasında gösterdikleri yardım, öneri ve desteklerinden dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Öneri ve katkılarıyla yön veren, manevi desteklerini her an hissettiğim, iyi akademisyenliğin sürekli bir gelişim süreci olduğunu öğreten kıymetli hocalarım Prof. Dr. Metin Pişkin ve Doç. Dr. Evangelia Pişkin'e bana gösterdikleri sabır ve ilgi için tüm kalbimle teşekkür ederim.

Son olarak koşulsuz sevgileriyle beni yetiştiren, destekleyen, yoluma ışık tutan sevgili annem Müzeyyen Melik, babam Ali Fuat Melik ve biricik kardeşim Mehmet Fatih Melik'e en derin şükranlarımı sunarım.

Gülbahar Melik

OKUL MÜDÜRÜ VE ÖĞRETMEN ETKİLEŞİMİNİN KARŞILIKLI BAĞIMLILIK KURAMI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Gülbahar Melik

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim 2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki etkileşim yapısını, öğretmen algıları doğrultusunda karşılıklı bağımlılık kuramı perspektifinden incelemektir. Araştırma, okul müdürü ve öğretmen arasındaki etkileşimi okul ekosistemindeki psikososyal dinamikler üzerinden anlamlandırmayı, ilişki yapısının formülasyonunu, alt boyutlarını nitel ve nicel verilerle derinlemesine analiz etmeyi hedeflemiştir. Keşfedici sıralı karma yöntem olarak tasarlanan bu araştırmanın nitel bölümünde fenomenoloji deseni metodolojik bir çerçeve olarak benimsenmiş ve öğretmen perspektifini kapsamlı bir şekilde anlamak amacıyla, maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği uygulanmıştır. Bu kapsamda başlangıçta Ankara ilinde görev yapan 17 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek, okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki ilişki dinamikleri derinlemesine incelenmiştir. Tümevarım ve tümdengelim tekniklerinin birlikte kullanıldığı, içerik analizinde okul müdürü ve öğretmen ilişki yapısının beş boyutlu bir model çerçevesinde kavramsallaştırıldığı görülmüştür. Buna göre etkileşim yapısı: Okul müdürü ve öğretmenler arasındaki yetki ve sorumlulukların eşitlikçi dağılımını ifade eden *Güç Dengesi*; okul müdürünün öğretmenlerin bireysel ve profesyonel özelliklerine yönelik farkındalığını kapsayan *Bilgi Belirginliği*; okul müdürü ve öğretmenler arasındaki karşılıklı güven, destek, geri bildirim ve takdir normlarını içeren *Karşılıklılık*; okul müdürünün öğretmenleri yönlendirme, motive etme ve etkileme amacıyla kullandığı stratejik yaklaşımları ve metotları temsil eden *Etkileme Yöntemleri*; okul müdürü ile öğretmenler arasındaki ilişkilerin kronolojik evrimini, bu süreçteki dinamik değişimleri, zamanla gelişen anlayış ve etkileşimleri ve gelecek projeksiyonlarının etkisini karakterize eden *Zamansal Etki* alt boyutlarından oluşmaktadır. Nitel aşamada öne çıkan bulgulara göre öğretmenler okul müdürü ile olan ilişkilerinin öğretmen psikolojisi, mesleki performans, öğrenci

ilişkileri, meslektaş ilişkileri, velilerle ilişkiler ve genel okul iklimi gibi hayati öneme sahip alanlar üzerinde doğrudan ve belirgin bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler; okul müdürü ile ilişkilerinin okul ekosisteminde yer alan tüm psikososyal dinamiklerin merkezi bir unsuru olarak konumlandığı ve okulun geniş çerçevede bütünsel bağlamını kayda değer biçimde şekillendirdiğine inanmaktadırlar. Nitel bulgular ve ilgili literatür ışığında, araştırmanın nicel aşamasında kullanılmak üzere “*Karşılıklı Bağımlılık İlişkisi Algı Ölçeği (KBİAÖ)*” geliştirilmiş; ölçeğin psikometrik özelliklerini değerlendirmek amacıyla geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarına göre, ölçek 23 maddeden oluşmakta ve “Bilgi belirginliği”, “Etkileme yöntemleri”, “Karşılıklılık” ve “Güç dengesi” olarak dört faktörlü bir yapı sergilemektedir. Bu faktör yapısı, toplam varyansın %79.4’ünü açıklamaktadır. Bu bulgular, geliştirilen Karşılıklı Bağımlılık İlişkisi Algı Ölçeğinin eğitim yönetimi ve örgütsel davranış alanlarında, okul müdürü ve öğretmen ilişkilerini kapsamlı bir şekilde analiz etmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu desteklemektedir. Okul müdürü ve öğretmenler arasındaki karşılıklı bağımlılık ilişkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın nicel verileri Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan 600 öğretmenlerden (Kadın=%74; Erkek= %26) tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler olarak t-testi ve Welch’s ANOVA testi kullanılmış ve alt boyutlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla korelasyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, okul müdürlerinin öğretmenlerin epistemolojik ve ontolojik özelliklerini yeterince kavrayamadıklarını, yönetimde yoğun bir hiyerarşik yapılanma algısına neden olan bir güç dengesizliği yarattıklarını, okul müdürlerinin destek, paylaşım ve geri bildirim süreçlerini optimal ve tatmin edici bir düzeyde gerçekleştiremediklerini düşünmektedirler. Bulgular ayrıca okul müdürlerinin öğretmenleri etkilemek için kullandıkları stratejilerin öğretmenler tarafından orta düzeyde etkili algılandığını ortaya koymaktadır. Cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi analizinde, kadın öğretmenlerin ölçeğin tüm alt boyutlarında erkek öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, cinsiyet değişkeninin okul müdürü ve öğretmen ilişkilerinde önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre karşılıklı bağımlılık algı düzeyleri incelendiğinde, çalışma süresinin artmasıyla birlikte tüm alt boyutlar ve genel karşılıklı bağımlılık algısı puanlarının anlamlı şekilde arttığı gözlemlenmiş; öğretmenlerin müdürleriyle çalışma süreleri arttığında karşılıklı bağımlılık algısının da yükseldiği görülmüştür. Kıdem değişkenine göre yapılan analizlerde, deneyimli öğretmenlerin (16-20 yıl kıdem) karşılıklı bağımlılık algılarında tüm alt boyutlarda anlamlı derecede yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. En düşük puanlar, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmüş olup, bu durumun mesleki tecrübe eksikliği ve okul içi ilişki dinamiklerini anlamada yaşanan zorluklara işaret ettiği düşünülmüştür. Karşılıklı bağımlılık algısı alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, tüm alt boyutlar arasındaki ilişkilerin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. En güçlü ilişkinin etkileme yöntemleri ile karşılıklılık arasında olduğu, en düşük seviyedeki ilişkinin ise bilgi belirginliği ile güç dengesi arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algıları arasında belirgin bir bağlantı olduğunu ve belirli boyutlardaki artışların diğer boyutları da olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak bu araştırma, okul müdürü ve öğretmenler arasındaki ilişkinin yapısal özelliklerini, dinamiklerini ve etki alanlarını ortaya koyarak, söz konusu ilişkinin okul ekosistemindeki psikososyal değişkenler üzerindeki yaygın etkisini görgül olarak desteklemektedir. Çalışmanın bulguları, okul yönetimi uygulamalarında karşılıklı bağımlılık perspektifinin bütünleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, karşılıklılık normlarının işlevsel, güç dinamiklerinin dengeli, bilgi belirginliğinin yüksek ve tüm aktörlerin birbirine

bağlı olduğu; başarının yalnızca kolektif çabayla elde edilebileceğini vurgulayan bir yönetim paradigmasının benimsenmesi okul ekosisteminin karmaşık ve gevşek yapısına uygun bir yaklaşım olarak önerilmektedir. Bu araştırma, eğitim yönetimi alanında kuramsal çerçeve ve uygulamalara özgün katkılar sağlayarak, okul liderliği ve örgütsel davranış alanlarına yeni perspektifler sunabilir ve farklı araştırma rotaları çizerek okul liderliği paradigmalarına yeni bir bakış açısı kazandırabilir.



Anahtar Kelimeler : Karşılıklı bağımlılık, okul müdürü ve öğretmen ilişkisi, etkileşim, bilgi belirginliği, karşılıklılık, güç dengesi, zamansal etki, etkileme yöntemleri

Sayfa Adedi : xvi +244

Danışman : Prof. Dr. Ferudun Sezgin

AN EXAMINATION OF PRINCIPAL-TEACHER INTERACTION IN THE CONTEXT OF INTERDEPENDENCE THEORY

(Ph. D. Thesis)

Gülbahar Melik

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October 2024

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the interaction structure between school principals and teachers in middle schools from the perspective of interdependence theory, based on teacher perceptions. The study aimed to comprehend the interaction between school principals and teachers through psychosocial dynamics in the school ecosystem, and to analyze the formulation and sub-dimensions of the relationship structure in depth using qualitative and quantitative data. This research, designed as an exploratory sequential mixed method, adopted a phenomenological approach as a methodological framework in its qualitative phase. Maximum variation sampling technique was applied to comprehensively understand the teacher perspective. Initially, semi-structured interviews were conducted with 17 teachers working in Ankara to examine the relationship dynamics between school principals and teachers in depth. Content analysis, employing both inductive and deductive techniques, revealed that the relationship structure between school principals and teachers could be conceptualized within a five-dimensional model. Accordingly, the interaction structure comprises the following sub-dimensions: Power Balance, representing the equitable distribution of authority and responsibilities; Information Salience, encompassing the principal's awareness of teachers' individual and professional characteristics; Reciprocity, including mutual trust, support, feedback, and appreciation norms; Influence Methods, representing strategic approaches and methods used by principals to guide, motivate, and influence teachers; and Temporal Effect, characterizing the chronological evolution of relationships, dynamic changes, developing understanding and interactions over time and the impact of future projections. Prominent findings from the qualitative phase indicate that teachers perceive their relationships with school principals to have a direct and significant impact on crucial areas such as teacher psychology, professional performance, student relations, colleague relations, parent relations, and the overall school climate. Moreover, teachers believe that their relationships with school principals are positioned as a central element of all psychosocial dynamics within the

school ecosystem and significantly shape the holistic context of the school in a broader framework. Based on qualitative findings and relevant literature, the "Interdependence Relationship Perception Scale (IRPS)" was developed for use in the quantitative phase of the research. Validity and reliability analyses were conducted to evaluate the psychometric properties of the scale. Exploratory factor analysis (EFA) results showed that the scale consists of 23 items and exhibits a four-factor structure: "Information Salience," "Influence Methods," "Reciprocity," and "Power Balance." This factor structure explains 79.4% of the total variance, supporting the validity and reliability of the IRPS as a comprehensive measurement tool for analyzing principal-teacher relationships in educational administration and organizational behavior fields. Quantitative data for determining interdependence relationships between school principals and teachers were collected from 600 teachers (74% female; 26% male) working in public middle schools in central districts of Ankara using stratified sampling. Descriptive statistics, t-tests, and Welch's ANOVA were used for data analysis, and correlation analysis was applied to reveal relationships between sub-dimensions. Research results indicate that teachers believe school principals inadequately grasp teachers' epistemological and ontological characteristics, create a power imbalance leading to a perception of intense hierarchical structuring in management, and fail to provide optimal and satisfactory levels of support, sharing, and feedback processes. Findings also reveal that strategies used by school principals to influence teachers are perceived as moderately effective by teachers. T-test analysis based on gender revealed that female teachers scored significantly higher in all sub-dimensions of the scale compared to male teachers, indicating that gender is an important variable in principal-teacher relationships. Examining interdependence perception levels according to teachers' working duration with school principals showed that scores in all sub-dimensions and overall interdependence perception increased significantly with increased working duration. Analyses based on seniority revealed that experienced teachers (16-20 years) scored significantly higher in all sub-dimensions of interdependence perception. The lowest scores were observed in teachers with 1-5 years of seniority, suggesting difficulties in understanding school relationship dynamics due to lack of professional experience. Examination of relationships between interdependence perception sub-dimensions revealed positive and statistically significant correlations among all sub-dimensions. The strongest relationship was observed between influence methods and reciprocity, while the weakest was between information salience and power balance. In conclusion, this research empirically supports the widespread impact of principal-teacher relationships on psychosocial variables within the school ecosystem by revealing the structural characteristics, dynamics, and spheres of influence of these relationships. The findings emphasize the importance of integrating an interdependence perspective into school management practices. In this context, adopting a management paradigm that emphasizes functional reciprocity norms, balanced power dynamics, high information salience, and interconnectedness of all actors, underlining that success can only be achieved through collective effort, is recommended as an approach suitable for the complex and loosely coupled structure of the school ecosystem. This research can provide original contributions to theoretical frameworks and practices in educational administration, offer new perspectives to school leadership and organizational behavior fields, and bring a fresh outlook to school leadership paradigms by charting different research paths.

Keywords : Interdependence, principal-teacher relationship, interaction, information salience, reciprocity, balance of power, temporal influence, methods of influence

Number of Pages : xvi +244

Supervisor : Prof. Dr. Ferudun Sezgin

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	10
Araştırmanın Önemi.....	11
Sınırlılıklar.....	13
Varsayımlar	13
Tanımlar	14
BÖLÜM II.....	15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	15
Karşılıklı Bağımlılık Olgusu	15
Örgütlerde Karşılıklı Bağımlılık Olgusu	18
Uluslararası İlişkilerde Karşılıklı Bağımlılık Olgusu	19
Yönetim Biliminde Karşılıklı Bağımlılık Olgusu	20
Okul Ortamında Karşılıklı Bağımlı Etkileşimler	20
Okulların Karmaşık Doğası: Gevşek Bağlantı Perspektifi	22

Okul Etkileşiminde Sıfır Toplamlı Durumlar ve Kazan-Kazan İlkesi	23
Liderlikte ilişkisel Paradigma	24
Okul Liderliğinde İlişkisel Paradigma	27
Karşılıklı Bağımlılık Teorisi (Interdependence Theory)	29
Karşılıklı Bağımlılık Teorisinin İlişkili Olduğu Kuramlar	30
Karşılıklı Bağımlılık Teorisinin Temel Varsayımları	32
Karşılıklı Bağımlılık Teorisinin Boyutları	34
Karşılıklılık Boyutu (Mutualitiy of Dependence)	35
Güç Dengesi (Level of Dependence)	38
Karşılıklı Bağımlılık Temeli (Basis of Dependence)	41
Zamansal Yapı (Temporal Structure)	43
Bilgi Belirginliği Boyutu (Information Certainty)	46
Çıkar Çatışması Boyutu (Covariation of Interests)	49
Karşılıklı Bağımlılık Süreçleri	50
Etkileşim (Interaction)	51
Dönüşüm (Transformation)	51
Adaptasyon (Adaptation)	51
Karşılıklı Bağımlılık Teorisinin Tarihsel Gelişimi	52
BÖLÜM III	56
YÖNTEM	56
Araştırmanın Modeli	56
Nitel Aşamanın Modeli	58
Katılımcılar	58
Nitel Veri Toplama Aracı	60
Nitel Verilerin Toplanması	61
Nitel Verilerin Analizi	62
Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	62
Nicel Aşama	65
Evren ve Örneklem	65
Karşılıklı Bağımlılık İlişkisi Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi	67
AFA ve DFA için Örneklem	69
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)	70
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	75

Güvenirlilik.....	76
Nicel Verilerin Analizi	77
BÖLÜM IV	78
BULGULAR VE YORUM	78
Nitel Aşamaya İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	78
Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkisinin Tanımlanmasına Yönelik Bulgular	79
Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkisindeki Güç Dinamiklerine İlişkin Bulgular	83
Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkisindeki Bilgi Belirginliği Dinamikleri.....	89
Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkisindeki Karşılıklı Dinamikleri	97
Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkisinde Bağımlılığın Temeli Dinamiklerine İlişkin Bulgular	103
Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkisinde Zamansal Dinamiklere İlişkin Bulgular	108
Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkisinin Öğretmenlerin Rol Davranışlarına Etkileri	112
Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkisinin Olumlu Olması Amacıyla Öğretmenlerin Yaptıkları.....	115
Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkilerinin Okul Ortamına Etkileri.....	119
Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkilerinin Etkilediği Durumlar	122
Öğretmenlerin Okul Müdüründen Beklentileri.....	123
Nitel Bulguların Teorik ve Ampirik Perspektiften Yorumu	130
Nicel Aşamaya İlişkin Bulgu ve Yorumlar	132
Öğretmenlerin Okul Müdürüyle İlişkilerinde Karşılıklı Bağımlılık Algı Düzeylerine İlişkin Bilgiler.....	133
Öğretmenlerin Okul Müdürüyle İlişkilerinde Karşılıklı Bağımlılık Algı Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	135
Öğretmenlerin Okul Müdürüyle İlişkilerine Yönelik Karşılıklı Bağımlılık Algı Düzeyi Alt Boyutlarının Birbirleriyle İlişkisinin İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	146
BÖLÜM V	150
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	150
Tartışma.....	150
Öneriler	188
KAYNAKLAR.....	193
EKLER	235

EK 1. Karşılıklı Bağımlılık Teorisi Perspektifinden Okul Müdürü ve Öğretmenlerin İlişkisel Dinamikleri.....	236
EK 2. Karşılıklı Bağımlılık İlişkisi Algı Ölçeği	239
EK 3. Veri Toplama İzin Belgesi	240
EK 4. Etik Kurul Onayı	241



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri.....	60
Tablo 2. Ankara Merkez İlçelerde Bulunan Resmi Ortaokul ve Öğretmen Sayıları	66
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Örneklemi	67
Tablo 4. AFA Katılımcılarının Demografik Özellikleri	70
Tablo 5. KBİAÖ'nün Madde Faktör Yükleri ve Boyutlara Dağılımı.....	73
Tablo 6. Karşılıklı Bağımlılık İlişkisi Algı Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Madde Sayıları ve Faktör Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 7. Karşılıklı Bağımlılık İlişkisi Algı Ölçeği Uyum İndeksleri	75
Tablo 8. Okul Müdürüyle İlişkinin Tanımlanması.....	79
Tablo 9. Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkilerinde Güç Dengesi.....	83
Tablo 10. Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkilerinde Bilgi Belirginliği	90
Tablo 11. Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkilerinde Karşılıklılık.....	98
Tablo 12. Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkilerinde Etkileme Yöntemleri	104
Tablo 13. Okul müdürü ve Öğretmen İlişkilerinde Zamansal Etki.....	108
Tablo 14. Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkisinin Rol Davranışlarına Etkileri	113
Tablo 15. Olumlu Okul müdürü ve Öğretmen İlişkisi İçin Öğretmenlerin Yaptıkları	116
Tablo 16. Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkilerinin Okul Ortamına Etkileri	119
Tablo 17. Öğretmenlere Göre Okul müdürü ve Öğretmen İlişkisinin Etki Alanları	122
Tablo 18. Okul Müdüründen Beklentiler ve Etkileri.....	124
Tablo 19. Öğretmenlerin Karşılıklı Bağımlılık Algı Düzeyleri.....	133

<i>Tablo 20. Öğretmenlerin Karşılıklı Bağımlılık Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları</i>	135
<i>Tablo 21. Öğretmenlerin Karşılıklı Bağımlılık Algı Düzeylerinin Okul Müdürüyle Çalışma Değişkenine İlişkin Betimsel Verileri</i>	137
<i>Tablo 22. Öğretmenlerin Karşılıklı Bağımlılık Algı Düzeylerinin Okul Müdürüyle Çalışma Değişkenine İlişkin Welch's ANOVA Testi Sonuçları</i>	139
<i>Tablo 23. Öğretmenlerin Karşılıklı Bağımlılık Algısı Alt Boyutlarının Okul Müdürüyle Çalışma Süresine Göre Çoklu Karşılaştırma (Tamhane's T2) Analizi Sonuçları</i>	139
<i>Tablo 24. Öğretmenlerin Karşılıklı Bağımlılık Algı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Betimsel Verileri</i>	141
<i>Tablo 25. Öğretmenlerin Karşılıklı Bağımlılık Algı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Welch's ANOVA Testi Sonuçları</i>	143
<i>Tablo 26. Öğretmenlerin Karşılıklı Bağımlılık Algısı Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Çoklu Karşılaştırma (Tamhane's T2) Analizi Sonuçları</i>	144
<i>Tablo 27. Öğretmenlerin Karşılıklı Bağımlılık Algıları Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler</i>	147

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1. KBİAÖ yamaç grafiği.....</i>	<i>72</i>
<i>Şekil 2. Karşılıklı bağımlılık ilişkisi algı ölçeği yol diyagramı.....</i>	<i>75</i>
<i>Şekil 3. Öğretmenlerin okul müdüründen beklentileri.....</i>	<i>128</i>
<i>Şekil 4. Okul müdürü ve öğretmen ilişki yapısının alt boyutları.....</i>	<i>131</i>

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın odaklandığı problem durumu açıklanmış, ardından araştırmanın amacı ve önemi açıklanmıştır. Son olarak, çalışmada önemli olduğu düşünülen kavramların tanımları verilmiştir.

Problem Durumu

Okullar; öğrenci, öğretmen, yönetici, ebeveyn ve toplum paydaşları arasında var olan karmaşık, gevşek bağlantılı, evrimsel, sistematik ve karşılıklı etkileşim ağlarıyla karakterize edilen toplumsal ekosistemlerdir (Bunnell, Fertig ve James, 2016). Her bir aktör, eğitim ortamına kendi beklentilerini, epistemolojik varsayımlarını, deneyimlerini ve duygusal ihtiyaçlarını getirerek bir performansın diğer performanstan etkilendiği dinamik ve çok katmanlı karşılıklı bağımlılık ilişkileri oluşturma eğilimindedir ve sistemi etkileyen-sistemden etkilenen doğasıyla kişilerarası ilişkiler okul ekosisteminin merkezinde yer almaktadır (Barnett ve McCormick, 2016). McFarland ve Moody'e (2014) göre, örgütsel araştırmalarda ilişkisel ve sosyal boyutlar ihmal edilerek yapılan çıkarımların, örgüt gerçekliğini temsil etme kabiliyeti sınırlı ve yüzeysel olmaktadır. Bu bağlamda, örgütlerin ontolojik yapısı, yalnızca bileşenlerinin tekil özelliklerinin bir toplamı olarak değil, bu bileşenlerin oluşturduğu karmaşık ilişkisel ağın bir türevi olarak ve psikososyal ilişki örüntülerinin dinamik doğasını içererek kavramsallaştırılmalıdır. Mitleton-Kelly'nin (2003) karmaşık esnek sistemler teorisine dayanan çalışmasında vurguladığı gibi örgütteki karşılıklı etkileşimlerin morfolojisi, norm ve geleneklerin yeniden şekillenmesine, mevcut kuralların esnetilmesine ve yeni dengelerin kurulmasına olanak tanımaktadır. Bu perspektif okulları, statik ve mekanik yapılar olarak gören geleneksel yaklaşımların ötesine geçerek, sürekli

evrim geçiren, kendini organize eden ve ilişkisel özelliklere duyarlı kompleks sistemler olarak ele almayı gerektirmektedir.

Hawkins ve James (2018), etkili yönetimin paradigmatik temelinde, kolektif başarının ancak okulun tüm paydaşlarının ortak katkısıyla mümkün olacağı varsayımına dayanan karşılıklı bağımlı bir yönetim felsefesi bulunduğunu öne sürmüştür. Bu epistemolojik ve ontolojik çerçeve doğrultusunda, okul yönetiminde karşılıklı bağımlılık ilişkisi paradigmasının bir seçenektir. Bu nitelikli eğitimin kaçınılmaz bir bileşeni olarak kavramsallaştırılması gerektiği savunulmaktadır. Bu paradigma, eğitim kurumlarının psikososyal dinamiklerine duyarlılık göstererek, okul liderliğinin geleneksel hiyerarşik yapıların ötesinde, iş birliği ve katılımcı bir yönetim anlayışına evrilmesini öngörmekte; okul ekosistemlerinin karmaşık ve çok yönlü doğasına uygun ve esnek bir liderlik yaklaşımını zorunlu kılmakta ve sosyal psikolojiden beslenen sofistike ve bütüncül bir liderlik pratikleri gelişimini gerekli kılmaktadır (Spillane, Halverson ve Diamond, 2004). Benzer bir bakış açısıyla yönetsel süreçlerde ilişkisel paradigmanın ve karşılıklı bağımlılık normlarının altını çizen Sennett (2022), katı ve bürokratik süreçlerin baskıladığı ancak iyi bir yöneticide mutlaka olması beklenen risk ve inisiyatif alma, özgüvenli olma, inovasyon kapasitesini genişletme gibi davranışların; sanılanın aksine kendisini bağımsız olarak algılayan kişilerde değil karşılıklı bağımlılık anlayışını paylaşan empatik ve duyarlı bireyler arasında çıktığını ileri sürmektedir. Buna göre modernizmin atomik anlayışta bireyciliği yücelten söylemine karşın etkili liderler; benlik ve öteki arasındaki imajinasyonu dengeli, özerklik algısı güçlü ve esnek süreçler yaratabilen karşılıklı bağımlılık anlayışını içselleştirmiş kişiler arasında çıkmaktadır.

Okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin karşılıklı bağımlı bir özellik gösterdiği yaklaşımına ilk olarak Lewin'in (1935; 1948) grup dinamikleri teorisi kavramsallaştırmalarında rastlanmaktadır. Buna göre okul gerçekliğinin özünü oluşturan temel dinamik; yönetici ve öğretmenlerin benzerliği veya farklılığı değil aralarındaki karşılıklı bağımlılık ilişkisidir. Lewin, karşılıklı etkileşimin, iki kişinin öznel özelliklerinin ve dış koşulların nesnel özelliklerinin bir fonksiyonu olduğunu savunmaktadır. Lewin'in perspektifine benzer bir yaklaşım Blau'nun (1964), sosyal değişim teorisinin merkezini oluşturmaktadır. Blau (1964), ikili ilişkileri karakterize ederken üç temel kategori öne sürmüştür. Bu kategorilerden ilki olan bağımsız ilişkilerde, bireyin eylemleri ve bunların sonuçları diğer kişilerden etkilenmeksizin, tamamen kendi kontrolü altında gerçekleşmektedir. Birey, kararlarını ve davranışlarını özerk bir şekilde belirlemekte ve sonuçlar doğrudan kendi çabalarının ürünü

olmaktadır. İkinci kategori olan bağımlı ilişkilerde bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçleri partnerinin etkisiyle şekillenmekte; bireyin karar ve eylemleri, diğer kişinin varlığı ve etkisiyle biçimlenmektedir. Son olarak, yönetici-çalışan veya okul müdürü- öğretmen ilişkisini sembolize eden karşılıklı bağımlı ilişkiler ise bir aktörün diğer aktör ve kolektif yapı üzerinde göreceli etki yarattığı simbiyotik bir model olarak tanımlanmaktadır. Bu ilişki türünde her bir üyenin eylem ve kararları diğer üyeleri ve grubun genel dinamiğini etkilerken, aynı zamanda bireyin kendisi de bu etkileşimden etkilenmektedir. Weick (1976) de karşılıklı bağımlılık fikrini, gevşek bağlantılı okul yaklaşımının merkezine alarak okul müdürü ve öğretmen arasındaki karşılıklı bağımlı etkileşimlerin, zayıf veya nadiren gerçekleşme durumlarında bile okulu bir arada tutan tutkal niteliğinde olduğunu belirtmiştir.

Yönetici-çalışan, okul müdürü-öğretmen ilişkilerini karşılıklı bağımlılık odağından inceleme yaklaşımı ilk olarak Lewin (1935) tarafından kavramsallaştırılmış olsa da izleyen dönemde olguyu ele alan veya destekleyen birçok farklı kuramsal çalışmaya rastlanmaktadır. Bilişsel, motivasyonel ve ahlaki yönelimlerde karşılıklı bağımlılık çalışmaları ile Deutsch (1973), sosyal dilemma yaklaşımı ile Pruitt ve Kimmel (1977), hedef beklenti teorisi ile Yamagishi ve diğerleri (2009), grupların kaotik ortamında mahkum ikileminin iş birliği davranışlarına deterministik olmayan etki çalışmaları ile Nowak ve May (1992), doğrudan karşılıklılık çalışmaları ile Axelrod (1984), dolaylı karşılıklılık ve iş birliğinin evrimi, itibar ve ahlaki yargı çalışmaları ile Nowak ve Sigmund (2005); okullarda karşılıklı bağımlılık fenomeninin teorik çerçevesine önemli katkılar sunmuşlardır. Literatürdeki güçlü çalışmalar ışığında okul müdürü ve öğretmen ilişki yapısının karşılıklı bağımlı bir özellik gösterdiğine ilişkin perspektif, bu araştırmanın aksiyomatik önermesini oluşturmaktadır.

Lortie'ye (2009) göre okul liderliğine ilişkin yeteneğin temel unsuru, öğretmenlerle derinlemesine ve karşılıklı bağımlı çerçevede anlamlı ilişkiler kurma sanatında yatmaktadır. Bu yetenek, öğretmen performansını, bağlılığını ve üretkenliğini sürekli bir biçimde ileriye taşıyan kritik bir faktördür (Singh ve Billingsley, 1998). Okulun entelektüel ve öğretimsel sermayesini temsil eden öğretmenlerin potansiyellerini, gizli yeteneklerini açığa çıkarmak okul müdürünün öğretmenlerle kurduğu güçlü ilişkiler aracılığı ile mümkün görünmektedir (Pianta, La Paro ve Hamre, 2008). Böylece yalnızca okul içi süreçlerde verimliliğin iyileştirilmesiyle kalınmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin bireysel arzuları ve kabiliyetleriyle uyumlu görev dağılımı yapılması da mümkün olacaktır. Benzer bir yaklaşımla Lee (2023), etkili yönetim becerilerinin temelinde gerçek başarının yalnızca her aktörün birlikte kazandığı bir senaryoda mümkün olacağına inanan karşılıklı bağımlı bir

yönetim anlayışı olduğunu öne sürmüştür. Barnett ve McCormick (2016), okuldaki görevlerin iyi tanımlı ve spesifik olmasının nesnel bir merceği gerektirmesine karşın, görevin yapılma biçimine yüklenen öznel anlamın nesnel olana göre daha belirleyici olduğunu ileri sürmüştür. İlişki potansiyeli ve ima kapasitesinin bireysel özellikler kadar önem arz ettiğini ifade eden psikanalitik sosyoloji kuramları da bu yaklaşımı desteklemektedir (Önderman, 2019). Bu görüş etkili ve başarılı okullarda müdürlerin liderlik tarzlarından öte okulun sosyal ve ilişkisel yönünü anlayıp ihtiyaçlarını teşhis edebilme becerilerinin öne çıktığı çalışmalarla tutarlı görünmektedir (Hoque ve Raya, 2023). Bu bilgiler ışığında okul içi işleyiş süreçlerinde ve psikososyal dinamikler zemininde okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin varlığı, opsiyonel bir durum olarak değil okul gerçekliğinin anlaşılmasında kaçınılmaz bir ön şart olarak belirginleşmektedir.

Price (2015), okul liderliği yetkinliklerinin epistemolojik çerçevesini incelediği çalışmada, okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin önemine dikkat çekerek; bu ilişkisel dinamiğin, pedagojik performans, örgütsel bağlılık ve akademik üretkenliğin sürekli gelişiminde katalizör görevi üstlendiğini öne sürmüştür. Meyer, Richter ve Hartung-Beck (2022) ise okulun entelektüel ve didaktik sermayesini oluşturan öğretmenlerin potansiyellerini ve yeteneklerini açığa çıkarma sürecinin, okul müdürünün kurduğu güçlü psikososyal bağlar aracılığıyla işlevsel hale geldiğini vurgulayarak okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin merkezi önemine dikkat çekmiştir. Buna göre okulun özgün ilişki yapısının analiziyle eğitim ekosistemini şekillendiren gizil örüntüler ve mekanizmaların karakteristiği ortaya konularak; liderlik tarzları, öğretmen özerkliği ve kurum kültürü arasındaki karmaşık etkileşimlerin aydınlatılabileceği düşünülmektedir.

Eğitim yönetimi literatüründe okulun ilişkisel yapısını ve bu yapının etkilerini inceleyen çalışmalar incelendiğinde önemli bir kısmının öğretmen ve öğrenci ilişkisine odaklandığı anlaşılmaktadır (Bosman, Zee de Jong ve Koomen, 2021; Dietrich, Dicke, Kracke ve Noack, 2015; Pianta, 2001; Pianta, Hamre ve Allen, 2012; Roorda, Jorgensen ve Koomen, 2019). Niceliksel olarak daha sınırlı olmakla beraber literatürde okul müdürü ve öğrenci ilişkisini ele alan araştırmalar da yer almaktadır (Hallinger, Bickman ve Davis, 1996; Huang, Hochbein ve Simons, 2020; Liebowitz ve Porter, 2019). İlişkisel çalışmalarda öğrenci odaklı yaklaşımların tercih edilmesinin altında yatan nedenler arasında, öğrenci akademik çıktılarının ölçümünün göreceli kolaylığı ve kısa vadede sınırlı ancak somut sonuçlara ulaşılarak maliyet-etkinlik avantajı elde etme düşüncesi olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır (Price, 2012). Eğitimin ontolojik yapısında öğrencinin merkezi konumu göz

önüne alındığında, öğrenci merkezli ilişkisel çalışmaların yaygınlığı anlaşılır bir fenomen olarak değerlendirilmesine karşın Leithwood ve Jantzi'nin (2005) vurguladığı gibi örgütsel ortamın mimarları, uygulayıcıları ve dönüştürücüleri olmaları sebebiyle, okul ekosisteminin en kritik aktörlerinin öğretmenler ve müdürler olduğu düşünülmektedir. Bu iki kilit aktör, okul ortamının kendine özgü yapılanmasını yönetmek amacıyla; beceri, uzmanlık ve deneyimlerini sinerji oluşturacak şekilde bir araya getirerek, karşılıklı bağımlılık esasına dayalı bir örgütsel yapıda ortak hedeflerin gerçekleştirilmesi için iş birliği yapmaktadırlar (Barnett ve McCormick, 2016).

Alanyazında, okul müdürü ve öğretmen ilişkilerini inceleyen çalışmalar, ağırlıklı olarak pozitif etkileşimler ve örgütsel davranış perspektifinden yaklaşmakta olup, okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişkinin niteliğinin karmaşık etkilerini ortaya koymaktadır. Nitekim, bu ilişkinin niteliği, mikro düzeyde bireysel performans göstergelerinden makro düzeyde kurumsal etkililiğe kadar uzanan geniş bir yelpazede çeşitli değişkenlerle ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerin özyeterlik algıları, örgütsel bağlılıkları ve iş memnuniyetleri (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) gibi bireysel faktörler üzerindeki olumlu etkilerin yanı sıra, örgütsel öğrenme kapasitesi ve yenilikçi davranışların teşviki (Vermeulen, Kreijns ve Evers, 2022) ile okul kültürünün şekillenmesi (Day, Gu ve Sammons, 2016) gibi kurumsal düzeydeki çıktılar da bu ilişkinin kalitesiyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, okul müdürü ve öğretmen arasındaki etkileşimin, eğitim kurumlarının sosyo-psikolojik iklimini şekillendiren kritik bir faktör olduğu söylenebilir. Okul müdürü ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin etki alanlarını odağına alan çalışmalar incelendiğinde; iş performansı ve moral (Stewart-Banks, Kuofie, Hakim, ve Branch, 2015), öğretmenlerin güçlendirilmesi (Rinehart, Short, Short ve Eckley, 1998), okul iklimi (McCarley, Peters ve Decman, 2016), öğrenme ortamı (Vermeulen, Van Acker, Kreijns, ve Van Buuren, 2015), mesleki gelişim (Vermeulen, Kreijns, Van Acker, ve Van Buuren, 2017), öğretmen refahı ve kurumsal etkililik (Nguyen, Ng ve Yap, 2017) gibi çok çeşitli değişkenleri kapsadığı görülür. Bu çalışmaların bulguları okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin, eğitim kurumlarının işleyişinde merkezi bir rol oynadığını göstermektedir.

Zee, Roorda ve Hanna'ya (2023) göre literatürde, okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişkilerin önemini vurgulayan oldukça fazla çalışma olmasına karşın etkileşim yapısının doğasını ve ölçülmesini anlama noktasında önemli boşluklar bulunmaktadır. İlişki yapısının tartışıldığı çalışmalar ağırlıklı olarak Lider-Üye Değişimi (LMX) teorik perspektifinden ele alınmış olup okul müdürü ile öğretmen dinamiği profesyonel etkileşim

veya karşılıklı değişim olarak nitelendirilmiş ve LMX-7 veya LMX-MDM gibi temelde bu tür bağların olumlu etkilerini inceleyen yerleşik ölçütlere dayanmıştır. Bu kuramsal görüşteki çalışmalar incelendiğinde çalışan rolünün çok boyutluluğunun ihmal edilmesi (Yukl, 2013); okul müdürü ve öğretmen etkileşimlerinin yalnızca tek bir noktadaki anlık görüntüsünü sağlayan kesitsel tasarımların ilişkisel gelişimi yakalayamaması ve uzun vadeli değişimlerin gözden kaçırılması (Day ve Gu, 2014); bağlanma teorisi odağından öğretmen-öğrenci ikili ilişkilerini inceleyen çalışmaların ortaya koyduğu gibi psikososyal ve duygusal değişim matrikslerini açığa çıkarma noktasında yetersiz kalınması (Roorda, Jak, Zee, Oort ve Koomen 2017); kültürel farklılıklara fazla duyarlı olduğundan farklı bağlamlarda uygulanma zorluğunun bulunması gibi etkileşimin kapsamını açıklamakta belirli sınırlılıkların olduğu görülmektedir (Shields, 2010). Bununla birlikte 2010 sonrası eğitim araştırmaları incelendiğinde karşılıklı bağımlılık teorisinin geleneksel olarak okul müdürü ve öğretmen etkileşimlerinin incelendiği birincil mercek olmamasına karşın lider-üye değişimi (LMX) çalışmalarına yöneltilmiş eleştiri ve sınırlılıkların üstesinden gelmek için sağlam bir çerçeve sunduğu düşünülmektedir (Friedrich, Griffith ve Mumford, 2016).

Robinson, Lloyd ve Rowe'un (2008) yaptığı meta-analiz çalışmasında okul müdürü ve öğretmen etkileşimlerinin niteliği ile öğrencilerin akademik başarıları arasında doğrudan bir bağlantı olduğu gösterilmiş ve öğrenci başarısının yalnızca öğretim stratejilerine değil aynı zamanda okul liderliği tarafından geliştirilen karşılıklı bağımlı ortam koşullarına duyarlı olduğu vurgulanmıştır. Buna göre okul müdürü ve öğretmenler arasındaki karşılıklı bağımlılığa dayalı psikolojik alışverişlerin salt ikili etkileşim hakkında bilgi veren bir parametre değil öğrencilerin öğrenme yörüngelerini ve psikososyal ağları etkileyen hayati bir mekanizma olduğu görülmektedir (Eccles ve Roeser, 2011). Okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişkinin karmaşıklığını derinlemesine analiz edebilmek için, bu dinamiğin doğrusal veya statik bir yapıdan ziyade, eğitim kurumunun sosyal, duygusal ve bilişsel ekosistemini hem etkileyen hem de bu ekosistemden etkilenen çok boyutlu ve sürekli gelişen bir etkileşim alanı olduğunu kabul etmek elzemdir. Bu ilişkinin yapısı; güç dinamikleri, karşılıklı güven, mesleki özerklik ve kolektif yeterlilik gibi faktörlerin karmaşık etkileşimlerinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, bu ilişki basit bir idari iletişim mekanizması olarak değil, eğitimde inovasyon ve reform süreçlerinin katalizörü işlevi gören bir etkileşim alanı olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda, okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin, okul ikliminin oluşumunda ve eğitim kalitesinin yükseltilmesinde kritik bir rol üstlendiği ileri sürülebilir. Leithwood, Harris ve Hopkins (2019), okul liderliği ve öğretmen

etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen kapsamlı bir meta-analiz çalışmasında, okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin niteliğinin, öğretmen motivasyonu, iş tatmini ve mesleki gelişim üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin eğitim kurumlarının performansı üzerindeki dönüştürücü etkisini vurgulamaktadır.

Connolly, James ve Beales (2011) okulların ilişkisel doğasının, liderlik ve yönetim çalışmalarında teorik ve ampirik olarak yeterince analiz edilmemesinin temel nedeninin, "okul gerçekliğini bilmenin" kapsamlı araştırmaları gerektirmesi ve okulun statik olmayan etkileşimli yapısının ontolojisinde sürekli dönüşüm geçirmeyi zorunlu kılması olduğunu öne sürmüştür. Karşılıklı etkileşimin okul özelinde oluşturduğu paternlerin fenomenolojik özellikleri, bu etkileşimin nitelikleri ve karşılıklı ilişkinin hangi boyutlarla kavramsallaştırılabileceği gibi paradigmatik sorular hala cevaplanmayı beklemektedir (Zee vd., 2023). Goldspink'e (2007) göre, okulun psikososyal ekosistemine ilişkin soruların yanıtlanması, yüksek dereceli ağlarda çok sayıda paydaşın bulunduğu etkileşimli ve ilişkisel okul olgusunu anlamanın kaçınılmaz yoludur. Bu bağlamda okul gerçekliğine yönelik çalışmaların pozitivist paradigmanın ötesinde karşılıklı bağımlı ilişkiler yoluyla sosyal inşacı bir perspektifle ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Roorda ve diğerleri (2017), okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin okulun psikososyal dinamiklerinde merkezi bir rol oynadığına dair genel bir uzlaşa bulunduğunu ancak bu ilişkinin etkileşim dinamiklerini ve özelliklerini derinlemesine inceleyen formülasyon çalışmalarına duyulan ihtiyacın devam ettiğini ileri sürmüştür. İlgili literatür incelendiğinde ilişkinin işlevselliğini titizlikle inceleyen, çeşitli tematik unsurlarını tanımlayan, akademik performans ve okul iklimi üzerindeki etkisine dair içgörüler elde edilmiş olmasına karşın sonuç odaklı modellerin okul müdürü ve öğretmen etkileşimlerini ölçülebilir eğitim çıktıları açısından çerçevelediği ve kişilerarası arası nüanslı yönlerin derinlemesine analiz edilmesinde yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır (Yukl, 2013). Ayrıca okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin zaman içinde değişen karakterini yakalayabilecek ardışık zamanlı perspektiften kaçınan eşzamanlı bir tasvirin hakim olduğu görülmektedir (Day ve Gu, 2014). Okul müdürü ve öğretmen ilişkisine yönelik çalışmalarda dikkat çeken bir diğer husus, ilişkilerin kendine özgü doğasının çeşitliliğini göz ardı ederek, farklı eğitim ortamlarında homojen dinamikleri varsayan yekpare bir yorumu benimsemenin kapsamlı değerlendirme potansiyelini kesintiye uğratmasıdır (Spillane ve Lee, 2014). Statik yapının aksine, akış halinde olan ilişkisel dinamikler, sosyal bağlamın değişkenlerine duyarlı olarak,

etkileşimdeki öznelere algılarıyla inşa edilmektedir. Bu bağlamda, her okulun kendi doğası içerisinde farklı ilişki örüntüleri oluşturması beklenen bir durumdur (Cunliffe ve Eriksen, 2011).

Spillane ve diğerleri (2004), merkezi atama süreçlerine ve katı hiyerarşik yapılanmaya dayalı eğitim sistemlerinde dahi okulların, bürokratik tanımlamaların ötesinde, ilişkisel inceliklere duyarlı karmaşık bir gerçekliğe sahip olduğunu, resmi hiyerarşik alanı esnek ve uyarlanabilir ilişkisel bir çerçeveye dönüştüren yatay etkileşim ağları ve gayri resmi güç dinamiklerinin ortaya çıktığını ve okulların örgütsel şemaların ve resmi tanımlamaların sınırlarını aşan, çok boyutlu ve ilişkisel bir ontolojik yapı sergilediğini belirtmiştir. Hiyerarşik yapının yatay ilişkiler aracılığıyla geçirdiği bu dönüşüm, profesyonel ortamlardaki insan etkileşimlerinin organik doğasını yansıtmaması bakımından özellikle önemlidir. Bu dönüşüm, eğitim kurumları bünyesindeki aktörlerin, resmi organizasyon şemasının ötesinde, çok yönlü bağlantılar ve ilişkiler tesis edebileceğini gözler önüne sermektedir (Limberis, 2011). Söz konusu ilişkiler, formal hiyerarşik yapıya ek olarak ve kimi zaman bu yapıya muhalif bir biçimde işlevsellik kazanan informal liderlik rollerinin, etkileşim ağlarının ve iletişim kanallarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Bu durum, eğitim kurumlarındaki sosyal dinamiklerin kompleks yapısını ve resmi ile gayri resmi yapılar arasındaki etkileşimin önemini vurgulamaktadır (Leithwood, Mascall ve Strauss, 2009).

Hallinger ve Heck'e (2010) göre okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişkinin karakteri ve formülasyonunun derinlemesine analizi, okul liderliği, öğretmen motivasyonu ve örgütsel davranış alanlarında paradigmatik içgörüler sağlama potansiyeline sahiptir. Bu etkileşimin yapısal ve işlevsel boyutlarının incelenmesi, eğitim kurumlarındaki liderlik pratiklerinin etkinliğini optimize etme, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini zenginleştirme ve okul ikliminin niteliksel dönüşümünü hızlandırma noktasında çok boyutlu katkılar sunabilir. Bununla birlikte, söz konusu ilişkinin dinamiklerinin çok katmanlı analizi, öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeylerini yükseltmeye yönelik stratejilerin rafine edilmesine imkan tanıyabilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2011). Bu bağlamda, okul müdürü ve öğretmen etkileşiminin niteliğinin, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını ve mesleki öz-yeterliklerini şekillendirmedeki rolü de göz ardı edilmemelidir (Goddard, Hoy ve Hoy, 2004). Zee ve diğerleri (2023) mevcut akademik söylemde, okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin yapısal özellikleri ve etkileri ile ilgili büyük boşluklar olduğunu belirterek okul müdürü ve öğretmenin okul gerçekliğindeki kritik rolü düşünüldüğünde ilişki formülasyonunun anlaşılmasının okul gerçekliğinin anlaşılmasında kritik bir öneme sahip

olduğunun altını çizmektedir. Bu incelemeler ışığında okul müdürü ve öğretmen ilişkisi, eğitim bilimleri çalışmaları için yalnızca yönetsel bir seçenek değil; okulun psikososyal dinamiklerinin en yüksek çözünürlüklü fotoğrafını sunan, okul içi işleyiş süreçlerinin niteliğini artırma noktasında anlamlı deneyimler yaratan hayati bir fenomen olarak anlaşılmaktadır. Bu nedenle, okul yöneticisi ve öğretmen arasındaki karşılıklı bağımlı ilişkiden kaynaklanan psikososyal süreçleri çok boyutlu olarak inceleyen, etkileşimlerin karmaşık yapısının olumlu ve olumsuz sonuçlarını analiz eden ölçüm aracı ve formülasyon çalışmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Mevcut alanyazın incelendiğinde, Türkiye bağlamında okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişki yapısını Karşılıklı Bağımlılık Teorisi çerçevesinde ele alan herhangi bir ampirik çalışmanın bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu teorik yaklaşımın ağırlıklı olarak Almanya, Hollanda ve İngiltere gibi eğitim sistemleri ve kültürel yapıları Türkiye’den farklılık gösteren ülkelerde uygulanmış olması, kişilerarası ilişkilere atfedilen anlamın Türkiye özelinde belirli nüanslar içerebileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, bu farklılığın olgunun önemi veya etkisini temel düzeyde değiştirmeyeceği öngörülmektedir. Nitekim, öğretmenlerin merkezi atama sistemiyle görevlendirildiği eğitim sistemlerinde dahi, hiyerarşik düzenin mutlak belirleyici olmadığı aksine ilişkisel bağlamın gereklilikleri doğrultusunda okul içi hiyerarşinin optimal şekilde yapılandırılmadığı ve bu hiyerarşik alanı dönüştüren çeşitli yatay ilişki dinamiklerinin etkili olduğu gözlemlenmektedir (Spillane vd., 2004).

Okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişki yapısının analizi ve etkileşim örüntüsünün ortaya çıkarılması, eğitim kurumlarının psikososyal ekosisteminde yaşanan kompleks sorunlara daha sofistike ve bütüncül çözüm önerileri geliştirmek adına kritik önem taşımaktadır (Tschannen-Moran ve Gareis, 2015). Bu ilişki dinamiğinin derinlemesine incelenmesinin, okul ortamındaki örgütsel davranış, eğitim psikolojisi, yönetim stratejileri ve liderlik uygulamaları gibi çok boyutlu konulara dair yeni perspektifler sunma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin çok katmanlı yapısı, mikro düzeydeki bireysel etkileşimlerden makro düzeydeki kurumsal politikalara kadar uzanan geniş bir yelpazeye uzandığından ilişki dinamiklerinin sistematik analizinin eğitim yönetimi literatüründe mevcut teorik çerçevelerin genişletilmesine ve yeni kavramsal modellerin geliştirilmesine olanak sağlayabileceği öngörülmektedir.

Okul ortamında okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişkinin yapısal özelliklerinin ortaya konması, ilişkisel boyutların tanımlanması, bağımlılık düzeylerinin incelenmesi amacıyla

yapılan bu çalışmada kuramsal çerçevesini Kelley ve diğerlerinin (2003) oluşturduğu Karşılıklı Bağımlılık Teorisi'nin kullanılması ve araştırmanın buna göre temellendirilmesinin uygun olduğu var sayılmıştır. Karşılıklı bağımlılık yapısının alt boyutları incelendiğinde, her bir faktörün bireysel, ilişkisel ve örgütsel düzeylerde özerk çalışma alanları olarak ele alındığı ve bu alanlarda kapsamlı ve metodolojik olarak derinlemesine araştırmaların yapıldığı gözlemlenmektedir. Bu faktörlerin, epistemolojik çerçevede okul yönetimine çok yönlü katkılar sunabilecek zengin kavramsal temellere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, araştırmada ortaya konulacak olan ilişki yapısına yönelik analizlerin, eğitim bilimleri, örgütsel davranış ve sosyal psikoloji literatürüne önemli katkılar sunması ve mevcut paradigmalarda köklü bir dönüşümü tetikleyebilmesi öngörülmekte; eğitim yönetimi ve örgütsel davranış teorileri ile ilgili olarak geliştirilecek olası içgörülerin, disiplinler arasılığın önemini pekiştirmesi ve kapsamlı perspektif sağlaması umulmaktadır. Okul müdürü ile öğretmenler arasındaki ilişki yapısının özelliklerini ve bu etkileşim paternini kavramsallaştıracak boyutları belirlemek, bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu çalışma, karşılıklı bağımlılık teorisi çerçevesinde yapılandırılmış olup, öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürü ve öğretmen ilişkisini derinlemesine incelemeyi hedeflemektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki etkileşim yapısını, öğretmen algıları doğrultusunda karşılıklı bağımlılık teorisi perspektifinden incelemektir. Çalışmada okul müdürü ve öğretmen ilişkisine yüklenen anlam doğrultusunda ilişkisel yapının alt boyutlarının ortaya konması amacıyla nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma tasarımı benimsenmiştir. İlk aşamada ilişki dinamiklerinin derinlemesine analizini sağlamak amacıyla nitel yöntemle elde edilen veriler kullanılmıştır. Ardından bu verilere dayanarak geliştirilen bir ölçme aracıyla nicel veriler toplanmıştır. Bu sayede karşılıklı bağımlılık algısının seviyesi ve belirli değişkenlerle olan ilişkisi istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın genel amacına dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler okul müdürleriyle ilişkilerini hangi dinamikler üzerinden anlamlandırmaktadırlar?

2. Öğretmenlerin okul müdürüyle olan ilişkilerinde belirleyici olduğunu düşündükleri kişisel, mesleki ve örgütsel faktörler nelerdir?
3. Öğretmenlerin okul müdürleriyle olan ilişkilerinde karşılıklı bağımlılık algıları alt boyutlarda ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin okul müdürleriyle olan ilişkilerinde karşılıklı bağımlılık algıları;
 - a. Cinsiyet
 - b. Kıdem
 - c. Okul müdürüyle birlikte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algıları alt boyutları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırmanın Önemi

Örgütsel ortamlarda gözlemlenen etkileşim örüntülerini inceleyen betimleyici çalışmalar, araştırmacıların sosyal davranışları doğal bağlamında açıklayabilecek yeni paradigmlar geliştirmelerine, kurumsal ilişkilerin çeşitliliği hakkında derinlemesine anlayış kazanmalarına ve davranışın ekolojik bağlamını daha iyi modelleyen tasarımlar oluşturmalarına katkıda bulunabilmektedir. Pozitivist yaklaşımlardan kaynaklanan yöntemlere yönelik genellemeci, tek yönlü ve indirgemeci oldukları yönündeki eleştirilerin artmasına karşın eğitim araştırmalarının bu paradigmadan tam anlamıyla uzaklaşmadığı gözlemlenmektedir. Literatürde, fenomenleri bağlamlarından izole edilmiş tekil olgular olarak ele alan ve düzey ve etki analizlerine odaklanan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bütünün parçaların toplamından daha fazlası olduğu ilkesinden hareketle, alandaki tüm çalışmaların gerçekliğin bir parçasını temsil ettiği, ancak tek başına gerçekliği bütünüyle yansıtamayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, bireysel ve ilişkisel unsurları birlikte ele alan, okul psikolojisi ve sosyolojisinin temel yapısal dinamiklerini analiz eden çalışmaların, okulun özgün gerçekliğini daha kapsamlı bir şekilde temsil edebileceği öne sürülmektedir. Okullar, eğitim sisteminin en önemli yapısal birimi olarak, resmi ve bürokratik tanımlamaların ötesinde, kişilerarası etkileşimlerin şekillendirdiği ve bireylerin karşılıklı algılarıyla anlamlandırılan kurumlar olarak tanımlanmaktadır.

Karşılıklı bağımlılık olgusu, çeşitli disiplinlerde incelenen ve sosyal ilişkilerdeki belirleyici rolü konusunda görüş birliği bulunan bir fenomendir. Bu araştırma, okul müdürü ve öğretmen etkileşiminde hiyerarşik güç algısı, karşılıklılık olgusuna yüklenen öznel anlamlar, müdürlerin öğretmenler hakkındaki bilgi düzeyi ve tercih edilen iletişim davranışları gibi karşılıklı bağımlılık dinamiklerini inceleyerek eğitim bilimleri, sosyal psikoloji ve yönetim literatürüne katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin okul müdürleriyle olan etkileşimlerinin örgütsel bağlılık, performans, okul kültürü ve prososyal davranışlar üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, bu ilişkilerin niteliklerini ve dinamiklerini anlamanın kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, eğitim bilimleri literatüründe Karşılıklı Bağımlılık Teorisi'ni veya örgütsel ilişkileri karşılıklılık perspektifinden ele alan özgün bir çalışma olarak önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Araştırma okul içi ilişki örüntülerini ortaya koymayı amaçlarken, güç dengesi gibi dolaylı ve etkileme yöntemleri gibi doğrudan ölçülebilen etkileşim boyutlarını incelemektedir. Ayrıca, müdürün öğretmeni tanıma düzeyini gösteren bilgi belirginliği ve ilişkinin karşılıklılığını ifade eden karşılıklılık boyutu da tanımlanmıştır. Bu boyutların psikolojik özellikleri açısından genellenebilirliği göz önünde bulundurulduğunda, araştırma bulgularının eğitim yönetimi çalışmalarının yanı sıra, yönetici-çalışan ilişkisini inceleyen örgütsel davranış araştırmacılarına da değerli içgörüler sağlayabileceği öngörülmektedir. Karşılıklı bağımlılık olgusunun okul bağlamında öğretmen algıları üzerinden analiz edilmesi, bu görece yeni araştırma konusunun eğitim alanındaki uygulamalarını anlamak açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara okul ortamındaki ilişki dinamiklerini daha iyi anlamak ve yönetmek için önemli fikirler sunabilir.

Metodolojik açıdan, bu çalışma nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma bir yaklaşım benimsemektedir. Bu yaklaşım, karmaşık örgütsel ilişkileri ve etkileşimleri daha kapsamlı bir şekilde inceleme fırsatı sunmaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişki yapısını Karşılıklı Bağımlılık Teorisi odağından inceleyerek, eğitim yönetimi ve örgütsel davranış alanlarına özgün katkılar sunmayı hedeflemektedir. Araştırmanın bulguları, okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin daha etkili bir şekilde yönetilmesine yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca, bu çalışma, gelecekteki araştırmalar için yeni sorular ve perspektifler ortaya koyarak, eğitim

örgütlerindeki ilişki dinamiklerinin daha derinlemesine anlaşılmasına yönelik çabalara öncülük edebilir.

Sınırlılıklar

Yönetici-çalışan ilişkisinin doğası ve niteliğine dair teorik yaklaşımlar, bu ilişkinin algılanışında hiyerarşik düzeylerde belirgin bir örtüşme olabileceğini öne sürmektedir (Brower, Schoorman ve Tan, 2000). Bu perspektiften hareketle, mevcut araştırmada ilişki fenomeni öğretmen görüşleri odağından incelenmiştir. Bu tercih, yalnızca teorik varsayımlarla sınırlı olmayıp, organizasyonel hiyerarşide alt kademede konumlanan bireylerin, amirlerine kıyasla ast-üst etkileşim yapısına yönelik daha derinlikli içgörüler sunduğu güçlü araştırma bulgularına dayanmaktadır (Gerstner ve Day, 1997; Matta, Scott, Koopman ve Conlon, 2015; Sin, Nahrgang ve Morgeson, 2009). Buna göre hiyerarşik yapılanmanın doğası gereği, astların deneyimlediği etkileşimler ve bunların yansımaları, ilişkinin karakteristiğini ve dinamiklerini daha net bir şekilde ortaya koyma potansiyeli taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmen perspektifinden elde edilecek verilerin bir sınırlılık oluşturma potansiyeline karşın okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin çok boyutlu yapısını ortaya koymada yeterli düzeyde açıklayıcı olacağı öngörülmektedir.

Mevcut araştırmada, okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde kullanılan veri toplama yöntemleri (bireysel görüşmeler ve ölçekler), metodolojik açıdan öz bildirim (self-report) dayalı olma özelliği taşımaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların kendi davranışlarını, tutumlarını veya deneyimlerini açıklarken bilinçli veya bilinçsiz olarak çarpıtma eğilimi göstermeleri riski mevcuttur. Ayrıca, değerlendirme yaparken gerçek durumu yansıtmak yerine arzu edilen veya ideal durumu rapor etme eğilimi de söz konusu olabilir. Bu potansiyel sınırlılıklar, mevcut araştırma bulgularını etkileyebilecek olası faktörler olarak dikkate alınmalıdır.

Varsayımlar

- 1) Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarından hareketle okul müdürü ve öğretmen ilişki yapısının ortaya çıkarılabileceği varsayılmıştır.
- 2) Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürleriyle belirli bir karşılıklı bağımlılık ilişkisi oluşturmalarına yetecek kadar etkileşim içerisinde oldukları varsayılmıştır.

Tanımlar

Karşılıklı Bağımlılık: Etkileşim dinamiklerini ilişki gerçekliği içinde analiz eden, ilişkisel yapıyı oluşturan alt boyutları ve insan davranışı üzerindeki etkilerini açıklayan sosyal psikoloji teorisidir (Kelley vd., 2003).

Güç Dengesi: Yönetici-çalışan ilişkilerinde, taraflar arasındaki yetki ve etki kapasitesinin dağılımını ve bu dağılımın algılanış biçimini ifade eden dinamik bir yapıdır. Karşılıklı bağımlılık yaklaşımına göre örgütsel hiyerarşi içinde resmi olarak tanımlanmış yetkilerin ötesine geçerek informal etki mekanizmalarını da kapsar (Rusbult ve Van Lange, 2003).

Bilgi Belirginliği: Kişilerarası ilişkilerin epistemolojik boyutunda, bir tarafın diğeri hakkındaki bilişsel repertuarının niteliksel ve niceliksel yoğunluğunu ifade eden kavramsal bir yapıdır. Bu yapı, bireyin ilişki partnerinin motivasyonel yönelimleri, kişilik özellikleri, beceri setleri, yetkinlik alanları ve duygusal tepki örüntülerine ilişkin sahip olduğu bilgilerin kapsamını ve bu bilgilerin erişilebilirlik derecesini içermektedir (Van Lange, Balliet, 2015).

Karşılıklılık: Sosyal ilişkilerde, bir aktörün davranışının diğer tarafın davranışını etkilediği ve bunun karşılıklı olarak devam ettiği süreci ifade eder. Bu ilke, ilişkilerde denge ve adalet algısının oluşmasında önemli rol oynayarak tarafların birbirlerine karşı tutum ve davranışlarını şekillendirir (Cropanzano ve Mitchell, 2005).

Zamansal Etki: İlişkilerin zaman içinde gelişen ve değişen doğasını vurgulayarak geçmiş etkileşimlerin mevcut durumu etkilemesi ve mevcut etkileşimlerin gelecekteki ilişki dinamiklerini şekillendirmesi sürecini tanımlar. Bu kavram, ilişkilerin statik değil, dinamik ve evrimleşen yapılar olduğunu vurgular (Rusbult ve Van Lange, 2008).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, ilk olarak karşılıklı bağımlılık fenomeninin genel karakteristikleri ve çeşitli disiplinlerdeki yansımaları incelenerek, ilgili fenomenin kapsamına dair bilgiler sunulmuştur. Ardından okul ortamında karşılıklı bağımlı etkileşimlerin analizi gerçekleştirilmiş ve okulların karmaşık ve gevşek yapıları doğasına ilişkin özellikler incelenmiş, okul içindeki etkileşimlerde sıfır toplamı durumları ve kazan-kazan ilkesi ele alınmış; liderlikte ilişkisel paradigmanın önemi vurgulanmış ve okul liderliğinde ilişkisel paradigma uygulamaları sunulmuştur. Son olarak, Karşılıklı Bağımlılık Teorisi'nin kavramsal çerçevesi kapsamlı şekilde açıklanmıştır.

Karşılıklı Bağımlılık Olgusu

Okul ortamındaki karşılıklı bağımlı ilişki yapısının anlaşılabilmesi için ilgili fenomenin farklı disiplinlerde, özellikle en geniş alana sahip olduğu sosyal psikolojideki kavramsal karşılıklarının analiz edilmesi önemlidir. Karşılıklı bağımlılık terminolojik olarak 20. yüzyılın başlarında kullanılmaya başlanmış olsa da kavramın entelektüel kökenleri çok daha derinlere uzanmaktadır. Hobbes (2019), 1651 tarihli eseri Leviathan'da, insan yaşamını çıkar çatışmaları ve güç asimetrisiyle şekillenen "herkesin herkese karşı savaşı" olarak resmetmiştir. Buna karşın Rousseau (2020), 1754'te yazdığı sosyal bilimlerin temel eserlerinden biri olarak kabul edilen çalışmasında, insan etkileşimini karşılıklı fayda ve eşitlik temeline dayandırarak tanımlamıştır. Birbirine zıt gibi görünen bu iki perspektif, modern karşılıklı bağımlılık teorisinin ilk kavramsal çerçevelerini oluşturmuştur. Hobbes'un karamsar bakışı ve Rousseau'nun iyimser ve eşitlikçi yaklaşımı günümüz sosyal bilim

literatüründe karşılıklı bağımlılığın anlaşılmasında temel taşlar olarak kabul edilmektedir (Columbus, Molho, Righetti ve Balliet, 2020).

Taylor ve Van Every (2014) karşılıklı bağımlılık fenomeninin, bireylerin ontolojik varoluşlarından, küresel eko-politik yapıların kontrol mekanizmalarına kadar uzanan geniş bir yelpazenin anlaşılmasında merkezi bir faktör olarak işlev görebileceğini belirtir. Karşılıklı bağımlılık fenomeni son 50 yıldır sosyal psikoloji, uluslararası ilişkiler, eğitim bilimleri, siyaset bilimi gibi birçok önemli disiplinde temel çalışma alanı olarak yer bularak çok boyutlu etkileşimlere dayalı bir dünya düzeninde, her birimin bütünü şekillendirme gücüne sahip olduğunu ve bütünün birimlerin oluşum süreçlerine etki ettiğinin altını çizmektedir (Balliet ve Lindström, 2023). Karşılıklı bağımlı merceğe göre hiçbir varlık izole ve bağımsız bir ontolojiye sahip olmayıp bağlam içindeki etkileşimlerle anlam bulmaktadır. Bu etkileşimin bireyler, topluluklar ve ulus devletler arası ilişkilerdeki rolünün formüle edilmesi; farklı disiplinler arasında köprüler kurmak ve bütüncül bir anlayışla yaklaşılması noktasında oldukça önemli görünmektedir.

Sosyal psikolojide karşılıklı bağımlılık; toplumsal hayatta bireylerin atomize varlıklar olmadığı, tutum, davranış ve öz kimliklerini derinden şekillendiren etkileşimli bir ilişkiler ağı içinde anlam buldukları temel fikrini kapsamaktadır. Bu kavramsallaştırma, benlik ve öteki arasındaki ayrılmaz bağlantıyı kabul ederek rol ve kimlik algısının yalnızca bireysel eylem ve tercihlerin sonucu olmadığını, kişinin sosyal alanındaki diğerlerinin tutum ve davranışlarıyla bağlantılı olarak inşa edildiğini öne sürmektedir (Rusbult ve Van Lange, 2003). Columbus ve diğerlerine (2020) göre karşılıklı bağımlılık, etkileşimin merkezinde yer alması sebebiyle statik bir özellik olarak değil, ilişkisel ekosistemlerin değişken ve ölçülebilir bir yönü olarak kavramsallaştırılmıştır. Sosyal dokunun çok boyutlu esnek bir sistem olması ve herhangi bir etkileşimdeki varyasyonların tüm ağ boyunca yankılanarak grup süreçlerini ve bireysel sonuçları etkileyeceği gerçeği, örgüt ortamında karşılıklı bağımlı ilişki yapısının analitik olarak analiz edilmesi gerekliliğini doğurmaktadır. Buna göre ikili ilişkilerin ve grupların oluşumundan toplumsal yapıların ve kültürel normların evrimine kadar uzanan olguların incelenmesinde önemli bir mercek görevi görmektedir (Wu vd., 2017).

Lewin (1951), davranışı kişinin algıladığı gerçekliğin bir türevi olarak tanımladığı ve davranış anlamının ancak sosyal etkileşimlerin anlaşılmasıyla mümkün olacağını ileri sürdüğü alan teorisi (field theory) çalışmalarıyla, grup üretkenliği, iş birliği, çatışma ve grup üyeliği konularında gerçekleştirdiği araştırmalarla sosyal psikolojinin temel meselelerine

dair önemli bir referans noktası olarak karşılıklı bağımlılığın sosyal gerçekliğin ve grup dinamiklerinin en kritik bileşeni olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca grubun ilişkisel yapısını “grubun özü” olarak ifade ederek gruplar, örgütler ve tüm kolektif yapılar için karşılıklı bağımlılığın epistemik değil ontolojik bir zeminde ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Lewin'in ortaya koyduğu bu paradigmatik yaklaşım, sosyal etkileşimlerin karmaşık doğasını anlamada ve bireylerin davranışlarını şekillendiren çok boyutlu faktörleri açıklamada devrim niteliğinde bir dönüm noktası olmuştur. Bu teorik çerçeve, sonraki nesil araştırmacılar tarafından daha da rafine edilerek, kişilerarası ilişkilerin dinamikleri, grup içi ve gruplar arası etkileşimler, örgütsel yapılar ve toplumsal süreçler gibi geniş bir yelpazedeki fenomenleri açıklamada kullanılan sofistike modellerin temelini oluşturmuştur.

İkinci dünya savaşını izleyen yıllarda zamanın ruhuna (Zeitgeist) paralel olarak insan etkileşimleri ve gruplardaki karşılıklı bağımlı ilişkileri inceleyen pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan en önemlilerinden biri kişiler arası ilişkilerin karşılıklı fayda ve maddi veya sembolik kaynakların mübadelesi ile karakterize edildiğini ileri süren ve sosyal yapının karmaşık karşılıklı bağımlı etkileşimler aracılığıyla şekillendiğini ifade eden Blau'nun (1964) sosyal değişim teorisidir. Bu teorik perspektif aktörler arasındaki ilişkisel aralığın ve fayda-maliyet analizlerine dayanan mübadele eylemlerinin sosyal yapıların ortaya çıkması ve istikrarı için temel teşkil ettiği araçsal bir rasyonalite ile köprülendiğini savunmaktadır. Blau'nun karşılıklı bağımlı etkileşimlerin sosyal yapı için belirleyici olduğu yönündeki kavramsallaştırması, sonraki yıllarda yapılan araştırmalarla doğrulanarak teknolojinin geleneksel mübadele paradigmasını güçlendirdiği ve sanal ağların yayılmasıyla karşılıklı etkileşim ve sosyal uyumun yansımalarını ortaya çıkardığı görülmüştür (Molm, 2010). Deutsch'un (1973) karşılıklı bağımlılık temelli çatışma çözümü teorisi ise iş birliği ve rekabet ikilemini inceleyerek, iş birliğine dayalı çabaların pozitif karşılıklı bağımlılığın sonucu olarak faydalı sonuçlar verdiğini, rekabetçi tavırların ise makul çözüm yelpazesini daralttığını öne süren bir çerçeve sunmaktadır. Bu kristalizasyonda vurgulanan temel kavram, karşılıklı bağımlılık yapısının bireysel psikolojiyi ve çatışma dinamiklerini yönlendiren stratejik seçimleri etkilediğidir. Deutsch'un teoremi çatışmanın, birbirine bağlı motivasyonlar ve amaçlar arasında öngörülmesi güç karşılıklı ilişkiyle anlaşıldığı ve yönlendirildiği bir kanon olarak akademik söylemi canlandırmaya devam etmektedir (Coleman, 2011).

Örgütlerde Karşılıklı Bağımlılık Olgusu

Modern örgütler, karşılıklı bağımlı ekipler ve çalışma gruplarından oluşurken karmaşık işleri bir arada yürütebilmek için inisiyatif alabilen, bağlantılı süreçleri organize edebilen, toplumsal yönelimi güçlü çalışanlara ihtiyaç duymaktadır (Kozlowski, 2018). Ekip üyelerinin risk içeren durumlarda cesur adımlar atabilmesi birbirleriyle kurdukları etkileşimin karşılıklı bağımlı olduğuna dair duydukları inançla doğrudan ilgilidir (Sanner, Ziauddin ve Chou, 2022). Çağdaş örgüt teorisinde karşılıklı bağımlılık paradigması, karar alma ve inovasyon süreçlerinde farklı uzmanlıkların bir araya gelmesinin oluşturduğu zorunlu bir durum olarak tasvir edilmektedir. Benzer şekilde kurumsal karşılıklı bağımlılıkların ağı bağlı yapısının, yalnızca kaynak paylaşımı ve uyarlanabilir öğrenmeyi teşvik etmekle kalmayacağı beklenmedik durumlar karşısında ihtiyaç duyulan kolektif dayanıklılığı da artıracığı düşünülmektedir (Casciaro ve Piskorski, 2005).

Day'e (2014) göre örgütlerde karşılıklı bağımlılık algısı statik olmayıp yeni etkileşimlerin ve görev paylaşımının farklı aşamalarına karşı duyarlı bir özelliktedir. Bu sebeple birey olumsuz tutum geliştirdiği bir etkileşimi takip eden diğer durumlarda karşılıklı bağımlılık seviyesi daha yüksek bir ilişki arayışına girebilmektedir. Yönetici açısından bu durum, görev paylaşımı, kurumsal verimlilik gibi konularda başarıyı yakalamak için kurum içi ilişki ağlarının yakından bilinmesi gerekliliğini doğurur. Benzer şekilde örgütsel krizlerde ve istenmeyen görevlerin yerine getirilmesi sürecinde de çalışanların karşılıklı bağımlılık algılarının niteliği belirleyici olmaktadır (Kramer ve Tyler, 1996).

Karşılıklı bağımlılık teorisinin önemli yapısal boyutlarından biri olan zamansal yapı perspektifinden bakıldığında örgüt içinde uzun süre birlikte çalışacağı inancına sahip kişilerin birbirleri için daha fazla fedakarlık yapma eğiliminde oldukları, birlikte çalışma süresi değişkeninin azalmasının bencil davranışları artırabildiği görülmüştür (Van Lange, 2015). Siyaset bilimci Axelrod (1984), örgütte belirli bir süre karşılıklı bağımlı bir etkileşim içerisinde birlikte çalışacak insanların, iş birliği yapmamaları halinde yaşayacakları zorluk ve maliyetten kaçındıklarını belirtmiş, karar ve davranışlara yansıyan bu öngörü için; “geleceğin gölgesi” (Shadow of the future) ifadesini kullanmıştır. Nitekim çalışanların, organizasyonda daha geniş bir gelecekleri olduğunu düşünmeleri, iş birliğine dayalı davranışlarda bulunma olasılıklarını artırmaktadır (Joireman, Balliet, Sprott, Spangenberg ve Schultz, 2008).

Örgütlerde sosyal etkileşimi ele alan karşılıklı bağımlılık, görevlerin özellikleri veya işin organize edilme şekliyle ilgili değil yönetici ve çalışanların birlikte nasıl çalışacakları ile

ilgilidir (Ramamoorthy ve Flood, 2004). Benzer şekilde Bachrach, Powell, Bendoly ve Richey (2006), çalışanlar arasındaki karşılıklı bağımlı ilişkinin yüksek olarak algılanmasının fedakarlık, yardım severlik gibi olumlu davranışları artırdığını saldırgan ve fevri davranışları ise azalttığını belirtmiştir. Sosyal psikoloji ve örgütsel davranış alanyazını, yönetici çalışan etkileşimlerinin motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeylerindeki çeşitliliğin nasıl açıklandığına dair önemli çalışmalar içermektedir. Buna göre olumlu yönetici çalışan etkileşimi, daha yüksek iş tatmini, uyum ve örgütsel bağlılıkla güçlü bir şekilde bağlantılıdır ve çalışma ortamında karşılıklı bağımlı ilişkiler iş birliği yapmanın ön koşuludur (Truijen, Sleegers, Meelissen ve Nieuwenhuis, 2013).

Uluslararası İlişkilerde Karşılıklı Bağımlılık Olgusu

Uluslararası ilişkilerde karşılıklı bağımlılık iki veya daha fazla devletin ekonomik, politik, sosyal veya çevresel alanlardaki eylem ve kararlarının birbirine bağlı olduğu ve etkilediği koşulları ifade etmektedir. Bu durum, devletlerin izole bir şekilde hareket etme yeteneklerini sınırlandırarak iş birliklerini zorunlu kılmaktadır (Farrell ve Newman, 2019). Güç ve Karşılıklı Bağımlılık (Power and Interdependence) kitabında Keohane ve Nye (1977), uluslararası sistemlerin yalnızca hiyerarşik yapılar veya askeri güç tarafından değil, karmaşık sosyo-ekonomik ilişkiler ve diplomatik angajmanlar tarafından yönetildiğini öne sürerek mevcut paradigmaya karşı çıkararak yeni bir perspektif sunmuştur. Özellikle Soğuk Savaş sonrası globalleşen dünyada, devletler ve diğer aktörler arasındaki bağlantıların yoğunluğu, ticaret ve iletişimi kapsayan anlaşmalar, ulusları öngörülemez bir şekilde karşılıklı bağımlılık dokusuyla örmekte; ekolojik, kültürel ve güvenlik boyutlarını içererek, küresel ilişkilerin çağdaş mimarisini şekillendirmektedir (Maoz, 2011).

Karşılıklı bağımlılık fenomeni, Keohane ve Nye'nin (1977) öncü çalışmalarından bu yana, realist perspektifin ötesinde, devletlerin yalnızca güç politikalarıyla değil, karmaşık sosyo-ekonomik ağlarla birbirine bağlandığı bir uluslararası sistem anlayışını ortaya koymaktadır. Küreselleşmenin ivme kazanmasıyla beraber, karşılıklı bağımlılığın etki alanı genişlemiş; ekonomik, politik, teknolojik ve çevresel boyutları kapsayan çok katmanlı bir yapıya evrilmiştir. Bu bağlamda, devletlerin özerk karar alma mekanizmaları kısıtlanırken, uluslararası iş birliği ve koordinasyon zorunluluğu artmıştır. Özellikle, küresel sorunların (iklim değişikliği, siber güvenlik, pandemiler gibi) çözümünde, karşılıklı bağımlılık, devletleri ve uluslararası örgütleri ortak hareket etmeye zorlamaktadır. Bununla birlikte, bu durum, asimetrik güç ilişkilerini de beraberinde getirmekte; ekonomik ve teknolojik

üstünlüğe sahip aktörlerin, sistemdeki diğer aktörler üzerinde nüfuz kurmasına olanak sağlamaktadır (Strange, 2015).

Yönetim Biliminde Karşılıklı Bağımlılık Olgusu

Yönetim biliminde karşılıklı bağımlılık; işletmeler, kurumlar veya süreçler arasındaki bağlantılılığı ifade eden, birimlerin birbiriyle olan ilişkilerinde ortaya çıkan ihtiyaç ve etki döngüsünü açıklayan sistematik bir anlayışı ifade etmektedir (Brass, Galaskiewicz, Greve ve Tsai 2004). Buna göre örgütsel yapıları ve ağları anlamlandırma sürecinde karşılıklı bağımlılıktaki nüansların detaylandırıldığı analitik bakış açısı; kaynak paylaşımını teşvik ederek inovasyon ve rekabet avantajı sağlamak, güç dinamikleri paternini yorumlamak, iş birliği ve rekabet modellerini şekillendirmek, karmaşık ve değişken piyasa koşullarında örgütsel uyum kabiliyetini artırmak adına temel teşkil eden bir perspektiftir (Tsai, 2002). Bu anlayış çerçevesinde, karşılıklı bağımlılığın yönetim bilimindeki önemi ve etkileri daha da derinleşerek örgütler arası ilişkilerin karmaşıklığı ve dinamik yapısı, yöneticilerin stratejik kararlar alırken bu bağımlılıkları göz önünde bulundurmasını zorunlu kılmaktadır. Örneğin, tedarik zinciri yönetiminde, bir işletmenin performansı sadece kendi iç süreçlerine değil, aynı zamanda tedarikçileri ve müşterileriyle olan ilişkilerine de bağlıdır. Bu bağlamda, karşılıklı bağımlılık, risk yönetimi, kriz yönetimi ve süreklilik stratejilerinin oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır (Pfeffer ve Salancik, 2003). Ayrıca günümüzün küreselleşen iş dünyasında çok uluslu şirketlerin, farklı ülkelerdeki operasyonları arasındaki bağlantıları yönetirken, kültürel farklılıkları, yasal düzenlemeleri ve ekonomik koşulları da dikkate almak zorunluluğu karşılıklı bağımlılığı uluslararası boyutlara taşımış, yönetim biliminde kültürlerarası yönetim ve global stratejilerin önemini artırmıştır (Brass vd., 2004).

Okul Ortamında Karşılıklı Bağımlı Etkileşimler

Son yıllarda, sosyal psikoloji varsayımlarının eğitim bilimleri alanında önem kazanmasıyla birlikte, okulun psikolojik doğasını inceleyen araştırmaların sayısı artmış ve kurumsal ilişki potansiyellerinin örgütsel yapı içindeki duygusal ve davranışsal etkileri yoğun şekilde analiz edilmiştir. Bununla birlikte, pozitivist paradigmanın uzun vadeli etkilerinden biri olarak, okul içi ilişkilerin niteliği ve analizinde önemli boşluklar olduğu, özellikle okul müdürü ve öğretmen arasındaki karşılıklı ilişkinin niteliğinin tam olarak anlaşılamadığı görülmektedir (Zee vd., 2023).

Lee ve Chiu'ya (2017) göre okul müdürünün, öğretmenin amiri olarak dikey hiyerarşideki konumu objektif olarak tanımlanmış olsa da okulun ilişkisel doğası, yatay hiyerarşinin etkin kullanımını ve karşılıklı bağımlı ilişkilerin yapılandırılmasını gerektirmektedir. Okul müdürü ve öğretmen ilişkileri incelendiğinde, hiyerarşik olarak üst konumda bulunan müdürlerin, karşılıklı ilişkileri düzenleyici bir rol üstlendiği ve ilişki yapılandırmasında öğretmenlere kıyasla daha belirleyici bir konumda oldukları gözlemlenmektedir. Uluslararası literatür incelendiğinde, okul müdürü ve öğretmen ilişkilerini odağa alan araştırmalar, müdürlerin okul hiyerarşisindeki liderlik konumlarına karşın öğretmenler üzerinde sınırlı yaptırım yetkisine sahip olduklarını, istenmeyen görevleri vermekte zorlandıklarını ve öğretmenlerle asimetrik psikolojik süreçler yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Spillane ve Lowenhaupt, 2019). Ayrıca, okulun ilişki odaklı informal yapısının baskın olduğu ortamda, müdürlerin gevşek otorite ve dağıtılmış liderlik uygulamalarının gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Leithwood ve Beatty, 2008). Crawford (2009), okul liderlerinin duygusal rolünü incelediği çalışmasında, okulun merkezinde okul içi etkileşimlerin yer aldığını belirtmiştir. Bu etkileşimler, öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-okul müdürü gibi çeşitli paydaş ilişkilerini kapsamaktadır. Sezgin (2020) de açık sistemler olarak okulların, karşılıklı bağımlılık süreçleriyle dinamik bir değişim ve denge oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, okul müdürü ve öğretmenlerin çok boyutlu ve birbirine bağımlı durumlarla karakterize edilen yoğun sosyal etkileşimler yaşadığı anlaşılmaktadır.

Karşılıklı bağımlılık teorisi, her türlü ilişki için geçerli olan ideal bir çerçeve sunmayarak, herhangi bir ikili ilişkide güç dengesinin nasıl olması gerektiği, tarafların birbirleri hakkında sahip olmaları gereken bilginin optimum düzeyi, etkileşim sıklığı ve davranışların niteliği gibi soruların bağlamın birçok değişkeni göz önünde bulundurularak yanıtlanması gerektiğini öne sürmektedir (Van Lange ve Balliet, 2015). Bu değişkenler, ebeveyn-çocuk, romantik ilişki, yönetici-çalışan, çalışan-çalışan gibi ilişki formlarıyla olduğu kadar kültürel özelliklerle de bağlantılıdır (Columbus vd., 2020). Teorinin eğitim bilimleri alanındaki uygulamalarının ağırlıklı olarak Hofstede'in (2011) kültür sınıflamasında benzer özellikler gösteren Avrupa ülkelerinde yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye özelinde öğretmen ve müdür etkileşim yapısını ortaya koymanın önemli olduğu varsayılmaktadır. Okul özelinde alt boyutların nasıl kavramsallaştırılacağı mevcut çalışmada yanıt aranan, ancak ilerleyen aşamalarda ampirik araştırmalarla incelenmesi gereken önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir.

Okulların Karmaşık Doğası: Gevşek Bağlantı Perspektifi

Eğitim araştırmaları alanında, okulların gevşek bağlantılı ve karmaşık yapıli sistemler olarak kavramsallaştırılması, psikososyal dinamiklerin çok yönlü doğasını anlamak için sofistike bir çerçeve sunarak paradigmatik bir önem kazanmıştır. Bu epistemolojik yaklaşım, okulları birbirine bağıli ancak yarı özerk bileşenlerden oluşan karmaşık bir ağı olarak karakterize ederek ilişkisel değişkenleri ve çevresel etkileşimleri daha incelikli bir şekilde analiz etme imkanı sunmaktadır (Hawkins ve James, 2018). Weick'in (1976) ortaya koyduğu gevşek bağlantı kuramı, okul sistemlerindeki çeşitli öğelerin özerk kimliklerini korurken aynı zamanda birbirleriyle etkileşim halinde olduklarını vurgulamaktadır. Bu kuramsal bakış açısı, okulların kararlılık ve uyum yeteneklerini eş zamanlı olarak nasıl sergilediklerini açıklamada önemli bir rol oynamakta; ayrıca eğitim kurumlarının çevresel değişimler karşısında gösterdikleri dayanıklılığı ve esneklik kapasitelerini aydınlatmaktadır (Orton ve Weick, 1990). Gevşek bağlantı bakış açısına benzer şekilde, karmaşık yapıli sistemler yaklaşımı, okul örgütündeki doğrusal olmayan ve çoğunlukla öngörülemeyen etkileşimlere odaklanmaktadır. Bu kuramsal bakış açısı, eğitim olgularının indirgemeci yorumlarından kaçınarak okul ekosistemindeki çoklu değişkenlerin dinamik etkileşiminden ortaya çıkan özellikleri ön plana çıkarmaktadır. Böylece eğitim sorunlarının çok boyutlu doğasını anlamak ve bunlara yönelik bütüncül çözümler geliştirmek için uygun bir zemin oluşturmaktadır (Fullan, 2001).

Goldspink'e (2007) göre gevşek bağlantı ve karmaşık sistem teorilerinin sentezi, modern okul ortamını şekillendiren karmaşık ilişkiler, süreçler ve yapılar için daha kapsamlı bir anlayış ortaya çıkarmıştır. Bu bütüncül bakış açısı, eğitim kurumlarında sistemik değişimin zorluklarını aydınlatmanın yanı sıra, müdahale ve iyileştirme için potansiyel kaldıraç noktalarını da belirlemektedir. Ayrıca bu teorik çerçeve, kurumsal yapılanma ile yerel unsurlar arasındaki gerilimde okulların nasıl denge kurduğunu incelemek için sağlam bir temel sağlamaktadır. Bu teorik çerçevenin eğitim araştırmalarına ve uygulamalarına getirdiğı önemli katkılardan biri de okulların çoklu gerçekliklerini ve dinamik doğasını daha iyi kavramaya olanak sağlamasıdır. Geleneksel, doğrusal ve hiyerarşik okul yönetimi modellerinin aksine, gevşek bağlantılı ve karmaşık sistem perspektifi, okulların farklı bileşenlerinin nasıl etkileşime girdiğini ve bu etkileşimlerin beklenmedik sonuçlar doğurabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Morrison (2002), eğitim liderliğinin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğini öne sürmektedir. Karmaşık sistemler teorisine dayanan bu yeni liderlik anlayışı, kontrol yerine kolaylaştırma, katı planlama yerine

uyarlanabilir stratejiler ve tek yönlü iletişime karşı çok yönlü diyalog üzerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, okul liderlerinin, okulun farklı bileşenleri arasındaki etkileşimleri teşvik ederek ve yönlendirerek sistemin kendi kendini organize etme kapasitesini artırmalarına olanak tanımaktadır. Buna paralel olarak, öğrenen okul kavramı, gevşek bağlantılı ve karmaşık sistem perspektifinden yeniden ele alındığında, yalnızca öğrencilerin değil, tüm paydaşların- öğretmenler, yöneticiler, veliler ve toplum üyelerinin - sürekli olarak öğrenme ve gelişme kapasitesine sahip olduğu bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Bu sistem içindeki öğrenme süreçleri, doğrusal ve tek yönlü değil, karşılıklı bağımlı ve çok boyutlu olarak gerçekleşmektedir (Senge, 2006).

Gevşek bağlantılı ve karmaşık sistem teorilerinin eğitim araştırmalarına uygulanması, metodolojik açıdan yeni yaklaşımları beraberinde getirmiştir. Geleneksel, indirgemeci araştırma yöntemlerinin yetersiz kaldığı bu alanda, karma yöntem araştırmaları, uzun süreli etnografik çalışmalar ve sosyal ağ analizleri gibi daha bütüncül ve dinamik yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır (Keshavarz, Nutbeam, Rowling ve Khavarpour, 2010). Bu metodolojik yenilikler, okulların karmaşık doğasını daha iyi anlamak ve eğitim politikalarını bu anlayış doğrultusunda şekillendirmek için kritik öneme sahiptir. Okulların gevşek bağlantılı ve karmaşık yapıları sistemler olarak kavramsallaştırılması, eğitim araştırmalarında paradigmatik bir dönüşümü temsil etmektedir. Bu yaklaşım, eğitim kurumlarının çok yönlü doğasını anlamak, çağdaş eğitim sorunlarına çözüm üretmek ve eğitim politikalarını daha etkili bir şekilde tasarlamak için zengin bir teorik çerçeve sunmaktadır.

Okul Etkileşiminde Sıfır Toplamlı Durumlar ve Kazan-Kazan İlkesi

Örgütsel ilişkilerde, iki taraflı etkileşimlerin sonuçları, aktörlerin kazanç ve kayıpları açısından farklı şekillerde kavramsallaştırılabilmektedir. Bu bağlamda, sıfır toplamlı oyun teorisi ve kazan-kazan ilkesi, okul yönetimi dinamiklerini anlamak için önemli analitik çerçeveler sunmaktadır. Bir tarafın kazancının diğer tarafın eşdeğer kaybına yol açtığı durumları tanımlayan sıfır toplamlı oyun teorisi, Neumann ve Morgenstern'in (2007) çalışmalarına dayanmakta ve örgütsel bağlamda rekabetin ve kısıtlı kaynakların paylaşımının anlaşılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Buna karşıt bir görüşü temsil eden, kazan-kazan ilkesi ise aktörlerin karşılıklı fayda sağladığı, iş birliğine dayalı ilişkileri vurgulayarak ortak hedeflere ulaşmak için etkileşimin ve sinerji yaratmanın önemine dikkat çekmektedir (Xia ve Shen, 2019).

Eğitim yönetimi literatüründe, okul müdürü ve öğretmen ilişkilerinin bu teorik çerçeveler bağlamında nasıl konumlandırılacağı konusunda bir görüş birliği bulunmamaktadır (Malen ve Cochran, 2015). Literatürde öğretmen gücünün artmasının müdür etkisini azaltacağını savunan çalışmalara rastlanırken (Owens ve Valesky, 2015), öğretmen güçlenmesinin müdürleri de olumlu etkileyebileceğini öne süren önemli sayıda araştırma da bulunmaktadır (Ingersoll, 2003). Xia ve Shen'nin (2019) çalışması, okul yönetiminin çeşitli alanlarında (müfredat geliştirme, kurum içi standartların yükseltilmesi, mesleki gelişim, personel alımı, disiplin uygulamaları ve bütçe yönetimi) kazan-kazan ilişkisinin baskın olduğunu göstermiş ancak öğretmen değerlendirmesi konusunun sıfır toplamı bir durum olarak nitelendirilebileceği belirtilmiştir. Karşılıklı bağımlılık teorisi çerçevesinde yapılan araştırmalar, kısa vadeli stratejik kazançların uzun vadede olumsuz sonuçlar doğurabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, yönetici ve çalışanların ortak bir hedef doğrultusunda iş birliği yaparak başarıya ulaşabilecekleri öne sürülmekte ayrıca etkili liderlerin astlarını güçlendirerek kendi pozisyonlarını da güçlendirdikleri anlaşılmaktadır (Dyhrberg-Noerregaard ve Kjaer, 2014). Bu kompleks ve çok katmanlı ilişki dinamikleri göz önüne alındığında, okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki etkileşimin basit bir güç mücadelesi veya sıfır toplamı bir oyun olarak değerlendirilmesi, eğitim yönetiminin karmaşık doğasını yeterince yansıtmamaktadır. Aksine, bu ilişkinin daha incelikli bir denge ve sinerji süreci olarak ele alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin ve karar alma mekanizmalarındaki rollerinin artırılması, müdürlerin otoritesini zayıflatmak yerine okul ekosisteminde daha sofistike ve esnek bir liderlik yapısının oluşturulmasına zemin hazırlayabilir (Spillane vd., 2004). Bu bağlamda, okul yönetiminde katılımcı, paylaşımcı ve karşılıklı bağımlılık normlarına dayanan bir yaklaşımın benimsenmesi, öğretmen ve müdürün kurumsal kapasite ve etki alanlarını genişletebilir. Ayrıca sıfır toplam yerine kazan-kazan ilkesi, okulun toplam performansını ve eğitim çıktılarının kalitesini artırma potansiyeli taşımaktadır. Ancak, bu sürecin başarıyla yönetilmesi için karşılıklı güven, şeffaf ve çok yönlü iletişim kanalları, ortak hedeflere bağlılık ve kurumsal kültürün sürekli gelişimi gibi faktörlerin kritik öneme sahip olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Liderlikte ilişkisel Paradigma

Liderlikte ilişkisel paradigma, liderliğin kavramsallaştırılmasında temel bir değişimi temsil ederek geleneksel lider merkezli modellerden uzaklaşmayı, sosyal sistemler içinde liderlik süreçlerinin dinamik, birlikte inşa edilen doğasını vurgulamayı ve bütüncül bir anlayışa

doğru evrilmeyi sembolize etmektedir (Uhl-Bien, 2006). Ospina ve Foldy'e (2009) göre bu paradigma, liderliğin salt bireysel özellikler veya davranışların ötesinde ilişkilerin, etkileşimlerin ve bağlamsal faktörlerin karmaşık etkileşimiyle ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bu anlamda ilişkisel perspektif, liderliğin tek yönlü bir etki süreci olarak geleneksel kavramlarına karşı çıkararak liderliği; örgütsel aktörlerin kolektif anlamlandırma ve anlam yaratma faaliyetleri yoluyla ortaya çıkan, iş birliğine dayalı, sosyal olarak gömülü bir olgu olarak çerçevelemektedir. İlişkisel paradigmanın ortaya çıkışı, liderlik araştırmalarında epistemolojik ve ontolojik varsayımların yeniden değerlendirilmesini gerektirmiştir. Bu paradigma, pozitivist ve post-pozitivist yaklaşımların ötesine geçerek, sosyal yapılandırmacı ve eleştirel perspektifleri benimseyen daha yorumlayıcı bir duruşu teşvik etmektedir. Bu epistemolojik kayma, liderliğin doğasına ilişkin daha derin soruları gündeme getirmiş ve araştırmacıları liderlik fenomenini incelemek için yeni metodolojik araçlar ve çerçeveler geliştirmeye yöneltmiştir (Uhl-Bien ve Ospina, 2012).

Liderlik çalışmalarında ilişkisel paradigmanın evrimi, her biri liderliğin ilişkisel bir yapı olarak daha incelikli ve kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunan birkaç temel gelişim aşamasını içermektedir. İlk ilişkisel perspektifler, liderlik sonuçlarını şekillendirmede takipçi algılarının ve lider-üye değişim dinamiklerinin önemini vurgularken alan ilerledikçe, liderlik süreçlerini şekillendirmede örgütsel yapıların, güç dinamiklerinin ve kültürel normların rolünü kabul edilerek, liderlik ilişkilerinin gömülü olduğu daha geniş sosyal ve kültürel bağlamlar keşfedilmeye başlanmıştır (Day ve Antonakis, 2012). Bu evrimsel süreç, liderlik teorisinde sosyal ağ analizi, karmaşıklık teorisi ve sistem düşüncesi gibi disiplinler arası yaklaşımların entegrasyonu ile zenginleştirilerek liderliği yalnızca bireysel veya ikili düzeyde değil, aynı zamanda grup, örgüt ve hatta toplum düzeyinde ortaya çıkan bir fenomen olarak kavramsallaştırmaya olanak tanımıştır (Dinh vd., 2014). Bununla birlikte teorik perspektifteki yeni gelişmeler, liderliğin ikili etkileşimlerden örgütsel ve toplumsal düzeylere kadar çeşitli analiz düzeylerinde nasıl ortaya çıktığını ve geliştiğini inceleyerek liderlik olgusunun karmaşık, çok düzeyli doğasını kapsayacak şekilde araştırmanın kapsamını genişletmiştir. Bu genişlemiş bakış açısı, karmaşıklık ve hızlı değişim ile karakterize edilen örgütsel bağlamlarda ağ dinamiklerinin, kolektif liderliğin ve dağıtılmış liderlik biçimlerinin öneminin giderek daha fazla kabul görmesine yol açmıştır (Uhl-Bien ve Ospina, 2012). Bu çok düzeyli yaklaşım, mikro düzeydeki lider-takipçi etkileşimlerinin, mezo düzeydeki grup dinamiklerinin ve makro düzeydeki örgütsel yapıların ve kültürel faktörlerin liderlik süreçleri üzerindeki karşılıklı etkilerini incelemeye olanak

tanımıdır. Örneğin, Friedrich ve diğerleri (2016) tarafından önerilen liderlik ağları kavramı, liderliğin bireysel liderler ve resmi hiyerarşilerle sınırlı olmadığını, bunun yerine örgütsel aktörler arasındaki karmaşık ilişki ağları yoluyla dağıtıldığını ve ortaya çıktığını göstermiştir. Bu tür kavramsal ilerlemeler, liderliğin karmaşık sistemlerde nasıl işlev gördüğüne dair daha bütünsel bir anlayış sağlamıştır.

Liderliğin sosyal bir süreç olduğunu ve lider-takipçi ilişkilerinin önemini ön plana çıkaran ilişkisel liderlik paradigması, bu yaklaşıma özgü olan belirli nitelikleri içerir (Uhl-Bien, 2006):

1. Karşılıklı Etkileşim: Liderlik, lider ve takipçiler arasındaki karşılıklı etkileşim ve ilişkiler üzerine kuruludur.
2. Sosyal Yapı: Liderlik, bireysel bir özellik değil, sosyal bir yapı olarak görülür.
3. İlişki Odaklılık: Lider-takipçi ilişkilerinin kalitesi ve derinliği, liderlik etkinliğinin temel belirleyicisidir.
4. Güven ve Saygı: İlişkilerde güven ve karşılıklı saygı, başarılı liderliğin temel taşlarıdır.
5. İş birliği ve Ortaklık: Liderlik, hiyerarşik bir yapıdan ziyade iş birliği ve ortaklık temeline dayanır.
6. Ağ Oluşturma: Liderler, çeşitli paydaşlar arasında güçlü ilişki ağları oluşturur ve yönetir.
7. Duygusal Zeka: Liderlerin duygusal zekası, ilişkileri yönetmede kritik bir rol oynar.
8. Katılımcı Karar Alma: Kararlar, geniş katılımlı süreçlerle ve paydaşların görüşleri alınarak alınır.
9. Etik ve Değerler: Etik davranış ve ortak değerler, ilişkilerin temelini oluşturur.
10. Gelişim Odaklılık: Liderler, takipçilerinin gelişimine odaklanır ve onları destekler.
11. Esneklik: İlişkisel liderlik, değişen durumlara ve ihtiyaçlara uyum sağlayabilme esnekliğine sahiptir.
12. Bağlamsal Duyarlılık: Liderlik, içinde bulunulan sosyal ve kültürel bağlama duyarlıdır.
13. Çok Yönlü İletişim: Açık, şeffaf ve çok yönlü iletişim, ilişkisel liderliğin temel unsurudur.

İlişkisel paradigmanın temel özelliklerinden biri, liderliğin süreçsel doğasına vurgu yaparak liderliği statik bir nitelikler veya davranışlar kümesi olarak değil, devam eden, birlikte inşa edilen bir faaliyet olarak görmesidir. Bu bakış açısı, liderliğin ortaya çıkması ve hayata geçirilmesinde diyalog, karşılıklı etki ve kolektif duyumsama gibi ilişkisel süreçlerin önemini ön plana çıkarmaktadır (Weiss, 1993). Ayrıca, ilişkisel paradigma, liderliğin doğasına ilişkin geleneksel ontolojik varsayımlara eleştirel yaklaşarak, liderlik olgusunun sosyal olarak inşa edilmiş ve doğası gereği muğlak olduğunu kabul eden daha akışkan ve bağlama duyarlı bir anlayışı savunmaktadır (Crevani, Lindgren ve Packendorff, 2010). İlişkisel paradigmanın bir diğer önemli özelliği, liderlik süreçlerinde etik ve sorumluluk boyutlarına yaptığı vurgudur. Bu perspektif, liderliği sadece etkililik ve verimlilik açısından değil, aynı zamanda etik sonuçları ve sosyal sorumluluk açısından da değerlendirmektedir. Cunliffe ve Eriksen (2011), ilişkisel liderliğin özünde etik bir uygulama olduğunu ve liderlerin eylemlerinin başkaları üzerindeki etkilerini sürekli olarak değerlendirmelerini gerektirdiğini savunmaktadır. Bu etik boyut, liderliğin sadece örgütsel hedeflere ulaşmakla ilgili olmadığını, aynı zamanda anlamlı ilişkiler kurma, adil ve kapsayıcı örgütsel kültürler yaratma sorumluluğunu da içerdiğinin de altını çizmektedir.

Çağdaş örgütsel yaşamda ilişkisel paradigmanın önemi, yaşamın karmaşık gerçeklerine dair daha incelikli ve bağlama dayalı içgörüler sunma potansiyelinde yatmaktadır. Bu yaklaşım, basit lider-izleyici ikiliklerinin ötesine geçerek ve liderlik süreçlerinin dağıtılmış, ortaya çıkan doğasını kabul ederek, giderek daha fazla birbirine bağlı ve dinamik ortamlarda liderlik etmenin zorluklarını ele almak için uygun bir teorik çerçeve sunmaktadır (Uhl-Bien ve Arena 2018). Ayrıca geleneksel liderlik modellerinin değişimi yukarıdan aşağıya, lider tarafından yönlendirilen bir süreç olarak görmesine karşın, ilişkisel perspektif değişimin tüm örgütsel aktörlerin katılımıyla ortaya çıkan, karmaşık ve etkileşimli bir süreç olarak tanımlayarak örgütlerin değişen çevresel koşullara daha etkili bir şekilde uyum sağlamasına ve yenilikçi çözümler geliştirmesine olanak tanıyan daha katılımcı liderlik yaklaşımlarının benimsenmesini teşvik etmektedir.

Okul Liderliğinde İlişkisel Paradigma

Okullar, öğrenci, öğretmen, yönetici, ebeveyn ve toplum paydaşları arasında karmaşık ve karşılıklı etkileşim ağlarıyla karakterize edilen toplumsal ekosistemlerdir (Spillane vd., 2004). Her bir aktör, eğitim ortamına kendi beklentilerini, deneyimlerini ve duygusal ihtiyaçlarını getirdiğinden, okulun bir kurum olarak etkinliği, olumlu ilişkileri teşvik etme,

çatışmaları yönetme, akademik başarıyı ve sosyal-duygusal refahı destekleyen kapsayıcı bir ortam yaratma yeteneğine sıkı sıkıya bağlıdır (Leithwood vd., 2019). Bu bağlamda, okul müdürünün ilişkisel bir lider olarak rolü çok daha belirgin hale gelmektedir. Okul müdürünün kurumun karmaşık sosyal dinamiklerini yönlendirme ve şekillendirme kabiliyeti, örgütsel başarının en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Day, vd., 2016). Bu durum, müdürlerin çeşitli paydaşlarla etkili iletişim kurma, empati geliştirme ve iş birliği yapma yeterliliklerini gerektiren sofistike ilişkisel becerilere ve yüksek düzeyde duygusal zekaya sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu yeterlilikler arasında aktif dinleme, çatışma çözümü, kültürel yeterlilik ve otantik etkileşimlerle başkalarına ilham verme ve motive etme kapasitesi bulunmaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2008). Okul liderliğine dair bu perspektifin evrimi, örgütsel teori ve uygulamadaki geniş çaplı bir paradigma değişimini yansıtmaktadır. Bu değişim, mekanik ve hiyerarşik yönetim modellerinden, örgütlerin karmaşık ve insani doğasını tanıyan daha organik ve katılımcı yaklaşımlara doğru bir geçişi temsil etmektedir (Senge, 2006). Eğitim liderliği alanındaki araştırmalar, zaman içinde, okul çıktılarının şekillenmesinde ilişkisel faktörlerin önemini giderek daha fazla vurgulayarak, okul müdürlerinin ilişkisel becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu, öğrenci katılımı ve genel akademik performans gibi çeşitli okul etkililiği göstergeleri arasında güçlü korelasyonlar olduğunu ortaya koymaktadır (Hallinger, 2011).

Leithwood ve Sun (2012), ilişkisel paradigmanın okul ekosisteminin karmaşıklığını ve içsel bağlantılarını dikkate alarak, etkinlikleri analiz etmek ve ilerletmek için kritik bir analitik çerçeve sunduğunu ve günümüz okul liderliğinde giderek daha fazla önem kazanan bir yaklaşım olarak belirginleştiğini ifade etmektedir. Bu yaklaşım, okul ekosistemi içerisindeki ilişkilerin nitelik ve doğasının, kurumsal başarı ve hedeflenen sonuçlara ulaşmada merkezi bir rol oynadığını vurgulayarak, eğitim örgütlerinin psikososyal boyutlarına odaklanmaktadır. Bu bağlamda, Hargreaves ve Fullan (2012), okul müdürlerinin rolünün yeniden kavramsallaştırılmasını gerektiğini savunmaktadır. Geleneksel, hiyerarşik liderlik modellerinden; pozitif kişilerarası dinamiklerin ve örgütsel iklimin geliştirilmesine öncelik veren, daha iş birlikçi ve duygusal zekaya dayalı yaklaşımlara geçiş zorunlu hale gelmektedir. Bu dönüşüm, okulların sadece resmi eğitim süreçlerini değil, aynı zamanda öğrenme ve gelişimi derinden etkileyen informal sosyal ağları ve duygusal iklimleri de kapsayan psikososyal doğasından kaynaklanmaktadır (Weare, 2004).

Okul liderliğindeki ilişkisel paradigmanın kapsamı, eğitimde eşitlik, toplum katılımı ve sistemik değişim gibi daha geniş konuları kapsayacak biçimde okulun yakın çevresinin

ötesine uzanmaktadır. Epstein'e (2010) göre güçlü ilişkisel becerilere sahip okul müdürleri, eğitim deneyimlerini ve sonuçlarını şekillendiren ırk, sınıf ve kültürün karmaşık kesişim noktalarında daha etkili bir şekilde yön alabilmekte ve bu özellik, sosyal adalet ve kapsayıcılık konularını ele almak için daha iyi bir konumlanma sağlamaktadır. Ayrıca, ilişkisel açıdan yetkin liderler, politika yapıcılar, toplum kuruluşları ve iş ortakları gibi dış paydaşlarla daha başarılı bir şekilde etkileşim kurarak okullarına fayda sağlayacak fırsatlar yaratabilmektedir. Bu bağlamda, ilişkisel liderlik becerileri, okul müdürlerinin okullarında esnekliği, uyarlanabilirliği ve sürekli gelişimi teşvik etmelerini sağladığından arzu edileni değil kaçınılmaz olanı temsil etmektedir. Bu perspektif, etkili okul liderliğinin sadece politikaların uygulanması veya kaynakların yönetilmesiyle sınırlı olmadığını, sürekli değişen eğitim ortamında gelişebilecek dinamik ve duyarlı bir örgüt kültürü oluşturmakla ilgili olduğunu kabul etmektedir.

Goleman, Boyatzis ve McKee (2013), okul liderliğinde ilişkisellik yaklaşımının duygusal zekaya yaptığı güçlü vurgunun, örgütsel sonuçlarla liderlerin duygusal yetkinlikleri arasındaki ilişkiye dair artan kanıtlar ışığında özellikle önem kazandığını belirtmiştir. Buna göre yüksek duygusal zeka sergileyen okul müdürleri, eğitim kurumlarının karmaşık duygusal ortamında daha etkin şekilde hareket edebilmekte ve hem öğrenci başarısını hem de personel refahını destekleyen olumlu bir okul iklimi oluşturmada daha başarılı olmaktadır. Bu duygusal uyum ve düzenleme kapasitesi, müdürün günlük etkileşimlerdeki etkinliğini artırmanın yanı sıra, okul topluluğu içinde kolektif duygusal zekanın gelişimine katkıda bulunarak daha dirençli ve esnek bir organizasyon yapısı oluşturmaktadır (Ashkanasy ve Dorris, 2017). Okul liderliğindeki ilişkisel paradigma, eğitim kurumlarının etkililiğini anlamak ve geliştirmek için sofistike ve nüanslı bir yaklaşımı temsil etmektedir. Okulların psikososyal doğasını ve liderlikte ilişkisel becerilerin ve duygusal zekanın kritik önemini vurgulayan bu paradigma, çağdaş eğitim sistemlerinin karşılaştığı karmaşık zorlukları ele almak için ikna edici bir çerçeve sunmaktadır. Bu alandaki araştırma ve uygulamalar gelişmeye devam ettikçe, okul liderliğinin ilişkisel boyutlarının, eğitim reformu ve iyileştirme tartışmalarında giderek daha merkezi hale gelmesi olası görünmektedir.

Karşılıklı Bağımlılık Teorisi (Interdependence Theory)

Sosyal psikolojide etkileşim dinamiklerini ilişki gerçekliği içinde analiz eden en önemli teorilerden biri, John Thibaut ve Harold Kelley tarafından geliştirilen karşılıklı bağımlılık

teorisidir (Rusbult ve Van Lange, 2008). Teori ilk olarak Thibaut ve Kelley (1959) tarafından ortaya konmuş daha sonra Kelley ve diğerleri (2003) tarafından kapsamlı bir sosyal etkileşim teorisine genişletilmiştir.

Karşılıklı bağımlılık teorisi, bireyler arası ilişkisel yapının alt boyutlarını ve bunun insan davranışı üzerindeki etkilerini inceler. Davranışı açıklarken bireyi tekil, atomize, ilişkisiz ve bağlamdan kopuk ele alan psikolojik yaklaşımlara karşı (Önderman, 2019), davranış ve tutumun ortaya çıktığı zeminde ilişki ve etkileşimin, bireysel özellikler kadar önemli olduğu ileri sürülmüştür (Kelley vd., 2003). Bu nedenle teori, karşılıklı bağımlı ilişkilerin, davranış örüntülerine etkisinin oldukça ihtiyaç duyulan bir modelini temsil eder; birçok çalışmada alanın en kapsamlı, detaylı ve en sosyal teorisi olma özelliğini gösterdiği ifade edilmiştir (Reis ve Arriaga, 2015). Lewin'in (1951) alan teorisi açıklamalarına paralel olarak karşılıklı bağımlılık teorisinde de modern fizikte parçacıklar arasındaki ilişkilerin parçacıkların kendisi kadar anlamlı olmasına benzer şekilde, sosyal etkileşimdeki insanların kurdukları ilişkilerin özellikleri, bireylerin kendileri kadar anlamlıdır. Teori; oyun teorisi, sosyal değişim teorisi ve sosyal öğrenme teorisi gibi karmaşık ve güçlü teorilere dayanır ve kişilerarası etkileşimlere getirdiği açıklamalarla bu teorilerin öncüllerini genişletir (Van Lange, 2012).

Karşılıklı Bağımlılık Teorisinin İlişkili Olduğu Kuramlar

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından ve Soğuk Savaş'ın başlangıcı olarak kabul edilen 1950'li ve 1960'lı yıllarda, grup içi ve gruplar arası dinamikleri inceleyen çok sayıda akademik çalışma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca sosyo-psikolojik zemini genişleten, sosyal etkileşim ve karşılıklı bağımlılık olgularını destekleyen, genişleten ve derinleştiren önemli teorik ve ampirik araştırmalar yapılmıştır. Emerson (1976), güç ve bağımlılık ilişkileri üzerine yaptığı çalışmalarla; Blau (1964, 1968), güç ve etkinin sosyal değişim analizi üzerine yürüttüğü araştırmalarla; Muzaffer Sherif (1953, 1958), gruplar arası ilişkiler, çatışmanın entegrasyonu ve gruplar arası çatışmanın azaltılmasında üst amaçların rolü konularındaki incelemeleriyle; Sherif ve Hovland (1961), grup içi iletişim ve tutum değişiklikleri üzerine yaptıkları çalışmalarla; Deutsch (1949, 1973), iş birliği ve rekabet teorisi ile çatışmanın sonuçları, yapıcı ve yıkıcı süreçler üzerine gerçekleştirdiği araştırmalarla; ve Homans (1974), kişilerarası ilişkilerde insan davranışını güç, otorite, etkileşim yapısı, statü ve liderlik odağında tartışan çalışmalarıyla bu alana önemli katkılar sağlamışlardır.

Thibaut ve Kelley (1959), teorisinin ilk öncüllerini oluşturmaya başladıkları dönemde, ikili ilişkilerdeki değişimleri anlamak için sosyal değişim (mübadele) ve oyun teorisinin varsayımlarından yararlanmışlardır. Sosyal değişim teorisine göre, her birey yaşamını sürdürebilmek için toplumla ve diğer insanlarla bir dizi ilişki kurar ve bu ilişkiler bir değiş tokuş dengesi içinde gerçekleşir (Gouldner, 1960). Homans'a (1974) göre, maddi veya manevi bir şey alan kişi, bunu aldığı kişiye karşılık verme konusunda kendisini yükümlü hissedeceğinden her türlü soyut veya somut alışveriş bir tür etkileme sürecidir. Ancak Blau'ya (1964) göre bu değişimin ön koşulu, karşılıklı bağımlı ilişki yapısıdır. Çünkü tam bağımsızlık veya tam bağımlılık sosyal değişimi (mübadele) gerektirmezken karşılıklı ve tamamlayıcı düzenlemeyi gerektiren karşılıklı bağımlılık ise sosyal değişimin tanımlayıcı bir özelliğidir.

Karşılıklı Bağımlılık Teorisi'nin ilk öncüllerini oluştururken büyük ölçüde faydalandığı oyun teorisi, karşılıklılık içeren stratejik durumların, insanların nasıl hareket ettiği, kararların hangi durumlara yol açtığı ve bu durumların formel (matematiksel ve mantıksal açıdan tutarlı) modellerini oyunlar aracılığıyla analiz etmektedir (Watson, 2002; akt. Şahin ve Eren, 2012). Sosyal bilimler için matematiksel modeller geliştiren oyun teorisi, mahkum ikilemi (Prisoner's dilemma) ve tavuk oyunu (The game of chicken) gibi oyun teorisyenleri tarafından ampirik olarak incelenen çalışmalar sonucunda, karşılıklı bağımlılık teorisi araştırmalarında rekabet, pazarlık ve prososyal davranışlara yönelik hazırlanan matrislere önemli katkılar sağlamıştır (Kelley ve Thibaut, 1978). Bu teorik çerçeveler ve ampirik çalışmalar, sosyal psikoloji alanında karşılıklı bağımlılık kavramının gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur.

Karşılıklı bağımlılık teorisi, bireylerin ve grupların davranışlarını, içinde bulundukları sosyal bağlamın ve diğer aktörlerle olan etkileşimlerinin bir fonksiyonu olarak ele alır. Bu yaklaşım, sosyal ilişkilerin dinamik doğasını vurgulayarak bireylerin kararlarının ve eylemlerinin, diğerlerinin davranışlarından nasıl etkilendiğini açıklamaya çalışmaktadır. Teorik çerçeve, sosyal psikolojinin yanı sıra, sosyoloji, ekonomi ve siyaset bilimi gibi diğer sosyal bilim disiplinlerinden de beslenerek zaman içinde multidisipliner bir karakter kazanmıştır (Romano, Balliet, Yamagishi ve Liu, 2017). Özellikle, sosyal değişim teorisi ve oyun teorisinin entegrasyonu, karşılıklı bağımlılık teorisinin açıklayıcı gücünü artırmış ve daha kapsamlı bir analitik çerçeve sunmasını sağlamıştır. Sonuç olarak, 1950'li ve 1960'lı yıllarda gerçekleştirilen bu çalışmalar, karşılıklı bağımlılık teorisinin temellerini oluşturmuş ve sonraki yıllarda yapılacak araştırmalar için verimli bir zemin hazırlamıştır. Bu dönemde

geliştirilen teorik ve metodolojik yaklaşımlar, günümüzde de sosyal etkileşim ve grup dinamikleri alanındaki çalışmalara rehberlik etmeye devam etmektedir. Karşılıklı bağımlılık teorisi, sosyal ilişkilerin karmaşık doğasını anlamak ve açıklamak için güçlü bir araç olarak sosyal bilimler kanonundaki yerini korumaktadır.

Karşılıklı Bağımlılık Teorisinin Temel Varsayımları

Karşılıklı bağımlılık teorisyenlerinden Reis ve Arriaga'ya (2015) göre parsimoni ilkesi gereği hiçbir teori aynı anda basit, genel ve doğru olamaz. Geliştirilen tüm teoriler üç ilkedен birini feda etmek zorundadır ve karşılıklı bağımlılık teorisi geliştirilirken feda edilen ilke basitliktir. Bu karmaşıklık ilişkisel alt boyutların kapsamının istisnai biçimde geniş tutulması ve sürece dair matematiksel modellemelerde tutarlılığı yakalama amacından taviz vermemenin bir sonucudur. Öncüller ve alt boyutlar içerik olarak karmaşık özellik göstermesine karşın farklı bağlamların özgün yapısına uyum sağlayacak, geniş bir kapsamda ele alınmıştır (Rusbult ve Van Lange, 2003). Kelley ve diğerleri (2003) karşılıklı bağımlılık teorisini dört varsayım üzerinden temellendirmiştir. Yapı, etkileşim, dönüşüm ve adaptasyon olarak ifade edilen bu ilkelere birincisi ilişki gerçekliğine ait alt boyutların tanımlandığı yapı veya durum ilkesi olarak açıklanmıştır. Karşılıklı bağımlılık teorisinin dört varsayımı aşağıdaki gibidir (Van Lange, 2012):

1. Yapı İlkesi (Situation)

- **Bağımlılık Seviyesi:** İlişkideki tarafların birbirine ne kadar bağımlı olduğu ölçülür. Daha yüksek bağımlılık, karar ve davranışları daha fazla etkileyebilir.
- **Bilgi Belirginliği:** Tarafların ilişki hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğu ve bu bilginin ne kadar net olduğu değerlendirilir.
- **Çıkar Çatışması:** İlişkideki tarafların çıkarlarının ne ölçüde örtüştüğü veya çatıştığı analiz edilir.
- **Karşılıklılık:** Tarafların birbirine sunduğu ve aldığı katkılar ile bu katkılarının karşılıklı olup olmadığı incelenir.
- **Bağımlılık Temeli:** İlişkinin hangi temellere dayandığı, yani ekonomik, duygusal veya sosyal bağımlılıklar gibi faktörler değerlendirilir.
- **Zamansal Etki:** İlişkinin sürdüğü zaman dilimi ve bu sürenin ilişkideki dinamikleri nasıl etkilediği göz önüne alınır.

2. Etkileşim İlkesi (Interaction)

- SABI: $I = f(A, B, S)$: Bu formül, etkileşimin (I) kişisel özellikler (A) ve bağımlılık yapısı (B) ile durumun (S) bir fonksiyonu olduğunu belirtir.
- Kişisel Özellikler: Bireylerin kişilik özellikleri, inançları, değerleri ve tutumları etkileşimde önemli bir rol oynar.
- Bağımlılık Yapısı: İlişkinin doğası ve tarafların birbirlerine olan bağımlılığı etkileşimi şekillendirir.
- Durum: İçinde bulunulan durum veya koşullar, etkileşimin nasıl gerçekleşeceğini belirler.

3. Dönüşüm İlkesi (Transformation)

- Davranış Dönüşümü: Bireyler, gelecekteki bilişsel, duygusal ve motivasyonel sonuçları göz önünde bulundurarak mevcut davranışlarını değiştirme eğilimindedirler.
- Gelecek Odaklılık: Kararlar, yakın gelecekte yaşanabilecek olaylar ve bu olayların kişisel etkileri dikkate alınarak verilir.
- Bilişsel Değişim: Zihinsel süreçler, gelecekteki olası sonuçları öngörebilmek amacıyla sürekli bir dönüşüm içindedir.
- Duygusal Etki: Duygular, ilişkideki dönüşümlerde önemli bir rol oynar ve bireylerin tepkilerini yönlendirebilir.
- Motivasyonel Faktörler: Kişilerin motivasyonları, davranış dönüşümünde belirleyici olabilir ve kişisel ve ortak hedeflerin gerçekleştirilmesine hizmet eder.

4. Adaptasyon İlkesi (Adaptation)

- Olumlu Sonuçlanmış Davranış Kalıpları: İlişkide başarılı olduğu kanıtlanmış davranışlar, taraflarca benimsenir ve tekrarlanır.
- Esneklik: Bireyler, ilişki dinamiklerine ve değişen koşullara uyum sağlamak için esneklik gösterirler.
- Davranışsal Uyarılma: İlişkinin sürekliliğini sağlamak amacıyla, taraflar davranışlarını sürekli olarak gözden geçirir ve uygun olduğunda değiştirirler.
- Deneyim Yoluyla Öğrenme: Geçmişteki tecrübelerden çıkarılan dersler, gelecekteki davranışlara yön verir.

- Sürekli Gelişim: İlişkinin sürekliliği için taraflar, karşılıklı olumlu etkileşimleri artırmaya ve olumsuzlukları azaltmaya yönelik sürekli gelişim çabası içindedirler.

Yapı ilkesi dışındaki diğer üç varsayım etkileşimin doğasına göre davranışların öngörülmesi, değişmesi, dönüşmesi ve karar verme olasılıklarını ele aldığından karşılıklı bağımlılık süreçleri olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada okul müdürü ve öğretmen arasındaki karşılıklı bağımlılık yapısının ortaya konması amaçlandığından, ilişkisel veya bireysel davranış süreçleri araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Karşılıklı Bağımlılık Teorisinin Boyutları

Kelley ve Thibaut'un (1978) "Interpersonal relations: A theory of interdependence" adlı eserinde, karşılıklı bağımlı ilişkiler dört boyut üzerinden kavramsallaştırılmıştır. Bu teorik çerçeve Kelley ve diğerleri (2003) tarafından genişletilerek altı boyutlu bir yapıya dönüştürülmüştür. Bu genişletilmiş model, yönetici-çalışan, meslektaş, arkadaş ve romantik ilişkiler gibi çeşitli insan etkileşimlerinin yapısal özelliklerini açıklamayı amaçlamaktadır. Teorinin uygulamalı araştırmalarda kullanımı incelendiğinde, alt boyutların isimlendirmesinde hedef popülasyon ve ilişki tipinin özgün niteliklerinin dikkate alındığı gözlemlenmektedir. Örneğin, Columbus ve diğerleri (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, "Level of dependence" boyutu, bireysel algıyı vurgulamak amacıyla "Relative power" olarak yeniden adlandırılmıştır.

İlişki paternini belirleyen alt boyutların göreceli önemi, incelenen etkileşimlerin doğasına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Gerpott, Balliet, Columbus, Molho ve de Vries, (2018) çalışması, çalışanların karşılıklı bağımlı ilişkileri beş boyut üzerinden anlamlandırdığını ve "Basis of dependence" boyutunun diğer boyutlarda gömülü olarak algılandığını ortaya koymuştur. Karşılıklı Bağımlılık Teorisi kuramcıları, her durumun kendine özgü yapısal özellikler sergileyebileceği varsayımından hareketle, teorinin kavramsal çerçevesiyle uyumlu yeni boyutların tanımlanmasının mümkün olduğunu ileri sürmüştür (Van Lange ve Balliet, 2015). Bu bağlamda, okullardaki karşılıklı bağımlılık algısını inceleyen mevcut çalışmada, alt boyutlar nitel analiz bulguları ışığında, teorik perspektife uygun olarak ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiş ve isimlendirilmiştir. Bu yaklaşım, Karşılıklı Bağımlılık Teorisi'nin esnekliğini ve farklı bağlamlara uyarlanabilirliğini vurgulamakta, aynı zamanda teorinin okul ortamındaki ilişkileri anlama

noktasında işlevselliğine işaret etmekte ve teori kavramsal ve metodolojik açıdan genişletilmiş olmaktadır.

Karşılıklılık Boyutu (Mutualitiy of Dependence)

Sosyal ilişkilerin en önemli normlarından biri kabul edilen karşılıklılık boyutu, ikili ilişkilerde veya örgütsel bağlamlarda etkileşim ortakları arasındaki duygu ve davranışların karşılıklı olma ve aynalama görevi yapma durumunu ifade etmektedir (Parks, Joireman ve Van Lange, 2013). Bu boyut, saygı, güven ve destek gibi unsurların karşılıklı alışverişini kapsarken ilişkinin kendi kendisini güçlendiren bir döngü oluşturmaya katkıda bulunmaktadır (Alge, Wiethoff ve Klein, 2003). Kelley ve diğerlerine (2003) göre ilişkideki partnerlerden birinin olumlu algıladığı veya fayda gördüğü herhangi bir faaliyet diğer tarafa da olumlu yansıtılarak bir örüntü oluşturma ve ilişkisel dinamikleri dönüştürme potansiyeli taşımaktadır.

Sosyal etkileşim teorisinin öncülerinden Blau'nun (1964) ortaya koyduğu karşılıklılık prensibi, hiyerarşik iş ilişkilerinin özünü teşkil eden temel bir paradigma olarak belirginleşmektedir. Bu paradigma, yönetici kadronun astlarına yönelik gelişimsel destek sağlama, iş tanımlarını zenginleştirme veya çalışma koşullarını optimize etme gibi yatırımlarının, kurumsal ekosistem için maddi ve manevi getiriler üretebileceğini öne sürmektedir. Bu tür stratejik inisiyatiflerin nihai çıktısı, iş doyumunun yükseldiği, örgütsel aidiyetin pekiştiği ve personel devir hızının kayda değer ölçüde azaldığı bir çalışma ortamının tesis edilebilmesidir. Karşılıklılık boyutunun derinlemesine incelendiği Lambooi, Flache ve Siegers'in (2009) ampirik araştırması, yöneticilerin geri bildirim mekanizmalarını etkin kullanması, destekleyici bir tutum sergilemesi ve takdir kültürünü benimsemesinin, çalışanlar arasında işbirlikçi ve özgeci davranışları tetikleyebileceğini ve potansiyel olarak karşılıklı bağımlılığı teşvik edebileceğini ortaya koymaktadır.

Emerson'a (1976) göre, çalışanlar ve yöneticiler arasındaki ilişkiler, karşılıklılık normuna dayanan ve bir tarafın eylemlerinin diğer tarafa sorumluluklar yüklediği bir yapıda kurulmaktadır. Örneğin örgütteki bir çalışan, sadakati ve performansı karşılığında yöneticiden destek ve takdir beklentileri içerisinde olurken; çalışanlarına sürekli geri bildirim vererek onları geliştirdiği inancına sahip bir yönetici kurumsal verimliliğin ve bağlılığın artacağı bir düşüncesiyle çevrelenecektir (Coyle-Shapiro ve Conway, 2005). Nowak ve Sigmund'a (2005) göre karşılıklılık normu, yönetici-çalışan ilişkilerini

düzenleyen, olumlu davranışları pekiştiren ve çalışanların ortak hedeflerin gerçekleştirilmesinde daha fazla sorumluluk üstlenerek karşılıklı ve olumlu bir psikolojik süreç yaratabildikleri önemli bir örgütsel yönetim parametresidir.

Farklı örgütsel ortamların farklı karşılıklılık ilkelerini benimseyebileceği gerçeğinden hareketle, hangi davranışların tekrarlanma beklentisini içerdiği, doğrudan ve dolaylı karşılıklılık normlarının etkinliğinin nasıl olacağının kurumsal bağlama göre biçimlenebileceği anlaşılmaktadır (Van Lange ve Balliet, 2015). Örneğin performansın somut çıktılar üzerinden ve doğrudan ölçülebildiği örgütsel ortamlarda doğrudan karşılığın daha belirgin olabileceğine ilişkin görüşlere rastlanmaktadır. Bu noktada doğrudan karşılıklılık, Trivers'in (1971) tanımladığı şekliyle, her iki bireyin de net fayda sağladığı eylemlerin değiş tokuşunu ifade etmektedir. Bu kavram, iş birliğinin evrimi çalışmalarında stratejik bir davranış olarak ele alınmış ve rasyonel insan modelinin (homo economicus) doğal bir tercihi olarak kabul edilmiştir (Li, Zhu, Yu, Zhang ve Zhang, 2017). Bu görüşe paralel şekilde Axelrod (1984), etkileşimlerde en etkili stratejinin "kısasa kısas" yani doğrudan karşılıklılık yöntemi olduğunu öne sürmüştür.

Neumann ve Morgenstern'in (2007) beklenen ekonomik davranış ve beklenen fayda teorileri, insanların belirsizlik durumlarında riskten kaçınma ve niceliksel faydayı maksimize etme eğiliminde olduğunu ileri sürmektedir. Ancak, karar teorisi ve rölativist teorilere ait çalışmalar özellikle Allais paradoksu, insanların sıklıkla tahmin edilebilir akılcı kararlar almadıklarını ve beklenen fayda ile doğrudan karşılıklılık aksiyomlarının ihlal edildiğini göstermiştir (Kahneman, 2017). Bu durumun nedenlerinden biri, insan zihninin karmaşık bilgileri işleme kapasitesi ve karar alırken seçeneklere psikolojik, sosyolojik ve duygusal anlamlar yükleyerek bağlamsal düşünmesi olarak açıklanmaktadır (Stanovich, 2013). Doğrudan karşılıklılık, iş birliğinin evrimi için güçlü bir mekanizma olup, bireyler arasında tekrarlanan karşılaşmalara ve malların değiş tokuşuna dayanmasına karşın; insanın bağlamsal kodlara olan duyarlılığı ve varlığını toplumsal yapı içinde anlamlandırma eğilimi, alınan kararlarda salt kişisel çıkardan ziyade sosyal akışın optimizasyonunu, sembolik itibarı ve kolektif faydayı gözettiğini göstererek dolaylı karşılıklılık kavramını ön plana çıkarmaktadır. Dolaylı karşılıklılıkta temel dayanak, özgeci davranışların getireceği kişisel itibar olarak karakterize edilmektedir (Nowak ve Sigmund, 2005).

Dolaylı karşılıklılık fenomeni, sosyal normları dikkate alarak, rasyonel görünmese bile somut fayda beklemeksizin iyilik yapabilmeyi, yardımseverlik, affedicilik ve cömertlik gibi ahlaki davranışları temel almaktadır (Nowak, 2006). Ayrıca ikili ilişkilerde, davranışların

birbirini şekillendirdiği etkileşimlere vurgu yaparak, her davranışın karşı tarafta bir yansıması olacağından pozitif davranışların duygusal açıdan daha güvenli ve istikrarlı bir ilişki ortamı oluşturduğu varsayımını desteklemektedir (Rusbult, Martz ve Agnew, 1998). İlişki çalışmaları, katı bir karşılıklılık anlayışının ilişkilere zararlı etkileri olabileceğini göstermiştir (Gerpott vd., 2018). Klapwijk ve Van Lange (2009), doğrudan karşılıklılık yerine "kısasa kısas +1" stratejisini önermişlerdir. Bu strateji, partnere alınandan biraz daha fazlasını vermeyi içerir ve tarafların birbirleri hakkındaki olumlu izlenimlerini artırır. İlişkilerde istendik sonuçlara ulaşmada, uyumlu olmak ve affetmek; tartışma veya öfke kodlu davranış kalıplarından daha etkili olmaktadır (Karremans ve Van Lange, 2010).

Karşılıklılık normu, Gouldner'ın (1960) öne sürdüğü üzere, tüm insan topluluklarında gözlemlenebilen evrensel bir sosyal kural olarak kabul edilmektedir. Bu norm, bireylerin olumlu davranışları ödüllendirme ve olumsuz davranışları cezalandırma eğilimini ifade eder. Karşılıklılık, kaçınılmaz bir eğilim olarak tanımlanmasına rağmen, araştırmalar pozitif karşılıklılık davranışlarının negatif karşılıklılık davranışlarına kıyasla daha sık görüldüğünü ortaya koymaktadır. Stanovich (2013), bireylerin olumlu davranışlara olumlu yanıt verme eğiliminin, olumsuz davranışlara olumsuz yanıt verme eğiliminden daha güçlü olduğunu belirtmektedir. Meier ve Semmer (2013), yöneticilere yönelik kaba davranışların öncüllerini araştırdıkları çalışmada, algılanan karşılıklılık eksikliği ile nezaketsizlik arasındaki ilişkide öfkenin aracı rol oynadığını ve bu etkinin narsist çalışanlar arasında daha güçlü olduğunu tespit etmiştir. Hu, Gilmore, Tetrick, Wei ve White (2016), örgütsel ortamda algılanan karşılıklılık ile duygusal bağlılık, erdemli davranışlar ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

Karşılıklılık ve örgütsel bağlılık arasındaki simbiyotik ilişki, çalışanların emek ve çabalarının işveren tarafından eşdeğer bir karşılık bulduğu algısının olduğu durumlarda, kuruma olan duygusal bağlılıklarının güçlendiğini gösteren araştırmalarla daha da belirginleşmektedir. Bu durum, örgütsel psikoloji literatüründe algılanan örgütsel destek kavramı çerçevesinde ele alınmakta ve çalışan-işveren ilişkisinin sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu teorik çerçeve, modern iş dünyasında liderlik paradigmalarının evrimini de yansıtmaktadır. Geleneksel hiyerarşik yapıların yerini, karşılıklı güven ve saygıya dayalı, daha yatay ve işbirlikçi organizasyon modellerinin alması, karşılıklılık prensibinin örgütsel davranış alanındaki önemini artırmaktadır. Bu bağlamda, yönetici-çalışan ilişkisinin niteliği, sadece bireysel performans göstergelerini değil, aynı zamanda kurumsal kültürün şekillenmesini ve örgütsel dayanıklılığın tesisini de doğrudan

etkilemektedir (Nowak, 2006). Eğitim yönetimi alanında karşılıklılık üzerine yapılacak araştırmaların, doğrudan ve dolaylı karşılıklılığın işleyişini etkileyen psikolojik faktörlerin tanımlanmasına ve etki alanlarının belirlenmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu tür çalışmalar, örgütsel gerçekliğe daha kapsamlı bir bakış açısı sunma potansiyeline sahiptir.

Güç Dengesi (Level of Dependence)

Karşılıklı bağımlılık teorisinin bu boyutu, ilişkideki ortakların birbirlerinin davranışlarını etkileme düzeyini, bir tarafın diğerine yönelik güç kullanma kapasitesini ve bu kapasitenin ölçüm yöntemlerini ifade etmektedir (Kelley vd., 2003). Akademik literatürde "bağımlılık seviyesi" olarak ele alınan bu boyut, ilişkideki etki kapasitesini, kontrolü ve güç özelliklerini merkezine almakta ve "göreceli güç" (relative power) olarak da adlandırılmaktadır (Columbus ve Molho, 2022). Güç, genel olarak bir bireyin diğerini etkileme ve arzuladığı sonuçları elde etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Emerson, 1962; French ve Raven, 1959). Ancak karşılıklı bağımlılık teorisi çerçevesinde, güç kavramı French ve Raven'ın yaklaşımına kıyasla daha kompleks bir perspektiften ele alınarak yalnızca etki değil, aynı zamanda direniş kapasitesini de içeren ikili bir yapı olarak kavramsallaştırılır (Kelley vd., 2003). Simpson, Farrell, Minda Oriña ve Rothman'a (2015) göre güç, etkileme ve direnç gösterme kapasitesini içerdiğinden gücü yalnızca etki olarak tanımlamak, bağımsız değişken ve bağımlı değişkeni karıştırarak totolojik bir yapı oluşturmakta riski taşımaktadır.

Güç kavramı, örgütsel bağlamda sadece formel rol ve pozisyonlar aracılığıyla değil informal dengeler ve sosyal etkileşimler yoluyla da anlaşılmaktadır (Greer ve Van Kleef, 2010). Fiske (2010) statünün her zaman gücü sembolize etmeyebileceğini ifade ederek güç ve statü arasındaki farkların önemini vurgulamakta, gücün bireyin sahip olduğu otorite veya yetki ile sınırlı olmadığını, yöneticilerin yüksek statüde yer almalarına karşın düşük etki ağlarına sahip olabileceklerini belirtmiştir. Topal ördek metaforunda olduğu gibi sahip olduğu yetkilere karşın etkin olamayan yöneticiler, kurum içi saygınlık, koordinasyon ve kaynak dağıtımında büyük sıkıntılar yaşayabilmektedirler.

Örgütsel bağlamda güç üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla sosyal etkileşimden izole edilmiş ve bireysel sonuçlara odaklanmış olup, bağlamsal dinamikleri göz ardı etmiş ve gücü statik bir perspektifle ele almıştır (Galinsky, Magee, Gruenfeld, Whitson ve Liljenquist, 2008). Fiske ve Berdahl'a (2007) göre, gücün davranışlar üzerindeki etkilerini

anlamak için onun sosyal ilişkiler bağlamında, göreceli ve konumlandırılmış bir fenomendir olarak incelenmesi gerekmektedir. Gücü mutlak ve değişmez bir olgu olarak ele almak, karmaşık ve dinamik örgüt yapılarındaki etkilerini anlamayı zorlaştırmaktadır

Örgütsel bağlamlarda güç dinamikleri, bireylerarası sosyal etkileşimler aracılığıyla algılandığından, kişiler resmi pozisyonlarından bağımsız olarak kendilerini öznel bir şekilde konumlandırır ve bu güç pozisyonları zamanla değişkenlik gösterir (Hays ve Bendersky, 2015). Fiske'e (2021) göre bir organizasyondaki güç dengesi, "benlik ve öteki" arasında algılanan mesafeyi imajine etmektedir. Çalışanlar açısından bu mesafenin yüksek olarak algılanması, yöneticilerin yetkinliğine ve güç meşruiyetine ilişkin algıları olumsuz etkileyebilir ve yıkıcı rekabet davranışlarını artırabilir (Hays ve Bendersky, 2015), çatışma çözümünü zorlaştırabilir (Greer ve Van Kleef, 2010) ayrıca ekip performansını düşürebilir (Van Bunderen, Van Knippenberg ve Greer, 2017). Bu nedenle, çalışanların öznel perspektiflerini dikkate almadan yöneticinin sahip olduğu güç ve etki alanını anlamak ve örgütsel psikolojiye yönelik öngörülerde bulunmak oldukça güçtür (Simpson vd., 2015).

Deneysel araştırmalar, lider-takipçi ilişkilerini simüle eden durumlarda tek taraflı güç algısına sahip yöneticilerin daha bencil kararlar aldıklarını ve daha az prososyal davranışlar sergilediklerini göstermiştir (Bendahan, Zehnder, Pralong ve Antonakis, 2015). Sosyal ikilem senaryolarında, yüksek güç algısına sahip bireylerin, düşük güç düzeyindeki kişilere kıyasla daha az taviz verdiği gözlemlenmiştir (Dubois, Rucker ve Galinsky, 2015). Yönetici-çalışan dinamiklerini inceleyen çalışmalar, güç derecelendirmelerinin karşılıklı bağımlılık algısıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. İş birliği ve güç algısı, yönetici etkililiği üzerindeki varyansın %73'ünü açıklamaktadır (Van Lange ve Balliet, 2015).

Yakın ilişkilerde (Righetti vd., 2015) ve örgütsel ortamlarda (Van Bunderan vd., 2017) güç asimetrisi sıklıkla gözlenmekte ve bu asimetrisi, bir bireyin diğerinin davranışları üzerinde tek taraflı ve yüksek bir etkiye sahip olmasına yol açabilmektedir (Fiske, 2010). Bu durumda, güçlü algılanan tarafın, düşük güçteki muhatabının davranışları üzerinde belirgin bir kontrol ve etki uygulaması beklenmektedir (Rusbult ve Van Lange, 2008). Benzer şekilde, bir tarafın açıkça daha güçlü algılandığı ikili bir ilişkide, güçsüz partnerin değişim talebinin, kaçınma, reddetme veya kayıtsız kalma davranışlarıyla karşılanması, güç dengesizliğinin tipik bir sonucudur (Overall, Hammond, McNulty ve Finkel, 2016).

Rollins ve Bahr'a (1976) göre güç, algılardan bağımsız olarak incelenemez ve bireysel özelliklerden ziyade sosyal etkileşimin niteliklerini yansıtır. Bu perspektife göre, gücün kişisel özelliklerden öte ilişki dinamikleri içinde anlaşılması gerektiği ve bireysel algıların

bir sonucu olarak göreceli bir yapıda olduğu söylenebilir. Gücün tanımı ve ilişki dinamiklerini nasıl etkilediği konusunda önemli teorik çalışmalar yapılmasına karşın, kişilerarası etkileşim süreçlerindeki rolünün teorik ve pratik sonuçlarını kapsayan bütüncül araştırmalar sınırlıdır (Simpson vd., 2015). Gücün, sınırları ve pratik karşılığı net olarak belirlenmiş bir kavram olamamasının nedenlerinden biri, baskı, manipülasyon ve özneleştirme gibi çok boyutlu özellikler taşıması ve etkileyen ile etkilenen kişilerin farklı yorumlayabileceği göreceli yapısının ölçümü zorlaştırmasıdır (Fleming ve Spicer, 2014). Yönetici-çalışan dinamiklerini ele alan araştırmalarda, güç derecelendirmelerinin karşılıklı bağımlılık algısı ile doğrudan ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Stacey ve Mowles, 2015). Tschannen-Moran ve Gareis (2015), eğitim kurumlarındaki güç dinamiğinin anlaşılmasının etkili liderlik için kritik olduğunu ileri sürerek, okul liderlerinin tanımlı meslek davranışlarının ötesinde kişilerarası ilişkileri etkili kullanmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Eğitim kurumları, Goldspink'in (2007) tanımladığı üzere, yüksek dereceli ağlarda çok sayıda paydaşın bulunduğu etkileşimli ve ilişkiyel bir yapıya sahiptir. Bu nedenle, güç dinamikleri gibi okulun psikolojik doğasını yansıtan kavramlar nesnel olarak değil, karşılıklı bağımlı ilişkiler yoluyla öznel olarak inşa edilir. Okul ortamındaki güç dinamiklerini inceleyen Koşar, Şahin ve Koşar (2023), okul müdürü ve öğretmen ilişkilerinde baskı veya zorlama yerine ikna ve güdüleme gibi etki yollarına başvurma, okulun kendine özgü doğası nedeniyle zorunlu olduğunu belirtmiştir. Lee (2023) de, okul müdürünün örgütsel hiyerarşinin farklı seviyelerinde iş birliğini artırmak için yatay hiyerarşi ağlarını etkili kullanması ve heterarşinin desteklendiği bir okul kültürü oluşturma gerektiğini ileri sürmüştür.

Gregory (2017), okul lideri ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin, doğası gereği bir güç dengesizliğini içerdiğini ve okul liderinin hiyerarşik konumundan kaynaklı sorumluluklarını, gözetim ve denetim odaklı olarak yerine getirmesinin güç dengesi ve güven bileşenini olumsuz etkilediğini ileri sürmüştür. Koşar ve diğerlerinin (2023) öğretmenlerin okul müdürünün kullandığı güce ilişkin pozitif algıları örgütsel vatandaşlık ve güven algılarını olumlu yönde etkilediğini içeren araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir. Price (2015) da öğretmen algılarına göre okul müdürü ve öğretmen etkileşiminin öğretmen-öğrenci bağılılığına etkisini incelediği araştırmada müdür ulaşılabilirliğinin doğrudan öğretmen bağılılığında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişki yapısının bir alt boyutu olarak tanımlanan güç dengesi boyutunun, kişilerarası ilişkilerin önemli bir belirleyicisi olduğu ve güç olgusunun karşılıklı

etkileşim süreci üzerinden analiz edilmesinin informal sürece geniş perspektifli bir bakış sunacağı düşünülmektedir.

Karşılıklı Bağımlılık Temeli (Basis of Dependence)

Karşılıklı bağımlılık temeli boyutu, kişilerarası ilişkilerde tarafların birbirlerinin davranışlarını etkileme mekanizmalarına odaklanmaktadır (Kelley ve Thibaut, 1978). Bu etki mekanizmaları arasında vaatler, tehditler, rasyonel ikna, inandırıcılık ve ödül-ceza yöntemleri yer almaktadır. Karşılıklı bağımlılığın temeli, bireylerin ikili ilişkilerdeki davranış örüntülerini inceleyerek, hedeflerine ulaşmak için birbirlerine olan bağımlılık derecelerini tanımlar (Rusbult, 2000). Bu boyutta yüksek düzeyli ölçümler elde edebilmek için sosyal zeka, iletişim yeteneği ve ilişkisel beceriler gibi bireysel yetkinlikler önem kazanmaktadır. Yöneticinin tercih ettiği etkileme yaklaşımları (övgü, teşvik, tehdit, uyarı, terfi vb.) ilişkinin etki zeminini oluşturmaktadır (Higgins, 2012).

Örgütsel bağlamda kişilerarası etki süreçleri karmaşık ve değişken bir yapıya sahiptir. Yöneticiler, görev özellikleri, örgütsel ilkeler, bireysel farklılıklar ve ilişkisel dinamikleri göz önünde bulundurarak farklı davranış stratejileri benimseyebilmektedir (Lee, Nie ve Bai, 2020). Kültürlerarası çalışmalar, yöneticilerin etkileme tercihlerinin örgütsel ve kültürel bağlama duyarlı olduğunu göstermektedir. Örneğin, Japon yöneticilerin özgeci davranışları tercih ettiği, ABD’li yöneticilerin ise ödül-ceza mekanizmalarını daha sık kullandığı gözlemlenmiştir (Xin ve Tsui, 1996). Yukl ve Falbe (1990), yöneticilerin kullandığı etki araçlarıyla çalışanların tutum ve davranışları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ve bunun örgütsel hedeflere ulaşmada kritik öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Deutsch (1980) ise liderlerin çalışanlarını ikna etme ve yönlendirme stratejilerinin, algılanan karşılıklı bağımlılıkla yakından ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Yöneticilerin kullandıkları etki stratejileri, güç ve liderliğin önemli bir bileşenidir ve karşılıklı bağımlılık algısı, liderlerin tercih ettiği etki türünü doğrudan etkileyebilir (Tjosvold, Andrews ve Struthers, 1992). Tjosvold’a (1985) göre, karşılıklı bağımlılık algısının yüksek olduğu örgütlerde, çalışanlar yöneticilerin iş birliği taleplerine daha olumlu yanıt verme eğilimindedir. Buna karşın, karşılıklı bağımlılığın zayıf olduğu ve rekabetin yoğun hissedildiği ortamlarda, yöneticiler daha otoriter yaklaşımlar benimseme eğilimindedir (Tjosvold, 1988).

Etki araçları araştırmalarında önemli bir odak noktası, stratejilerin tipolojisidir (Yukl ve Falbe, 1990). Liderler, astlarını çeşitli yöntemlerle etkileyebilir: nazik yaklaşımlar, tehditler,

vaatler, öneriler, ödüller ve motive etme gibi. Bu stratejileri uygularken, sıcak veya soğuk bir iletişim tarzı benimseyebilirler (Tjosvold, 1990). Yukl, Seifert ve Chavez'in (2008) örgütlerde kullanılan kişilerarası proaktif etkileme yöntemleri üzerine gerçekleştirdiği çalışma, yöneticilerin örgütsel hedeflere ulaşmada kullandığı 11 etki stratejisini ve bu stratejilere bağlı olarak geliştirdikleri çeşitli etkileme yöntemlerini kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Bu stratejiler arasında, yöneticilerin nazik bir üslup kullanarak ve başarıları övme yoluyla nezaket göstermesi; talebin yerine getirilmesi için tehdit ve sık kontrol mekanizmalarını içeren baskı uygulaması; mantıklı ve ikna edici gerekçeler sunarak talepte bulunmayı içeren rasyonel ikna; taleplerin resmi kural ve politikalara uygunluğunu vurgulayan meşrulaştırma; görevin sağlayacağı faydalardan çalışanları haberdar etmeyi içeren bilgilendirme; idealler ve değerler üzerinden görev teşviki yaparak ilham vericilik; yardım teklifinde bulunma ve gerekli kaynakları sağlama yoluyla iş birliği; değişiklik önerileri ve destek için çalışanların fikirlerini alma amacı güden danışma/istişare; kişisel yakınlık kullanarak görev isteme ve arkadaşlık vurgusu yapma; karşılıklılık ilkesi çerçevesinde faaliyet karşılığında bir iyilik teklif etme; ve saygı duyulan üçüncü şahısların desteğini alarak koalisyon oluşturma gibi yöntemler yer almaktadır. Bu stratejilerin her biri, yönetici ve çalışanlar arasındaki etkileşimi optimize ederek, örgütsel hedeflere ulaşmada etkili birer araç olarak kullanılmakta ve kurumsal başarıya katkı sağlamaktadır.

Lee, Cheong, Kim ve Yun'un (2017) gerçekleştirdiği meta-analiz çalışmasında, 11 etkileme taktığının görev ve ilişki odaklı etkileri incelenmiştir ve bu çalışma, 49 bağımsız araştırmayı kapsamaktadır. Bulgulara göre, nezaket, karşılıklılık, ilham vericilik, rasyonel ikna, bilgilendirme, iş birliği ve danışma taktiklerinin pozitif ilişkiler sergilediği; buna karşın, baskı taktığının diğer etki stratejileri ile negatif ilişkiler sunduğu ortaya konmuştur. Rasyonel ikna stratejisi, tüm diğer etki araçlarıyla tutarlı biçimde pozitif ilişkisi olan tek yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Karşılıklı bağımlılık teorisi çalışmalarında, bağımlılık kavramının ana boyutu, profesyonel örgütsel ortamın doğası gereği davranışın etkileme ve yönlendirilmesi çerçevesinde "iş birliği" ile ilişkili olarak sıklıkla "koordinasyon" olarak adlandırılmış ve çeşitli koordinasyon düzeyleri açısından analiz edilmiştir. Ancak, Gerpott ve diğerlerinin (2018) çalışması, bireylerin farklılaştırılmış koordinasyon gerekliliklerini belirgin şekilde ayırt edemediklerini göstermiştir. Yine birçok güncel çalışma, Gerpott ve diğerlerinin (2018) bulgusunu doğrulamakta ve iş örgüt ortamında koordinasyon olgusunun kaçınılmaz bir davranış olarak değerlendirildiğini, bu nedenle diğer boyutlarla ilişkisi üzerinden ele alındığını ortaya koymaktadır (Jin, Columbus, Van Lange ve Balliet, 2024).

Etki teorileri bağlamında, etki girişimlerini kolaylaştıran veya engelleyen faktörler; bireysel (Lee vd., 2017), örgütsel (Madigan, Way, Johnstone ve Capra, 2022) ve ilişkisel (Yukl ve Michel, 2006) olarak üç ana kategoride sınıflandırılmıştır. Bu faktörler arasında yöneticinin bilgi, yetenek ve sosyal zekası; örgütün güvenlik gereklilikleri ve hiyerarşik yapısı; ve yöneticinin çalışanlarla kurduğu ilişki dinamikleri yer almaktadır. Yapılan araştırmalar, yöneticiler ve çalışanlar arasındaki yüksek kaliteli etkileşimlerin söz konusu olduğu örgütlerde, rasyonel ikna, ilham vericilik ve danışma stratejilerinin daha sık kullanıldığını göstermektedir. Buna karşılık, etkileşimin zayıf olduğu örgüt ortamlarında, yöneticiler genellikle görevlerin etkin bir şekilde yerine getirilmesini sağlamak için baskı stratejisine başvurmaktadırlar (Yukl ve Michel, 2006). Leithwood ve Sun (2012), okulu sosyal bir mimarlık olarak tanımlamış ve her okul liderinin bu mimarinin bir parçası olarak öğretmenleri etkileme ve yönlendirme becerisine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Buna göre etkileme ve yönlendirme, öğretmenlerin görev tanımlarında bir değişikliğe neden olmasa da görevlerin yapılma biçimine ve rollerin niteliğine olumlu katkıda bulunabilir. Dolayısıyla, yöneticilerin etki stratejilerinin, sadece bireysel ve örgütsel faktörlere değil, aynı zamanda yöneticiler ve astları arasındaki ilişkinin niteliğine de dayandığı söylenebilir. Bu bağlamda, örgütlerde etkin liderlik ve yönetim süreçlerinin, uygun etki stratejilerinin doğru zamanda ve doğru şekilde uygulanmasına bağlı olduğu sonucuna varılabilir (Walker ve Slear, 2011).

Zamansal Yapı (Temporal Structure)

Zamansal yapı boyutu, karşılıklı bağımlılık teorisinin gelişim sürecinde önemli bir evrim geçirmiştir. Van Lange ve Balliet'in (2015) belirttiği üzere, "An Atlas of Interpersonal Situations" çalışması yayınlanana kadar bu boyut ilişki yapısının bir parçası olarak değil, anahtar bir değişken olarak ele alınmıştır ancak 2003 yılında gerçekleştirilen kapsamlı araştırma ile zamansal yapı boyutu, etkileşimin temel bir özelliği ve karşılıklı bağımlılık yapısının altı boyutundan biri olarak yeniden kavramsallaştırılmıştır. Karşılıklı Bağımlılık Teorisi, zamansal olgunun etkileşim üzerindeki düzenleyici rolünü ve süreç içinde davranış çeşitliliğinin olabileceği hipotezini öne sürerek ilişkilerin yalnızca geçmiş ve bugünle değil, gelecek projeksiyonuyla anlamlandırıldığını, uzun vadeli ilişkilerde iş birliği davranışının arttığını, kısa süreli karşılaşmalarda ise bencil davranışların gözlemlenebileceğini belirtmiştir (Rusbult ve Van Lange (2003)).

Örgütsel psikoloji alanında gelecek zaman perspektifi, 1950'lerden bu yana önemli bir araştırma konusu olmuştur. Kooij, Kanfer, Betts ve Rudolph (2018), örgütte geçirilen zamanın karşılıklı duygusal süreçlerdeki etkisi ile uzun vadeli hedeflere ulaşma davranışlarının, zaman olgusunun farklı yönlerini temsil ettiğini öne sürmüştür. Buna göre çalışanın kurumdaki geleceğine ilişkin perspektifinin değişmesiyle rol anlamı ve örgütsel bağlılığının da değişeceği fikrinden hareketle, çalışanların işyerlerinde uzun bir gelecek öngörüsüne sahip olmalarının, iş birlikçi ve dayanışma davranışlarını artırdığını belirtmiştir. Rusbult ve Van Lange (2008), bu boyutun dinamik ve sıralı süreçleri vurgulayan yapısal bir unsur olarak öne çıktığını vurgulayarak örgütsel bağlamda özellikle, işin zamana yayılan doğası, periyodik sözleşme yenilemeleri ve tekrarlanan etkileşimler (ödül veya ceza gibi) gibi faktörlerle, yönetici-çalışan ilişkisini şekillendirmedeki rolünü vurgulamıştır.

Sosyal ikilem durumlarında iş birliği ve özgeci davranışların dinamikleri, oyun teorisyenlerinin önemli araştırma konularından biridir. Bu teorisyenlere göre, bu tür davranışlar büyük ölçüde etkileşimin devamlılığına dair algıyla şekillenmektedir. Lukinova, Wilson ve Myagkov (2018), tek seferlik karşılaşmaları içeren sosyal ikilemlerde iş birliğinin çoğu insan için rasyonel görünmemesine karşın tekrarlanan etkileşimli durumlarda, ardışık dönüşümler ve uzun vadeli çıkar beklentisi nedeniyle iş birliği ve prososyal davranışların daha rasyonel bir seçenek olarak algılandığını belirtmişlerdir. Van Lange, Klapwijk ve Van Munster (2011) tarafından yürütülen bir sosyal ikilem deneyinde, bireyci ve prososyal özellikteki katılımcılardan farklı sıklıkta (1 kez ve 10 kez) karşılaşacakları kişilerle paylaşımda bulunmaları istenmiştir. Sonuçlar, paylaşma eyleminin sık karşılaşılan etkileşim ortaklarıyla daha fazla gerçekleştiğini, tek seferlik karşılaşmalarda ise katılımcıların yalnızca yarısının paylaşma yolunu tercih ettiğini göstermiştir. Axelrod'un (1984) iş birliğinin evrimi çalışması, zaman fenomeninin yönetici ve çalışan arasında "geleceğin gölgesi" (shadow of the future) işlevi gördüğünü ve her iki taraf için de iş birliğini teşvik eden bir değiş tokuş süreci oluşturduğunu öne sürmüştür. Benzer şekilde Oates, Manica ve Bshary (2010), uzun vadeli perspektifin, gelecek zamanın getireceği risk ve fırsatların mevcut durum üzerinde merkezi bir etki yapabildiğini ve potansiyel faydalara yönelik spesifik davranışları tetikleyebildiğini vurgulamışlardır.

Zamansal yapı perspektifi, Lewin (1951) tarafından kişinin psikolojik geçmişi ve geleceğine dair şu andaki görüşlerinin bir özelliği olarak kavramsallaştırılmıştır. Buna göre uzun vadeli ilişki yatırımının, öngörülen gelecek inşası için mevcut maliyetlerin kabul edilmesi gereken durumlar olduğunda, kısa zamanlı faydalardan uzun erimli öngörüler için vazgeçilebilmekte

ve bugünün sıkıntılarına yarına dair beklenti sebebiyle katlanılabilmektedir (Joireman vd., 2008). Çalışanların yöneticileri veya kurumlarıyla ilgili gelecek zaman perspektifi, çeşitli örgütsel ve bireysel çıktılarla ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkiler, öğrenci başarısı (Miller, 2013), karşılıklı duygusal bağlılık (Gao-Urhahn, Biemann ve Jaros, 2016), uyum ve sevmeyi öğrenme (Solinger, Van Olffen, Roe ve Hofmans, 2013), memnuniyet (Greenwald, McGhee ve Schwartz, 1998), karar verme süreçleri (Yeung, Fung, ve Lang, 2007), örgütsel bağlılık (Treadway, Duke, Perrewé, Breland ve Goodman, 2011), uzun vadeli hedef oluşturma (Lang ve Carstensen, 2002), liderlik tarzı (Macey ve Schneider, 2008), proaktif ve uyumlu davranışlar (Strauss, Griffin ve Parker, 2012), iş tatmini (Weikamp ve Göritz, 2016), iş performansı (Rudolph, Kooij, Rauvola ve Zacher, 2018) ve motivasyon (Oettingen ve Mayer, 2002) gibi değişkenleri kapsamaktadır.

Örgütsel dinamiklerin zamansal boyutunda, Schein'in (2010) ortaya koyduğu paradigma, çalışanın kurumsal geleceğine dair zihinsel inşanın, örgütsel bağlılık ve verimlilik parametrelerinin şekillenmesinde kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu perspektif, yalnızca bireyin iş sürekliliği niyetini değil, aynı zamanda kurumun evrimleşen anlatısıyla stratejik uyumunun inşasını da kapsayan çok katmanlı bir olgu olarak yansıtmaktadır. Geleceğe yönelik yönetsel yaklaşımın etkinliği, bireysel hedefleri kurumsal istikrarın temel yapı taşlarına dönüştürme ve uzun vadeli stratejik planlamaya sağlam bir zemin hazırlama kabiliyetiyle doğrudan ilintili görünmektedir. Bu bağlamda, Vandenberghe, Bentein ve Stinglhamber'in (2004) ampirik bulguları, çalışanların kişisel ve mesleki gelişim yörüngelerini kurum hedefleriyle uyumlu algıladıklarında, kurumsal misyonu içselleştirdiklerini ve piyasa dalgalanmalarına karşı gerekli esneklik ve dayanıklılığı geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Eğitim kurumları özelinde, okul müdürü ve öğretmenlerin zamansal ufuklarının, okul mikrokozmosu içerisindeki ekstra rol davranışlarını ve iklim oluşturma girişimlerini şekillendiren kritik bir faktör olduğu anlaşılmaktadır (Leithwood ve Riehl, 2003). Mesleki yörüngelerinin son evresinde bulunan veya kurumdan ayrılmayı düşünen öğretmenlerin, okulun sosyo-kültürel dokusunu zenginleştiren gönüllü faaliyetlere katılım konusunda daha çekimser bir tutum sergiledikleri gözlemlenmektedir. Buna karşın profesyonel yolculuklarını kurumun uzun vadeli vizyonu ile özdeşleştiren eğitimcilerin, bu perspektiflerini yansıtan psikolojik yatırımları doğrultusunda, pozitif bir eğitim atmosferi tesis etme hususunda daha proaktif oldukları vurgulanmaktadır (Somech ve Ron, 2007). Bu çerçevede, yönetsel kadronun, çalışanların bireysel kariyer ideallerini kurumsal stratejik

yörüngeye uyumlaştırma kabiliyetleri, kişisel ve kolektif hedeflerin simbiyotik bir harmonisini yaratarak sürdürülebilir başarının anahtarı olarak belirlemektedir. Bu bütünleşme süreci, örgütsel bağlılığın ve verimliliğin artırılmasında katalizör görevi görerek, kurumun uzun vadeli hedeflerine ulaşmasında kritik bir rol oynamaktadır.

Türkiye’de eğitim sektöründe, öğretmen ve müdürlerin merkezi atama yoluyla görevlendirilmesi, resmi bir sözleşme yapma gerekliliğini ortadan kaldırmış gibi görünse de, kurumsal verimlilik ve örgüt iklimi üzerinde olumlu etkileri olan öğretmenlerle uzun vadeli çalışma ilişkileri kurma, öğretmenlerin karşılıklı bağlılık algılarını güçlendirme ve kurumda kalma isteklerini artırma gibi faktörlerin, müdürün yönetsel becerileriyle yakından ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Gardner, Van Dyne ve Pierce, 2004). Bu bağlamda, etkileşim sıklığı ve süreç parametrelerinin, karşılıklı bağımlılık olgusunun önemli boyutları olarak okul içi ilişkilerde ne ölçüde belirleyici olduğunun incelenmesi, alanyazına önemli katkılar sağlayabilir. Bu tür bir araştırmanın, eğitim kurumlarındaki ilişki dinamiklerinin daha iyi anlaşılmasına ve potansiyel olarak eğitim yönetimi uygulamalarının iyileştirilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Bilgi Belirginliği Boyutu (Information Certainty)

Bilgi belirginliği, karşılıklı bağımlılık teorisinde önemli bir yapısal boyut olarak, etkileşimdeki bireylerin birbirlerinin kişisel özellikleri, güdülleri, duyguları, hedefleri ve motivasyonlarına ilişkin sahip oldukları bilgiyi sembolize etmektedir (Kelley vd., 2003). Vuolevi ve Van Lange, (2012) örgütsel ortamlarda yaşanan iletişim sorunlarının temel nedeninin muhataba ilişkin bilgi eksikliği olduğunu öne sürmekte, birbirlerini yeterince tanımayan bireylerin, davranışları yorumlarken bencil anlamlar yükleyebildiklerini ifade etmektedir. Bilgi belirginliği boyutunun bir yansıması olarak güncel örgütsel söylemde, çalışanların bireysel ve mesleki anlatılarının bütüncül bir bakış açısıyla kavranmasına dayanan yönetsel bir paradigmanın vurgulanması, iş gücündeki örtük yetkinliklerin belirlenmesi açısından kritik öneme sahiptir. Bir personelin geçmişi, eğilimleri ve becerilerinin kesişim noktasının derinlemesine anlaşılması, yöneticinin gelişim girişimlerini uyarlamasına olanak tanıyarak bireysel yeterlilikler ile kurumsal gereksinimler arasındaki uyumu en üst düzeye çıkarmaktadır. Bu incelikli yaklaşım, geleneksel yönetim uygulamalarının ötesine geçerek, herkese uyan tek bir yönetim anlayışını reddederek daha bireyselleştirilmiş, empatik bir stratejiyi benimsemektedir (Guest ve Conway, 2002). Bu bağlamda nitelikli yönetici, sadece mevcut kurumsal ortamın bir stratejisti olarak değil,

yönettiği insan kaynaklarının gizil potansiyelini fark etme ve ortaya çıkarma yeteneğine sahip bir öngörü sahibi olarak düşünülmektedir. Yönetici, bu ikili yetkinliği stratejik olarak kullanarak yalnızca bireysel performansı artırmakla kalmayıp aynı zamanda kurumun uyum sağlama kapasitesini de güçlendirmektedir (Rousseau, 2020).

Goleman'ın (2004) liderlik perspektifinden, etkili liderlerin çalışanların istek, ilgi, ihtiyaç ve tercihlerine yönelik bilgileri örtük anlatılar üzerinden algılayabildikleri öne sürülmektedir. Bu bağlamda, karşılıklı bağımlılık algısının bu boyutu, etkileşimlerdeki duygusal zeka faktörü ile doğrudan ilişkili görünmektedir (Balliet, Columbus, Molho ve Dores-Cruz, 2022). Yöneticinin çalışanlarla profesyonel sınırların ötesinde ilişki kurması, örgütsel değişim dönemlerinde çeşitli olumlu sonuçlar doğurabilmektedir. Bu sonuçlar arasında duygu düzenleme ve zorluklarla başa çıkma (Liu ve Perrew, 2005), etkili iletişim (Elfenbein, 2007), karar süreçlerine rehberlik etme (Mellers, 2000), cesaret ve yılmazlık duygusunu güçlendirme (Kelly ve Barsade, 2001), zengin sosyal ağlar oluşturma (Sy ve Cote, 2004), ekip motivasyonu (George, 2000), çalışan memnuniyeti (Folten ve Keller, 2012) ve örgütsel değişime öncülük etme (Issah, 2018) yer almaktadır.

Sosyal bilişsel kuram çerçevesinde, benlik-öteki ilişkisinin yeterli bilgi ile yapılandırılmaması durumunda, genel temsiller üzerinden hareket edilmesi, ilişkide potansiyel riskler oluşturabilmektedir (Andersen ve Chen, 2002). İnsanların doğal eğilimi, ilişkide oldukları kişilerin düşünce ve duygularını anlamak ve kendi davranışlarını buna göre düzenlemek olmasına karşın ilişkisel çalışmalar, partnerler arası bilgi eksikliğinin davranışları yorumlamada serbestlik tanıdığını ve bilinçdışı tepkilerin bencil ve olumsuz çağrışımları tetikleyebileceğini öne sürmektedir (Rusbult ve Van Lange, 2008). Birbirlerini yeterince tanımayan bireylerin etkileşimleri, yanlış anlamaları mümkün kıldığından, genel zihin şablonları üzerinden davranış kodları oluşturulmasına ve potansiyel önyargıların tetiklenerek iki taraf açısından güvensiz bir bağlanma zemine yol açabilmektedir (Van Lange ve Balliet, 2015).

Literatürde bilgi belirginliğinin potansiyel olumlu etkilerinden biri olarak grup içi ve gruplar arası süreçlerde bireysel köken ve aidiyetlere ilişkin bilgi sahibi olmanın önyargı davranışlarını önleyici etkisi olduğuna (Crisp ve Nicel, 2004) ayrıca bilgi ve temas hipotezinin örtülü negatif davranışları dönüştürdüğüne ilişkin önemli çalışmalara rastlanmaktadır (Galinsky ve Moskowitz, 2000). Bu bağlamda bireylerin birbirlerinin geçmişleri, kültürleri ve deneyimleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmalarının, farklılıkları anlamalarına ve empati kurmalarına yardımcı olabileceği ve bu sürecin

önyargıların azalmasına ve grup içi ve gruplar arası ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunabileceği sonucuna ulaşılabilir. Bilgi belirginliğinin mevcudiyetinin bir diğer olumlu etkisinin, stereotiplerin ve kalıp yargıların sorgulanmasına olanak tanınmasıdır. Bireyler, diğer grup üyeleri hakkında daha fazla bilgi edindikçe, önceden sahip oldukları genellemelerin doğruluğunu test etme fırsatı bularak daha esnek ve gerçekçi bir bakış açısının geliştirme olanağı elde edebilecektir.

Örgütsel bağlamda, farklı sektörlerdeki yöneticilerin çalışanların kişisel özelliklerine dair bilmesi gerekenler, örgütün yapısal özelliği gereği farklılaşabildiğinden Balliet, Tybur ve Van Lange (2017), bir ilişkideki bilgi mevcudiyetinin hangi seviyede olması gerektiğini ilişkinin varlık zemininin belirlediğini belirtmişlerdir. Örgütlerin heterojen yapısı, farklı özelliklere sahip çalışanların bir araya gelmesine neden olmakta ve bu kaçınılmaz çeşitlilik; yaratıcı süreçleri destekleme potansiyeli taşıdığı gibi ayrımcılık veya dışlama gibi olumsuz davranışlara yol açma riski de taşımaktadır. Bu görüşe paralel olarak Finlay ve Stephan (2006), yöneticilerin çalışanları arasında yaşanması muhtemel olumsuz durumları önlemesi ve empati kurabilmesinin, çalışanlarının kişisel özellik ve tercihlerine ilişkin geniş bir bilgi birikimine sahip olmasıyla mümkün olacağını belirtmişlerdir.

Yukl (2013), örgütsel davranış literatüründe, yöneticilerin çalışanları hakkında detaylı bilgi sahibi olmasının önemi vurgulayarak bu bilgi birikiminin etkili liderlik, çatışma yönetimi ve örgütsel performansın artırılması açısından kritik öneme sahip olduğunu öne sürmüştür. Özellikle, çalışanların bireysel farklılıklarının anlaşılması ve bu farklılıklara saygı duyulması, örgütsel bağlılığı ve iş tatminini artırabilmektedir (Roberson, 2019). Diğer yandan, yöneticilerin çalışanlar hakkında bilgi edinme sürecinde etik sınırları gözetmeleri gerekmektedir. Çalışanların özel hayatına saygı gösterilmesi ve kişisel bilgilerin gizliliğinin korunması, yasal ve etik bir zorunluluktur (Greenwood, 2013). Bu bağlamda, yöneticilerin çalışanlar hakkında bilgi edinirken, profesyonel sınırlar içinde kalmaları ve bilgiyi yalnızca örgütsel amaçlar doğrultusunda kullanmaları önem taşımaktadır.

Martin-Ondarza, Redondo-Corcobado ve Galvez'e (2022) göre, okullar farklı özelliklere sahip bireylerin bir araya geldiği çoğulcu yapılar olarak tanımlanmaktadır. Bu yapı, okul müdürlerine öğretmenleri geniş bir zeminde tanıma, önemli özelliklerini bilerek etkileşim oluşturma ve olası çatışma durumlarını önleme sorumluluğu yüklemektedir. Bununla birlikte, okul müdürünün öğretmenlerin tutumları, hedefleri ve ilgileri hakkında bilgi sahibi olmasının, belirtilmemiş ihtiyaçların anlaşılacak karşılıklı pozitif ilişki yapılanmasına katkı sunabileceği öne sürülmektedir. Sonuç olarak, örgütsel bağlamda yöneticilerin çalışanları

hakkında detaylı bilgi sahibi olmasının birçok olumlu sonucu olduğu görülmektedir. Bu bilgi birikimi, önyargıların azaltılması, çatışmaların önlenmesi, etkili iletişim ve motivasyon sağlanması gibi konularda yöneticilere avantaj sağlamaktadır. Ancak, bu süreçte etik sınırların gözetilmesi ve bilginin uygun şekilde kullanılması, sürdürülebilir ve sağlıklı bir örgüt kültürünün oluşturulması açısından kritik öneme sahiptir.

Çıkar Çatışması Boyutu (Covariation of Interests)

Örgütsel ilişkiler, tamamen örtüşen hedeflerden tamamen çatışan çıkarlara (sıfır toplamı yapı) kadar değişen bir yelpazede incelenebilmektedir (Tjosvold, 2008). Çıkar çatışması, örgütsel bağlamda etkileşim ortaklarının hedef, fayda ve çıkarlarının birbiriyle örtüşme ve çatışma derecesini, beklentilerin ortak veya karşıt olmasını ve bir sonucun taraflarda oluşturduğu tatmin derecesini ifade etmektedir (Van Lange ve Balliet, 2015). Deutsch'un (1980) iş birliği ve rekabet teorisinde, bireylerin hedefleri ve bu hedeflere ulaşma stratejilerinin, karşılıklı bağımlılık algıları ve çıkar çatışmaları ile ilişkili olduğu vurgulanmıştır.

Örgütsel ortamda çatışmanın mevcudiyeti, grup dinamiklerinin kaçınılmaz bir parçası olarak kabul edilmekte ayrıca yönetici ve çalışanların farklı geçmişleri, tercihleri, ihtiyaçları ve değerleri, etkileşim süreçlerini şekillendirmektedir (Heemskerk, 2020). Bu nedenle, çatışmanın bir anomali veya işlevsel bozukluk olarak değil ekip olmanın doğal bir sonucu olarak ele alınması ve yönetim stratejilerine odaklanması önerilmektedir. Grup içi süreçlerde iş birliğinin bozulması ve verimliliğin azalması, çatışmanın varlığından ziyade etkili yönetilememesinden kaynaklanmaktadır (Tjosvold, 2008). Brown ve Harvey (2006), örgütlerdeki çatışma potansiyelinin karşılıklı bağımlılık derecesi, amaçların uygunluğu ve kaynak paylaşımı gibi faktörlerle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Örgüt içi iletişim süreçlerinde, karşılıklı bağımlılık algısı ve yöneticinin çalışanlarıyla uyum sağlama inancı belirleyici rol oynamaktadır (Tjosvold, Wong ve Chen, 2014). De Dreu ve Weingart'da (2003) örgüt içinde grup içi ve gruplar arası davranış örüntülerini ortak beklentiler ve çatışma durumlarının formalize ettiğini belirtmiştir. Hedefe birlikte varılacağını düşünmek iş birliğini, bir hedefin diğer hedefle örtüşmediğini düşünmek ise rekabeti doğurmaktadır. Örgütteki çatışmaların etkili yönetimi, etkileşim ortaklarının hem kendileri hem örgüt için en iyi hedeflemelerinin sağlanması ile mümkündür (Brower vd., 2000).

Örgütsel davranış ve çatışma yönetimi alanındaki araştırmalar, bireylerin beklentilerinin farklılaşması durumunda çatışma derecesine ilişkin çıkarımlarda bulunduklarını ve davranışlarını buna göre şekillendirdiklerini göstermektedir. Çatışma durumlarında tercih edilen taviz ve uzlaşma stratejileri, muhataba atfedilen öznel yargılarla ilişkilendirilmektedir (Saiti, 2015). Bu bağlamda, yöneticinin tesis ettiği ilişkilerin niteliği ve bu ilişkilere atfedilen olumlu anlamlar, örgüt içi çatışmaların potansiyel yıkıcı etkilerini azaltmaktadır (Settoon ve Mossholder, 2002). Çalışanların güçlü ve olumlu anlam yüklediği ilişkilerde ortaya çıkan fikir ayrılıkları, bağlılık süreçlerinin etkisiyle daha uzlaşmacı bir yaklaşımla ele alınmaktadır (De Dreu ve Van Vianen, 2001). Tjosvold ve diğerleri (2014), yöneticilerin kendilerini bağımsız olarak algıladığı ve karşılıklı bağımlılık algısının düşük olduğu örgütsel ortamlarda, çalışan verimliliğinin düşeceğini ve olumsuz sonuçlara yol açan bir rekabet ortamının oluşacağını öne sürmüşlerdir.

Eğitim bilimleri alanındaki araştırmalar, okul ortamında yaşanan çatışmaların; okul büyüklüğü, kaynak yetersizliği, müdürün karar alma tarzı ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin özellikleri gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, örgütün kişilerarası dinamiklerinin en kritik faktör olduğu vurgulanmaktadır (Chen, Liu ve Tjosvold, 2005). Müdür ve öğretmenler arasındaki karşılıklı bağımlılık algısının yüksek olmasının, uyum odaklı bir liderlik tarzının benimsenmesine, bireysel çıkarlar yerine kolektif hedeflerin öncelenmesine, katılımcı bir yönetim anlayışının geliştirilmesine, farklılıklara saygı duyulmasına ve potansiyel olarak yıkıcı tartışmaların önlenerek sorunların yapıcı bir zeminde ele alınmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir (Somech, 2008). Bu teorik çerçeve, örgütsel çatışma yönetiminde ilişki niteliğinin ve karşılıklı bağımlılık algısının önemini vurgulamakta ve eğitim kurumlarında etkili liderlik uygulamalarının geliştirilmesine yönelik önemli içgörüler sunmaktadır.

Karşılıklı Bağımlılık Süreçleri

Karşılıklı Bağımlılık Teorisi, etkileşim yapısının ötesinde, etkileşim bağlamında ortaya çıkan davranışsal süreçler için kapsamlı bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Bu teorik yapı içerisinde, karşılıklı bağımlılık süreçleri dönüşüm, etkileşim ve adaptasyon olarak kavramsallaştırılmaktadır (Kelley vd., 2003). Bu alandaki araştırmalar, etkileşim partnerlerinin belirli durumları psikolojik olarak nasıl dönüştürdüğü, kişisel çıkarlar dışındaki motivasyonlar temelinde nasıl tepki verdikleri, zihinsel şemaların sürecin

şekillenmesindeki rolü ve bireylerin belirli durumlara istikrarlı tepki eğilimleri geliştirme mekanizmaları gibi soruları incelemektedir (Rusbult ve Van Lange, 2008).

Etkileşim (Interaction)

Karşılıklı Bağımlılık Teorisinde etkileşim (I), A ve B kişilerinin bireysel özellikleri (duygu, motivasyon) ve davranışlarının bir fonksiyonu olarak tanımlanmakta; $I = f(S, A, B)$ şeklinde formüle edilen SABİ modeli ile etkileşimin hem yakın hem de uzak belirleyicilerini analiz etmek için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Rusbult ve Van Lange, 2003). Duygular (örneğin suçluluk, utanç) ve bilişler (örneğin rol tanımlamaları) etkileşimin yakın belirleyicileri olarak kabul edilirken; kişisel değişkenler (örneğin bireycilik ve rekabetçilik eğilimlerindeki farklılıklar), ilişkisel değişkenler (örneğin partnere duyulan güven veya bağlılıktaki farklılıklar) ve grupsal değişkenler (örneğin örgüt iklimi veya grup büyüklüğü) uzak belirleyiciler olarak kavramsallaştırılmaktadır (Van Lange ve Balliet, 2015).

Dönüşüm (Transformation)

Dönüşüm, bireylerin kendilerini ve etkileşim partnerlerini, ilişkinin potansiyel sonuçları ve bu sonuçların yakın gelecekteki davranışlar üzerindeki etkileri bağlamında değerlendirdikleri psikolojik süreç olarak tanımlanmaktadır (Van Lange ve Balliet, 2015). Bu süreç, çoğunlukla kapsamlı bilinçli düşünce süreçlerinden öte tekrarlanan durumlara verilen alışılmış tepkileri içermektedir. Tekrarlı karşılaşmalarda, bilinçli bir düşünce olmaksızın adaptasyonun bir sonucu olarak, belirli durumlara özgü tepki eğilimleri geliştirilmektedir (Balliet, Li ve Joireman, 2011).

Adaptasyon (Adaptation)

Adaptasyon, olumlu sonuçlar elde etmek amacıyla bireyin davranış ve yönelimlerinde gösterdiği uyum süreci olarak tanımlanmaktadır (Rusbult ve Van Lange, 2008). Bu süreç, kişilerarası eğilimler, ilişkiye özgü motivasyonlar ve sosyal normlar çerçevesinde, ortalama olarak olumlu sonuçlar vereceği öngörülen davranışların ortaya çıkışını açıklamaktadır (Rusbult ve Van Lange, 2003). Adaptasyon süreci sonucunda bireyler, başlangıçtaki davranış seçimlerini uyum davranış kodları üzerinden modifiye ederek daha etkili sonuçlar elde etmeye çalışabilirler (Van Lange, 2012).

Bu teorik çerçeveye göre etkileşim, dönüşüm ve adaptasyon süreçleri, bireylerin sosyal ilişkilerinde nasıl davrandıklarını ve bu davranışların zaman içinde nasıl evrildiğini anlamak için önemli içgörüler sağlamaktadır. Etkileşim süreci, bireylerin kişisel özellikleri ve davranışlarının yanı sıra, içinde bulundukları durumun özelliklerini de dikkate alarak, kişilerarası ilişkilerin karmaşıklığını yansıtmaktadır. SABİ modeli, bu karmaşıklığı sistematik bir şekilde analiz etmek için güçlü bir araç sunmaktadır. Dönüşüm süreci, bireylerin etkileşimlerini nasıl yorumladıklarını ve bu yorumların gelecekteki davranışları nasıl şekillendirdiğini açıklamaktadır. Bu süreç, özellikle tekrarlanan etkileşimlerde, bireylerin belirli durumlara özgü otomatik tepki kalıpları geliştirmelerini açıklamada önemlidir. Adaptasyon süreci ise, bireylerin zaman içinde etkileşimlerini nasıl optimize ettiklerini ve daha olumlu sonuçlar elde etmek için davranışlarını nasıl ayarladıklarını göstermektedir. Bu süreç, kişilerarası ilişkilerin dinamik doğasını ve bireylerin öğrenme kapasitesini vurgulamaktadır. Bu süreçlerin bütüncül bir şekilde anlaşılması, sosyal psikoloji, örgütsel davranış ve kişilerarası ilişkiler gibi alanlarda önemli teorik ve pratik çıkarımlar sunmaktadır. Örneğin, örgütsel bağlamda, lider-üye etkileşimlerinin kalitesini artırmak, çatışma yönetimi stratejilerini geliştirmek ve takım uyumunu optimize etmek için bu süreçlerin dinamiklerinden yararlanılabileceği düşünülmektedir.

Karşılıklı Bağımlılık Teorisinin Tarihsel Gelişimi

Karşılıklı Bağımlılık Teorisi'nin temelleri, sosyal psikoloji alanında öncü çalışmalar yapan Kurt Lewin'in insan etkileşimlerini bilimsel olarak inceleyen araştırmalarına dayanmaktadır. Lewin, grup üretkenliği, iş birliği, çatışma ve grup üyeliği gibi konularda ve karşılıklı bağımlılığın bir grubun en temel özelliği olduğunu ortaya koyduğu çalışmalarla sosyal psikolojideki birçok konu için önemli bir referans noktası olarak kabul edilmektedir (Lewin, 1948). Van Lange'e (2012) göre, Lewin'in karşılıklı bağımlılığı grubun özü olarak tanımlaması ve grup özelliklerini bu perspektiften açıklaması, onu Karşılıklı Bağımlılık Teorisi'nin kurucusu olarak nitelendirilmesine olanak sağlamaktadır. Teorinin gelişim sürecinde, Lewin'in öğrencisi olan ve Massachusetts Teknoloji Enstitüsü Grup Dinamikleri Araştırma Merkezi'nde çalışan John Thibaut ve Harold Kelley, 1954 yılında Lewin'in kavramsal çerçevesini temel alarak bireyler arası karşılıklı bağımlılık üzerine ilk çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir (Thibaut ve Kelley, 1959). Bu çalışmaların devamı niteliğinde, Thibaut ve Kelley 1959 yılında, "Grupların Sosyal Psikolojisi" (The Social Psychology of Groups) adlı eserlerinde bağımlılık, güç, ödüller, maliyetler, ihtiyaçlar ve fayda analizi gibi kişiler arası dinamiklerin temel kavramlarını detaylı bir şekilde ele almışlardır.

Van Lange'e (2012) göre, Thibaut ve Kelley'nin bu ilk eseri, teorik bir çalışmadan ziyade karşılıklı bağımlı etkileşime ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sunma amacını taşımaktadır. Çalışmada, grup içi fenomenler ampirik araştırmalar üzerinden incelenmiş ve a priori yaklaşımlardan kaçınılmıştır. Bu eser, sosyal değişim teorisinin varsayımlarını destekleyerek, özellikle iş birliği konusundaki teorik çerçeveyi genişletmiştir. Ayrıca, ilişki istikrarını anlamak için "karşılaştırma düzeyi" gibi yeni kavramlar ortaya konulmuştur (Thibaut ve Kelley, 1959). Teorinin evrimsel süreci, insan ilişkilerinin çok katmanlı ve karmaşık doğasını anlamada ve açıklamada büyük bir önem taşımaktadır. Kelley ve Thibaut (1978), ilk kitaplarının yayımlanmasından 19 yıl sonra "Kişilerarası İlişkiler: Bir Karşılıklı Bağımlılık Teorisi" (Interpersonal Relations: A Theory of Interdependence) adlı eserlerini yayımlayarak, analizlerinin teori oluşturma standartlarını karşıladığını ortaya koymuşlardır. Bu eser, iki temel hipotez üzerine inşa edilmiştir. Birinci hipotez, karşılıklı bağımlılık yapısının bireysel ve sosyal davranışları belirgin bir biçimde şekillendirdiğini, ikinci hipotez ise bu yapısal modelin belirli fırsatlar ve sorunlar barındırabileceğini ileri sürmektedir. Kelley'e (1968) göre, yapısal model hangi hedeflerin mümkün ve ulaşılabilir olduğunu ve hangilerinin potansiyel çatışmalara yol açabileceğini belirlemede kritik bilgilere sahiptir. Örneğin, yapı modelindeki "karşılıklılık" boyutunun eksikliğinde, taraflardan birinin kendisini ilişki içinde vazgeçilebilir bir konumda görmesi ve iş birliği davranışına kayıtsız kalması durumu ortaya çıkabilmektedir.

1978'de yayımlanan çalışma, karşılıklı etkileşimi dört boyut ekseninde yapılandırmıştır: bağımlılığın derecesi, temel bağımlılık unsurları, karşılıklı bağımlılık ve çıkarların uyumluluğu. Bu yapı, davranışın anlık kişisel çıkarlar yerine grup dinamiği ve kolektif fayda ekseninde değerlendirilebileceğini önermektedir. Olumlu davranışların tekrarlanma eğiliminden hareketle, adaptasyon süreçleri detaylı bir biçimde incelenmiş, davranış dönüşümleri analiz edilerek belirli durumların işlevsel değerleri tanımlanmıştır. Ayrıca, benlik algısı, güven duygusu, sevgi bağları, iletişim dinamikleri ve öz düzenleme gibi pek çok kritere dair kapsamlı teorik çerçeveler sunulmuştur. Teorinin ikinci kitabının yayımlanmasının ardından, birçok araştırmacı karşılıklı bağımlılık olgusunu farklı yönleriyle inceleyen çalışmalar gerçekleştirmiştir (Kerr ve Tindale, 2004). Kelley, Holmes, Kerr, Reis, Rusbult ve Van Lange'den oluşan altı kişilik ekip, 1995 yılında yapılan Deneysel Sosyal Psikoloji Derneği Konferansı'nın ardından bir araya gelerek "Karşılıklı Bağımlılık Teorisi" üzerine çalışmalara başlamışlardır. Altı yıl süren bu iş birliği sürecinde kişiler arası bağımlılık, partnerlerin karşılıklı kontrolü ve gelecekteki anlaşma olasılıkları gibi 21 durum analiz edilmiştir. Kelley ve Thibaut'ın (1978) dört boyutlu modeline, "Zaman" (Temporal Structure) ve "Bilgi" (Information Availability) boyutları eklenerek,

modeli altı boyutlu bir yapıya genişletilmiş ve sonuçları 2003 yılında "An Atlas of Interpersonal Situations" başlığı altında yayımlanmıştır (Kelley vd., 2003).

Kelley ve diğerleri (2003), bağımlılık süreçlerini etkileşim, dönüşüm ve adaptasyon temaları ekseninde ele almış; okul ortamından başlayarak örgütsel yapı, grup çalışmaları ve bire bir ilişkilerde bireylerin birbirlerine ve ilişkilerine yükledikleri anlamları geniş bir perspektif sunarak incelemişlerdir. Günümüze kadar gelen süreçte, teorinin grup dinamikleri, güç ilişkileri, çatışma yönetimi, iş birliği, güvene karşı güvensizlik, duygusal bağlar, sevgi ve bağlılık, koordinasyon, iletişim stratejileri, risk alma davranışları, öz düzenleme kabiliyeti, performans, prososyal davranışlar, motivasyon ve sosyal gelişim gibi birçok boyutta etkisi üzerine geniş çaplı araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, teoriyi doğrulamış, değiştirmiş, geliştirmiş ve genişletmiştir (Jin vd., 2024).

Son elli yılda, karşılıklı bağımlılık teorisi üzerine gerçekleştirilen çok sayıda çalışma, teorinin doğruluk ve geçerliliğinin altını çizmektedir (Johnson ve Johnson, 2005). Bu araştırmalar derinlemesine incelendiğinde, yüksek düzeyde iç ve dış geçerliğe sahip oldukları ve teorinin temel varsayımlarını güçlü bir şekilde destekledikleri gözlemlenmektedir. Süregelen çalışmalarda teori, yeni değişkenler ile olan ilişkisini ortaya koyarak, aynı zamanda farklı teorik perspektiflere de ilham kaynağı olmuştur (Arriaga, 2013). Karşılıklı Bağımlılık Teorisi, bireylerin sosyal bağlamlarda karşılaştıkları çoğul roller ve beklentiler, paylaşılan anlamlar ve sosyal yapıların bireysel ve kolektif davranış üzerindeki etkilerini açıklamakta güçlü bir araç sunmaktadır. Bu bağlamda, teorinin sadece kişilerarası ilişkilerde değil, aynı zamanda grup dinamikleri ve örgütsel davranışları da anlamlandırmada önemli katkılar sunduğu görülmektedir.

Eğitim bilimleri alanında, okulun psikososyal dokusunu derinlemesine analiz ederek okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki etkileşimlerin çok boyutlu karakterini açığa çıkarmak ve okulu statik unsurların ötesinde bütünleşik, karmaşık ve sürekli evrilen bir yapı olarak kavramsallaştırmak, disiplinin en kritik araştırma alanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Alanyazın incelendiğinde ilişkisel özellikleri sorgulayan birçok çalışmanın varlığına karşın okul yöneticisi ve öğretmen etkileşiminin alt boyutlarını, özgün formülasyonlarını ve fonksiyonel özelliklerini analiz eden teorik ve ampirik çalışmalara olan ihtiyacın sürekliliğini koruduğu görülmektedir. İlişkisel yapının analiz birimi olarak kullanılacağı çalışmalarla okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki bağları güçlendirmenin yanı sıra etkileşimlerin okul iklimi, örgütsel davranış, örgüt kültürü ve genel performans gibi eğitim pratiklerine yansımalarının anlaşılması sağlanacaktır. Ayrıca psikososyal dinamiklerin analizi ile okul gerçekliğine ilişkin elde edilen

kapsamlı ve derin kavrayışların eğitim bilimleri kanonunun zenginleşmesine önemli ölçüde katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Karşılıklı bağımlılık teorisi, çok boyutlu kavramsal çerçevesi, geniş literatür tarafından desteklenen sağlam varsayımları ve bağlama duyarlı temellendirmeleri ile okul müdürü ve öğretmen etkileşimini incelemekte etkili ve güçlü bir teorik perspektif sunmaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın modeliyle ilgili kapsamlı bilgilere yer verilmiştir. Ardından nitel aşamaya yönelik olarak araştırma modelinin özellikleri, çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama aracının geliştirilme süreci, veri toplama sürecinin detayları, verilerin analiz yöntemleri ile yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına dair ayrıntılı incelemeler sunulmuştur. Son olarak nicel aşamaya ilişkin örneklemin belirlenmesi, nicel veri toplama aracının geliştirilme süreçleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile nicel verilerin analizine ilişkin bilgiler ilgili alt başlıklarda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ortaokullarda görev yapan okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki ilişki yapısını karşılıklı bağımlılık teorisi perspektifinden analiz etmeyi amaçlamakta olup, metodolojik olarak karma yöntem araştırması paradigmasına dayanmaktadır. Karma yöntem araştırmaları, belirli bir olguya yönelik olarak nicel ve nitel verilerin sistematik olarak toplanması, ayrıntılı analiz edilmesi ve derinlemesine yorumlanması süreçlerini kapsamaktadır. Bu metodolojik yaklaşımda nitel ve nicel veri türlerinin sağladığı avantajların sinerjik bir biçimde birleştirilmesiyle derin ve kapsamlı çıkarımlar yapılması mümkün olmaktadır. Bu bütünleştirici süreç, araştırmanın çok yönlü perspektiften ele alınmasını ve kapsamlı bir bakış açısı oluşturulmasını hedefleyerek, analitik sürecin sofistike ve detaylı bulgularla desteklenmesi sonucu akademik çalışmaların ve araştırmaların niteliğini ve etkinliğini büyük ölçüde artırmaktadır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009).

Headley ve Plano Clark (2020), çok düzeyli problemlerin teorik temellendirme, örnekleme stratejisi, veri toplama, veri analizi ve entegrasyon süreçlerinin çok boyutlu olarak

incelendiği araştırmalarda; Plano Clark ve Ivankova (2016) ise araştırma probleminin geniş bir perspektiften ele alınmasının gerektiği durumlarda iyi yapılandırılmış karma yöntem tasarımlarının kullanılmasına dair akademik literatürde genel bir görüş birliğinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlere benzer şekilde Creswell (2019), bir paradigmaya veya teoriye dair yeterli ampirik bulgunun olmadığı durumlarda, araştırma problemini yapılandırmak ve değişkenlerin tanımlanmasını sağlamak amacıyla, öncelikle nitel verilerin kullanılması ve bu sürecin ardından nicel bir ölçme aracının geliştirilip uygulanmasını içeren keşfedici sıralı desenin çok katmanlı ve geniş perspektifli analizlere en elverişli yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Mason ve diğerleri (2020) keşfedici sıralı desenin, girift sosyal durumları tanımlamak, sınırlandırmak, derinlemesine yorumlamak ve anlamlı içgörüler sunmak adına uygun olduğunu; Lynch-O'Brien (2020) ise bu desenin, karmaşık ve zorlu durumların keşfine rehberlik etmek için anlamlı analizler gerçekleştirme noktasında en yetkin desen olduğunu vurgulamaktadır.

Karşılıklı bağımlılık teorisinin temel varsayımlarından hareketle, okul müdürü ve öğretmen etkileşiminin okul ekosistemindeki yansımalarının derinlemesine ele alınması, ilişki yapısının ortaya çıkarılması ve ilişkiye ait dinamiklerin özelliklerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada karma yöntem benimsenmiştir. Literatür incelendiğinde ampirik çalışmaların yetersizliği, çeşitli veri kaynaklarının derinlemesine incelenmesi gerekliliği, araştırma probleminin geniş bir perspektiften ele alınması ihtiyacı ve nitel verilerin bağlam zenginliği sağlaması, bu araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin birleştirilmesini gerekli kılmıştır. Ayrıca, karmaşık sosyal durumların anlamlı içgörüler ve kapsamlı analizlerle yorumlanması açısından keşfedici sıralı desenin sunduğu avantajlar, bu metodolojik tercihin başlıca nedenleri arasında yer almaktadır.

Araştırma süreci, iki aşamalı keşfedici sıralı desen kullanılarak gerçekleştirilmiş olup nitel aşama; araştırmanın başlangıç noktasını oluşturması ve daha derinlemesine bilgi sağlaması nedeniyle bu tasarımda daha belirleyici bir rol oynamıştır. Nitel bulguların bağlam ve anlam derinliğini ortaya koyarak nicel araştırmalar için zemin oluşturması; nicel aşamanın, nitel bulguların daha geniş bir popülasyonda test edilmesi ve bu bulguların genellenebilirliğinin artırılması amacıyla kullanılması hedeflenmiştir. Bu metodolojik tasarımın araştırma sürecinin kapsamlı ve bütüncül kılınmasını sağlayarak ulaşılan sonuçların geçerlik ve güvenilirliğini artırma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir (Creswell, 2019). Araştırmanın başlangıç aşamasında, 17 öğretmenle yapılan mülakatlardan elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve bu bulgular mevcut literatürle

desteklenerek "Karşılıklı Bağımlılık İlişkisi Algı Ölçeği" geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek, araştırmanın evrenini temsil eden örneklemelere uygulanmış ve elde edilen sonuçlar detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Bu araştırma, nitel ve nicel verilerin birlikte, tamamlayıcı bir biçimde kullanılmasını içeren tam karma yöntemi benimsemektedir. Araştırmanın ilerleyişinde, öncelikle nitel çalışmanın gerçekleştirilmesi ve ardından nicel çalışmanın uygulanmasıyla ardışık zamanlı bir desen izlenmektedir. Metodolojik tasarımda nitel veriler baskın bir konuma sahiptir ve elde edilen nicel verilerin analizi ve yorumlanmasında belirleyici rol oynamaktadır. Nitel öncelikli bu yaklaşımın, nicel ölçümlerin temellendirilmesi ve anlamlandırılmasına sağlam bir zemin oluşturacağı ve yöntemsel sinerjiden üst düzeyde yararlanılmasına imkan tanıyacağı öngörülmüştür.

Nitel Aşamanın Modeli

Keşfedici sıralı karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın nitel bölümünde fenomenoloji (olgubilim) deseni metodolojik bir çerçeve olarak benimsenmiştir. Creswell'e (2007) göre fenomenoloji, az sayıda bireyi kapsamlı ve uzun süreli etkileşimler yoluyla inceleyerek öznel bakış açılarını anlamayı ve derinlemesine ilişkiler geliştirmeyi amaçlamakta; ayrıca genelleyci bir açıklamaya indirgenme eğiliminde olmayan bireysel deneyimlere odaklanarak, belirli bir farkındalığa karşın derinlemesine anlaşılamayan veya ayrıntılı bir kavrayış gerektiren olguları incelemeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda, araştırmanın nitel aşamasında okul müdürü ve öğretmen ilişki yapısına yönelik öğretmenlerin öznel deneyimlerini, kavrayışlarını, oluşturdukları ilişki örüntülerini ve okulun normatif yapısı içinde yer alan informal süreçlere yükledikleri anlamların özünü keşfetmek amacıyla fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu tasarım, okul müdürü ve öğretmen ilişki yapısını derin ve çok yönlü bir bakış açısıyla ele alarak, katılımcıların öznel anlam dünyalarını detaylı bir şekilde analiz etmeyi ve bu anlamların altındaki yapısal bileşenleri ortaya koymayı hedeflemiştir.

Katılımcılar

Bir olgunun ve bireylerin içgörülerini keşfetmeyi amaçlayan çalışmalarda —özellikle karma yöntemli bir araştırmanın nitel bileşeni olarak— araştırmacı, altta yatan temel anlayışı yüzeye çıkarmak amacıyla, çalışacağı bireyleri, grupları ve ortamları belirlerken bilinçli ve

stratejik bir yaklaşım benimsenmeli ve bilinçli seçim süreçleri ile amaçlı örnekleme tekniklerinin optimal kombinasyonları tercih edilmelidir (Onwuegbuzie ve Collins, 2007). Araştırmanın nitel aşamasında, okul müdürü ve öğretmen ilişkisini detaylı ve derinlemesine incelemek ve öğretmen perspektiflerini kapsamlı bir şekilde anlamak amacıyla, maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinin uygulanması benimsenmiştir. Bu yöntem, farklı öğretmen profillerini içerecek şekilde çeşitlenen bakış açılarını ve deneyimleri kapsayan bir örneklem grubunun oluşturulmasını mümkün kılarak elde edilen verilerin çok boyutlu ve nüanslı bir anlayış sunmasını sağlamayı hedeflemektedir. Bu sayede araştırmada, okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin dinamiklerini farklı öğretmen gruplarının perspektiflerinden ele alarak, bu etkileşimlerin altında yatan gizil yapıları açığa çıkarmak amaçlanmaktadır.

Charmaz'a (2006) göre nitel araştırmalarda yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşma kriteri olarak yaygın kabul gören temel ölçüt, doygunluk kavramı olmasına karşın bu yaklaşımın, araştırmayı erken sonlandırmak için keyfi olarak kullanılabilme olasılığına karşın araştırmacılar çalışma grubunun sayısını belirlerken birden fazla ölçüt kullanmalıdır. Buna göre bu araştırmada çalışma grubunun büyüklüğü belirlenirken veri doygunluğu kriteri ile fenomenolojik araştırma desenlerinde genel kabul gören 10 ila 30 katılımcının yeterli olduğu görüşü de dikkate alınmıştır (Gentles, Charles, Ploeg ve McKibbon, 2015). Bu iki ölçütün harmanlanmasıyla araştırmanın iç geçerliliğinin ve metodolojik sağlamlığının artırması ve elde edilen bulguların derinlik ve genişlik açısından tatmin edici olması hedeflenmiştir. Bu kapsamda Ankara ilinin Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Yenimahalle, Sincan ve Gölbaşı ilçelerinde görev yapan 17 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeler, veri doygunluğunu sağlamak amacıyla titizlikle planlanarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma bulguları açıklanırken katılımcıların korunması ve kimliklerinin gizlenmesi amacıyla her bir katılımcıya Ö1 ve Ö17 arasında değişen rumuzlar verilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Özellikleri

Katılımcı kodu	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Şu an ki okul müdürleriyle birlikte çalışma süresi
Ö1	Kadın	Türkçe	1	1
Ö2	Kadın	İngilizce	4	2
Ö3	Erkek	Beden Eğitimi	2	2
Ö4	Erkek	Matematik	15	2
Ö5	Erkek	Din Kültürü	25	2
Ö6	Kadın	Türkçe	11	3
Ö7	Kadın	Rpd	3	3
Ö8	Kadın	İngilizce	14	4
Ö9	Erkek	Bilişim Teknolojileri	12	4
Ö10	Kadın	Sosyal Bilgiler	9	4
Ö11	Kadın	Fen Bilimleri	18	5
Ö12	Kadın	Teknoloji Tasarım	24	5
Ö13	Kadın	Fen Bilimleri	11	5
Ö14	Erkek	Müzik	14	6
Ö15	Erkek	Sosyal Bilgiler	17	6
Ö16	Kadın	Görsel Sanatlar	22	7
Ö17	Kadın	Matematik	15	7

Tablo 1’de görüldüğü üzere kişilerarası ilişkilerde, bireylerin cinsiyet, yaş ve geçmiş deneyim gibi çeşitli özelliklerinin ilişki doğası üzerindeki belirleyici etkileri ölçüt kabul edilerek 7 farklı ortaokulda görev yapan; kıdem, yaş, cinsiyet, branş ve müdürle çalışma süresi gibi kendi içinde benzer ve farklı özelliklere sahip 11 kadın ve 6 erkek öğretmenle nitel görüşmeler yapılmıştır.

Nitel Veri Toplama Aracı

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara önceden öngörülemeyen yönleri keşfetme, katılımcı cevaplarını açıklama veya derinleştirme fırsatı sağlayan sorular sorma imkanı sunduğundan (Berg, 2001), araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerle toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde, ilişki ve etkileşim çalışmaları ile karşılıklı bağımlılık teorisi çerçevesinde zengin bir literatür incelemesi yapılmış ve bu

kapsamda açık uçlu sorular formüle edilmiştir. Oluşturulan görüşme formu taslağı, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'ndan iki ve Psikoloji Bölümü'nden iki akademisyenin görüş ve önerilerine sunulmuştur. Akademisyenlerden elde edilen geri bildirimler doğrultusunda, bir sorunun araştırmanın kapsamını yeterince temsil etmediği ve iki sorunun da açık ve anlaşılır olma noktasında zorluklar barındırdığı belirtilmiştir. Bu değerlendirmeler ışığında, ilgili sorular formdan çıkarılarak görüşme formu yapılandırılmıştır. Görüşme formu, katılımcıların bazı demografik bilgilerini (cinsiyet, kıdem, çalışma süresi) içeren ilk bölüm ve araştırma sorularını içeren ikinci bölüm olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır.

Nitel Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci dahilinde görüşme yapılacak öğretmenlerle irtibat kurulmuş ve görüşmeler için randevular düzenlenmiştir. Nitel araştırmalarda, yüz yüze görüşmeler geleneksel yöntem olarak benimsenirken, maliyet ve ulaşılabilirlik açısından avantajlar sunduğundan web tabanlı uygulamalar, video konferanslar gibi dijital platformların da kullanılabilirliği literatürde geniş kabul görmektedir (Howlett, 2021). Bu bağlamda belirlenen tarihlerde 11 öğretmen ile yüz yüze, 6 öğretmen ile dijital platformlar üzerinden çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmeler esnasında katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında detaylı bilgilendirme yapılmış ardından veri toplama aracında yer alan açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 45-55 dakika sürmüş olup katılımcıların onayı ile ses kayıtları alınmıştır.

Görüşmeler sırasında nüanslı ve kapsamlı yanıtlar elde etmek katılımcının odaklanmasını sağlamak ve spesifik bilgiler edinmek amacıyla sonda (yardımcı) soruların yöneltmesi yaygın bir yöntemdir (Roberts, 2020). Okul müdürü ve öğretmen ilişkilerindeki etkileşim dinamiklerini, boyutlarını ve gizil yönlerini derinlemesine anlamak amacıyla, “Okul müdürünüzün sizi hangi yönlerinizle tanıdığını düşünüyorsunuz?”, “Okul müdürünüzle ilişkiniz okulda çalışma kararınızı nasıl etkilemektedir?”, “Bir fikir ayrılığı durumunda neler yaşayacağınızı öngörüyorsunuz?”, “Okul içi çalışmalarınızla ilgili geri bildirim sürecine yönelik görüşleriniz nelerdir?” gibi çeşitli sonda soruları kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılara, istekleri doğrultusunda ses kayıtlarının yazılı dökümünün gönderilebileceği ve gerekli gördükleri düzeltmeleri yapabilecekleri belirtilmiştir. Bu talepte bulunan üç öğretmene görüşme verileri e-posta yoluyla gönderilmiş ve doğrulamaları alınmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda içerik analizi, araştırma amacına bağlı olarak tümevarım ve tümdengelim yaklaşımları arasında esneklik sağlanması mümkün kılmaktadır (Elo ve Kyngas, 2008). Belirli bir teorinin pratikteki uygulanabilirliğini anlamaya veya verileri yeni bir teorik ereve içinde sınamaya yönelik çalışmalar, tümdengelim yaklaşımının kullanımını gerektirmektedir (Cho ve Lee, 2014). Buna karşın üzerinde çalışılan fenomenle ilgili sınırlı veya eksik bilginin olduğu durumlarda tümevarımsal yaklaşım daha uygun bir analitik strateji olarak değerlendirilmektedir (Elo ve Kyngas, 2008). Tümevarımsal yaklaşımın özelliği gereği kodlar, kategoriler ve temalar doğrudan veri setlerinden türetilirken, tümdengelim yaklaşımında ilgili teori ve literatürden edinilen kodlar ve kategoriler analitik sürece dahil edilmektedir (Kondracki, Wellman ve Amundson, 2002).

Bu araştırmada, okul müdürü ve öğretmenler arasındaki ilişki yapısı, Kelley ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilen teorik varsayımlar ve hipotezler temel alınarak incelenmiştir. İçerik analizi sürecinde, teorinin kavramsal erevesi dikkate alınarak tümdengelim yaklaşımı benimsenmiş aynı zamanda veri setinin açık ve sistematik bir biçimde betimlenebilmesi amacıyla tümevarım yaklaşımı da uygulanmıştır (Schreier, 2012). Analiz süreci, Yıldırım ve şimşek'in (2018) içerik analizi sınıflandırmasına dayalı olarak dört aşamada gerçekleştirilmiştir: verilerin kodlanması, kodlanan verilerden kategori ve temaların belirlenmesi, kategori ve temaların düzenlenmesi, son olarak bulguların tanımlanması ve yorumlanması adımları izlenmiştir. Bu metodolojik sürecin verilerin derinlemesine ve çok boyutlu bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanıyarak araştırmanın analitik tutarlılığını artırdığı varsayılmaktadır.

Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik alışmaları

Nitel araştırmalar, katılımcıların deneyim ve görüşlerini anlamaya yönelik bir doğaya sahip olduğundan, geçerlik ve güvenilirlik kavramları, nicel araştırmalardan farklı olarak daha esnek ve kapsamlı bir perspektiften ele alınmaktadır. Bu bağlamda, araştırmacının öznel değerlendirmeleri ve içerik analizi sürecindeki şeffaf açıklamaları, sorgulama denetimini artırarak geçerlik ve güvenilirliği sağlamlaştırmaya yönelik önemli önlemler olarak değerlendirilebilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Patton (2002), nitel araştırmalarda araştırmacının, çalışmanın tasarımıından sonuçların analizine ve değerlendirilmesine kadar her aşamada bulguları destekleyici ve ikna edici bir tutum sergilemesi gerektiğini

vurgulamıştır. Ayrıca verilerin tutarlılığının sağlanması noktasında, ham veriler ile süreç notları gibi belgelerin titiz bir biçimde incelenmesi, araştırmanın adımlarının doğrulanmasını ve dolayısıyla sorgulama denetimini güçlendireceği öne sürülmüştür (Campbell, 1996). Bu görüşler doğrultusunda nitel araştırmalarda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine yönelik bazı kriterler önerilmiştir. Bu kriterler; inandırıcılık, tutarlılık, teyit edilebilirlik ve aktarılabilirliktir (Patton, 2002). Creswell'e (2019) göre araştırma bulgularının doğruluğu için bu ölçütlerin bir ya da daha fazlasının kullanılması gerekmektedir. Bu kriterlerin mevcut araştırmada nasıl kullanıldığına ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

İnandırıcılık: Bu araştırmada inandırıcılık kriteri, veri toplama sürecindeki titiz ve sistematik yaklaşımlar ile sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış sorular, geniş çaplı bir literatür taraması sonucu oluşturularak alanında uzman akademisyenlerin görüşlerine sunulmuş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Bu yöntem, soruların teorik ve pratik açıdan geçerliliğini sağlamlaştırmak için kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılara görüşme öncesinde araştırmanın kapsamı hakkında bilgi verilerek katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu vurgulanmış, bu durumun araştırmaya duyulan güveni artırdığı varsayılmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra dileyen katılımcılara ham veriler yazılı olarak gönderilmiş ve böylece katılımcılardan araştırma bulgularına dair geri bildirim alınarak katılımcı teyidi (member-checking) yöntemi uygulanmıştır (Guba, 1981).

Aktarılabilirlik: Bu araştırmada araştırmanın bulgularının farklı bağlamlarda da geçerlilik gösterebilmesi ve aktarılabilirliğin sağlanması amacıyla, amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma yöntemleri ve süreçleri ayrıntılı bir biçimde açıklanmış ve veri toplama ile analiz süreçleri sistematik olarak adım adım detaylandırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından vurgulanan aktarılabilirlik kriterlerine uygun olarak, bulgular ayrıntılı ve kapsamlı bir biçimde sunulmuştur. Bu detaylı betimlemeler, başka araştırmacıların veya farklı bağlamlarda çalışacak akademik çalışmaların, benzer yöntemler ile referans alınabilecek sonuçlar elde etmelerine olanak tanımaktadır.

Tutarlılık: Bu araştırmada, görüşme soruları detaylı bir görüşme formu aracılığıyla standartlaştırılarak sorulmuş, böylelikle veri toplama sürecinde metodolojik tutarlılık sağlanmış ve her görüşme ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtları gerek duyulduğunda tekrar incelenebilmesi için güvenli bir şekilde muhafaza edilmiştir. Verilerin analiz sürecinde kodlama aşamasına geçildiğinde kod ve temalar arasındaki ilişkiler dikkatle değerlendirilmiş ve detaylı bir şekilde belgelenmiştir. Ayrıca araştırmanın tutarlılığını güçlendirmek adına,

araştırma soruları ile elde edilen bulgular arasındaki uyum dikkatle değerlendirilmiştir. Bulgular, araştırma sorularını doğrudan yanıtlar nitelikte olup, her bir araştırma sorusuyla ilişkili temalar ve kodlar açıkça belirtilmiştir. Bu sayede, araştırma sorularından elde edilen sonuçlara kadar olan sürecin tutarlı bir şekilde ilerlemesi sağlanmıştır. Ayrıca, veri toplama sürecinde doygunluğa ulaşılması için özen gösterilmiştir. Görüşmeler sırasında yeni bilgiler ve bakış açıları ortaya çıkmamaya başladığında, yani veriler tekrar etmeye başladığında, veri doygunluğuna ulaşıldığı kabul edilmiş ve veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Bu yaklaşım, araştırma konusuyla ilgili kapsamlı ve derinlemesine bir anlayış elde edilmesini sağlamış, aynı zamanda araştırmanın tutarlılığını pekiştirmiştir.

Teyit edilebilirlik: Mevcut çalışmada teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla, veri analizi sürecinde kullanılan ham veriler, süreç notları ve kodlama şemaları detaylı şekilde kayıt altına alınmış ve muhafaza edilmiştir (Campbell, 1996). Araştırmanın her aşamasında alınan kararlar ve kullanılan yöntemler başka araştırmacıların süreci yeniden değerlendirebilmesi amacıyla açık ve şeffaf bir biçimde belgelendirilmiştir. Ayrıca, katılımcıların geri bildirimleri sürekli olarak toplanmış ve analiz süreçlerine dahil edilmiştir.

Araştırmacı Yanlılığının Kontrolü: Araştırma sürecinde, araştırmacı yanlılığının minimize edilmesine özel önem verilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmacı kendi önyargı, varsayım, beklenti ve deneyimlerini paranteze alabilmek adına sistematik bir özdeğerlendirme süreci izlemiştir. Veri toplama ve analiz aşamalarında, araştırmacı kendi epistemolojik konumunu sürekli olarak sorgulayarak, katılımcıların perspektiflerini objektif bir şekilde yansıtmaya odaklanmıştır. Ayrıca, katılımcıların herhangi bir manipülasyona maruz kalmaması için metodolojik bir hassasiyet gösterilmiş; görüşmeler esnasında yönlendirici sorulardan kaçınılarak, katılımcıların kendi deneyim, algı ve inançlarını serbestçe ifade etmelerine imkan tanınmıştır. Veri analizi sürecinde, araştırmacı kodlama ve tematik analiz aşamalarında azami düzeyde nesnellik sağlamaya çalışmış, kişisel önyargıların veri yorumlamasını etkilemesini önlemek amacıyla ham verilere geri dönüş yaparak sürekli kontrol gerçekleştirmiştir. Bu stratejilerin araştırmanın güvenilirliğini artırmada önemli rol oynadığı öngörülmüştür.

Nicel Aşama

Araştırmanın nicel aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen Karşılıklı Bağımlılık İlişkisi Algı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın evren ve örnekleme ile ölçeğin geliştirilmesi sürecine dair bilgiler ilgili başlıklarda açıklanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Ankara ili merkez ilçeleri olan Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Pursaklar ve Yenimahalle’de bulunan resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Sosyal bilimlerde, büyük ve heterojen yapıya sahip evrenler üzerinde yapılan çalışmalarda; alt grupların örnekleme temsil edilmesini garanti altına almak, araştırmanın çeşitliliğini artırarak sonuçlara ilişkin perspektifi genişletmek, gruplar arası karşılaştırma imkanı sağlamak ve kaynak ile zamanı etkin kullanabilmek amacıyla evrenin homojen alt gruplara bölünerek her grubun evrendeki yüzdesiyle orantılı olacak şekilde katılımını ifade eden tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmektedir (Onwuegbuzie ve Collins, 2007).

Bu çalışmada Ankara ili merkez ilçelerinin her biri bir tabaka olarak düşünülmüş, ilçelerde görev yapan öğretmenler, hedef evrendeki yüzdeleri oranında örnekleme temsil edilecek şekilde tabakalandırılmıştır. Bir diğer tabakalandırma öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılmış, kadın ve erkek öğretmenlerin evrendeki yüzdelik oranlarına göre örnekleme yer almaları hedeflenmiştir. Ölçeğin uygulanacağı okulların belirlenmesinde ise basit tesadüfi yöntem kullanılmıştır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Ankara’daki resmi orta okulların öğretmen sayılarına ilişkin “2022-2023 Öğretim Yılı İstatistikleri” alınmıştır (MEB, 2023). Araştırma evreninde yer alan okul ve öğretmen sayılarına dair bilgiler Tablo 2’de verilmiştir

Tablo 2

Ankara Merkez İlçelerde Bulunan Resmi Ortaokul ve Öğretmen Sayıları

İlçeler	Okul sayısı	Öğretmen		Toplam	Yüzde (%)
		Kadın öğretmen	Erkek öğretmen		
Altındağ	50	1117	471	1588	9
Çankaya	69	1808	424	2232	14
Etimesgut	36	1581	420	2001	12
Gölbaşı	25	409	105	514	3
Keçiören	68	2236	874	3110	18
Mamak	67	1579	651	2230	13
Pursaklar	18	442	264	706	4
Sincan	50	1544	613	2157	13
Yenimahalle	57	1780	506	2286	14
Toplam	440	12.496	4328	16.824	100

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı (2023). <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitimistatistikleri>

Tablo 2’de görüldüğü üzere Ankara’nın 9 merkez ilçesinde görev yapan 16.824 öğretmenden 1588’i Altındağ (%9), 2232’si (%14) Çankaya, 2001’i (%12) Etimesgut, 514’ü (%3) Gölbaşı, 3110’u (%18) Keçiören, 2230’u (%13), 706’sı (%4) Pursaklar, 2157’si (%13) Sincan ve 2286’sı (%14) Yenimahalle ilçesinde görev yapmaktadır. Kadın öğretmenlerin sayısı 12.496 olup evrendeki yüzdesi %74, 4328 erkek öğretmenin evrendeki oranı ise %26’ya karşılık gelmektedir.

Karasar’a (2005) göre, araştırmalarda örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde temel hedef, evreni temsil yeteneğini olumsuz etkilemeyecek en küçük örneklem büyüklüğünü belirlemektir. Bu konuda literatürde çeşitli kriter ve görüşler bulunmaktadır. Örneğin, %95 güven düzeyinde gerçekleştirilecek bir araştırmada, evren büyüklüğü 5.001 ila 50.000 arasında ise 381 kişilik bir örneklem yeterli olduğu belirtilmektedir (Balcı, 2011). Benzer şekilde, evren büyüklüğü 10.000 ila 25.000 arasında olduğunda 378 kişilik (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014) ve 10.000 ila 100.000 arasında olduğunda ise 383 kişilik bir örneklem evreni yeterli temsil edebildiği ifade edilmektedir (Çingı, 1994). Bu görüşler doğrultusunda, 16.824 kişiden oluşan araştırma evrenini en az 384 kişilik bir örneklem temsil edebileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 3’te araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin ilçe ve cinsiyet dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmen Örneklemi

İlçeler	Öğretmen (n=600)			Toplam	Örneklemdaki yüzde (%)
	Hedef evrendeki yüzde (%)	Kadın öğretmen	Erkek öğretmen		
Altındağ	9	42	12	54	9
Çankaya	14	70	14	84	14
Etimesgut	12	50	22	72	12
Gölbaşı	3	13	5	18	3
Keçiören	18	89	19	108	18
Mamak	13	57	21	78	13
Pursaklar	4	17	7	24	4
Sincan	13	55	23	78	13
Yenimahalle	14	51	33	84	14
Toplam	100	444	156	600	100

Bu araştırmada, öğretmenlerin ilçe ve cinsiyet dağılımlarındaki temsiliyetleri dikkate alınarak 600 öğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Buna göre, evrende oranı %74 olan kadın öğretmenler 444 kişi ile, oranı %26 olan erkek öğretmenler ise 156 kişi ile temsil edilmiştir. Benzer şekilde, ilçelere göre tabakalandırma yapılmış ve her ilçe, evrendeki yüzdesi oranında örnekleme yer almıştır. Örneğin, Keçiören ilçesinde görev yapan öğretmenler, evrendeki %18'lik oranlarına karşılık olarak örnekleme 108 öğretmenle temsil edilmiştir.

Karşılıklı Bağımlılık İlişkisi Algı Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Alanyazındaki ilişkiyel çalışmalar incelendiğinde, yönetici-çalışan ve okul müdürü-öğretmen ilişkisini ele alan birçok çalışma olmasına karşın bu etkileşimlerin alt boyutları ve fonksiyonel özelliklerinin derinlemesine analizine yönelik bir eksikliğin bulunduğu ve bu analizlerin yapılacağı ölçme araçlarına duyulan ihtiyacın devam ettiği görülmektedir. Ayrıca, eğitim bilimleri özelinde okul müdürü ve öğretmen ilişkilerinin karşılıklı bağımlı özelliklerini analiz eden bir ölçme aracına rastlanamamıştır. Bu bağlamda, okul müdürü ve öğretmen ilişkisini karşılıklı bağımlılık teorisi çerçevesinde ele alan Karşılıklı Bağımlılık İlişkisi Algı Ölçeği'nin (KBİAÖ) geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

KBİAÖ'nün geliştirilmesi sürecinde, okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin yapısal özelliklerini, karşılıklı bağımlılık teorisi perspektifinden ve çeşitli boyutlarıyla

ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak madde havuzunun oluşturulmasında alanyazın taraması ve öncül çalışma olarak yapılan nitel araştırmadan elde edilen veriler kullanılmıştır. Literatür çalışmasında, teorinin ele alındığı 1959 yılından günümüze kadar yapılmış örgütsel perspektif odaklı araştırmalar analiz edilmiş ve karşılıklı bağımlılık olgusunun kurumsal yapılarda ortaya çıkan dinamikleri bağlamında geliştirilen ölçekler incelenmiştir. Yapılan incelemelerde, “Task Interdependence Scale” (Van der Vegt ve Janssen, 2003), “Goal Interdependence Scale” (Johnson ve Johnson, 1999), “Situation Interdependence Scale” (Gerpott vd., 2018) gibi karşılıklı bağımlılığı belirli olgular üzerinden ele alan ölçek çalışmalarına rastlanmıştır. Örgüt ortamlarında kullanılan ölçek çalışmaları incelendiğinde, yönetici-çalışan ilişkisinin görev ve amaç karşılıklı bağımlılığı gibi belirlenmiş temalar üzerinden ele alındığı görülmüştür. 2020 yılı sonrasında yapılan çalışmalar analiz edildiğinde ise ilişkilere dair psikolojik öğelerin öne çıkarılmak istendiği “Algılanan Uygunluk Karşılıklı Bağımlılığı (The Perceived Fitness Interdependence, PFI)” gibi araştırmaların sayısında artış olduğu gözlemlenmiştir. Ancak ilişki doğasının sadece bir yönüne odaklanan bu tür çalışmalar konunun uzmanları tarafından güçlü eleştirilerle karşılaşmış, karşılıklı bağımlılığa ilişkin yapılan nicel çalışmanın ve geliştirilen ölçeklerin aktarılabilme ile genellenebilme özelliğini koruması gerektiği öne sürerek ölçek çalışması öncesi yapılacak nitel çalışmaların önemi vurgulanmıştır (Columbus ve McAuliffe, 2020).

Kültürler arası anlamlı karşılaştırmalar yapılmasının mümkün olduğu durumlarda yeni bir ölçek geliştirmek yerine Hambleton ve Patsula’nın (1999) belirlediği kriterler ile ölçek uyarlama çalışmasının yapılması literatürde ağırlık kazanan bir görüştür. Ancak karşılıklı bağımlılık olgusu ile ilgili geliştirilen ölçekler incelendiğinde; öğretmen atama sistemi ve hiyerarşik düzenin Türkiye’den farklı olduğu ABD (Wang, Wilhite ve Martino, 2016) ve Avrupa ülkelerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Meyer vd., 2022). Hofstede’in (2011) kültür sınıflamasındaki toplum özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, okul içi ilişkilere ait dinamiklerin ele alındığı bu araştırmada ölçek uyarlamak yerine; Türkiye özelinde okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin özgün yapısının ortaya konulabilmesi amacıyla alanyazın ve nitel veriler odağında bir ölçek geliştirmenin gerekli olduğu düşünülmüştür. Karşılıklı bağımlılık araştırmacı ve teorisyenleri de son yıllardaki çalışmalarında, olgunun kültürel duyarlılığını vurgulayarak kurum içi ilişki gerçekliğinin toplumsal pratiklerle şekilleneceğini ve karşılıklı bağımlılık dinamiklerini etkileyip dönüştürebileceğini ifade etmiştir (Columbus ve Molho, 2022). Ölçek geliştirme sürecinde; karşılıklı bağımlılık teorisi ile ilgili çalışmaları olan iki sosyal psikolog, konunun kapsam ve boyutlarının açıklandığı

“An atlas of interpersonal situations” (Kelley vd., 2003) temel çalışmasında yer alan bir teorisyen, eğitim bilimleri ve sosyal psikoloji disiplinde çalışan iki öğretim üyesi ile görüşülmüştür. Madde havuzu oluşturulurken araştırmancının nitel verileri, uzmanların görüşleri ve teorinin temel varsayımları dikkate alınmıştır. Buna göre ilk aşamada içerik analizinde ortaya çıkan kod ve temalar da incelenerek 120 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin cevaplanması için “Hiç katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Çoğunlukla katılıyorum” ve “Tamamen katılıyorum” olmak üzere beşli likert tipi derecelendirmeye başvurulmuştur.

Oluşturulan maddeler; anlaşılabilirlik, dil bilgisi ve içeriği kapsama açısından tekrar ele alınmış ve 83 maddeye düşürülmüştür. 83 maddelik ölçek taslağı için; Eğitim Yönetimi Alanından 4 profesör ve 1 Doçent; Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanından 1 profesör ve 1 doktor öğretim üyesi; Yönetim ve Çalışma Psikolojisi alanından 1 profesör; Sosyal Psikoloji alanından 1 doktor öğretim üyesi ve Eğitim Psikolojisi alanında çalışan 1 profesörden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar taslak formu, kapsam geçerliği, açıklık ve anlaşılabilirlik açısından incelemiş 14 madde için düzeltme vermiş, bazı maddelerin de çıkarılması gerektiğine ilişkin görüş bildirmiştir. Yapılan düzenlemeler sonunda 44 madde olarak belirlenmiş taslak form, örnekleme yer almayan 12 öğretmenin görüşüne sunulmuş, öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek soruları sesli olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, ters olarak kodlanacak 6 maddenin içeriğinin net olarak anlaşılmadığı, 4 maddenin de birden fazla anlama gelebilecek şekilde yorumlandığı görülmüş ve taslak formdan 10 madde çıkarılmıştır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürü ve öğretmen ilişkisi yapısının karşılıklı bağımlılık perspektifinden incelenmesi amacıyla hazırlanan KBİAÖ taslak formunda 34 madde yer almıştır. Ölçeğin boyutlarının ortaya konması ve geçerlik çalışmaları için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

AFA ve DFA için Örneklem

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulamalarında, optimal örneklem büyüklüğünün belirlenmesi konusunda literatürde farklı yaklaşımlar mevcuttur. Tabachnick ve Fidell (2015), yüksek faktör yüklerine sahip çalışmalarda 150 katılımcının kabul edilebilir bir örneklem büyüklüğü olduğunu belirtmiştir. Ayrıca genel bir kural olarak öge sayısının beş katı kadar bir örneklem büyüklüğünün yeterli olacağını ifade etmiştir. Conway ve Huffcutt

(2003), her faktör için analizde en az dört değişkenin bulunması gerektiğini ileri sürmüştü; Zwick ve Velicer (1986) ise düşük örneklem büyüklüğü koşullarında değişken sayısının iki katı, yüksek örneklem büyüklüğü kategorilerinde ise beş katı örneklem büyüklüğünün uygun olabileceğini savunmuştur. Araştırma çerçevesinde AFA'ya katılan bireylerin demografik özellikleri Tablo 4'te detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 4

AFA Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Değişkenler		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	205	80.0
	Erkek	50	20.0
	Toplam	255	100.0
Kıdem (yıl)	1-5	50	19.6
	6-10	73	28.6
	11-15	81	31.8
	16-20	41	16.0
	21 yıl ve üstü	10	4.0
	Toplam	255	100.0
Okul müdürüyle birlikte çalışma süresi (yıl)	1-2	52	20.3
	3-4	103	40.3
	5-6	65	25.5
	7 yıl ve üstü	35	14.0
	Toplam	255	100.0

Alanyazındaki görüşler ve Tablo 4'te sunulan demografik bilgiler ışığında, AFA için 255 öğretmenden elde edilen verilerin yeterli olduğu ve bu verilerin genel kabul görmüş ölçütleri karşıladığı görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2015) göre Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilirken, örneklem büyüklüğünün analiz edilen her bir değişken için 5 ila 10 kat arasında olması gerekmektedir. Dolayısıyla, 23 maddelik KBİAÖ için önerilen katılımcı sayısı 115 ile 230 arasında değişmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada DFA, 2022-2023 öğretim yılında Ankara'da görev yapmakta olan 249 öğretmenden elde edilen veriler kullanılarak uygulanmıştır. Böylece önerilen katılımcı sayısının üst sınırına yakın bir örneklem büyüklüğü sağlanarak elde edilen bulguların sağlamlığı ve doğruluğu pekiştirilmiştir.

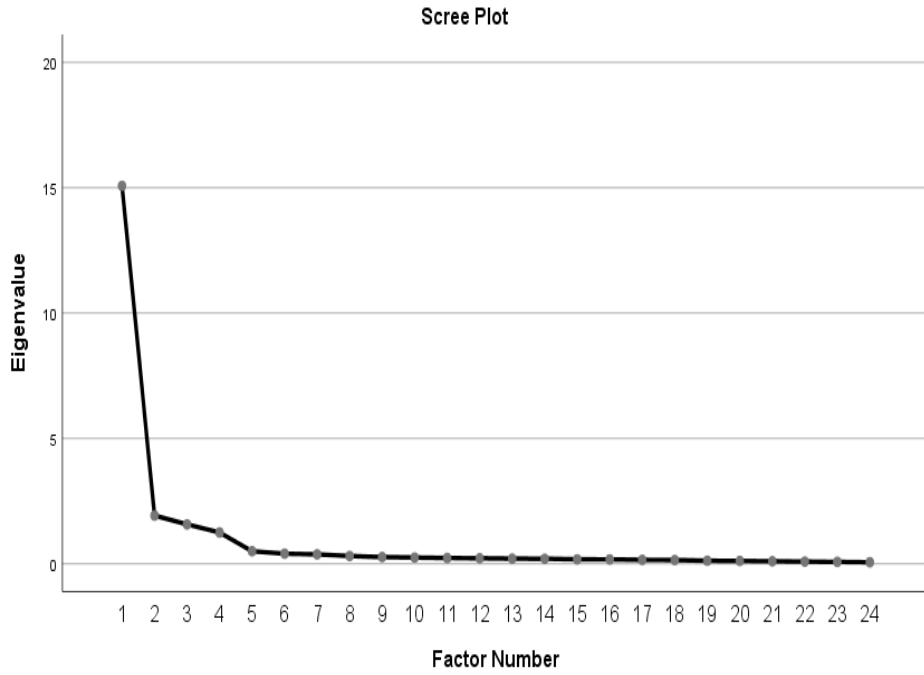
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), çok değişkenli istatistiksel yöntemler bağlamında, çeşitli gözlemlerdeki gizil (latent) yapıları ve potansiyel faktörleri ortaya çıkarmak ve bu faktörler arasındaki ilişkisel dinamikleri incelemek amacıyla yaygın şekilde uygulanan bir veri-azaltma ve yapılandırma tekniğidir. AFA'nın güvenilir ve geçerli sonuçlar üretmesi ve veri

analizinin bütünlüğünü sağlamak amacıyla analitik aşama öncesi veri setinin ön taramasının yapılması kritik bir öneme sahiptir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu bağlamda veri analizine geçilmeden önce, veri seti kayıp ve uç değerler açısından gözden geçirilmiştir. Kline'a (2011) göre kayıp değer oranının %5 veya daha düşük olduğu durumlarda kayıp değer içeren satırların analiz dışında tutulması ve soruna neden olan değişkenlerin çıkarılması uygun olabilmektedir. Veri setindeki aykırı değerler Mahalonobis uzaklıklarından yararlanılarak araştırılmıştır. Mahalonobis uzaklıkları incelendiğinde χ^2 ($p = 0,01$, $df = 40$) = 73,402 değerinden yüksek 8 gözlem tespit edilerek aykırı değer kabul edilmiş ve veri setinde %3.1 oranına karşılık geldiği dikkate alınarak analizden çıkartılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Toplam 34 madde üzerinden analiz edilecek 247 kişilik veri setinin literatürde ağırlıklı kabul gören kriterleri sağladığı görülmüştür.

Brown (2009), AFA'nın temel amacının, karmaşık veri setlerini daha anlaşılır ve yönetilebilir bileşenlere indirgemek olduğunu belirtmiştir. Bu hedefe ulaşmak için, öncelikle veri setinin AFA'ya uygun olup olmadığını belirlemek gerekmektedir. Bu uygunluğu değerlendirmek için sıklıkla kullanılan yöntemler arasında Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi (BTS) yer almaktadır (Field, 2018). Karşılıklı Bağımlılık İlişkisi Algı Ölçeği (KBİAÖ) veri seti için yapılan analizlerde, KMO değeri .96 ve BTS sonuçlarında Ki Kare = 10,406.227; $df = 561$ ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, veri setinin AFA için uygulanabilirliğini teyit etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021).

KBİAÖ'nün faktör yapısını ortaya koymak için yapılan ilk analizlerde 4 faktörlü bir yapının ortaya çıktığı ancak 7 maddenin (3, 4, 9, 15, 16, 33, 34) iki faktörde değer aldığı ve yük değerleri farkının .10'dan düşük olduğu görülmüştür. Bu durum maddelerin faktörler arasında net bir ayrıma sahip olmadığını ve ölçeğin yapısal geçerliliğini olumsuz etkileyebileceğini gösterdiğinden uzman görüşü alınarak ilgili maddelerin analize dahil edilmemesine karar verilmiştir (Çokluk vd., 2021). 7 maddenin çıkarılması sonucu 27 madde ile yapılan analizlerde 4 maddenin (5, 13, 14, 21) faktör yük değerlerinin .4'ün altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde maddelerin ilgili faktördeki temsiliyet gücünü vurgulaması açısından faktör yük değerlerinin .45'in üstünde olması ağırlık kazanan bir görüş olduğundan ikinci analizler sonrası tekrar uzman görüşüne başvurulmuş söz konusu 4 madde ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2002). KBİAÖ'ye ilişkin yamaç grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. KBİAÖ yamaç grafiği.

Şekil 1'deki yamaç grafiği, ilk dört faktörün verilerdeki toplam varyansın büyük bir bölümünü açıkladığını ortaya koymaktadır. Grafikte, ilk dört faktörün her birinin özdeğerinin 1'in üzerinde olduğu görülmektedir. Diğer faktörler ise varyansa yalnızca istatistiksel olarak önemsiz düzeyde katkıda bulunduklarından dikkate değer kabul edilmemektedir (Büyüköztürk, 2002).

Varimax döndürme sonrası 23 maddenin 4 faktör altında toplandığı KMO değerinin .95 ve BTS sonuçlarının Ki Kare = 6842,780; $df = 253$ ($p < .01$) olduğu görülmüştür. Tablo 5'te maddelerin boyutlara dağılımı ve faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 5

KBİAÖ'nün Madde Faktör Yükleri ve Boyutlara Dağılımı

Maddeler	Etkileme yöntemleri	Güç dengesi	Karşılıklılık	Bilgi belirginliği
Madde 26	.93			
Madde 23	.91			
Madde 12	.81			
Madde 25	.81			
Madde 27	.80			
Madde 10	.79			
Madde 24	.73			
Madde 11	.68			
Madde 31		.94		
Madde 30		.90		
Madde 32		.90		
Madde 29		.83		
Madde 28		.75		
Madde 17			.92	
Madde 19			.89	
Madde 18			.88	
Madde 22			.88	
Madde 20			.75	
Madde 7				.89
Madde 6				.86
Madde 2				.83
Madde 8				.72
Madde 1				.66

Tablo 5'te maddelerin boyutlara dağılımı gösterilmiştir. Dört faktörlü ölçek yapısının boyutlarının isimlendirilmesinde maddelerin, teorinin kavramsal çerçevesi ve içerik analizindeki çıkarımlarla ilişkisine bakılarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Örneğin, müdürün kullandığı etki yöntemleri ile çatışma durumlarına ait olduğu varsayılan maddelerin tek bir faktörde toplandığı gözlemlenmiştir. İçerik analizindeki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin çatışma becerilerini müdürün sergilediği rasyonel ikna ve nezaket gibi etki yöntemlerine ilişkin genel bir yönetim stratejisi olarak yorumladıkları anlaşılmaktadır. Bu nedenle, teorik perspektifte iki ayrı boyut olarak tanımlanabilen maddelerin toplandığı boyut, “etkileme yöntemleri” olarak adlandırılmıştır. Buna göre etkileme yöntemleri boyutu 8 maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri .93 ile .68 arasında; güç dengesi boyutu 5 maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri .94 ile .75 arasında; bilgi belirginliği boyutu 5 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri .92 ile .75 arasında; son olarak Karşılıklılık boyutu 5 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri .89 ile .66 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının açıkladıkları varyans değerleri incelendiğinde, etkileme yöntemleri boyutu için %21.8; güç dengesi

boyutu için %20.5; bilgi belirginliği boyutu için %19.5 ve karşılıklılık boyutu için %17.6 olarak bulunmuştur.

Literatürde ölçek maddelerinin açıkladığı toplam varyansın %40 ile %60 arasında olmasının yeterli kabul edilmesi yaygın bir görüştür. Bununla birlikte, bir ölçek boyutunun anlamlı kabul edilebilmesi için bu faktörle ilişkilendirilen toplam varyansın en az %5'ini açıklaması beklenmektedir (Çokluk vd., 2021). KBİAÖ'nün alt boyutlarının açıkladığı en düşük varyansın %17.6 ve açıkladığı toplam varyansın %79.4 olduğu göz önüne alındığında, ölçeğin güçlü bir açıklama kabiliyetine sahip olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik açısından sağlam temellere dayandığını ve ölçülen kavramların büyük bir kısmını başarılı bir şekilde temsil edebileceğini göstermektedir. KBİAÖ'nün alt boyutlarına ilişkin bilgiler Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

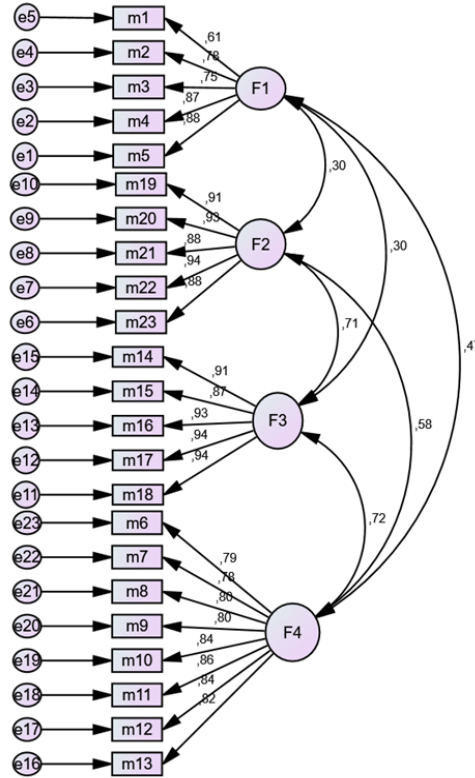
Karşılıklı Bağımlılık İlişkisi Algı Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Madde Sayıları ve Faktör Analizi Sonuçları

Alt boyutlar	Madde sayısı	Açıklanan varyans (%)	Faktör yükü	
			En yüksek	En düşük
Etkileme yöntemleri	8	21.8	.93	.68
Güç dengesi	5	20.5	.94	.75
Karşılıklılık	5	17.6	.89	.66
Bilgi belirginliği	5	19.5	.92	.75
Toplam	23	79.4		

Karşılıklı bağımlılık teorisinde, ilişki örüntülerinin açıklanmasında altı boyut tanımlanmasına karşın hangi boyutların daha merkezi ve belirleyici olduğuna ait bilginin ampirik çalışmaların bağlamlarına göre farklılaşabildiği görülmektedir (Van Lange ve Balliet, 2015). AFA sonuçları alt boyutlar açısından incelendiğinde zamansal yapıyı temsil ettiği düşünülen maddelerin faktörleşmediği; çatışma ve etkileme yöntemleri boyutuna ait maddelerin ise tek faktörde toplandığı görülmektedir. Bu sonuca göre müdürün gözlemlenen; uzlaşmacı olmak, belirli bir fikri dayatmamak gibi çatışma becerilerine ait davranışlar ile tehdit, övgü veya nazik bir tavır içinde olmak gibi etkileme stratejilerine ait davranışların öğretmen algılarında aynı bağlama karşılık geldiği yorumu yapılabilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

KBİAÖ'nün AFA ile belirlenen faktörlerinin doğrulanması amacıyla DFA yapılmıştır. Ölçek yapısında ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerin birbirleri ile uyumu incelenmiştir. Buna göre 4 faktör ve 23 maddeden oluşan ölçek için uyum indeksleri hesaplanmıştır. KBİAÖ'ye ilişkin yol diyagramı Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Karşılıklı bağımlılık ilişkisi algı ölçeği yol diyagramı.

KBİAÖ'ye ilişkin uyum indekslerine ait bilgiler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Karşılıklı Bağımlılık İlişkisi Algı Ölçeği Uyum İndeksleri

χ^2	sd	(χ^2 / sd)	RMSEA	RMR	CFI	NNFI	GFI	AGFI
496.592	224	2.21	0.070	0.079	0.952	0.946	0.846	0.811

Tablo 7'de görüldüğü gibi 23 maddeden oluşan ölçeğin yapısına ilişkin uyum indekslerinin: $\chi^2 = 496.592$ (sd = 224), (χ^2 / sd) = 2.21, GFI = .846, RMSEA = .070, CFI = .952, NNFI = 0.946, AGFI = 0.811 olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde uyum indekslerinin eşik değerlerine ilişkin farklı görüşler olmakla birlikte; χ^2 /sd değerinin 3'ün altında olmasının uyumun mükemmel göstergelerinden biri kabul edildiği ve KBİAÖ'nün bu şartı (χ^2 / sd = 2.21) sağladığı görülmektedir (Çokluk vd., 2021). DFA'nın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilen RMSEA değerinin 0.08 ile 0.10 arası orta ve 0.08'in altında olmasının

iyi uyumu gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda, çalışma kapsamında açıklanan değer (RMSEA = .070) iyi uyum kriterini sağladığı anlaşılmaktadır (Yaşlıoğlu, 2017). İndekslerdeki diğer değerlere bakıldığında CFI = .952, NNFI = 0.946, değerlerinin .90'dan büyük olduğu ve literatürde kabul edilen iyi uyum şartlarını sağladığı görülürken GFI = .846 ve AGFI = 0.811 değerlerinin .90'dan aşağı olduğu ancak .80'den büyük olmasının yeterli görüldüğüne ilişkin görüşlerle uyumlu olduğu anlaşılmaktadır (Hu ve Bentler, 1999). Bu bilgiler doğrultusunda KBİAÖ'ye uygulanan DFA sonucundaki hesaplamaların, iyi uyum değerleri ortaya koyduğu ve dört faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Güvenirlilik

KBİAÖ'nün güvenirliliği, iç tutarlılık ve madde analizleri yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Ayrıca, kayıp ve aykırı değerlerin yönetimi sağlanarak analiz sonuçlarının doğruluk ve tekrarlanabilirliği artırılmıştır. İç tutarlılık güvenirliliği, ölçeğin farklı maddelerinin aynı kavramı ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı ile analiz edilmiş; ölçeğin alt boyutları için hesaplanan Cronbach "etkileme yöntemleri" boyutu için .93, "güç dengesi" boyutu için .91, "bilgi belirginliği" boyutu için .89 ve "karşılıklılık" boyutu için .87 olarak tespit edilmiştir. Bu iç tutarlılık değerleri, ölçeğin alt boyutlarının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Madde analizi kapsamında, maddelerin ilgili oldukları faktörlerle tutarlılıkları incelenmiş ve faktör yük değerlerinin yüksek ve anlamlı bulunması, her bir maddenin ilgili faktörle uygun şekilde ilişkilendiğini göstermiştir. Örneğin, madde faktör yüklerinin .93 ile .66 arasında değişmesi maddelerin ölçülen yapılarla tutarlı olduğunu ve ölçeğin bütünsel güvenirliliğine katkı sağladığını göstermektedir.

Bu çalışmada, analiz öncesinde kayıp ve aykırı değerlerin incelenmesi sağlanmıştır. Veri seti, Mahalanobis uzaklıkları kullanılarak aykırı değerler açısından değerlendirilmiş, χ^2 ($p = 0.01$, $sd = 40$) = 73,402 değerinden yüksek 8 gözlem aykırı değer olarak tespit edilip (%3.1 oranında) analizden çıkarılmıştır. Bu süreçler, veri setinin homojenliğini artırarak analiz sonuçlarının doğruluk ve tekrarlanabilirliğini sağlamıştır. Kayıp ve aykırı değerlerin uygun şekilde yönetilmesi, ölçeğin güvenirlilik kriterlerini sağlamaya yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilmiştir (Çokluk vd., 2021). Bu bulgular ışığında KBİAÖ'nün yüksek güvenirliliğe sahip olduğu ve farklı zaman dilimi ve koşullarda benzer sonuçlar vereceği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum, ölçeğin uygulamalarda kullanılabilirliği açısından önemli bir güvence sağlamakta, ölçeği güvenilir bir araç haline getirmektedir.

Nicel Verilerin Analizi

Bu araştırmanın nicel verileri SPSS 25 paket programı ve AMOS kullanılarak analiz edilmiştir. Veri setindeki eksik veriler, EM algoritması kullanılarak toplamda on üç gözlem için doldurulmuştur. Yapılan analizlerde çarpıklık ve basıklık katsayısının -1.5 ve +1.5 arasında olduğu (Skewness = .168 Kurtosis = -1.327) görülerek dağılımın normal olduğu ve parametrik analiz yöntemlerinin kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Araştırmanın genel amacını gerçekleştirmeye yönelik çerçeve oluşturulurken teorik perspektifteki zamansal etki dinamiğinin önemi vurgulanmıştır. Bu sebeple, alt amaçlarda okul müdürüyle birlikte çalışma süresi bir değişken olarak ele alınmıştır. Okul müdürü ve öğretmenin birlikte çalışma sürelerinin hangi aralıklara göre sınıflandırılabileceği konusunda alanyazın çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin zamansal açıdan gelişim aşamaları, literatürdeki örgütsel davranış ve lider-üye etkileşimi teorileri ışığında Deal ve Peterson (2016), Graen ve Uhl-Bien (1995) ve Spillane ve Lee (2014) çalışmalarına dayandırılarak şu şekilde tanımlanmıştır:

1. Uyum ve Tanışma Dönemi (1-2 Yıl): Bu aşama, ilk etkileşimlerin gerçekleştiği, karşılıklı beklentilerin şekillendiği ve rollerin netleşmeye başladığı; öğretmenlerin, okul kültürünü ve müdürün liderlik stilini anlamaya çalıştıkları dönemdir.
2. Gelişme ve Derinleşme Dönemi (3-4 Yıl): Okul müdürü ve öğretmenin ilişkilerinin derinleştiği, karşılıklı güvenin oluştuğu ve öğretmenlerin okul sistemine uyumlu olarak müdürle daha etkili iletişim kurdukları dönemdir.
3. Olgunlaşma ve İş birliği Dönemi (5-6 Yıl): Bu dönem, öğretmenler ve müdür arasında daha karmaşık ve anlamlı etkileşimlerin gerçekleşmesinin beklendiği dönemdir.
4. Profesyonellik ve Sinerji Dönemi (7-8 Yıl): Uzun süreli etkileşimi temsil eden, ilişkilerin profesyonel bir olgunluğa eriştiği, karşılıklı bağımlılık ve sinerjinin güçlü şekilde vurgulanmasının beklendiği dönemdir.

Bu kavramsal çerçeve doğrultusunda, okul müdürüyle birlikte çalışma süresi dört farklı zaman diliminde (1-2 yıl, 3-4 yıl, 5-6 yıl ve 7-8 yıl) tanımlanarak analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde ortaokullarda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin ilişki dinamiklerini, öğretmen algıları doğrultusunda karşılıklı bağımlılık teorisi perspektifinden ortaya koymak amacıyla uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiş, sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Nitel ve nicel aşamaya ilişkin analiz ve yorumlar ilgili alt başlıklarda verilmiştir.

Nitel Aşamaya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde nitel araştırma aşamasında incelenen birinci ve ikinci alt problemlere yönelik olarak öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşleri, içerik analizi yöntemi kullanılarak ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiş, içerik kodları, kategoriler ve temalar belirlenmiştir. Bulgular ilgili alt başlıklar altında sunulmuş; katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmanın nitel aşamasını oluşturan iki temel alt probleme dair geniş açılı bir perspektif geliştirebilmek amacıyla stratejik olarak sonda soruları yöneltilmiştir. Bu kapsamda önemli kabul edilen yanıtlar ilgili alt başlıklarda analiz edilerek tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkisinin Tanımlanmasına Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında görüşülen katılımcılara okul müdürleriyle ilişkilerini nasıl tanımladıkları sorulmuş ve öğretmenlerin yanıtları okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Okul Müdürüyle İlişkinin Tanımlanması

Kategori	İçerik kodları	n	Okul müdürüyle çalışma süresi (yıl)			
			1-2	3-4	5-6	7 yıl ve üstü
Olumlu	İyi	4			Ö14, Ö11	Ö17, Ö16
çağrışım	Samimi/yakın	2			Ö13, Ö15	
Olumsuz	Mesafeli	7	Ö1, Ö3	Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	Ö12	
çağrışım	İlişki yok/Uzak	2	Ö2, Ö5			
	Kötü	2	Ö4, Ö8			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin ilişki tanımlamalarının olumsuz çağrışımlarda (n=11) yoğunlaştığı görülmektedir. Olumsuz anlam taşıyan ilişki ifadelerinden “uzak” ve “mesafeli” kategorileri birbirine yakın anlamlı görünse de Ö2 ve Ö5 okul müdürleriyle mesafeli olabilecek düzeyde bir etkileşimlerinin olmadığını, ilişkisizlik veya uzak ifadelerinin daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Profesyonel bir etkileşim sürecinde “mesafeli ilişki” kavramının olumlu ve olumsuz anlamlar taşıyabileceği karmaşık durumlar göz önünde bulundurularak, bu ifadeyi kullanan katılımcılara mesafeli ilişkiyi nasıl yorumladıkları ayrıntılı biçimde sorularak katılımcı teyidi istenmiştir. Öğretmenlerden Ö3: “*Nasıl desem, daha iyi olmasını beklerdim. Bu ciddiyet ve mesafe istediğim bir şey değil.*” ifadelerini kullanırken Ö9: “*Çok olumlu değil olumsuza yakın. Ben yapı olarak rahat bir insanım buna rağmen konuşurken belli bir duvarı hep hiss ediyorum, bence biraz daha esnek olunabilir bence de değil öyle olması gerekir.*” diyerek ilişkilerinde hissettikleri mesafenin kendileri açısından olumsuz bir çağrışıma sahip olduğunu belirtmişleridir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ilişkiyi tanımlamak için kullanılan “mesafeli” kodu olumsuz çağrışımlarda yer almıştır. Katılımcıların ilişki tanımlamalarına yönelik bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö4: “*İyi bir ilişkimiz yok maalesef. Ona sorsanız aynıını söyler. Bazı gerginlikler yaşadık, etkisi devam ediyor tabi...1-2 kere, istemezdim ama ciddi olarak tartıştık. Bir okulda her şey dört dörtlük olmaz bunu talep edemezsiniz. Ders programın kötü olur, biriyle geçinemezsin vs. bunları hoş görebilecek birikimdeyim. Ama kabul etmekte zorlandığım şeyler olduğunda da yapı olarak ben itiraz ederim...*”

Ö5: “*Açıkçası karşılıklı bir ilişki daha doğrusu söyleyebileceğim bir ilişki bence yok ya da nasıl ifade etmeliyim bilmiyorum, uzağız yani. Bir işim olsa mecburi bir durum müdür yardımcısını arıyorum. Asla muhatap olmamaya çalışıyorum. Benim ilk derslerim*

çoğunlukla boş olduğundan sabahları karşılaşmıyoruz. Bir işim olduğunda, belgeler veya söylemem gereken bir durum olduğunda odasına gidiyorum, hızlıca imzalıyor hemen çıkıyorum...Mesafeli de değil ya mesafede de belli bir düzen vardır yani, bu kopuk gibi yok gibi bir şey. Nadiren çıkışlarda karşılaşıyoruz, selamlaşmıyoruz tabi.”

Ö15: *“Benim açımdan son derece yakın, güzel bir ilişkimiz var. Ben kendisiyle çalıştığım için genel olarak çok memnunuz. Kaç yıldır birlikteyiz kırıcı, incitici bir ifadesi hemen hiç olmadı. Çok sağduyulu bir insan. İllaki ufak tefek tartışmalar oluyor olmuyor değil ama kesinlikle büyütülecek şeyler değil, bir şekilde çözüyoruz orta yolu buluyoruz. Güzel bir ilişki bana göre.”*

Tablo 8 ve katılımcı görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ilişki tanımlamalarının olumsuz çağrışımlarda (n=11) yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim ekosistemlerinin kompleks dokusu içinde, okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki etkileşim hayati bir öneme sahiptir. Bu etkileşim, yalnızca akademik başarıların objektif kriterleri için bir denge noktası oluşturmakla kalmayıp aynı zamanda eğitim anlatısının duygusal ve sosyal boyutlarını içeren ve ölçümlenmesi ile standardize edilmesi güç olan çok boyutlu psikososyal unsurlar ağı için de kritik bir rol oynamaktadır (Price, 2019). Katılımcılardan Ö1: *“Gergin ve sürekli tetikte olduğunuz bir ilişkiden kim mutlu olur; işime olan sevgimi bile etkilediğini düşünüyorum”* ifadeleriyle benzer bir görüş bildirmiştir. Bu bağlamda olumsuz algılanan okul müdürü ve öğretmen ilişkilerinin etkilerinin, iş tatmininde belirgin bir düşüş, öğretmenlerin iş değiştirme eğiliminde artış ve kolektif pedagojik moralin zayıflaması gibi çeşitli kurumsal sonuçlara yol açabileceği düşünülmektedir. Zee ve diğerlerine (2023) göre öğretmenlerin müdürlerine yönelik sürekli olumsuz duygular beslemeleri, okul içi süreçlerin her seviyesinde zararlı bir domino etkisi yaratmakta ve öğretmen moralini ve performansını ciddi şekilde zedelemektedir. Bu tür sistemik işlev bozuklukları, kontrol edilmedikleri takdirde okulun öğrenciler için etkin bir öğrenme ortamı sağlama yeteneğini ve kurumun eğitimsel misyonunu icra etme kabiliyetini ciddi şekilde tehdit edebilmektedir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde araştırma bulgularının öğretmenlerin müdürün ilişkisel yetkinliklerini ortalamanın altında değerlendirdikleri (Meyer vd., 2022; Pietsch, Tulowitzki ve Koch, 2019) ve ilişkilerini olumsuz niteledikleri (Lambersky, 2016) çalışmalarla tutarlı olduğu görünmektedir.

Okul müdürü ve öğretmen etkileşimlerinin olumlu veya olumsuz olmasının belirleyici olduğu psikolojik ve örgütsel davranış değişkenleri göz önünde bulundurulduğunda araştırma sonuçlarının dikkate değer olduğu düşünülmektedir. Müdürüyle ilişkisini olumlu olarak niteleyen öğretmenlerin psikolojik olarak daha iyi hissettiklerini ortaya koyan çalışmalar (Barnes, Camburn, Sanders ve Sebastian, 2007; Nguyen vd., 2017) ışığında mevcut katılımcıların okul ortamında psikolojik olarak iyi hissetmedikleri, okul müdürüne karşı negatif tutumlara sahip oldukları yorumu yapılabilir. Katılımcılardan Ö8: *“...Okulda kötü hissetmeyi*

geçtim, o şiddetli tartışmaların olduğu dönemde bütün olumsuzluğu evime kadar taşıdım, oğlum bile etkilendi. Aşırı negatif etkilendim.” ifadeleri ile bu yorumu destekler nitelikte görüş bildirmiştir. Okul müdürü ve öğretmen ilişki yapısının etki alanının görece genişliği öğretmenliğin ve okul yöneticiliğinin profesyonel bir mercekten beraber duygusal bir odaktan ele alındığını düşündürmektedir. Benzer şekilde Leithwood (2007), öğretmenlik mesleğinin duygusal yönünün mesleki yapılanma ve öznel süreçlerde önemli etkileri olduğunu, okul müdürünün yönetsel karar ve davranışlarını yorumlarken duygu odaklı kişisel bir perspektif kullanılması gerektiğini ileri sürmüştür.

İlişki tanımlamalarına yönelik yapılan içerik analizinde, ilişkilerini olumlu kodlarla ifade eden öğretmenlerin tamamının okul müdürüyle çalışma süresinin 5 yıl ve üzerinde olmasının dikkat çekici olduğu düşünülmektedir. Katılımcılardan Ö16: *“O da benim çalışkanlığımı, nasıl bir öğretmen olduğumu yıllar içinde anladı tabi. Yeni gelen arkadaşlarla birtakım sıkıntılar oluyor iyi tanımamaktan veya başka şeylerden kaynaklanan”* sözleri ile Ö1: *“Ben bu yıl başladım okula. Doğal olarak yakın veya samimi diyemeyeceğim, ilişkimiz mesafeli, ciddi yani”* ifadelerini kullanarak birlikte çalışma süresinin olumlu etkileşimlerdeki rolünü vurgulamıştır. Okul müdürünün liderlik potansiyelini ortaya koyması, kendisiyle ilgili önyargıları aşabilmesi, olası çatışmaların çözümlenmesi adımlarının zamansal bir genişlik gerektirmesinden dolayı çalışma süresi değişkeninin ilişki algısı üzerinde belirleyici olmasının literatürdeki çalışmalarla tutarlı olduğu anlaşılmaktadır (Kalish ve Luria, 2016).

Araştırma bulgularına teorik perspektiften yaklaşıldığında öğretmenler açısından olumlu veya olumsuz kodlarla bildirilen ilişki algısının müdür açısından da benzer şekilde yorumlanacağı varsayılabilir. Karşılıklı bağımlılık teorisi, tam bağımlı ve tam bağımsız olmayan etkileşimlerin taraflardan biri için “1” sonucunu vermesi durumunda diğeri için “0” olamayacağını öne sürmektedir. Öğretmenlerden Ö15: *“Benim açımdan iyi bir ilişki bence müdür de öyle düşünür yani buna inanıyorum ben, samimiyiz yani”* ve Ö2: *“O da sevmiyor beni bunu biliyorum. Benim de hatalarım olmuş olabilir. Hiçbir şey tek taraflı değil.”* ifadeleriyle teorik perspektifle tutarlı görüşler bildirmiştir. Buna göre öğretmenler açısından negatif algılanan durum müdür açısından da benzer yorumlanacağı teorik açıdan kabul edilebilen bir yorum olacaktır (Van Lange ve Balliet, 2015).

Lee’ye (2023) göre okul bağlamında müdür ve öğretmenler arasındaki ilişkisel dinamikler yüzeysel bağlantıların ötesine geçerek eğitsel çerçeveyi ayakta tutan asli unsurlar olarak hizmet etmektedir. Bu iddianın temelinde, okul müdürleriyle kurulan olumsuz ilişkinin geniş çapta profesyonel ayrışmaları tetiklediği ve bu durumun okulun kurumsal bütünlüğünün çöküşüne ve

pedagojik sinerjinin erozyonuna yol açtığına dair bir önerme bulunmaktadır. Okul müdürüyle ilişkisini kötü olarak tanımlayan Ö8, *“Aramız iyi olmadığı için bir araya gelme olasılıklarımızı en aza indirmeye çalışıyorum... Öğrenciyle sorun yaşadığımda ya da ders araç gereçleriyle ilgili vs. ne bileyim yardıma ihtiyacım olduğunda destek isteyemiyorum mesela. Moralim dahil her şeye yansıyor ister istemez”* ifadeleriyle okul müdürüyle olan ilişkisinin akademik ve pedagojik süreçlere yansıdığını belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında okul müdürü ve öğretmen etkileşiminin olumlu olmasının okul ekosisteminin bütünselliğinin korunması ve ontolojik misyonunun gerçekleşmesi adına bir tercihten öte yönetsel bir gereklilik olduğu görülmektedir.

Leithwood, Day, Sammons, Harris ve Hopkins'ın (2006) aktardığına göre Gideonese, öğretmenlik mesleğinin zaman içerisinde devrimsel bir yeniden yapılanma sürecinden geçtiğini belirtmiştir. Bu yenilenme sürecinde öğretmenlik, hiyerarşik bir statü yapısı içerisinde diğer yetişkinlerden izole olarak icra edilen bir zanaat olma niteliğinden sıyrılarak, okul bağlamında psikolojik dinamikleri şekillendiren ve öğrencilerle paylaşılan rutinlerin ötesinde bir gerçeklik ortaya koyan, sanatkarlıkla özdeşleşen bir meslek haline dönüşmektedir. Bu dönüşüm, öğretmenlerin müdürleriyle kurdukları ilişkilerin anlamına ve bu ilişkilerden doğan beklentilere de derin bir etki yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki normları, inançları ve değer algıları, okul içindeki sosyal ve ilişkisel bağlam içinde şekillenirken (Hart, 1990), okulun hedeflerine ve amaçlarına ilişkin kurdukları psikososyal bağ ise müdürlerin etkili ilişkileriyle önemli ölçüde biçimlenmektedir (Somech ve Ron, 2007). Bu durum, okul yönetimi paradigmasının, ilişkisel gerçekliklerin ve kişilerarası değişkenlerin belirleyici olduğu bir anlayışa dayandığı sonucunu ortaya koymaktadır. Yönetim paradigmasında, bu bağlamda, müdürlerin öğretmenlerle kurduğu ilişkiler, okul kültürünün ve eğitim süreçlerinin sürdürülebilirliğini sağlayan temel unsurlar olmaktadır.

İlişki olgusunun, epistemik açıdan iki kişinin ortak sorumluluğunu gerektirmesine karşın okul müdürü ve öğretmen etkileşimindeki hiyerarşik farklılığın sonucu olarak, okuldaki ilişkisel sorumluluğun daha çok müdürde olduğu (Price, 2015) ve öğretmenlerin psikososyal ve mesleki süreçlerini müdürle kurulan ilişkinin etrafında yapılandırdıkları görülmektedir (Verschueren ve Koomen, 2012). Buna göre okul müdürü; öğretmen, öğrenci, veli gibi aktörlerin kimi zaman çelişik olabilecek pek çok istek ve ihtiyaçlarını koordine eden (Lortie, 2009), okuldaki kişilerarası ilişkileri yürüten ve bu ilişkilerin olası etkilerinin sorumluluğunu üstlenen kişi olarak açığa çıkmaktadır (Leithwood vd., 2019). Bu görüşler doğrultusunda okul müdürlüğünün profesyonel işleyişi içinde duygusal zeka, empati, iletişim gibi kişilerarası süreçleri yönlendiren beceri ve kazanımların oldukça öne çıktığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca okul müdürü öğretmen

ilişkisinin okulun psikososyal doğasının temel unsuru olduğu yorumunun yapılabileceği; bu ilişkinin yapısal özelliği ve algılanma biçimine yönelik araştırmaların yönetim, psikoloji ve eğitim bilimleri disiplinlerinde ele alınan pek çok olguya derin bir bakış açısı kazandırabileceği düşünülmektedir.

Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkisindeki Güç Dinamiklerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Okul müdürünüzle ilişkinizdeki güç dinamikleri hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve sorunun kapsamı “Müdürünüzün yetkilerini kullanma biçiminden kişisel ve mesleki olarak nasıl etkilenmektesiniz?”, “Müdürünüzün hiyerarşik konumuyla ilgili görüşleriniz nelerdir?”, “Bir araya gelme sebeplerinizle ilgili olarak neler düşünmektesiniz?” gibi sonda sorularıyla desteklenmiştir. Yapılan içerik analiziyle öğretmen görüşleri güç dengesi teması ve üç kategori altında yorumlanmıştır. Güç dengesi temasına ilişkin bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkilerinde Güç Dengesi

Tema	Kategoriler	İçerik kodları	n
Güç dengesi	Kurumsal güç	Okuldaki her şeyi kontrol etmeyi istemek	8
		Karar alırken öğretmen fikirlerini dikkate almamak	8
		Doğru görevlendirmeler yapmak	6
		Yetkilerini tehdit unsuru olarak kullanmak (Kurs, ders programı vs.)	5
		Kendi fikirlerini dayatmak	5
		Verilen görevlerde ikna edici/açıklayıcı bir yaklaşım göstermek	4
		Sürekli gözetleme tavrı içinde olmak	4
		Bir sorunla karşılaşıldığında öğretmenden destek isteyebilmek	3
		Küçük hatalara tolerans gösteren bir tavır içinde olmak	3
	İlişkisel güç	Hiyerarşik farklılığı belirgin olarak hissettirmek	9
		Etkileşim sıklığı yaşamak	7
		Öğretmeni takım arkadaşı olarak görmek	6
		Müdür görünürlüğü	4
		Acil durumlarda iletişim kurabilmek	2
	Söylemsel güç	Yalnızca resmi konuşmalar yapmak	7
		Emir kipi kullanmak	5
		Toplantılarda kapsayıcı bir dili benimsemek	4
		Uyarılarda yapıcı bir dil tercih etmek	4
		Spontane sohbetler yapmak	3

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin güç dengesi temasındaki görüşlerinin üç kategoride yer aldığı görülmektedir. İçerik analizinde güç temasının kurumsal, ilişkisel ve söylemsel olarak üç kategoriye ayrılması, geniş bir sosyal psikoloji ve örgütsel davranış literatürü ışığında ve araştırma amaçları doğrultusunda gerekçelendirilmiştir. Kurumsal güç kategorisi Weber'in (1947) otorite ve bürokrasi teorilerinde ifade edildiği üzere örgütsel yapı ve hiyerarşinin bir sonucu olarak şekillenen, öğretmenlerin okul içi işleyiş süreci üzerindeki deneyimlerini kapsamaktadır. İlişkisel güç, bireyler arası etkileşimler ve ilişkiler aracılığıyla ortaya konulmakta olup, liderlerin kişisel ilişkiler ve karizmatik özellikleri ile nasıl güç kazandığını açıklayan bir kategori olarak anlam kazanmaktadır (Yukl, 2013). Söylemsel güç kategorisi ise, Foucault'nun (1992) güç ve bilgi ekseninde geliştirdiği kuramlarına uygun olarak, dil ve iletişim yoluyla inşa edilmekte ve sürdürülmekte olan güç dinamiklerini temsil etmektedir. Örneğin, Fairhurst ve Grant (2010), liderliğin yalnızca bireysel yetenekler veya özellikler seti olarak değil, aynı zamanda iletişim ve söylem üzerinden sosyal olarak yapılandırılmış bir olgu olarak nasıl şekillendiğini öne sürmektedir. Güç dengesi temasına yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö4: *“Okulun amiri yetkisini zabıta gibi kullanır mı, burada öyle. Okulda çok dikkatli ve temkinli davranmaya çalışıyorum...Çünkü arkadaş nöbete 8 dakika geç gelmiş, toplu taşımanın azizliğine uğramış. Hemen savunması istendi. Başka bir olayda mesela 2-3 gün önce tam sınıfa girerken bir veli geldi, sorunlu bir öğrencinin velisi bahçede lafa tuttu, müdür de yanımdan geçti o sırada ben anlamadım tabi. Konuşma 5-6 dakika sürmüştür daha fazla değil yani. Sınıfa bir girdim müdür yoklamayı almış deftere de derse girmediğimi yazmış benden savunma istedi. Tabi buna hakkı var müdür otoritesini kullanabilir ama keyfiyet içeren bir durum değildi. Tamam haklı ama yanımdan geçip veli ile konuştuğumu görüp bunu yapmak.”*

Ö7: *“Bence kontrolü abartıyor hem de çok...Bakın odasında kameraları gösteren büyük bir ekran var tam karşısındaki duvarda. Sürekli izliyor her koridoru. BEP imzalatmak için odasına gitmiştim, oturdum öyle nasılsınız iyi misiniz konuşması bir taraftan da gözü ekranda, kim ne yapıyor diye. Bayağı gerildim. Toplantıda dedi ki; ‘isim vermiyorum ama dün bir arkadaş dersten çıkıp 13 dakika telefonla konuştu, tam 13 dakika.’ Burada meslektaşımın yaptığını onaylamam mümkün değil ama her şeyi her an izleyen ve bunu saklamayan bir müdür de ne bileyim sıkıntı veriyor. Sonra ne oldu bu arkadaş da onun bir açığını aramaya başladı. Koridorda oturduğumda gözüm kamerada acaba görüyor mu diye. Bu tedirginlik herkesi etkiliyor. Bana inanmayacaksınız belki ama telefonuna program indirmiş okuldaki kameraları okulda olmadığına izlesin diye, yani gözümle görmedim ama öğretmenler odasında konuşuldu bu. Belki yanlıştır ama doğruysa şaşırmam. Bu kadar olur mu oluyor işte...”*

Ö6: *“...Okulun bulunduğu konumdan dolayı öğrenci profili şahane değil, haliyle çok fazla problem var öğrencisi, velisi... Öğretmenlerin çoğu da genç. Bu sorun değil ama müdürümüz de genç sayılır. Genç dememin sebebi pek tecrübeli değil yöneticilikte, benim kıdemim ondan fazla. Herhalde kendi içinde bu kadar sorunla ancak sert olursam başa çıkarım diye düşünüyor... Mesela toplantıda diyor ki, okuldaki her şeyi bilmek benim görevim. Ya aslında değil, azıcık kendi haline bırakmak lazım. Müdürlüğü bu şekilde yorumluyor, ilk kez müdürlük yapıyor bence bunun da etkisi vardır, tecrübeli değil. O yüzden de çok resmi davranır. Allah'tan müdür yardımcısıyla daha iyi bir*

ilişkim var, bir sıkıntı olursa çoğunlukla onlar üzerinden... Okulda iyi niyeti suistimal eden çok insan olabiliyor, çok yumuşak olunmaz ama bunu suistimal etmeyecek isimleri de idare etmek değer vermek lazım”

Araştırma bulguları incelendiğinde, okul içi süreçlerin işleyişine ilişkin güç dengeleri temasında belirginleşen içerik kodlarının kurumsal düzeyde önemli yansımaları olduğu düşünülmektedir. Literatürdeki ampirik çalışmalar, okulun kurumsal işleyişinde dengeli güç dinamiklerinin zorunluluğunun yalnızca teorik bir önerme olmadığını, aynı zamanda okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki simbiyotik ilişkiyi destekleyen bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır (Hallinger ve Heck, 2010). Bu bağlamda, müdürlerin okul yönetiminde tek taraflı kontrol hegemonyasını terk etmeleri, yönetim rollerini uzlaşımimarları ve okul ekosisteminde kapsayıcı diyalogun katalizörleri olarak yeniden tanımlamaları ve karşılıklı bağımlılık paradigması lehine bir geçiş benimsemeleri gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Okullardaki hiyerarşik otoritenin yetki ve etki dengelerinin nasıl olması gerektiğine dair akademik tartışmalar, uzun süredir araştırma konusu olmuştur. Özellikle 2000’li yıllardan sonra yapılan çalışmalar, okul müdürlerinin rolünün tek taraflı bir otorite figüründen ziyade karşılıklı temsil eden bir yönetim anlayışına evrilmesi gerekliliğini savunmaktadır. Bu perspektifle, okul müdürünün öğretmenlerle etkileşimleri, karşılıklılık ve dinamik dengenin birbirine bağlılığı üzerine kurgulanmaktadır (Fullan, 2007). Mevcut araştırmadaki öğretmenlerin kurumsal işleyişteki güç yorumlamalarının alanyazında öne çıkan karşılıklılık ve etkileşime duyarlı yönetim vurgularının karar, kontrol ve görevlendirme süreçlerine yönelik olduğu görülmektedir. Örneğin Ö2: *“Dys veya Whatsapp üzerinden yazı gönderir, yapılacak bir şey varsa oradan söyler. Benim veya başka bir arkadaşın pek dahli olmaz...Böyle yorumluyor müdürlüğü galiba söyleyeyim uygulansın gibi”* ve Ö17: *“Otoriter ama baskıcı veya dayatıcı değil...mesela ilk derslerde okuma yapılmasıyla ilgili bir tartışma oldu kendisinin bir önerisi oldu çoğunluk öğretmenler başka bir istedi, makul buldu ve bizim fikrimizi uyguladı.”* ifadelerini kullanmıştır. Birbirine karşıt görünen bu iki görüşün yönetim anlayışındaki asimetric bakış açısını sembolize eden tek taraflılık ve karşılıklı bağımlılık perspektifini temsil ettiği düşünülmektedir (Balliet ve Van Lange, 2013). Karşılıklı bağımlılığın dinamik güç dengeleri ilkelerine dayalı bir yönetim modeli, okul içi gücün dağıtılmasını ve öğretmenlerin buna yüklediği öznel anlamı önemli hale getirmektedir. Güç, öğretmenlerin müdürün etki kapasitesine yönelik inanç ve algılarıyla imajine edilmektedir.

Barnett ve McCormick’e (2016) göre yönetici çalışan arasındaki güç dinamikleri dengesi, işlerin yapılma biçimini ve istenmeyen görevlerin yapılmasını olumlu yönde etkileyerek

kurum içi işleyiş süreçlerindeki olası aksama ve tartışmaların önüne geçilmesini sağlamaktadır. Bu noktada öğretmenlere yönelik görevlendirmelerden verim alınabilmesi, psikolojik sürecin yönetilmesi açısından ikna edici, açıklayıcı bir tavrın önemli olduğu düşünülmektedir. Katılımcılardan Ö6 bu duruma ilişkin görüşlerini şöyle belirtmiştir.

Ö6: “Konuşarak değil genelde emrivaki olarak bildirilir. Whatsapp’a bakarım görev dağılımı yapılmış imza isteniyor...Geçen yıl zümre başkanıydım bu yıl olmak istemedim. Toplantı kağıdı geldiğinde bir baktım benim adım. Gittim sordum hocam sizin olmanız daha uygun deyip geçti...Sebebini anlıyorum çünkü diğer arkadaşlarla bazı sorunlar yaşandı bense her şeyi çok nizami yaparım tamam ama nezaketen bir açıklama yapması gerekmez miydi...Evrak işleri olsun diğer işler olsun epey titizlenirim. Birçok iş üstüme kalır...Sınıflar belirlenecek, hocam şu şu sınıflar sizde, ortak yazılı mı var hocam sizde... Görüşümü alsın ya da, anlatılsın isterdim hesap vermek olarak değil psikolojiyi yönetebilmek için”

Bu bilgiler ışığında katılımcı görüşlerinin müdürlerin okul topluluğunda sadece bir lider değil, aynı zamanda bir uzlaşma ve etkileşim dinamiğinin yöneticisi olarak hareket etmeleri gerektiğini vurguladığı yorumu yapılabilir. Benzer şekilde mevcut araştırma öğretmenlerin kurumsal işleyişteki güç yorumlamalarının, karar, kontrol ve görevlendirme süreçlerinde karşılıklılık ve iş birliğine dayalı bir yönetim anlayışı zemininden geliştiğini göstermektedir. Eğitim liderlerinin, bu bağlamda daha katılımcı ve demokratik bir yönetim kültürü inşa etmesi, teorik çerçevenin pratiğe dönüşmesi adına önemli bir adım olacaktır (Day vd., 2016).

Karşılıklı bağımlılık teorisi perspektifinden bakıldığında, öğretmenlerin karara katılımının ve katkılarının aktif olarak talep edildiği ve bu çabaların saygıyla karşılandığı bir okul kültürünü teşvik etmek, klasik hiyerarşik denetim modeline karşı anlamlı bir meydan okuma olarak tanımlanabilmektedir. Bu yaklaşım, güç dinamiklerini yeniden düzenleyerek dengeli güç ilişkileri ve karşılıklılığa dayalı bir atmosfer yaratarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve genel moral düzeylerini de önemli ölçüde artırma potansiyeli taşımaktadır (Meyer vd., 2022). Bu stratejik yaklaşım okul ortamını idari kopuklukların yarattığı zararlı sonuçlara karşı koruyarak kurumsal bütünlüğün sağlanmasına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca karşılıklı bağımlılığa dayalı bir yönetim modeli kurumsal çerçeveyi güçlendirerek ve sürekli gelişen eğitim ortamında uyum sağlama kapasitesini artırmakta ve müdürü okul çıktılarını optimize etmek için kolektif gücü kullanan kilit bir aktör olarak konumlandırarak eğitim ekosisteminin esnekliğini ve dinamizmini yükseltmektedir (Thompson, 2023).

İlişkisel kategorideki bulgular literatürdeki teorik ve ampirik çalışmalar odağından incelendiğinde eğitim hiyerarşisi içindeki güç dinamiklerinin karşılıklı etkileşiminin özellikle okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki ilişkiler bağlamında, geleneksel otoriter kontrol biçimlerinden ziyade ilişkisel stratejiler perspektifinden derinlemesine bir analiz

gerektirdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Day ve diğerlerinin (2016) çalışmasına göre, okul müdürlerinin öğretmenleri yalnızca direktiflerin pasif uygulayıcıları olarak değil, kurumsal yapının bütünleşik ve özerk katılımcıları olarak görmeleri durumunda, olumlu etki potansiyeli belirgin bir şekilde artmaktadır. Bu ilişkisel paradigma, müdür ve öğretmenin okulun değerleri ve eğitim hedeflerine ortak katkıda bulunarak iş birliği yaptığı bir dinamiği teşvik etmekte ve geleneksel hiyerarşik kısıtlamalar yerine, diyaloga, karşılıklı saygıya ve ortak vizyona öncelik veren simbiyotik bir ilişkiyi desteklemektedir. Okul müdürleriyle ilişkilerindeki güç dengelerinin ilişkisel yansımalarına yönelik Ö9 ve Ö15'in görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö9: *“Yani aramız oldukça iyi ama müdür her yerde müdürdür...Amir olduğunu, daha yetkili olduğunu basit, spontane sohbetlerde bile hissedersiniz, hissettirir... Bu iyi veya kötü demiyorum ama tamamen rahat ve açık olarak ifade edemem kendimi illa bir filtre uygulamam”*

Ö15: *“İhtiyacım olduğunda mesai saati veya değil rahatlıkla ararım, konuşuruz...Okulda 1-2 saat geçerseniz sizde konuşursunuz çünkü pek odasında durmaz, öğrenciyle öğretmenle hep diyalog halindedir. O yüzden sorunlar çok hızlı çözülür”*

Buna göre öğretmenlerin kendini ifade edebilme gibi bireysel ve sorunların çözümü gibi örgütsel değişkenlere yükledikleri anlam okul müdürleriyle kurdukları güç dengesinin ilişkisel dinamiklerinden etkilenmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin rollerinin yeniden tasarlanmasını, takdir yetkisi ve yenilikçi potansiyele sahip özerk profesyoneller olarak tanınmasını ve bireysel özerklik ile kolektif hedeflerin uyumlu hale getirilmesini gerektiren iş birlikçi etik anlayışını teşvik etmektedir.

Hargreaves ve Fullan (2012) okul müdürü ve öğretmenler arasındaki güç dengelerinin diyaloga dayalı etkileşim ve karşılıklı saygı ile karakterize edilen ilişkisel bir duruşa dayanması gerektiğini öne sürmektedir. Bu paradigmaya göre otorite zorlayıcı olmak yerine ilişkisel olarak yorumlanmalı ve öğretmenin aktif özne kimliği vurgulanarak yetenekleri ve kapasitesi desteklenmelidir. Bu görüşü destekleyecek şekilde Lee (2023) göre okul müdürlerinin rolü, geleneksel yönetim metodolojilerinin ötesinde ilişkisel liderlik özelliklerini merkeze alan daha katılımcı ve etkileşim odaklı bir liderlik pratiğine bürünmelidir. Ayrıca direktife dayanan otoriter işleyiş sisteminin aksine, çift yönlü iletişimi, karşılıklı anlayışı ve ortaklaşa bir vizyonu güçlendirmeyi amaçlamalıdır.

İlişkisel kategorideki öğretmenlerin müdürleriyle etkileşim sıklığına ve müdür görünürlüğüne yaptıkları vurgunun dikkate değer olduğu düşünülmektedir. Katılımcılardan Ö1: *“Toplantılarda veya arada karşılaşırsak görüşüyoruz.”* ve Ö11: *“Zorunlu değilse bir*

araya gelmeyiz...Bana ihtiyacı yok ki öyle düşünür yani” ifadeleriyle müdürle zorunlu durumlar dışında görüşmediklerini öne sürmüştür. Buna karşın Ö15: “*Sık sık görüşür konuşuruz. İstişare ederiz”* diyerek etkileşim sıklığını fikirsel paylaşımın bir gereği olarak algıladığını belirtmiştir. Buna göre müdür ve öğretmen arasındaki görüşme sıklığının okul içi sinerjinin gerek şartlarından biri olarak yorumlanabileceği düşünülmektedir. Lambersky (2016), müdürlerin öğretmenlerle olmak için zaman bulamadıklarında, güç mesafesinin arttığını, ilişkideki duysal bağın zarar gördüğünü, bağlılık ve iş birliği davranışının azaldığını ileri sürmüştür. Öğretmen duygularında müdürle birlikte olmanın olumlu etkilerini ortaya koyan diğer çalışmalarla birlikte düşünüldüğünde araştırmadaki öğretmenlerin etkileşim sıklığının gücün bir unsuru olarak yorumlayışının eğitim çalışmalarındaki ampirik verilerle tutarlılık gösterdiği söylenebilir (Verschueren ve Koomen, 2012).

Öğretmenlerin söylemsel kategorideki görüşleri incelendiğinde emir kipinin kullanılmasından hoşnut olmadıkları, müdürleriyle yalnızca resmi konuşmalar yapmak yerine zaman zaman doğaçlama gelişen diyaloglar içinde olmayı önemli buldukları görülmektedir. Bu ifadeler, öğretmenlerin mesleki algılarını katı sınırlar içerisinde değil etki ağlarının, empati ve duygusal süreçlerin öne çıktığı bir anlayışla oluşturduğunu düşündürmektedir. Örneğin katılımcılardan Ö13: “*Özellikle bahçede nöbetçi olduğumda güzel sohbetler oluyor. Ortak izlediğimiz bir dizi var onun kritiğini yaptığımız bile olmuştur. Öyle havadan sudan konuşma...Tabi rahat hissediyorum, bana değer verdiğini gösteriyor.”* ifadelerinde müdürüyle yaptığı teklifsiz kısa sohbetlerin varlığını, değerlilik algısının bir parçası olarak yorumladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin müdüre yönelik içsel ve duygusal beklentilerinin, okulun örgütsel gerçekliğinin bir parçası olduğunu öne süren araştırmalarla tutarlı olduğu düşünülmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2005). Teorik açıdan güç dengesinin mevcudiyeti, örgütsel ortamın normatif düzenini yapısal olarak etkilemekten öte işlerin birlikte nasıl yapılacağı ile ilgilidir. İçerik kodlarının yoğunlaştığı, kurumsal kategorideki tavırların sıfır toplamı oyunları çağrıştıran 1 ve 0 çizgisinde var olması, ilişkisel kategorinin yüksek bir mesafe içermesi, söylemsel kategoride emir ve resmiyet vurgusunun ağırlıkta olması okul müdürü ve öğretmen arasında asimetric bir güç algılamasının olduğunu, kişilerarası gerçeklikte gücün denge odaklı bir zeminde olmadığını gösterebilmektedir.

Gücün etkileşimli doğası, örgütün ontolojik gerçekliği ve işlerin yapılma biçimine duyarlı bir özelliktir. Bu noktada okul müdürü ve öğretmen arasındaki güç dengesinin “*ceteris paribus*” ilkesini doğrulayacak bir saptamayla anlaşılamayacağı ve okulun bireysel ve sosyolojik değişkenlerinin karmaşıklığı göz önünde bulundurulduğunda her okul için ideal

olan bir güç dengesi formülasyonundan söz edilmesinin mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Sennett'a (2018) göre yönetim paradigmasında karşılıklı bağımlılık olgusu, yönetici ve çalışanların birlikte güçlü olması, birinin diğeri üzerinde mutlak ve bağımsız bir etki kurmaması üzerinden anlam bulmaktadır. Okul müdüründeki hiyerarşik ve yetki avantajına karşın okul içi işleyişin tüm paydaşlarla uyumlu olmayı gerektirmesi, liderliğin duygusal etkileşimleri yönetmeyi de içermesi ve karşılıklı bağımlı örüntülerin iyi anlaşılmasıyla mümkün olacağı düşünülmektedir.

Güç dengesine ilişkin bu görüşler; teorik perspektiften ele alındığında düzenin devamlılığı, bireylerin normlara uydurulması ve kurum içi disiplinin sağlanması noktasında gözetleme, denetim ve kontrolün aktif kullanılması gerektiğini öne süren modern paradigmalara uygun olduğu görülmektedir (Foucault, 1992). Ancak yönetici veya çalışana ait her türlü güç kullanımının etik değerlerle sınırlandırılması gerektiğini, kontrol ve gözetlemenin kaçınılmaz olarak bireyi pasivize ettiğini öne süren çalışmalar bu paradigmaya önemli eleştiriler getirmiştir (Bauman, 2019). Buna göre kurum içindeki güç, çalışanlar kendilerini otoritenin bir parçası ve örgütsel devamlılığın değerli bir öznesi olarak algıladığında amaçlarına ulaşabilmektedir (Sennett, 2018). Koşar ve Buran (2019) da benzer bir ifadeyle örgütsel amaçlara ulaşmanın temel dinamiğinin okul müdürünün gücünü uygun ve etkili olarak kullanması olduğunu öne sürmüştür. Sosyal psikolojinin genel teorik odağından bakıldığında katılımcı görüşlerinde öne çıkan yüksek kontrol ve tek taraflı güç algısının öğretmenleri pasivize etme, okul amaçlarına ulaşamama gibi etkileri olabileceği düşünülebilir. Karşılıklı bağımlılık teorisi perspektifinden ise yönetici çalışan arasındaki güç dengesizliğinin işlerin birlikte yapılacağına dair inanç (Fiske, 2021), müzakere süreçlerini işletmek adına istekli olmak (De Dreu ve Van Kleef, 2004) ve örgütsel stresle başa çıkmakta olumsuz etkileri olabileceği varsayılmaktadır (Lindorff, 2005).

Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkisindeki Bilgi Belirginliği Dinamikleri

Öğretmenlere “Okul müdürünüzün sizi tanıma durumuna yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, sorunun kapsamı “Okul müdürünüzün okulda yaptığınız çalışmalarla ilgili ne kadar bilgi sahibi olduğunu düşünürsünüz?”, “Okul müdürünüzün kişisel olarak sizi ne kadar tanıdığını düşünmektesiniz?” gibi sonda sorularıyla genişletilmeye çalışılmıştır. Katılımcı görüşleri analiz edilerek bilgi belirginliği teması ve üç kategori altında yorumlanmıştır. Öğretmenlerin bilgi belirginliği temasına ait görüşlerine ilişkin bilgiler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkilerinde Bilgi Belirginliği

Tema	Kategoriler	İçerik kodları	n
Bilgi belirginliği	Rol davranışlarını tanıma	Öğretmenin okula yaptığı katkıların farkında olmak	13
		Öğrenciler için yapılan ders etkinliklerinden haberdar olmak	7
		Pano hazırlanması, özel gün çalışmalarını vs. takip etmek	7
		Öğrenciye gösterilen ilgi/rehberlik faaliyetlerini bilmek	5
		Öğretmenler arasındaki ilişkilerden haberdar olmak	4
	Kişisel özellikleri tanıma	Demografik özellikleri bilmek	8
		Özel etnik, ideolojik veya mezhepsel aidiyetleri bilmek/ hassasiyet göstermek	7
		Aile yapısını bilmek	5
	Okul dışı gelişmelerden haberdar olma	Sıkıntılardan haberdar olmak	7
		Yaşanan olumlu gelişmeleri bilmek	7
		Mesleki gelişim adına yapılan çalışmaları bilmek (yüksek lisans, kurs vb.)	4
		İlgi alanlarından haberdar olmak	4

Tablo 10'daki öğretmen görüşleri, rol davranışlarını tanıma, kişisel özellikleri tanıma ve okul dışı gelişmelerden haberdar olma olarak üç grupta kategorize edilmiştir. Bu kategorilerin oluşturulması, kapsamlı bir örgütsel davranış ve liderlik literatürü çerçevesinde ve araştırmanın epistemolojik konumlanması doğrultusunda gerekçelendirilmiştir. Rol davranışlarını tanıma kategorisi, öğretmenlerin mesleki performanslarının ve kurumsal katkılarının müdür tarafından algılanması ve değerlendirilmesi sürecini kapsadığından Graen ve Uhl-Bien'in (1995) lider-üye etkileşimi teorisinin temel önermelerinden hareketle, lider ve ast arasındaki ilişkinin niteliğini belirleyen kritik bir faktör olarak yorumlanmıştır. Kişisel özellikleri tanıma kategorisi ise Yukl'un (2013) bireyselleştirilmiş liderlik paradigması çerçevesinde, müdürün öğretmenlerin bireysel özelliklerini, değerlerini ve geçmişlerini kavrayışını yansıtmaktadır. Bu kategori, liderlik sürecinde bireysel farklılıkların tanınmasının ve bu doğrultuda liderlik davranışlarının uyarlanması önemini vurgulamaktadır. Okul dışı gelişmelerden haberdar olma kategorisi ise Rafferty ve Griffin'in (2004) destekleyici liderlik ve çalışan refahına odaklanan liderlik yaklaşımları perspektifinden, öğretmenlerin profesyonel ve kişisel yaşam alanlarındaki dinamiklerin müdür tarafından

anlaşılmasını temsil etmektedir. Bilgi belirginliğine yönelik bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö2: “Bence yaptığım şeylerin hemen hiçbiri bilinmiyor...Bakın 5 sınıfa giriyorum belki 120’nin üzerinde öğrencim var. Hemen hepsinin isimlerini biliyorum, ailelerini tanıyorum, görüşüyorum. İhtiyaç sahibi olanlarını tanımaya ve elimden geleni yapmaya çalışırım. Bunu söylememin sebebi şu; ben 120 tane öğrenciyi ismen bilmeye çalışıp onlarla ilgili gerçekleri anlamaya bu kadar özen gösterirken müdür bey 35-40 öğretmeni ne kadar tanıyor? Memleketimi, bekar olduğumu vs. bilir ama o kadar. Ders için özel sunumlar yaparım, materyallerle uğraşırım. Sonuç aldığımı, çocuklardaki önyargıları yıktığımı görüyorum. Zümrelerimin yaptığından çok daha farklı şeyler yapıyorum. Yaptıklarımı vicdanım için yapıyorum ama insan en azından bir tebrik bekliyor...Daha motive olurdum, isteğim artardı ne bileyim...kişisel ilgilerimi bilmesini geçiyorum bu üst düzey bir beklenti olurdu ama yaptıklarım, çabalarım görülüyor pek...”

Ö15: “...okul içinde çok aktif olduğu için gidip şunları yaptım diye bizzat söylemesem de benim iyi bir öğretmen olduğumu bilir ve bir araya geldiğimizde bunu dile getirdi birkaç kere...Gözlemliyor; konuşuyor öğrencilerle. Okulda görünür; bilinir olduğumun farkındayım... Girdiğim sınıflarda aldığım netice ortada, deneme sonuçları ortada...Müdürün takdir etmesi çok önemli tabi teşekkür için yapmıyorum ama mutluyum bu durumdan.”

Okul içindeki faaliyetlerinin bilinmiyor oluşunu müdürlerinin adil bir gözlemci olmamasıyla ilişkilendiren Ö8 ve Ö4’ün görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö8: “...Ya mesela 29 Ekim’de pano hazırlanmış fotoğraf çekip hazırlayan kişiyi Instagram’da paylaşıp teşekkür etti, Whatsapp’tan da etti. 24 Kasım’da hazırlanan panoya etmedi, belki unuttu, önemli değil ama bir çalışmayı görüyorsan diğerini de görmelisin diye düşünüyorum...”

Ö4: “Neleri bildiğini söyleyemem ama bilmediklerini sayabilirim. Benim çoğu zaman teneffüslerde bile içerde kalıp dert dinlediğimi bilmiyor mesela...annesi yok üvey anneye sorunlu, okul çıkışı eve gitmiyor; beslenme bozuk 6 defa babayı aradım çağırdım, bunu da bilmez... ben özellikle dile getirmem ama sorsaydı belki söylerdim...Bakıyorsun küçük şeyler öne çıkarılıp alkış alıyor bu gibi şeyler görülmezince insanın biraz siniri bozuluyor.”

Katılımcı görüşleri birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin rol davranışlarına yönelik bilinme isteklerinin; okul içinde bir özne olarak kendilerini diğer meslektaşlarından ayıran iş ve işlemlerin tanımlanması ile öğrencilerle ilgili çabaların fark edilmesi odağında yoğunlaştığı düşünülmektedir. Bu noktada düşük tanınma algısının yaratıcılık, yenilikçilik, sürekli iyileştirme ve çalışan verimliliği süreçlerini olumsuz etkilemesi kaçınılmaz görünmektedir (Brun ve Dugas 2008). Luthans’a (2000) göre yöneticinin çalışanını güçlendirmek ve motive etmek için kullanabileceği maddi ve maddi olmayan stratejiler mevcuttur ve parasal olmayan teşviklerin en önemlisi, yöneticinin çalışanının hikayesini bilmesi, performansına yönelik farkındalık geliştirmesi, rol davranışlarını güçlü ve zayıf yönleri ile diğerlerinden ayırt edecek şekilde tanımlayabilmesidir. Bu noktada kar amacı gütmeyen, ekosisteminin temelinde insan sermayesi bulunan okul gibi örgütlerde okul müdürünün öğretmenine yönelik bilgi belirginliğinin yüksek olması, çalışmalarını bilmesi, öğretmen performansı, bağlılık ve örgütsel güven noktasında

belirleyici olabilmektedir (Gilbert ve Kelloway, 2018). Katılımcılardan Ö14'ün “*Yaptığın iş görülünce daha şevkle yapıyorsun, daha güzelini amaçlıyorsun*” sözleriyle ve Ö4'ün “*Ben 500 soru çözdüreyim yanımdaki 20-30 sonra bunu aynı kefeye koyulunca yapmak istemiyorum artık*” ifadeleriyle bu görüşü destekler nitelikte görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Bilgi belirginliği boyutunda öğretmenlerin kendilerinin tanınmasına yönelik algılarının ampirik olduğu kadar örgütsel özne olgusunu ele alan teorik perspektifte de önemli karşılığı olduğu düşünülmektedir (Zee vd., 2023).

Bir okulun karmaşık ekosisteminde, müdürün öğretmenlerin yetenekleri, katkıları ve bireysel özellikleri hakkında sahip olduğu bilgi belirginliğinin derecesi bireysel ve örgütsel açıdan önemli sonuçlar doğurabilmektedir. Psikolojik olarak, müdürün yalnızca mesleki çalışmaları vurgulamakla kalmayıp aynı zamanda öğretmenlerin resmi görev tanımlarının ötesine geçerek yaptıkları katkıları tespit edip değer vermesi psikososyal ve profesyonel bütünsellik anlamında önemli görünmektedir. Meslektaşlarıyla aynı maaşı almalarına karşın, inisiyatifler alarak akademik ve psikososyal katkılar sunan bu öğretmenler, özgün çalışmaları için takdir edildiklerinde içsel motivasyonları artacak, kendilerini okulun başarısında vazgeçilmez birer unsur olarak görmeleri belirginleşecektir (Grawitch, Gottschalk ve David, 2006). Benzer şekilde müdürleri tarafından tanınıp bilindiklerine inanan öğretmenlerin kimlik duygularının gelişmesi, örgütsel aidiyetlerinin pekişmesi beklenmektedir. Bu takdir yalnızca sürekli mesleki gelişim için bir iskele kurmakla kalmayıp aynı zamanda stres ve tükenmişliğe karşı bir siper oluşturabilmektedir. Katılımcılardan Ö1: “*Yaptıklarımı vicdanım için yapıyorum...Yaptığım çalışmalarla görülse amirim bunu bilse motivasyonum artar mıydı bence evet.*” derken Ö6: “*Yaptıklarımı anlattım teşekkür etti, sağ olsun. Biraz moral buldum. Keşke ben söylemeden fark ettiğini bilseydim...*” sözleriyle tanınma isteği ile motivasyon değişkenleri arasındaki ilişkinin altını çizmiştir. Sonuç olarak öğretmenleri motive etmeyi ve örgütsel verimliliği amaçlayan sağduyulu bir okul liderinin öğretmenleri yüzeysel tanımakla yetinmeyeceği, onların bireysel anlatılarının, hırslarının, katkı ve amaçlarının derinliklerine inmeye çalışacağı anlaşılmaktadır (Judge ve Piccolo, 2004). Bu noktada çalışan hikayesinin simyasında kalıcı örgütsel başarının şifrelerinin yer aldığı söylenebilir.

Scherbaum, Naidoo ve Saunderson'a (2022) göre müdür tarafından öğretmenlerin mesleki ve kişisel becerilerinin bilinmesi performans ölçütlerini geliştirmede ve sürekli üretkenlik için temel bir dayanak noktası oluşturmada çok önemli bir kriter olarak hizmet etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yakın ve nüanslı olarak tanınması satranç oyunundaki stratejik hamlelere benzer şekilde görevlerin zekice dağıtılmasına olanak tanır. Buradaki tercihler yalnızca işlemsel

aktiviteler değil, yöneticinin bir bireyin öğretmen yetkinlikleri ve motivasyonel güçleri hakkındaki derin kavrayışının bir kanıtıdır. Okuldaki insan sermayesinin bu şekilde stratejik olarak kullanılması, değerli çabaların samimi bir şekilde takdir edilmesiyle vurgulanarak, çalışma ortamını karşılıklı tanıma ve saygı arenasına dönüştürmektedir.

Brun, Biron, Martel ve Hivers (2003) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı araştırma, tanınma eksikliğinin iş yerinde psikolojik sıkıntılara yol açan ikinci en büyük risk faktörü olduğunu güçlü bir biçimde ortaya koymuştur. Araştırmacılar, bu bulgunun yönetici perspektifinden bakıldığında, strese karşı bir tolerans faktörü olarak değerlendirilebileceğini ve zor mesleki durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirmede kritik bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Tanınma eksikliği, öğretmenlerin okulda yaşadığı stresi artırmakta ve psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Ross, Romer ve Horner, 2012). Bu durumun aynı zamanda profesyonel verimlilik ve iş memnuniyeti üzerinde de olumsuz sonuçlar doğurabileceği literatürde vurgulanmaktadır. Meyer ve diğerlerine (2022) göre okul müdürünün öğretmenine yönelik bilgi belirginliğinin düşük düzeyde oluşunu ifade eden tanıma eksikliği yalnızca bireysel düzeyde psikolojik sıkıntılara yol açmakla kalmayıp aynı zamanda örgütsel dinamikler üzerinde de geniş çaplı etkiler yaratabilmektedir. Bu bilgiler ışığında okul müdürlerinin bilgi belirginliğinin önemini anlaması, farkındalık düzeylerinin artması ve çalışan tanıma programlarını etkin bir şekilde uygulamaları gerekliliğinin okul ekosistemi için kaçınılmaz olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde öğretmenler, sahip oldukları beceri ve ilgilerin bilinmesinin okul içi süreçlere etkisi olabileceği gerçeğinden hareketle önemli olduğunu belirtmiş, öğretmenlerin ifadeleriyle kişisel özellikleri tanıma kategorisi oluşturulmuştur. Buna yönelik 2 katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö16: "...İstanbul'da çalışırken tiyatro eleştirmenliği lisansını bitirdim. Zaman zaman sahne aldığım oyunlar da oldu. Mesela müdürümüz mutlaka kurs açmamı özel günlere küçük piyesler hazırlamamı ister; çalışmalarını takip eder...Özel zevkim olduğu için hiç sıkılmıyorum, öğrencilerimle iletişimim de güçleniyor..."

Ö10: "...Törende koro için canlı müzik olsa güzel olurdu diye düşünmüş arkadaş, okula yeni gelen biri. Bütçe vs. diyerek kapatılmış. Sonradan duydum ben mesela hafta sonları sahne alıyorum, iki arkadaşına söylesem çocuklar için seve seve gelirlerdi...2-3 çeşit enstrüman çalıyorum, aktif müzik yapıyorum ama bildiğini sanmıyorum..."

Okul müdürünün öğretmenlerle ilişkisi çoğunlukla okul sınırları içinde ve profesyonel bir süreci kapsamakla birlikte öğretmenlerin okul iklimine yansımaları muhtemel kişisel özelliklerinin bilinmesinin de önemli olabileceği düşünülebilir. Bu anlamda bir bilgi mevcudiyetinin müzikal yetenek, tiyatro, halk oyunları gibi akademik alan dışında ilgilere sahip öğretmenlerin bilgi ve

becerilerinin okul içinde aktif hale getirilmesi amacına hizmet edebilmektedir. Çağdaş örgüt yaklaşımlarında yönetici ve çalışanlar kurum içindeki profesyonel özellikleri ve kişisel ilgileriyle birlikte bütünsel bir perspektif üzerinden yorumlanmaktadır. Buna göre öğretmenlerin kişisel ilgi ve özellikleri okula değer kazandırma ve öğrenciye yarar sağlama noktalarında beklenmedik katkılar yapabilmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2006).

Okul müdürünün öğretmenlerin kişisel ilgi ve özelliklerini bilmesinin okula somut katkılar sunma dışında bir başka getirisi ise ideolojik, etnik pek çok farklı aidiyetlere sahip öğretmenlerden oluşan heterojen okul ekosisteminde yaşanması muhtemel olumsuz ve gergin durumlara karşı proaktif bir yönetim anlayışını mümkün kılması olarak düşünülmektedir. Katılımcılardan Ö5'in buna yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö5: “Bir bakacaksın bu okulda kim kimdir. Kim geç kalıyor, kim çalışıyor, hassas durumlar var mı, şimdi bu da önemli... Okuldaki öğretmenler çoğunlukla yeni atama diye Türkiye'nin her yerinden her çeşit insan var bizde. Ana dili farklı olan var, siyasi görüş olayı var, mezhepsel durumlar var. Ben dar görüşlü değilim ama dediğim gibi hassas durumlar olabiliyor... Sene başında eş durumundan bir hoca geldi okula. Ayaküstü bir sohbet sırasında hocalardan biri etnik kökenle ilgili bir espri yapmış, gülmüştü falan müdür bey de oradaymış. Arkadaş o bölgeden mesela bayağı tepki verdi, sesler yükseldi, hoş olmadı yani. Sonradan müdür diyor ki, ben bilmiyordum arkadaşın alınacağını. Bana göre bilmeliydi. Bu adamlar basit bir Ş.Ö.K. 'te bile kavga edebilecek kişiler maalesef. Gerginlik çıkıyor yok yere. İnsanların kırmızı çizgileri var yani kültüründen ailesinden getirdiği ne bileyim, inanç olur görüş olur mezhep olur bunların bilinmesi bana göre önemli”

Ely ve Thomas'a (2001) göre etnik, ideolojik ve ırksal çeşitlilik mozaigiyle karakterize edilen kurumsal ortamlarda, kültürler arası çatlak ve tabakalaşmalardan kaynaklanan gerilimlerin uyuşmazlık potansiyeli sürekli olarak varlığını sürdürmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin, öğretmenlerin çok yönlü aidiyetlerine dair içten bir anlayış geliştirmeleri esastır; zira bu bilgi, kurum içi çatışmaların önlenmesinde stratejik bir mihenk taşı oluşturmaktadır. Bu karmaşık sosyal dinamizmi yönetebilmek için proaktif katılım esasına dayanan bir yönetim paradigması zaruri görünmektedir. Böyle bir paradigma, yalnızca potansiyel çatışma noktalarının tanınması ve öngörülmesini değil aynı zamanda farklı alt kültür anlatılarını ustalıkla bütünleştiren önlemlerin uygulanmasını da içermektedir. Bu sayede kurumsal tutarlılığın sağlanması ve kapsayıcılık ilkesinin teşviki mümkün görülebilmektedir (Banks, 1993). Bu görüşü destekler nitelikte Martin-Ondarza ve diğerleri (2022) okulları öğretmenlerin inançları, değerleri, gelenekleri, yetenekleri, kökenleri ve kişisel nitelikleri bakımından büyük çeşitlilik gösterdiği yerler olarak nitelendirmiştir. Bu heterojen yapı, okul müdürünün yönetim rolünü daha karmaşık ve çok yönlü hale getirmektedir. Okul müdürleri farklı alt kültürlerden gelen bireyler arasındaki potansiyel çatışma ve önyargıları önleme sorumluluğunu taşıdığından, öğretmenleri derinlemesine tanımak, onların özel niteliklerini ayrıntılı bir şekilde anlamak ve bu bilgileri

kullanarak anlamlı yakınlık ve sıcaklığa dayalı etkileşimler kurma görevini üstlenmelidir. (Connolly vd., 2011).

Araştırma kapsamında öğretmenlere “Müdürünüzün okul dışında yaşadıklarını bilmesi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sonda sorusu sorulmuş öğretmen görüşlerinin ağırlıklı olarak özel günlerin, yas ve hastalık süreçlerinin bilinmesini önemli gördükleri anlaşılmıştır. Buna karşın bazı katılımcılar okul dışındaki yaşamlarına dair bilgi mevcudiyetini mahremiyet kapsamında istemediklerini ve uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Buna yönelik katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö6: “Kesinlikle böyle bir beklentim yok, babam ağır rahatsızlık geçirdi rapor almam gerekinceye kadar duyurmadım. Sonrasında bir kez sordu üstü kapalı cevap verdim. Çünkü bahsetmek istemiyorum bundan... Özel alanım sonuçta iyi veya kötü şeylerin bilinmesine gerek yok diye düşünüyorum.”

Ö17: “...Özel günler, özel durumlar bunlar benim için önemli. Mesela kardeşim evlendi, düğüne çağırdım. Hemşeriyiz zaten ailemi, köyümü, az çok düşüncelerimi bilir... Bir derdim sıkıntım olduğunda hastalık, taziye vs. bunları bilir; ziyaretimize gelir. Bunlar çok önemli şeyler ...Ben de onu iyi tanıdığımı düşünüyorum...”

Ö8: “...yılın başında yüksek lisansa kabul aldım bunu mesela paylaşmak isterdim ama o çeşit bir iletişimimiz yok zaten... Benim nasıl motive olacağımı bilmez tabi ki, böyle bir düşüncesi olduğunu da sanmıyorum... Şurada hakkını vermem gerekir; yakını vefat edenlere okul grubundan da olsa mutlaka taziyesini paylaşır, bazen de ziyaret eder; hastalıklarda alakadar olur bu da önemli bence...”

Bir okul müdürünün öğretmenlerin okul dışı yaşamlarına ne kadar hakim olması ve bu konuyla ne derece ilgilenmesi gerektiği, eğitim bilimi yazınında karmaşık ve çok yönlü bir tartışma zemini üzerine oturmaktadır. Empatik bir yönetim paradigmasını savunan yaklaşımlar, öğretmenlerin yakınlarının kaybı, yas ve hastalık gibi ağır sosyal ve psikolojik yükler altında oldukları durumlarda müdürün bu dış koşulları kavramasının, söz konusu öğretmenlere sağladığı psikososyal desteğin dolaylı olarak öğretmenlerin pedagojik ve akademik yeterliliklerini ve performanslarını artırabileceğini ileri sürmektedir (Cameron ve Quinn, 2011). Bu tür psikososyal destek süreçlerinin, öğretmenler arasında yaşanan kişisel kayıplar veya zorluk dönemlerinde okul içerisindeki sosyal bağları kuvvetlendirdiği görülmektedir (Bryk ve Schneider, 2002). Alanyazında öğretmenleri sadece profesyonel bir çerçevede değil aynı zamanda okul içi ve dışı yaşamlarıyla birlikte bir bütün olarak değerlendiren yaklaşımlara karşın etik normlar ve mahremiyet ilkelerine vurgu yapan, dengeli ve makul bir yaklaşımın altını çizen önemli sayıda çalışma bulunmaktadır (Ehrich, Harris, Klenowski, Smeed ve Spina, 2015). Bu bağlamda bir müdürün nasıl davranması gerektiği sorusu, öğretmenin kolektif bir destek mi yoksa kişisel bir mahremiyet mi talep ettiğine yönelik tercihle şekillenmektedir. Örneğin, ağır bir hastalıkla mücadele eden bir öğretmen, şeffaf davranarak destek ihtiyacını açığa çıkarabilir veya tam tersi,

gizliliği seçebilir (MacBeath ve Dempster, 2009). Bu tür spesifik durumlarda, okul müdürünün öğretmenlerin kişisel tercihlerini anlaması ve bu tercihlere saygı duyması, eğitimcilerin eğilimlerini barındıran ve aynı anda güven ve karşılıklı saygı ortamını teşvik eden özel bir metodolojiyi benimsemesi gerekli görülmektedir (Tschannen-Moran, 2004). Benzer bir perspektif olarak, öğretmenlerin özerkliklerine ve kişisel sınırlarına değer veren, bu sınırların tanınması ve onurlandırılması gerektiğini öne süren liderlik yaklaşımları okul topluluğu içerisindeki bireylerin şahsi ve profesyonel sınırlarının hassasiyetle gözetildiği ve bu sınırların korunması suretiyle psikososyal dayanışmanın desteklendiği bir eğitim çevresi yaratma gerekliliğinin altını çizmektedir (Szczesniul ve Huizenga, 2014).

Bir okul müdürünün öğretmenlerin kişisel yaşamlarına dair bilgilere ne kadar aşına olması gerektiği konusundaki bu karmaşık ve çok katmanlı tartışma, müdürlerin hem etik sorumluluklarının sınırlarının belirlenmesi hem de çalışan mahremiyetinin korunması bağlamında önemli bir dengeyi işaret etmektedir. Bu denge arayışı, müdürlerin öğretmenlerin zor zamanlarında onlara destek sunabilmek için gerekli bilgiye sahip olmasını ancak bu bilgiyi kullanırken mahremiyetin ve etik değerlerin sınırlarını aşmamaya özen göstermesini beraberinde getirmektedir. Bu çerçevede ortaya çıkan yaklaşım, müdürlerin öğretmenlerin özerkliklerine, kişisel ve profesyonel sınırlarına saygılı olmasını ve böylelikle okul topluluğu içerisinde güven ve karşılıklı saygıya dayalı empatik bir atmosferin tesis edilmesini gerektirmektedir (Meyer vd., 2022).

Çağdaş örgütsel söylemde çalışanların kişisel ve mesleki anlatılarının bütünsel olarak anlaşılmasına dayanan bir yönetsel paradigmanın vurgulanması işgücündeki potansiyel yetkinliklerin belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bir çalışanın geçmişi, eğilimleri ve yeteneklerinin kesişim noktasının derinlemesine anlaşılması, yöneticinin gelişim girişimlerini uyarlamasına imkan tanıyarak bireysel yeterlilikler ile kurumsal ihtiyaçlar arasındaki uyumu optimize etmektedir. Bu incelikli yaklaşım, geleneksel yönetim uygulamalarının ötesine geçerek herkese uyan tek bir metodolojiyi reddederek daha bireyselleştirilmiş ve empatik bir stratejiyi benimsemektedir (Guest ve Conway, 2002). Bu bağlamda nitelikli yönetici sadece mevcut kurumsal ortamın bir stratejisti olarak değil yönettiği insan kaynaklarının gizli potansiyelini fark etme ve ortaya çıkarma kapasitesine sahip bir vizyoner olarak düşünülmektedir. Yönetici, bu ikili yeteneği stratejik olarak kullanarak yalnızca bireysel performansı artırmakla kalmaz aynı zamanda kurumun uyum kapasitesini güçlendirmektedir (Rousseau, 2020).

Okul müdürü ve öğretmen ilişkisindeki karşılıklı bağımlı etkileşimlerin temel parametresi olan bilgi belirginliğinin; öğretmenlerin ayırt edici yönleri, benzersiz özellikleri ve varoluşsal

gerçekliği ile bütünsel bir psikososyal mercekten bilinmesi gerektiğini öne süren hümanist ve varoluşçu teorik görüşlerle benzerlik göstermektedir (Brun ve Dugas, 2008). Buna göre yöneticileri tarafından yüksek bir farkındalıkla tanındıklarını hisseden çalışanların örgütsel hedeflerle uyum sağlamaları ve iletişim kurmaları kolaylaşmakta ve karşılıklı bağımlılık algıları derinleşmekte ve karar süreçlerine katılma istekleri artmaktadır (Martin, Lenhardt ve Jarroson 1996).

Yönetim ve örgütsel davranış literatüründe, bireyin psikososyal dengesinin süreklilik kazanması açısından bilinme ihtiyacının kilit bir etken olduğunun altı çizilmektedir. Saunderson (2004) bu paradigmanın bir sentezini sunarak kurum içerisinde statüsü, pozisyonu veya tecrübesi ne olursa olsun, hiyerarşik yelpazenin her katmanındaki çalışanların kendilerini var eden hikayenin farkında olunmasına yönelik tanınma isteğini derinden hissettiklerini vurgulamıştır. Kişisel ve mesleki katkıların tanınması açısından aksiyomatik bir ön koşul olarak kabul edilen bilgi belirginliği teması, psikolojik sağlamlığın, motivasyonun ve okula olan bağlılığın güçlendirilmesi için kritik bir unsurdur. Buna yönelik bilişsel farkındalığın artması, okul ekosisteminin işlevsellik ve verimlilik kazanması noktasında optimize edilmiş bir süreci öne çıkarmaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmenlerine yönelik bilgi belirginliği kazanmalarının, okulun bütüncül gelişimi ve sürdürülebilir dinamizmi açısından kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu tür bir bilgi belirginliği, öğretmenlerin motivasyonlarını ve mesleki tatminlerini artırarak onların pedagojik yeterliliklerini ve akademik etkinliklerini önemli ölçüde geliştirecektir. Böyle bir kolektif güçlenme süreci, okulun eğitimsel ve kültürel dokusunda yapısal ve olumlu bir dönüşümü teşvik ederek nitelikli eğitimin yörüngesini oluşturacaktır.

Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkisindeki Karşılıklılık Dinamikleri

Katılımcılara “Okul müdürünüzle ilişkinizde karşılıklı olmasını beklediğiniz dinamikler nelerdir? sorusu yöneltilmiş, sorunun kapsamı “İlişkinizdeki geri bildirimler için neler düşünürsünüz?”, “Müdürünüzün, sizin olumlu çabalarınıza karşı nasıl bir yaklaşım gösterdiğini düşünmektesiniz?” gibi sonda sorularıyla desteklenmiştir. Yapılan içerik analiziyle öğretmen görüşleri karşılıklılık teması ve iki kategori altında yorumlanmıştır. Karşılıklılık temasına ilişkin bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkilerinde Karşılıklılık

Tema	Kategoriler	İçerik kodları	n
Karşılıklılık	Profesyonel karşılıklılık	Yapılan çalışmalarla ilgili geri bildirim vermek	11
		Aynı hedefleri paylaşmak	8
		Öğretmeni ihtiyaç duyduğu alanlarda desteklemek	7
		Başarılı çalışmaları övmek	6
		Başarısızlık durumlarında birlikte çözüm aramak	6
		Okul için öğretmenlerden gelen önerilere açık olmak	5
		İhtiyaç duyulan alanlarda öğretmene mentorluk yapmak	4
		Okul başarılarında sevinç paydaşlığı yaşamak	4
		Öğretmene değerli olduğunu hissettirmek	10
		Karşılıklı saygı ilişkisi kurmak	9
	Psikososyal karşılıklılık	Birbirine güvenmek	8
		Sıkıntılı durumlarda dayanışma göstermek	5
		Yaşanan olumsuzluktan karşılıklı etkilenmek	4
		Öğretmene karşı empatik bir yaklaşımı benimsemek	4
		Okul dışı öğretmen etkinliklerine katılım göstermek	3

Tablo 11’de sunulan karşılıklılık temasına ilişkin kategorilerden profesyonel karşılıklılık kategorisi, okul müdürü ve öğretmen ilişkisindeki iş odaklı karşılıklı beklentileri, performans geri bildirimlerini ve mesleki gelişim fırsatlarını kapsayarak, ilişkinin profesyonel boyutunu vurguladığından Blau’nun (1964) sosyal değişim teorisi ve Cropanzano ve Mitchell’in (2005) örgütsel bağlamda karşılıklılık normları üzerine çalışmaları ile ilişkilendirilmiştir. Psikososyal karşılıklılık kategorisi ise ilişkinin duygusal destek, empati ve kişilerarası etkileşimlerin duygusal yönlerini içerdiğinden Gouldner’in (1960) karşılıklılık normları teorisi ve Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa’nın (1986) algılanan örgütsel destek kavramı bağlamında tanımlanmıştır. Karşılıklılık temasına ait bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö13: “Karşılıklı saygı benim için en önemli olan bu. Dünya görüşümüz farklıdır, birçok şeyimiz farklıdır ama sonuçta aynı şeyi istiyoruz, okulun başarısı yani. Bunu benim bilmem mühim değil ama amirin bilmesi çok önemli ve biliyor da. İlişkiyi belirleyen daha çok bu bence...Değerli olduğumu hissettirir. Küçük bir örnek ama 1-2 kez odasında konuşurken telefonu çaldı, açmadı konuşmayı bölmek için. Ben de bu özene tabi ki karşılık veririm. Benden bir talebi olursa yapmaya çalışırım, mecbur olmasam da saygım var. Şimdi özellikle 8.sınıf öğrencileri için ek çalışmalar yaparız, soru çözelgeleri hazırlarız öğretmenler olarak, bunları mutlaka takip eder, motive eder. Adım

adım öğrenciyi izler, sosyal medya hesaplarında öğretmenini öven paylaşımlar yapar. Bunlar çok teşvik edici bence... Başarıya birlikte seviniriz..."

Ö15: "...saygı da sevgi de karşılıklı olmalı. Ben desteklendiğimi hissettiğim için ben de elimden geldiğince yardımcı olmaya çalışırım. Sadece okul için değil ki hayatta da böyledir... Ama okul için net söyleyebilirim bunu çünkü somut olarak yaşadım. Bir tartışma ya da negatif bir durum olduğunda müdür bey cidden üzülür. Birkaç ay önce olmuştu büyük bir şey değil bir yanlış anlaşılma bir öğretmen arkadaşla ilgili bir durum vardı ben müdür beye ilettim ama ortam gerildi, sesler yükseldi haliyle, çok canım sıkıldı ilk kez oldu ama bayağı üzüldüm. Ertesi gün müdür bey nöbet yerime geldi hal hatır sordu, çalışmalarımın çok memnun olduğunu söyledi. Neden geldiğini anladım tabi. Dolaylı olarak gönlümü aldı ve samimi olduğunu gerçekten üzülmediğini hissettim..."

K14: "Koro çalışmalarımız olur, kutlamalar vs. orada bir şeye ihtiyacımız olduğunda enstrüman, ses sistemi gibi çözmeye çalışır, ben nasıl ilgileniyorsam aynı öyle. Sonuçta okulun ismiyle bir şey yapılıyor, veliler gelecek, bazen milli eğitimden geliyorlar izlemeye...Tabi bu okul bizim gibi düşünüyor insan, daha bir bağlanıyor."

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, dinamik bir ekosistem olarak okul gerçekliğinin çift yönlü bir mercek ve çok katmanlı bir perspektif gerektirdiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okul müdürü ve öğretmenler arasındaki karşılıklı süreçlerin formüle edilebilir mesleki ve psikolojik karşılıkları olduğu, öğretmenlerdeki sonuçların aynalama etkisi ile müdüre de yansıtacağı yorumu yapılabilmektedir. Araştırmadaki öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde merkezi bir unsur olarak değerlendirdikleri geri bildirim mekanizması, hem öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine katkıda bulunmakta hem de müdür ve öğretmen arasındaki ilişkinin somut ve ölçülebilir veriler doğurabileceği bir platform sunmaktadır. Bu tür geri bildirimlerin sağladığı çift yönlü bilgi akışı ve yapıcı eleştiri ortamının, eğitimin niteliğinde doğrudan bir etki yarattığı gibi, öğretmenlerin mesleki tatmin ve motivasyonlarını da anlamlı bir şekilde artırabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, okulun bütüncül başarısı için bu sinerjinin etkin yönetimi elzem görünmektedir.

London'a (2003) göre bir yöneticinin çalışanlarına geri bildirimde bulunması, çalışanların olumlu özelliklerini pekiştirirken, yapılan hataların hızla düzeltilmesini de mümkün kılarak, iş süreçlerinin verimliliğini artırmaktadır. Dahası, yapıcı ve gelişim odaklı geri bildirimler, sadece bireysel performansı iyileştirmekle kalmaz, aynı zamanda örgüt genelinde öğrenme ve ilerlemeye dayalı bir kültürün oluşumunu destekler. Bu çerçevede, geri bildirimin, örgütsel başarıyı sürdürülebilir kılan ve çalışan bağlılığını artıran temel bir unsur olduğu söylenebilir. Bu noktada katılımcılardan Ö2: *"Çok tecrübeli olmadığım için geri bildirimde inanılmaz ihtiyacım var...Örneğin çok hızlı biçimde test ve speaking alıştırmalarına girişmiştim. Söyledim de bir ara galiba. Ama öğrencilerimin hazır bulunuşluğu uygun değildi ve isteksizdiler önce burayı çözmem gerekirdi. Hem zaman kaybettim hem de maddi kayıp. Keşke bunları konuşabilseydim onunla."* sözleriyle bu görüşü destekleyerek geri

bildirim sürecinin önemini vurgulamıştır. Geri bildirim süreçlerinin yapılandırılmış ve sistematik bir şekilde uygulanması yöneticilerin ve çalışanların beklentilerini daha iyi yönetmelerine olanak tanıyarak örgütün yenilikçi ve rekabetçi bir yapıda kalmasına yardımcı olmaktadır. Geri bildirim ve psikolojik esenlik yoluyla gelişen bir kurum olarak öğrenen okul kavramı, Senge'nin (2006) öğrenen örgüt konsepti ile örtüşmektedir. Burada geri bildirim ve öğrenme bireysel çabaların ötesinde kolektif bir yolculuktur.

Okul müdürü ve öğretmenler arasındaki geribildirim sürecinin araçsal rolü, Fook ve Gardner'ın (2007) mesleki uzmanlığın artırılması ve psikolojik dayanıklılığın geliştirilmesi konusundaki tezleri ile örtüşmektedir. Bu tür yapıcı geri bildirimler, sadece akademik uygulamalardaki dinamizmi hızlandırarak olgunlaşmış bir mesleki gelişim ortamı oluşturmaktadır. Katılımcılardan Ö16: *“Sınıf içi çalışmalarda değil ama okulda yapacağım işlerde ne bileyim sergi, kermes ya da tören diyalog halinde oluruz. Sürekli nasıl yapalım iyi olmuş mu konuşuruz dönüt verir, eksik varsa söyler. Ben kendi adıma mutluyum bu durumdan çünkü nasıl daha iyi olur bunu amaçlıyoruz. Her sene daha güzelini yapıyoruz inanın. Dönüt verdiğinde bir kontrol imkanı oluyor benim için.”* sözleriyle müdürden aldığı geri bildirim kendisi ve okul için bir gelişim fırsatı sunduğunu belirtmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki uygun geribildirim süreçleri ile desteklenen simbiyotik etkileşime Evans'ın (2011) eğitim ortamlarındaki dönüşümsel liderlik önerisi doğrultusundan bakıldığında öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesi ve mesleki yeterliliklerinin artırılması sonucu ortaya çıkmaktadır. Hargreaves'in (2005) belirttiği üzere, duygusal refah ile mesleki gelişim arasındaki bu denge gelişen bir eğitim ortamı için merkezi bir belirleyicidir. Bu paradigmanın karmaşık nüansları incelendiğinde geri bildirim, öğretmenleri bireysel olarak ilerletmek için temel bir vektör olarak ortaya çıkarken kurumun sürekli öğrenme süreci için bağlayıcı bir unsur olarak hizmet etmektedir. Etkili geri bildirim dinamiklerinin karşılıklı doğası, eğitimcilere iç gözlem fırsatı sunarak profesyonel gelişimin öncüsü olmaktadır. Geri bildirim sürecinin örgütsel gelişimdeki rolüne ilişkin bilimsel araştırmaların devam etmesi, eğitim sektöründe öğrenme ve gelişimi hızlandıran temel rolünü daha da pekiştirecektir. Çift yönlü bir mekanizma olarak uygulanmış etkili ve sürekli geri bildirim süreçleri bireysel ve kurumsal büyümeyi teşvik ederek dinamik ve duyarlı bir eğitim ekosistemi yaratmaktadır.

Mevcut araştırma bulguları incelendiğinde karşılıklılık temasında yer alan psikososyal karşılıklılık kategorisinin okul müdürü ve öğretmen etkileşimi bağlamında duygusal ve normatif bağlılıklarla örtüştüğü anlaşılmaktadır. Allen ve Meyer (1990) tarafından ortaya

konulan kavramsal modelde, duygusal bağıllık, çalışanların örgütle olan ilişkilerinde kendi istekleri doğrultusunda hissettikleri aidiyet ve içten bağıllığa işaret ederken; normatif bağıllık ise, çalışanların örgüte karşı hissettikleri sorumluluk ve ahlaki yükümlülük boyutlarına dayanmaktadır. Bu birbirini tamamlayan boyutlar kapsamında, duygusal ve normatif bağıllık, çok boyutlu bir yapı oluşturarak örgütsel davranışların geniş yelpazesinde anlamlı bir etkiye sahiptir ve yönetici-çalışan etkileşimlerine dair psikolojik karşılıklılık anlayışında merkezi bir rol oynamaktadır. Katılımcılardan Ö:15 “*İşimi sevdiğim ve kendimi buraya ait hissettiğim için her gün büyük bir hevesle geliyorum. Müdürün bana olan güveni ve verdiği desteğin de etkisiyle görevimi eksiksiz yapmak istiyorum....Sorumluluk duygum pekişiyor*” sözleriyle müdürle olan karşılıklılık ilişkisi üzerinden okula olan duygusal ve normatif bağıllığının altını çizmiştir. Bu bağlamda, örgütsel bağıllığın ve örgütle özdeşleşmenin bir bileşeni olan duygusal ve normatif bağıllığın, kurumdaki karşılıklılık etkisine oldukça duyarlı olduğunu belirtmek gerekmektedir.

Rand ve Nowak (2013) karşılıklılık duygusunun sosyal tercihlerde belirleyici olduğunu, iş birliği ve güvenin sağlanması, fedakar davranışların artması ve dar görüşlülüğün azalmasını sağladığını ileri sürmektedir. Buna göre öğretmenlerdeki karşılıklı sevgi, saygı, destek gibi beklentilerin önemli örgütsel davranış değişkenleriyle ve örgüt kültürüyle ilgili olabileceği yorumu yapılabilmektedir (Leithwood ve Jantzi 2005). Katılımcılardan Ö10: “*Şimdi bana güvenip desteğini, takdirini esirgemediği için ben de buna karşılık vermeye çalışıyorum. Zümrem rapor aldığı anda kurstaki öğrencileriyle ilgilenmemi rica etti, severek kabul ettim 1-2 saat fazla kaldım.*” sözleriyle Ö11 ise “*Değer verdiğin kadar değer görürsün bu bir hakikat yasa yani. Benim bu okul için değerli olduğumu hissettirdiğinden ben de fedakarlık yapmam ya da ders ücreti veya sınıftan feragat etmem gerekirse bundan kaçınacak değilim*” ifadeleriyle bu yaklaşımı destekler biçimde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde Lee ve diğerleri (2020), müdürün öğretmene karşılıklılık normu çerçevesinde sağladığı sosyal desteğin psikolojik ihtiyaçların tatmini ve örgütsel bağıllığın yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Karşılıklılık normu ile sağlanan bu destek mekanizması, öğretmenlerin iş yerinde daha yüksek düzeyde otonomi, yeterlik ve aidiyet hissetmelerine olanak tanıyarak bireysel kurumsal düzeyde performans ve yenilik kapasitesi açısından olumlu sonuçlar doğurabilmektedir.

Daniels, Hondeghem ve Dochy (2019), öğretmen müdür ilişkisinde karşılıklılık normunun belirleyici olduğunu ve öğretmenlerin müdürden çoğu zaman maddi bir harcama gerektirmeyen, destek ve çalışmalarla ilgili geri bildirim beklediklerini ifade etmiştir.

Literatürdeki karşılıklılık çalışmaları incelendiğinde, okul müdürü ve öğretmenler arasında karşılıklılık normundaki beklentilerin karşılanması, öğretmenlerin rol davranışlarını yorumlama, psikolojik iyi oluş ve özerklik ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Maas ve diğerleri (2022), öğretmenlerin özerklik, yeterlilik ve ilgililik ihtiyaçlarını karşılama konusunda zaman baskısı, belirsiz organizasyon koşullarına karşı okul müdüründen alınan sosyal destek ile sağlanabileceğini belirtmiştir.

Leithwood ve Sun'a (2012) göre, eğitimde etkili liderlik, stratejik karar alma süreçleri ve bürokratik işleyişin ötesinde; sağlam, etkileşimli ve karşılıklı faydaya dayalı ilişkilerin geliştirilmesini de içermektedir. Bu bağlamda, öğretmenler ile okul müdürleri arasındaki karşılıklılık ilkesi, tarafların birbirine yönelik örtük beklentilerini ve yükümlülüklerini içeren psikolojik sözleşme ile yakından ilişkilidir. Psikolojik sözleşme, çalışanların ve işverenlerin birbirlerinden beklentilerine ve karşılıklı olarak üstlendikleri gayri resmi sorumluluklara dayanan, yazılı olmayan anlaşmaların bir bütünüdür. Turnley ve Feldman (1999) tarafından yürütülen araştırmalar, çalışanların işverenlerinin bu örtük sözleşmeleri yerine getirme derecesine ilişkin algılarının, çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerini ve örgüt içerisinde kalma ya da ayrılma niyetlerini önemli ölçüde öngördüğünü ileri sürmektedir. Psikolojik sözleşmeye dair bu içgörüler, işveren-çalışan ilişkilerinde karşılıklı yükümlülüklerin anlaşılması ve beklentilerin yönetilmesi açısından kritik bir analitik çerçeve sunmaktadır.

Blau'ya (1964) göre karşılıklılık ilkesi, bir amir ile astı arasındaki ilişkinin temelini formüle edebilecek anahtar bir olgudur. Bu olgu gelişimsel destek sağlamak, iş rollerini zenginleştirmek veya istihdam koşullarını iyileştirmek gibi amir tarafından yapılan yatırımların, bir bütün olarak kurum için somut ve soyut faydalar sağlayabileceğini öne sürmektedir. Bu tür yatırımların sonucu, iş tatmininin arttığı, örgütsel bağlılığın güçlendiği ve çalışan devrinde gözle görülür bir azalmanın yaşandığı bir çalışma ortamıdır. Bu çerçevede, amirler ve çalışanlar arasındaki bireysel alışverişlerin örgütsel ekosistemin güçlendirilmesine katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır. Karşılıklılık boyutunun Lambooy ve diğerleri (2009) tarafından yürütülen ampirik çalışmada gösterildiği gibi, amirlerin geri bildirim, destekleyicilik ve takdir etme eylemlerinin çalışanlar arasında iş birlikçi ve özgeci davranışları tetikleyebileceğini ve potansiyel olarak karşılıklı bağımlılığı teşvik edebileceği görüşü öne çıkmaktadır.

Karşılıklılık ve örgütsel bağlılık arasındaki etkileşim, çalışanların çabalarının işverenleri tarafından uyumlu bir şekilde karşılandığını algıladıklarında, örgüte olan duygusal bağlılıklarının güçlendiğini belirten çalışmalarda açıklığa kavuşmaktadır. Rhoades ve

Eisenberger'in (2002) algılanan örgütsel destek üzerine yaptığı araştırma, bu kavramı ampirik olarak desteklemekte ve bir çalışanın destekleyici işveren uygulamaları algısının, örgüte olan bağlılığını artırabilecek karşılıklı bir yükümlülük duygusunu tetiklediğini göstermektedir. Bu bağlamda eğitim yönetimi alanında stratejik liderlik, karşılıklılık ilkelerinin entegrasyonunu gerektirmekte ve öğretmenlerin çabalarının sadece geçici övgülerle değil, mesleki gelişimlerine yapılan önemli yatırımlarla takdir edildiği bir okul ortamını teşvik etmektedir. Sürekli gelişim ve dönüşüm için geniş fırsatları kapsayan böylesi karşılıklılık bir çerçevesi kolektif dayanışmayı teşvik ederek sistematik olarak değer temelli bir okul kültürünü desteklemektedir.

Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkinde Bağımlılığın Temeli Dinamiklerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere “Okul müdürünüzle ilişkinizi temellendirdiğiniz dinamikler nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, sorunun kapsamı “Sizinle ilişkisinde hangi etki araçlarını kullanır?” ve “Okul müdürüyle ilişkinizde genel ve istisnai durumlarda öne çıkan etki stratejileri kullandığını düşünürsünüz?” sonda sorularıyla desteklenmiştir. Yapılan içerik analizinde, öğretmenlerin temel dinamik olarak ifade ettikleri görüşlerde, istisnai durumlar olarak çatışma süreçlerinin parçası olan davranışlara vurgu yaptıkları görülmüştür. Örneğin Ö3 bu soruda “*En temelde iyilik, güler yüz, alçakgönüllülük vs. olabilir ama birbirini dinlemek, anlamak gerginliği büyütmemek, makul yol bulmak bunlar da çok ana konular, temel konular...*” diyerek görüş bildirirken; Ö11: “*İlişkinin temelinde ne olduğu kriz zamanında anlaşılıyor, normal zamanda herkes iyi her şey yolunda toplantıda bağır çağır olunduğunda o zaman anlaşılıyor esas...*” ifadelerini kullanmıştır. Bu noktada öğretmen görüşleri “Etkileme yöntemleri” teması ve proaktif yöntemler ile reaktif yöntemler olmak üzere iki kategori altında yorumlanmıştır. Katılımcı görüşlerine ait bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkilerinde Etkileme Yöntemleri

Tema	Kategoriler	İçerik kodları	n
Etkileme yöntemleri	Proaktif yöntemler	Baskıcı tavır göstermek/Son tarih vermek	9
		Verdiği görevlerin nedenlerini açıklamak	7
		Kurallara dayanarak hareket etmek	7
		Çaba karşılığında ödül veya destek sunmak	7
		Fikir alışverişinde bulunmak	7
		Mentorluk yapmak	6
		Motive edici bir yaklaşım göstermek	6
		Kişisel ilişkilere dayanarak destek istemek	5
		Verdiği görevlerde nazik bir üslubu benimsemek	5
		İlham verecek hedefler sunmak	5
		Güler yüzlü olmak	4
	Reaktif yöntemler	Uzlaşmacı tavır göstermek	6
		Farklı fikirlere ifade imkanı tanımak	5
		Tartışmaları kişiselleştirmemek	4
		Öğretmenler arasındaki anlaşmazlıklarda arabulucu olabilmek	4
		Veli veya öğrenci ile yaşanan sıkıntılı durumlarda öğretmeni korumak	4

Tablo 12’de sunulan etkileme yöntemleri temasındaki, proaktif yöntemler kategorisi, Bass ve Avolio’nun (1994) çok faktörlü liderlik teorisi, Kotter’in (1990) liderlik-yönetim ayrımı ve Leithwood ve Jantzi’nin (2006) dönüşümcü okul liderliği modeli bağlamında değerlendirilmiş ve okul müdürlerinin öğretmenleri etkilemek için kullandıkları öngörülü ve stratejik yaklaşımları kapsamaktadır. Örneğin, "ilham verecek hedefler sunmak" ve "mentorluk yapmak" gibi kodlar, dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutlarıyla paralellik göstermektedir. Reaktif yöntemler kategorisi ise Fiedler’in (1967) durumsallık teorisi, Hersey ve Blanchard’ın (1969) durumsal liderlik modeli ve Bolman ve Deal’in (2017) örgütsel çerçeveler teorisi bağlamında incelenmiş okul müdürlerinin değişen koşullara ve ortaya çıkan zorluklar karşısında uyum gösterdikleri yanıtlarını yansıtmaktadır. "Uzlaşmacı tavır göstermek" ve "veli veya öğrenci ile yaşanan sıkıntılı durumlarda öğretmeni korumak" gibi kodlarda anlaşılan reaktif yöntemler Spillane’in (2006) dağıtılmış liderlik teorisiyle de örtüşmektedir.

Etkileme yöntemleri temasına ait bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö13: “Belirli toplantılar vardır ya her okulda yapılan. Bizde sık sık yapılır. Müdürümüz bir talebi olduğunda ya da Milli Eğitim’in bizden istediği bir şey olduğunda çağırır açıklar, konuşuruz anlatır. Sorularımız olursa sorarız...3 dönem zümre başkanlığı yaptım son dönem asla istemiyordum beni çağırıp durumu açıkladı biraz istemesem de hak verdim özel bir durum vardı, ikna oldum yani”

“Ö8: “Whatsapp’a mesaj gelir. Şu tarihe kadar şunları teslim etmeniz gereklidir. Sonra başka bir mesaj şu hocalar şu görevlere verildi... Genel bir cümlesi var, biz öyle uygun gördük veya böylesi daha uygundu. Her toplantıda tartışma çıkar istisnasız. Bir gün önceden gerilmeye başlarım ben. İtiraz eden herkes mutlaka tartışır sert bir ortam yani”

Ö3: “Üslup olarak biraz yukarıdan konuşuyor ya da benimle öyledir bilmiyorum...Ben sözleşmeli olduğum için belki daha emir verir gibi işte hocam şunlar yapılacak, bu böyle olacak şeklinde. Ama bazı tecrübeli hocalara farklı davrandığını düşünüyorum öyle gözlemliyorum. Örneğin Türkçe hocası hamileydi sınıf almayacaktı vs. hocam ders saatlerinizi istediğini gibi ayarlayacağız diyerek ikna etti bir şekilde”

İçerik analizinde dördüncü tema olarak ortaya etkileme yöntemleri teması incelendiğinde; teorik çerçevede etki araçları ve çıkar çatışması olarak iki ayrı boyutta tanımlanan unsurların tek bir tema altında yorumlandığı görülmektedir. Bu durumun öğretmen deneyiminin teoride çıkar çatışması (Covariation of interests) olarak tanımlanan ve ayrı bir boyut olarak kavramsallaştırılan davranış örüntülerini, genel yönetim stratejileri kapsamında anlamlandırdığını göstermektedir. Katılımcılardan Ö12: “Bir anlaşmazlık olduğunda çağırır konuşur, ikna eder uzlaşılır” sözleriyle Ö8: “Hiçbir yol alınamayacağını bildiğimizden susmayı öğreniyoruz... Söyler yapılır aksi halde gerginliği göze almışsın demektir” ifadeleriyle okul müdüründe gözledikleri çatışma çözüm becerilerini etkileme yöntemi pratikleri ile ilişkili olarak yorumladıkları anlaşılmaktadır. Örneğin Ö12 çatışma çözümünü etkileme araçlarından rasyonel ikna ile; Ö8 ise baskı ile ilişkilendirerek açıklamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin müdürleriyle yaşadıkları etkileşimleri, yönetsel yaklaşımları içeren genel mercekten tecrübe ettikleri düşünülebilir.

Eğitim kurumları bağlamında okul müdürü ve öğretmen ilişkilerinin merkezi önemi, müdürlerin etki stratejilerinin örgütsel bağlılık, öğretmen motivasyonu ve pedagojik yeterlilik üzerinde kritik bir rol oynadığını ortaya koyan geniş kapsamlı ampirik araştırmalarla vurgulanmaktadır. Literatürde yapılan incelemeler, bir müdürün destekleyici ve olumlu etki stratejileri sergilemesinin, öğretmenler arasında yüksek düzeyde iş tatmini ile kuvvetle ilişkili olduğunu ve bunun da eğitim performansı sonuçlarını olumlu yönde etkilediğini gözler önüne sermektedir (Somech, 2005). Müdürlerinin olumlu davranışlar sergilediği algısına sahip öğretmenlerin memnuniyet düzeyleri artmakta (Bass ve Riggio, 2006) ve mesleki motivasyonları güçlenmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2006). Ayrıca, müdür ile öğretmen arasındaki yapıcı iletişim, iş birlikçi bir iklim teşvik ederek bir katalizör işlevi görmek ve iş stresinin olumsuz etkilerini hafifletmektedir (Hargreaves, 2005).

Etki yöntemleri araştırmalarında önemli görülen çalışma alanlarından biri de stratejilerin tipolojisidir (Yukl ve Falbe, 1990). Liderler astlarını nazik yaklaşımlar, tehditler, vaatler, öneriler, ödüller ve isteklendirme yoluyla etkileyebilir ve bu stratejileri kullanırken sıcaklık ya da soğukluk iletebilirler (Tjosvold, 2008). Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmen görüşlerinin rasyonel ikna, bilgilendirme ve nezaket davranışlarını olumlu olarak algıladıkları, baskı stratejisini ise olumsuz algıladıkları düşünülmüştür. Katılımcılardan Ö2: “*Bence biraz nezaket güleriyüz göstermek zor olmamalı...Tabi değerli hissederdim. İmza atıyoruz geçiyoruz.*” sözleriyle Ö14: “*Açıklama yapması bir saygıdır, önem verdiğini gösteriyor*” ifadeleriyle bu görüşü desteklemektedir. Yukl ve Falbe (1990), yöneticinin kullandığı etki araçlarıyla çalışanların tutum ve davranışları arasında doğrudan ilişki olduğunu, bu gerçekliğin örgütsel hedeflere ulaşmada kritik önemde olduğunu belirtmiştir.

Okul ekosisteminde kullandığı etki stratejileriyle ilişkili olarak olumlu davranış örüntüsünü teşvik ederek yapıcı bir eğitim ortamı oluşturmada majör sorumluluk okul lideri olarak müdürlerin omuzlarındadır (Richter, Lewis ve Hagar, 2012). Öğretmenler, müdürlerin temel nezaketi göstereceklerine, ideolojik bağlılıkları ne olursa olsun eşitlikçi etkileşimlerde bulunacaklarına ve bireysel farklılıklara özen göstereceklerine dair beklentilere sahip görünmektedir (Hallinger ve Heck, 2010). Katılımcılardan Ö16: “*Karşımda her sabah iyi dersler dileyen, nazik ilgili bir muhatap olunca çalıştıkça çalışasım geldi desem yeridir...Okulun içini, dışarıdaki tuvaletleri boyadım. Üniversiteden arkadaşı arayıp gönüllü öğrenci var mı diye sordum. 3-4 kişi geldiler severek, hiç zorlanmadan hallettik...*” ifadeleriyle müdürün nazik davranışlarının kendisini motive ettiğini ifade etmiştir. Benzer bir görüş bildiren Ö11 ise “*Okulda iyi bir ortam olunca o yayılıyor genel bir dinginlik huzur oluyor. Tabi en büyük pay müdürün*” sözleriyle okul içindeki olumlu davranışların karşılık bulduğunun altını çizmiştir. Alanyazındaki çalışmalar, müdürlerin olumlu algılanan davranışlar sergilediğinde, liderlik etkinliklerinin arttığını, kökleştiğini ve eğitim yapısının hem mikro (bireysel) hem de makro (örgütsel) düzeylerde çok sayıda olumlu sonuç doğurabildiğini ileri sürmektedir (Louis, Leithwood, Wahlstrom ve Anderson, 2010). Bu bakış açısı, olumlu davranışsal pekiştirmelerin daha sık tekrarlanma eğiliminde olduğu ve gelişen bir okul kültürünü beslediği anlayışı ile tutarlılık göstermektedir (Cameron, Dutton ve Quinn, 2003).

Eğitim kurumlarında kişiler arası çatışmaların sofistike ve etkili bir biçimde yönetiminin sağlanması, yalnızca geçici uyuşmazlıkların çözümü bağlamında değil aynı zamanda, paydaşların entelektüel ve sosyal gelişimini destekleyecek bir ortamın oluşturulması

açısından da kilit bir önem taşımaktadır (Rahim, 2011). Katılımcıların okulda yaşanan çatışma durumuna yönelik bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir

Ö7: *“Farklı fikirlerden hoşlanmaz belki kimse hoşlanmaz ama ben biraz kişisel algıladığını düşünüyorum. Sonuçta bu bir iş ama sanki nasıl karşı çıkarsınız gibi mi düşünüyor yani sevmiyor sinirleniyor bazen basit bir öneri de bile gerildiğini hissedirim...Pek uzlaşmacı diyemem. Genelde öğretmenin geri adımıyla sonuçlanır”*

Ö17: *“Hiç büyümez tartışmalar hemen bir şaka yapar ortamı yumuşatır. Yine çoğunlukla onun dediği olur ama ustalikle halleder. Kaç kere alttan aldığına şahit oldum. Tecrübeli biri olduğu için çözüyor bir şekilde”*

Ö4: *“Hafta sonu kurslarında para olayı olduğu için orada bir gerilme olasılığı var diğer durumlar ufak tefek şeylerdir. Kurs olayında da siz çözün çözemezseniz ben devreye girerim der. Genelde anlaşırız. Bir kere anlaşma olamadı o zaman da kura müdür isim yazıp kura çekti. Bence doğru yaptı.”*

Okul müdürünün, çatışma durumlarında uzlaşmacı bir tutum benimsemesi, öğretmen kadrosundaki bireysel farklılık ve çeşitliliğin kabul edilmesine katkı sağlaması bakımından esastır. Böylesi bir yaklaşım, farklı perspektiflerin saygıyla tanınmasını ve tüm bakış açılarını pasif biçimde kabul etmek yerine, derinlemesine ve yapıcı bir diyalektik süreç içerisinde değerlendirmeyi içerir (Szeto ve Cheng, 2018). Müdürün, kişisel saldırılardan kaçınarak tartışmanın öz konularına odaklanması, gerilimin azaltılmasına yönelik müdahaleleri ve taraflar arasında arabulucu rolünü üstlenebilmesi etkili liderliğin önemli parametrelerinden biri olarak görülmektedir (Johnson, 2020).

Okulların heterojen yapıları göz önünde bulundurularak, fikir ayrılıklarının ortaya çıkması istisna değil aksine normatif bir durum olarak kabul edilmeli ve okulun üstün yararı ilkesi çerçevesinde her tür görüşün serbestçe ifade edilmesine imkan tanınmalıdır. Bu bağlamda, çatışmaların mutlak ve doğrudan olumsuz tanımlanmaması gerektiğini ve uygun koşullar altında olumlu dönüşümü teşvik edebileceğini kavramak önemli görünmektedir. Buna göre, bireysel kaygıların ötesine geçerek, okulun geniş çaplı çıkarlarını gözeterek çatışmaların incelikli yönetimi, etkili eğitim liderliğinin temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmelidir (McCarthy, Lambert, O'Donnell ve Melendres, 2009). Bu doğrultuda, bireysel kaygıların ötesine geçerek, okulun geniş çaplı çıkarlarını gözeterek çatışmaların incelikli yönetimi, etkili eğitim liderliğinin temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmelidir.

Araştırmacılar, okul müdürleri ile öğretmenler arasında karşılıklı olumlu olarak karakterize edilen etki yöntemlerinin, yalnızca yüksek iş tatmini duygusunu desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda eğitim ortamının daha geniş psikososyal dinamiklerinde temel bir dayanak noktası olarak hizmet ettiğini ileri sürmektedirler (Tschannen-Moran, 2009). Olumlu okul

müdürü ve öğretmen etkileşimlerinin, ortak bir amaç duygusunu ve mesleki adanmışlığı pekiştirerek kurumsal değerlere sinerjik bir katkı sağladığı yaygın bir şekilde kabul görmektedir (Bryk ve Schneider, 2002). Bu ilişkisel dinamiklerin önemi, eğitimsel değişim ve öğretmen adaptasyonu bağlamında belirginleşmektedir. Güvenilir ve doğrulayıcı okul müdürü ve öğretmen ilişkileriyle karakterize edilen okullar, yenilikler karşısında daha fazla esneklik göstermekte ve değişim süreçlerinin potansiyel olarak istikrar bozucu etkilerine karşı bir tampon görevi görme kapasitesini de ortaya koymaktadır (Tschannen-Moran ve Gareis, 2015).

Gronn'a (2003) göre olumlu davranış paradigmalarının liderlik stratejilerine dahil edilmesi, eğitim kurumlarının kapsamlı işlevselliğini ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin karmaşık dinamiklerini de önemli ölçüde etkilediğinden okul müdürleri için son derece önemlidir. Pozitif davranışçılığa dayanan bir liderlik yaklaşımı sadece öğretmenlerin moral ve motivasyonunu artırarak Fullan'ın (2007) kurum içi kapasitelerden yararlanma ile okul başarısını artırma arasındaki bağlantıya ilişkin iddialarıyla uyumlu biçimde kurumsal performansa somut bir şekilde katkıda bulunmaktadır. Okul müdürlerinin stratejik çerçevelerini, kullandıkları etki stratejilerinin içsel potansiyelinin farkında olarak şekillendirmeleri kritik öneme sahiptir. Bu tür bilinçli liderlik uygulamaları, öğretim kadrosuna enerji katmayı ve daha geniş bir alanda yenilenmiş bir dinamizm kazandırmayı vaat eder. Böylece eğitim kurumu, optimize edilmiş öğrenme ve başarı için elverişli bir ortama doğru evrilebilmektedir (Day vd., 2010). Sonuç olarak ampirik literatür, müdürlerin rollerinin yalnızca idari görevlerle sınırlı kalmaması gerektiğini, aynı zamanda besleyici ve güçlendirici bir iletişim ortamının oluşturulmasının önemini açıkça belirtmektedir. Böyle bir ortam; öğretmen öz yeterliliğinin artırılması, kurumsal hedeflere bağlılığın teşvik edilmesi ve öğrenci akademik performansındaki iyileşmenin sağlanması için kritik önemde görünmektedir (Hallinger ve Heck, 2010).

Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkisinde Zamansal Dinamiklere İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Okul müdürünüzle ilişkinizde zaman olgusunun etkisi hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Sorunun kapsamı “Okul müdürüyle birlikte çalışma durumunuz ilişkinizi nasıl etkiler” sonda sorusuyla desteklenmiştir. Yapılan içerik analiziyle öğretmen görüşleri zamansal etki teması ve deneyimsel birikim ile sürdürülebilir ilişki olarak iki kategori altında yorumlanmıştır. Zamansal etki temasına ilişkin bulgular Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Okul müdürü ve Öğretmen İlişkilerinde Zamansal Etki

Tema	Kategori	İçerik Kodları	n
Zamansal etki	Deneyimsel birikim	Zaman içinde birbirine alışmak	8
		Çalışma tarzını benimsemek	7
		Niyet ve düşünceleri ortaya koyabilme fırsatı bulmak	5
		Hataları telafi edebilecek imkanlar elde etmek	4
		Uzun yıllar okulda çalışmış öğretmenlere vefa göstermek	2
	Gelecek projeksiyonu	Uzun yıllar aynı okulda görev yapmayı istemek	5
		Ortak bir vizyonun parçası olmak	4
		Öğretmenleri uzun yol arkadaşları olarak görmek	3

Tablo 13'te sunulan "Okul müdürü ve Öğretmen İlişkilerinde Zamansal Etki" temasındaki deneyimsel birikim kategorisi, Lave ve Wenger'in (1991) durumlu öğrenme teorisi ve Schön'ün (1983) yansıtıcı uygulama kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Bu kategori, okul müdürü ve öğretmenlerin zaman içinde birbirlerini tanıma, çalışma tarzlarını benimseme ve ortak deneyimler yoluyla öğrenme süreçlerini yansıtmaktadır. Gelecek projeksiyonu kategorisi ise Senge'nin (2006) öğrenen örgütler teorisi ve Fullan'ın (2001) değişim liderliği kavramlarıyla bağlantılıdır. Bu kategori, müdür ve öğretmenlerin uzun vadeli iş birliği, ortak vizyon geliştirme ve sürekli gelişim odaklı ilişkiler kurma eğilimlerini kapsamaktadır. Her iki kategori de Lewin'in (1951) alan teorisinde vurgulanan zaman faktörünün davranış ve ilişkiler üzerindeki etkisini desteklemektedir. Ayrıca, Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler teorisi perspektifinden, zamanın (kronosistem) okul ortamındaki ilişkileri nasıl şekillendirdiğini göstermektedir. Bu teorik çerçevelerin, okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin zaman içinde nasıl evrildiğini, karşılıklı anlayış ve uyumun nasıl geliştiğini ve gelecek odaklı iş birliğinin nasıl oluştuğunun anlamlandırılmasına katkı sunacağı düşünülmüştür. Zamansal etki temasına ait bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö9: "İlk geldiği yıl daha kimseyi tanımıyor herhalde kontrolü sağlaması gerektiğini düşündü belki kendince haklıdır. Biraz fevriydi, ben bir şey yaşamadım ama Türkçe hocasını nöbet yerinde göremedi koridorda hocam erken gelelim hassasiyet gösterelim diye biraz yüksek sesle uyardı. Aksilik herhalde 1-2 gün sonra raporunu getirmeyi unuttuğu için çıktı. Bunlarda büyük bir şey yok ama okulda ben de dahil en son uyarılması gereken kişi odur yani. Zaman içinde tabi o da anladı, gönlünü aldı. Alıştık çalışma tarzına. Kötü niyetli değil zamana ihtiyaç var illa ki"

Ö10: “Uzun yıllar çalışınca bayağı alışılıyor. İlk zamanlar tanımıyorsun bilmiyorsun anladıkça neyi neden söylediğinde belli oluyor; kötü niyet aramıyorsun... Ben bu okuldayım herhalde birkaç yıl daha birlikte çalışırız. Bu da daha uzun vadeli plan yapmaya olanak tanır. Mesela geçen yıl bir hocanın tayini çıktı sene sonu kurul toplantısında açtı ağzını yumdu gözünü. Demek içinde tutmuş gideceği zaman söyledi. Bir de yüz yüze bakacağını bildiğin insana ister istemez daha farklı davranılıyor”

Katılımcı görüşleri incelendiğinde zamansal etkinin; niyetleri anlama, hataları telafi etme imkanı üzerinden ve birlikte yaşanacak gelecek üzerinden tecrübe edildiği anlaşılmaktadır. Birlikte çalışma süresine bağlı olarak zaman değişkeni, yönetsel potansiyelin gelişiminde yerleşik önyargıların aşılmasını, mesleki ortamın değişen dinamiklerine esneklikle uyum sağlanmasını ve okul içi psikososyal dinamiklere karşı duyarlılık geliştirilmesini vurgulamaktadır. Ayrıca, okul müdürüyle çalışma süresine ilişkin elde edilen bulguların, liderlik süreç teorileriyle ilişkili olduğu ve birlikte geçirilen zamanın yöneticiye duyulan güveni artırdığı yönündeki çalışmalarla tutarlı olduğu değerlendirilmektedir (Palm, Ullström, Sandahl ve Bergman, 2015). Bu bağlamda, istisnai olan hatalar ile süreklilik gösterenlerin birbirinden ayrılması, etkileşimin kronolojik seyrinin dikkatle analiz edilmesi ve uygun biçimde değerlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Day, 2014).

Zaman değişkeni okulun geleceğinde kendini görebilmek, okul vizyonunun önemli bir parçası olmak üzerinden okunduğunda öğretmenlerin okulun işleyişine önemli katkılar sunmak için motive olacakları ve bütünün önemli bir parçası olarak daha yüksek bir bağlılık hissedecekleri alanyazında güçlü şekilde vurgulanan bir fikir olarak öne çıkmaktadır (Kooij vd., 2018). Bulunduğu okulda uzun yıllar çalışmak isteyen bir öğretmen ile görev süresi sonunda ayrılmak isteyen bir öğretmenin gönüllülük gerektiren süreçlere katılım, bağlılık ve performansının farklılık gösterebileceği yorumu yapılabilmektedir. Zamansal yapıyı çalışma süresi değişkeni üzerinden yorumlayan Ö5 ve Ö2’nin görüşleri şöyledir:

Ö5: “Proje okullarına başvuru yapacağım bir an önce ayrılmak istiyorum. Bu konuda netim...Pek bir şeye karışıp yorum bildirmiyorum artık. Beni ilgilendirmes ben gidiciyim sonuçta”

Ö2: “Tayin istememe 2 yıl var ama olur olmaz isterim diye düşünüyorum. Görevimi yapayım ve daha iyi bir yere gideyim. Şimdilik planım bu”

Bu görüşler ışığında öğretmenlerin kendilerini okulun gelecek anlatısında görebilmelerinin ve bu projeksiyona inanmalarının ilişkisel ve örgütsel değişkenler üzerinde olumlu katkılar yapacağı düşünülebilir. Karşılıklı bağımlılık teorisi zamansal etkinin Axelrod’un (1984) metaforuyla geleceğin gölgesi olarak etkileşim niteliğini dönüştürebildiğini ileri sürmektedir. Buna göre okul müdürü ve öğretmenler arasındaki ilişki okulun gelecekteki hikayesinde olmak isteyip istememe fikri etrafında şekillenebilmektedir.

Schein'e (2010) göre örgütsel dinamikler alanında, bir çalışanın şirket içindeki geleceğinin kavramsallaştırılması, örgütsel bağlılık ve verimlilik düzeylerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Geleceğe yönelik bu perspektif, sadece çalışanın iş yerinde kalma niyetiyle ilgili değil aynı zamanda kurumun süregelen hikayesi ile stratejik uyumunun şekillendirilmesiyle de ilgili görünmektedir. Karşılıklı bağımlılığın bir parametresi olarak gelecek zaman yönelimli yönetimsel yaklaşımın etkinliği, bireysel hedefleri kurumsal istikrarın temel taşı haline getirmek ve uzun vadeli planlama için güçlü bir temel sağlamak becerisiyle ilgilidir. Bu görüşü destekler şekilde Vandenberghe ve diğerleri (2004) çalışanların, kişisel ve mesleki gelişimlerini şirketin hedefleri ile uyumlu gördüklerinde, kuruluşun misyonunu sadık bir şekilde savunacaklarını ve piyasadaki zorluklarla başa çıkmak için gerekli esneklik ve süreklilik duygusuna sahip olacaklarını öne sürmüştür. Bu noktada yöneticilerin, çalışanların kendileri için öngördüğü kariyer yollarını kurumun stratejik çerçevesiyle bütünleştirmesi başarıya götüren bireysel ve kolektif hedeflerin uyumlu bir karışımını sağlaması önemli görünmektedir.

Eğitim aktörleri olarak müdür ve öğretmen okul mikrokozmosu içindeki zamansal yönelimleri, tanımlı olmayan faaliyetler yapma, gönüllü etkinlikler düzenleme ve okul iklimini olumlu katkılar sunma davranışlarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Leithwood ve Riehl, 2003). Özellikle, görev sürelerinin sonuna yaklaşan ve mevcut örgütsel yapıdan ayrılmayı düşünen öğretmenler, okulun psikososyal ve kültürel çerçevesini biçimlendiren çalışmalara gönüllü katılım gösterme konusunda daha az eğilimli görünmektedir. Buna karşın, mesleki yörüngelerini kurumun uzun vadeli anlatısıyla özdeşleştiren öğretmenlerin, bu perspektiflerini yansıtan psikolojik yatırımlarının doğrultusunda olumlu bir eğitim iklimi oluşturulmasına aktif şekilde katkı sağlama olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Somech ve Ron, 2007). Okul müdürüyle uzun yıllar çalışmayı düşündüğü için 4 yıllık planlar yaptığını söyleyen Ö13: *"Okul evime yakın ekstra bir şey olmazsa buradayım...Müdürümüz de göre süresi izin verdiği müddetçe kalmak istediğini söyledi. Yapacak şeylerimiz var yani... Mesela bu sene 5'lere üzerine titriyoruz, çok iyi iki sınıf ve biz de çok ilgilendik. Ben 8'e kadar aynı sınıflarla devam etmek istediğimi söyledim. 4 sene sonra somut karşılığı gelecek zaten buradayız müdür beyle."* sözleriyle dolaylı olarak kendisini okul vizyonunun bir parçası olarak gördüğünü ifade etmiştir. Sonuç olarak, eğitim lideri pozisyonundaki müdürlerin kapsayıcı ve etkileşimli bir kurumsal vizyonu özenle tasarlamaları, kalıcı bir aidiyet duygusunu teşvik etmek ve iş birliğine dayalı katılımı harekete geçirmek açısından zorunlu görünmektedir. Stratejik olarak geliştirilen ortak bir

gelecek zaman perspektifi, öğretmenlerin okulun uzun vadeli hedefleri ile uyum sağlamalarını pekiştirmekte böylelikle güçlü ve nitelikli bir okul ekosisteminin inşasında temel öneme sahiptir (Schein, 2010). Ayrıca okul müdürünün okula ait özellikleri anlaması, kendi değer ve planlarını öğretmenlere inandırması, zihnindeki fikirleri hayata geçirmesi zaman değişkeninin yönetici-çalışan etkileşimindeki önemli sonuçlarındandır (Fischer, Dietz ve Antonakis, 2017). Dolayısıyla bilişsel, duygusal ve davranışsal durumlar yinelemeli ve iç içe geçmiş bağlantılar yoluyla değişerek dinamik bir özellikte somutlaşmakta; statik bir öz nitelikten ziyade, zamansal süreçlerin girdabında şekil alan bir yapı olarak ortaya çıkmaktadır (Shamir, 2011).

Lewin (1951) tarafından ortaya atılan ve Northouse (2004) tarafından desteklenen teorik perspektife göre, bilişsel yapılar geçmiş deneyimlerin psikolojik kalıntılarıyla derinlemesine iç içe geçmektedir. Bu durum, önceki duygusal ve bilişsel yaşantıların mevcut algısal şemaları şekillendirdiği sofistike bir mekanizmayı ima etmektedir. Eğitim liderliği alanında bu kavram, müdürlerin geleneksel idari ve pedagojik yetkinliklerin ötesine geçerek, yüksek düzeyde psikososyal beceri ve duygusal zeka gerektiren davranışlar sergilemelerini önem kazandırmaktadır (Srivastava, 2013). Bu bağlamda müdür, özneler arası bir ağ içinde tarihsel psikolojik izler ile öğretmenlerin okul ekosistemine bilerek ya da bilmeyerek yüklediği projeksiyonlar arasındaki karmaşık etkileşime aracılık eden bir mimar rolünü üstlenmektedir. Bu perspektifte, müdürlerin incelikli psikolojik yorumlama sanatında ustalaşmaları zorunlu görünmektedir. Bu ustalık, paydaşların algılarını sessizce etkileyen ve sonuç olarak kurumu etkileyen ince anlatıları deşifre etme yetkinliğini de içermektedir (Day vd., 2016). Eğitim ortamındaki psikolojik geçmişin her yerde mevcut ancak çoğu zaman fark edilmeyen yankılarını tanımaya ve ustalıkla yönetmeye yönelik bu paradigmatik değişim, mantıklı duygusal zeka ve yansıtıcı liderlik ile karakterize edilen müzakereci uygulamaların gerekliliğine işaret etmektedir (Hallinger, 2003).

Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkisinin Öğretmenlerin Rol Davranışlarına Etkileri

Öğretmenlere “Okul müdürünüzle ilişkinizin okuldaki rol davranışınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş verilen cevaplar analiz edilerek yorumlanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bilgiler Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkisinin Rol Davranışlarına Etkileri

Kategori	İçerik kodları	n
Motivasyonel etki	Mesleki motivasyonun artması	8
	Tükenmiş hissetmek	7
	Okula katkı sağlamak için istek duymak	7
	Gönüllük gerektiren çalışmalara katılmamak	6
	Okula aidiyet hissetmek	4
Performans odaklı etki	Öğrenciye ders dışı etkinlik/çalışma yapmak	6
	Okul başarısını artıracak yarışma, etkinliklere vs. hazırlanmak/katılmak	5
	Bir hata yapma kaygısıyla tedirgin hissetmek	5
	Öğrencilerle yakından ilgilenmek/rehberlik faaliyetlerini artırmak	4
	Dersin işlenişinde performans yükselmesi	3
Örgütsel etki	Toplantılarda fikirlerini söylemekten kaçınmak	7
	Sorunların çözümünde aktif olmaya çalışmak	5
	Velilerle iş birliği yapmak/Okula desteklerini istemek	4
	Resmiyet çerçevesinde sık sık rapor almak	2

Tablo 14’te sunulan motivasyonel etki kategorisi, okul müdürü ile öğretmen arasındaki ilişkinin, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon faktörlerini nasıl etkilediğini yansıttığından Howard, Gagne, Morin ve Van den Broeck’in (2016) Öğretmen Motivasyonu Teorisi bağlamında; performans odaklı etki kategorisi ise okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin mesleki performansları ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisini vurguladığından Lunenburg’un (2011) hedef belirleme teorisi uygulamaları ilişkili olarak belirlenmiştir. Örgütsel etki kategorisi ise okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin okul içi iletişim, iş birliği ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini ele aldığından Schein ve Schein’in (2017) güncellenmiş Örgüt Kültürü ve Liderlik çalışması ile ilişkilendirilerek tanımlanmıştır. Rol davranışlarına ilişkin bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö16: “Bazen dersim bitse de hemen gitmiyorum. Öğrencilerin sorularını çözüyorum. Çalışma durumlarını takip ediyorum. Dersim boş olduğunda raporlu hocaların yerine severek girerim, mecbur değilsem de yaparım, bir şey isterse kırmamaya çalışırım. İlişkim iyi olmasa bunları yapar mıydım emin değilim belki hemen gitmek isterdim.”

Ö4: “Ders anlatışımı, öğrencilerimle olan durumu etkilemez yıllardır yaptığım şey ama öğretmenlerle ilişkimi etkiliyor. Ben yapmam ama bazı arkadaşların son sınıra kadar rapor aldığını da görüyorum. Gergin ortamda tükenmiş hissederseniz gelmek istemezsiniz, geldiğinizde de hemen gitmek istersiniz.”

Ö1: “Neye ne kadar yansıyor tam söyleyemem ama rahat değilim mesela hata yapmayayım diye tedirginim genelde. Açık vermeyeyim, sorunsuz geçsin kaygısı bende

yüksek maalesef... Mesela ben aslında halk oyunları kursu açacaktım sonra dedim ne gerek var. Bir şey olur falan diye vazgeçtim."

Katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürüyle ilişkilerine yükledikleri öznel anlamın profesyonel ve psikososyal alanlarda belirleyici etkileri olduğu görülmektedir. Fiske (2021), sosyal ilişkilerde doğrudan gözlenemese de öznel arası süreçlerin, yönetici çalışan ilişkilerinde işlerin yapılma biçimini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Barnett ve McCormick (2016) de okuldaki görev dağılımının iyi tanımlanmış ve önceden belirlenmiş olmasının, okul ortamında yaşananlara nesnel özellikler getirdiği konusunda görüşler olmasına karşın ilişkisel özelliklerin ve görevlerin yapılma biçimine yüklenen öznel anlamın nesnel olana göre daha belirleyici olduğunu öne sürmüştür. Buna göre, okul iklimi ve kurumsal verimliliğin niteliğini artırmayı amaçlayan bir okul müdürünün, sadece nesnel süreçleri yapılandırmakla kalmayıp aynı zamanda öğretmenlerin öznel alanlarındaki anlam dünyalarını derinlemesine analiz etmesi ve bu doğrultuda etkileşim süreçlerini kapsamlı bir şekilde iyileştirmesi gerekmektedir. Bu durum öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları, değerleri ve motivasyonlarının dikkatle incelenmesi ve bu unsurların, okulun genel hedefleri ve işleyiş süreçlerine etkili bir şekilde bütünleştirilmesi ile sağlanabilir. Böylelikle, okulun tüm paydaşları arasında daha uyumlu ve verimli bir iş birliği ortamı oluşturulabilir.

Mevcut araştırmada katılımcılara "Yönetmelik gereği mecbur olmadığınız halde yapmanız istenen bir görev olursa nasıl yaklaşırsınız?" sonda sorusu sorulmuştur. Okul müdürüyle ilişkisini "Kötü" olarak tanımlayan Ö8: *"Ekstra bir şeyde asla görev almam"*, ilişkisini "Uzak" olarak tanımlayan Ö4: *"Çocukların doğrudan faydasına ise belki diğer türlü mecbur değilsem asla"*, ilişkisini "İyi" olarak tanımlayan Ö11 ise *"Yaparım galiba daha önce de gönüllük isteyen şeyler yapmışımdır"* ifadelerini kullanmıştır. Halevy, Chou ve Galinsky'e (2011) göre okul müdürü ile öğretmen arasındaki etkileşimin bir diğer önemli boyutu, öğretmenlerin fedakarlık yapma veya inisiyatif kullanma eğilimlerini doğrudan etkileyebilmesidir. Müdür-öğretmen ilişkisinin öğretmenler tarafından olumsuz algılanması, öğretmenlerin yalnızca yönetmelikte belirtilen görevleri yerine getirmekle yetinmesi ve ekstra sorumluluklar almak istememesine yol açabilmektedir.

Örgütlerde sosyal etkileşimi ele alan karşılıklı bağımlılık, görevlerin özellikleri veya işin organize edilme şekliyle ilgili değil yönetici ve çalışanların birlikte nasıl çalışacakları ile ilgilidir (Ramamoorthy ve Flood, 2004). Buna göre okul yalnızca bürokratik işleyişe dayalı olarak değil aynı zamanda öğretmenlerin kişisel katkıları ve özverili çalışmalarıyla inşa edilen bir ekosistem olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, okul müdürünün öğretmenlerle

kurduğu ilişki, onların gönüllülük ve yaratıcı katkı yapma isteklerini teşvik edecek şekilde olmalıdır. Müdürün öğretmenlerle olumlu ve destekleyici bir ilişki geliştirmesi, öğretmenlerin sadece formel görevlerini yerine getirerek okulun genel başarısı için proaktif davranmalarına olanak tanır. Böyle bir ilişki dinamiği, okulun verimliliğini ve genel atmosferini olumlu yönde etkiler ve topluluğun her üyesinin kendini değerli hissetmesine yardımcı olur (Price, 2012).

Araştırma bulgularında dikkate değer olduğu düşünülen bir diğer husus aynı okulda görev yapan öğretmenlerin müdürleriyle kurdukları ilişkiye yönelik benzer ifade kalıpları kullanmış olmalarına karşın, bu ilişkinin sonuçlarına ilişkin birbirinden ayrışan görüşler bildirmeleridir. Örneğin aynı müdür için Ö6: *“Biraz gergin bir ilişkimiz var ama kişisel algılamıyorum çünkü kimseyle yakın değil ben görevimi eksiksiz yapıyorum pek bir sorun olmuyor.”* derken, Ö11: *“Her şey sorun ya her şey, üstelik çözülüyor. Konuşamayınca neyi çözeceksin nasıl çözeceksin...Tabi ister istemez huzuruma ders anlatışıma bile yansıyor olabilir”* ifadelerini kullanmıştır. Bu durum müdürle ilişkinin etkileri bağlamında kişisel özelliklerin ayırt edici etkisinin olabileceğini düşündürmektedir. Karşılıklı bağımlılık teorisi tutum ve davranışın; aktör etkisi ile özne özelliklerinin mevcut gerçekliği imgeleme tarzının bir türevi olarak açığa çıktığını öne sürmektedir. Bu noktada katılımcı görüşlerinin teorik perspektifle uyumlu olduğu söylenebilir.

Okul Müdürü ve Öğretmen İlişisinin Olumlu Olması Amacıyla Öğretmenlerin Yaptıkları

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlere “Bu ilişkinin olumlu olabilmesi için siz neler yaptınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bilgiler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Olumlu Okul müdürü ve Öğretmen İlişkisi İçin Öğretmenlerin Yaptıkları

Kategori	İçerik kodları	n
Mesleki uyum	Yapılan çalışmaları anlatmak	7
	Sorunlara destek olmak/Öneri getirmek	6
	Uyarı gerektiren hiçbir durumun içine girmemek	4
	Hoşnut olunmayan görevlendirmeleri yapmaya çalışmak (İlçe seminerlerine gönüllü katılım/proje vs.)	2
	Verilen görevleri zamanında ve eksiksiz yapmak	2
İlişkisel adaptasyon	İletişim kurmaya çalışarak sorunlu durumu anlatmak	8
	Akademik veya kişisel herhangi bir talepte bulunmamak	6
	Gerektiğinde geri adım atmak/hataları kabul etmek	4
	Her sorunu idareye taşımamak	4
	Gerginlik ve sıkıntıları büyütmek	4
	Beklentileri azaltmak	3
	Bayram, doğum günü gibi özel günleri tebrik etmek	2
	Gerginlik ve tartışmalarda nazik bir üslup kullanmak	2

Tablo 15’te sunulan kategoriler, öğretmenlerin okul müdürleriyle olumlu ilişkiler geliştirmek için kullandıkları stratejileri yansıtmaktadır. Mesleki uyum kategorisinin öğretmenlerin resmi görev tanımlarının ötesine geçerek ekstra rol davranışları sergilediklerini; örneğin, “yapılan çalışmaları anlatmak” ve “sorunlara destek olmak/öneri getirmek” gibi davranışlar, öğretmenlerin profesyonel rollerini yerine getirirken gösterdikleri çabaları içermektedir. Bu kategori, Chiaburu, Oh ve Marinova’nın (2017) güncellenmiş rol teorisi ve örgütsel vatandaşlık davranışı çalışması bağlamında tanımlanmıştır. İlişkisel adaptasyon kategorisi ise, öğretmenlerin kişilerarası ilişkileri yönetme ve duygusal emek gösterme çabalarını içerdiğinden Grandey ve Gabriel’in (2015) duygusal emek üzerine yaptığı güncel inceleme ve Mayer, Caruso ve Salovey’in (2016) duygusal zeka çalışmalarının eğitim ortamlarındaki uygulamaları ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin “iletişim kurmaya çalışarak sorunlu durumu anlatmak” ve “gerginlik ve tartışmalarda nazik bir üslup kullanmak” gibi davranışları, duygusal zeka ve sosyal becerilerin kullanımını göstermektedir. Bu kategorilendirme, öğretmenlerin okul müdürleriyle olumlu ilişkiler geliştirmek için hem mesleki hem de kişilerarası düzeyde stratejik çabalar gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Okul müdürüyle ilişkinin olumlu olmasına yönelik çabalara ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö8: “Hiçbir şey yapmadım, hiçbir şey zaten umudum yok...Kendi adıma içim rahat. Belki yanındaki insanlar olmasa tek başına olsa biraz umudum olur ve çabalardım ama düzeleceğine dair inancım yok.”

Ö5: “Şimdi değil ama ilk başlarda uğraştım. Gittim, hocam dedim böyle yaparsanız sorunları çözemeyiz kendi tecrübelerimi anlattım. Eşim gelmişti okula gidip tanıştırdım bir yakınlık olsun diye. Birkaç kez okula pasta börek bir şeyler getirdiğimde ona da götürdüm o arada konuşma fırsatım olur; rahatsız olduğum hususları düzgün şekilde anlatabilirim diye ama yok olmadı, anladım ki olmayacak.”

Ö4: “Üzerime düşeni fazlasıyla yaptım. Ne yaptım mesleki durumdan yaklaşımaya çalıştım. Sınıfta yaptığım çalışmaların fotoğraflarını çekip Whatsapp’tan gönderdim. Arada yanına gidip neler yaptığımı anlattım. İlk geldiği sene öğretmenler gününde küçük bir hediye aldım arada sıcaklık olsun diye...Yani o an teşekkür etti tabi bir yakınlık gösterdi ama sonra her şey aynı. Her şeyi bıraktım artık bir şey yapmam asla”

Katılımcı görüşleri incelendiğinde okul müdürü ve öğretmen etkileşimin niteliği çift yönlülük ve karşılıklılık ile karakterize edilmesine karşın, öğretmenlerin kendilerini belirli bir çaba içinde konumlandırarak özeleştirici yapmaktan kaçındıkları yorumu yapılabilmektedir (Lee, 2023). Okul müdürü ve öğretmen ilişkisini müdürün liderlik tarzı, yönetim becerileri, profesyonel iletişim stratejileri ve motivasyonel yaklaşımları, bu ilişkinin yönünü büyük ölçüde etkileyebilmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin tutumları, mesleki sorumlulukları, iş birliği kabiliyetleri ve geri bildirim mekanizmalarına katılımları da aynı derecede önemli görünmektedir. İlişkinin olumsuz bir biçimde seyretmesi durumunda yalnızca müdürün yönetsel zafiyetlerine odaklanmak yerine öğretmenlerin de sürece katkı sağlayan yönlerinin incelenmesi önemli görünmektedir. Liderlik rolünün bir gereği olarak okul müdürü açık iletişim kanalları oluşturmalı, empati yeteneğini geliştirerek öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı olmalı ve onlara destekleyici bir yönetsel çerçeve sunmalıdır. Bununla birlikte öğretmenler de duygusal zekayı aktif kullanma, eleştirel düşünme, çözüm odaklı yaklaşım geliştirme, yapıcı geri bildirimlerde bulunma ve iş birliği ortamını destekleme gibi davranış örüntüleriyle olumlu etkileşimin çift yönlü mekanizmasına dayanak oluşturmalıdır (Hoque ve Raya, 2023).

Örgütsel davranış literatürüne göre uyumsuz yönetici-çalışan ilişkilerinden kaynaklanan tedirginlik, örgütteki psikososyal dinamiklerin derin dokusuna nüfuz ederek kolektif üretkenliği bireysel performansları olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Spector ve Fox, 2005). Her ne kadar yönetsel otorite bu ilişkiyel sıkıntının hafifletilmesinde majör bir role sahip olsa da etkileşimin çift yönlü doğasının bir sonucu olarak ilişkiyi iyileştirme sorumluluğunun tümüyle amirlerin omuzlarına yüklenemeyeceği anlaşılmaktadır. Burada, çalışanların endişelerini dile getirme, diyalog kurma, esnek davranma ve sorun çözmeye elverişli bir ortamı teşvik etme konusunda aktif bir rol üstlenmeleri gerekli görülmektedir (Detert ve Burris, 2007).

Örgütsel dinamikler bağlamında kişisel eksikliklere ilişkin çalışanların iç gözlemi, kurumsal ortamdaki kişilerarası ilişkilerin iyileştirilmesi için potansiyel bir katalizör görevi görmektedir. Ekip etkileşimlerinde sürtüşmelere yol açabilecek davranışların kapsamlı bir öz değerlendirmesini içeren bu öz-yansıtıcı uygulama, iş birliğine dayalı süreçlerin köklü bir biçimde yeniden yapılandırılması adına etkili bir strateji olarak anlam kazanmaktadır. Bireylerin gönüllü olarak öz eleştiri pratiği yapmaları eylemlerinin sonuçlarını incelikli bir şekilde değerlendirdikleri bir ortam oluşturmakta; böylece kolektif farkındalık ile çatışmaların çözümüne yönelik proaktif bir yaklaşım teşvik edilmektedir. Bu metodoloji, yalnızca ilişki uyumu pekiştirerek daha empatik ve esnekliği yüksek bir kurumsal kültürün oluşmasına katkı sunmaktadır. Sonuç olarak, olumlu iletişim için zemin hazırlanarak kurumsal başarı için gerekli olan psikososyal doku güçlendirilmektedir (Grant ve Ashford, 2008).

Öğretmenlerin olumsuz profesyonel ilişkileri etkin bir şekilde yönetebilmeleri, çeşitli stratejik ve yapıcı yaklaşımlar gerektirmektedir. İlk olarak, bireylerin kendi davranış ve tutumlarını kritik bir gözle değerlendirerek özeleştiri yapma yeteneği, sağlıklı profesyonel ilişkilerin sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, etkili iletişim becerileri ve empati kurma yeteneği, olası çatışmaların önlenmesi ve çözülmesi için temel unsurlardır. Ayrıca, stratejik düşünme ve problem çözme yetenekleri, olumsuz ilişkileri yönetmenin anahtarı olarak değerlendirilebilir. Buna ek olarak, psikolojik dayanıklılık ve duygusal zeka gibi özellikler, karmaşık iş dinamiklerinin ve çatışmalarının üstesinden gelmekte kritik öneme sahiptir. Ancak, tüm bu önlemlerin ve kişisel gelişim çabalarının yetersiz kaldığı durumlarda, öğretmenlerin kendi yaşam kalitelerini ve kariyer gelişimlerini korumaları amacıyla kurum dışındaki istihdam alternatiflerini değerlendirmeleri pragmatik bir çözüm olarak ortaya çıkmaktadır. Bu değerlendirme süreci, yalnızca mevcut olumsuzluklardan kaçış değil, aynı zamanda bireyin profesyonel ve kişisel hedeflerine daha uygun bir çalışma ortamı bulma süreci olarak da ele alınmalıdır. Sonuç itibarıyla, öğretmenlerin olumsuz profesyonel ilişkilere karşı stratejik ve yapıcı yaklaşımlar benimsemesi, uzun vadede hem bireysel hem de kurumsal düzeyde sürdürülebilir bir başarı ve tatmin sağlayacaktır (Judge, Weiss, Kammeyer-Mueller ve Hulin, 2017). Okul ekosisteminin karmaşıklığını derinlemesine anlamak ve bu doğrultuda çeşitli stratejiler geliştirmek, profesyonel ortamın iyileştirilmesine yönelik kritik adımlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, örgütsel psikososyal dinamiklerin ayrıntılı bir analizi ve bireysel

sorumlulukların dikkatle belirlenmesi, uzun vadede sürdürülebilir bir iş ortamının temelini oluşturacak unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkilerinin Okul Ortamına Etkileri

Katılımcılara “Okul müdürü öğretmen ilişkilerinin niteliğinin okul ortamını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş, verilen cevaplar analiz edilerek yorumlanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bilgiler Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkilerinin Okul Ortamına Etkileri

Kategori	İçerik kodları	n
Olumsuz etki	Huzursuz ve gergin bir ortam olması	10
	Öğrencilerin davranış sorunlarını çözmekte yetersiz kalınması	9
	Öğretmenler arası gruplaşmalar olması (müdüre yakın/uzak)	8
	Öğretmenlerin okul müdürünün açığını araması	5
	Yetersiz iletişim sebebiyle yanlış anlaşılmalarda tartışmalar yaşanması	5
	Şök, zümre gibi istişare gerektiren toplantılardan verim alınamaması	4
	Öğrenci etkinliklerinin zayıf kalması	4
	Öğretmenler odasında dedikodu/laf taşıma yapılması	4
Olumlu etki	Müdür ve öğretmenlerin birlikte hareket etmesi/iş birliği yapması	6
	Sorunlara hızlı çözüm bulunması	6
	Güven ortamının oluşması	5
	Öğretmenler ve müdür arasında etkili bir iletişim olması	5
	Öğrencilerin akademik başarısı için ortak hareket edilmesi	4
	Kermes/yıl sonu gösterisi gibi okula kaynak sağlayabilecek etkinlikler yapılması	4
	Bazı durumlarda öğretmenlere gösterilen esnekliklerin suistimal edilmemesi	3
	Öğrencilerle yakından ilgilenilebilmesi	3
Nötr etki	Rutin işleyişin sürdürülmesi	4
	Kişisel ilişkilerin okula yansıtılmaması	4
	Görev odaklı iletişimin sürdürülmesi	3

Tablo 16’da sunulan kategoriler, okul müdürü ve öğretmen ilişkilerinin okul ortamına etkilerini üç boyutta ele almaktadır: Olumlu etki, olumsuz etki ve nötr etki. Bu üçlü kategorizasyon, ilişkilerin okul ortamına etkilerini daha kapsamlı ve dengeli bir şekilde

yansıtmaktadır. Olumlu etki kategorisi, iyi ilişkilerin okul iklimini nasıl geliştirdiğini gösterirken, olumsuz etki kategorisi ilişkilerdeki sorunların okul ortamını nasıl bozabileceğini ortaya koymakta, nötr etki kategorisi ise, okul müdürü ve öğretmen ilişkilerinin okul ortamını önemli ölçüde etkilemediği veya profesyonel sınırlar içinde kaldığı durumları içermektedir. Bu üçlü yapı, Lewin'in (1951) bir ortamdaki değişim veya durağanlık, olumlu, olumsuz ve nötr güçlerin etkileşimiyle belirlendiğini öne sürdüğü Alan Teorisi'ndeki güçler dengesi kavramıyla uyumlu görünmektedir. Okul ekosisteminde okul müdürü ve öğretmen ilişkileri bazen olumlu bazen olumsuz etki yaratırken, bazı durumlarda da mevcut dengeyi koruyarak nötr bir etki oluşturabilir. Bu kategorizasyonun okul yönetimi ve örgüt iklimi literatüründe vurgulanan ilişkilerin çok boyutlu doğasını yansıttığı düşünülmüştür (Hoy ve Miskel, 2013). Buna yönelik bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö12: *“En etkilisi bence şu bir sorun olduğunda hızlıca çözmek mümkün. Öğrenci sorunu, veli veya materyal eksikliği söylediğim zamanlarda bir aksama olmaz hemen bir çözüm yolu bulunmaya çalışılır.”*

Ö2: *“Gergin bir ortam var, öğretmenler odası müdür yardımcısı da aynı. Ben genelde spor odasındayım o yüzden.”*

Ö4: *“Disiplin sorunlarını çözmek zor oluyor. Çünkü bazı sorunlar öğretmeni aşıyor. Diyelim ki hızlıca disiplin kurulu kararı lazım ya da bazen veli ile öğretmenin üstünde birinin sert bir tonda konuşması gerekiyor vs. buralarda sıkıntı yaşıyor, iletişim kurulamıyor çözüm adına”*

Ö9: *“En kötüsü bence gruplaşma olması. Birilerinin idareye laf taşıdığı düşünüldüğü zaman bölünme oluyor. Onların yanında dikkatli konuş. Bu müdüre yakın bu müdüre karşı böyle olduğunda bir verim almak, ortak bir şey yapmak zor oluyor.”*

Leithwood ve Jantzi'ye (2006) göre okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki simbiyotik dinamik, eğitim ekosisteminin üzerinde dengede durduğu temel bir dayanak noktasıdır. Bu iki aktörün ilişkisi, bireysel sınırların ötesine geçerek okulun tüm bileşenlerinin verimliliğiyle doğrudan bağlantılıdır. Olumsuz bir okul müdürü ve öğretmen ilişkisi, eğitim kurumunun sistematik işlevselliğine zarar vererek huzursuzlukla tanımlanan bir atmosfer yaratmaktadır. Böyle bir okul ikliminde, özellikle öğrenci davranış sorunlarıyla ilgili yapıcı süreçlerin oluşturulmasında güçlükler yaşanır; okul içi disiplin sorunları artar ve kurumun pedagojik misyonu aksamaya uğrayabilir (De Nobile ve McCormick, 2008).

Somech ve Bogler'e (2002) göre negatif bir okul müdürü ve öğretmen ilişkisi ayrıca öğretmen ittifaklarının kutuplaşmasına yol açarak okul içi dengelerde klikleşme ve izolasyon kültürünü besleyebilmektedir. Meslektaş ilişkilerinin bozulması, öğretmenlerin okul liderleriyle zorunlu ya da resmi koşullar dışında etkileşimden kaçınmasına yol açan müdürden kaçınma olgusunu doğurabilir; bu davranış, alttaki bölünmeyi hassas bir şekilde

yansıtmaktadır (Bryk ve Schneider, 2002). Ayrıca böyle bir iklim, bazı öğretmen alt gruplarının idari çekirdeğe yakınlıklarına göre potansiyel olarak marjinalleştirilmesini teşvik edebilmektedir (Kelley ve Shaw, 2009). Olumsuz ilişkinin bir diğer olası etkisi, idari zafiyetleri gözetleme eğiliminde görülebilir (Tschannen-Moran ve Gareis, 2015). Bu gözetleme sıklıkla çatışmalara, yanlış anlamalara ve karşılıklı saygının erozyona uğramasına yol açarak, uyumlu bir eğitim topluluğunun kolaylaştırılmasında temel olan etkili iletişimi engeller (Hallinger ve Heck, 2010) ve okul içi dedikodu kültürünün yayılmasına öncülük eder (Blase ve Blase, 2006).

Sonuç olarak, okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki ilişkisel dinamiklerin kalitesi, bir okulun işlevsel ve kültürel ikliminin belirleyicisidir. Bu profesyonel etkileşimin niteliği yalnızca doğrudan ilgili tarafları değil, öğretme ve öğrenme ortamının tamamını etkileyerek kurumsal dokuya yayılmaktadır. Pedagojik süreçlerin optimize edilmesi, akademik performansın artırılması ve öğrenci-öğretmen deneyimlerinin zenginleştirilmesi için olumlu ve karşılıklı etkileşimlerin teşvik edilmesi esastır. Ancak, okul müdürü ve öğretmen arasındaki olumsuz ilişkiler, okulun misyonuna doğrudan zarar verebilmekte ve eğitim ortamının niteliğini etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda müdürlerin okulun bütünsel başarısında oynadıkları kilit rolün farkındalığıyla, okul müdürü ve öğretmen ilişkilerini bilinçli ve stratejik bir şekilde yönetmeleri, örgütsel davranış teorileri, liderlik modelleri ve etkili iletişim stratejilerini birleştirerek karşılıklı bağımlı ilişkileri sistematik bir biçimde geliştirmeli ve sürekli kılmalıdır.

Okul müdürlerinin karşılıklı bağımlılık ilkelerini merkezine alan kapsayıcı bir liderlik yaklaşımını benimsemeleri, eğitim kurumlarını farklı paydaşlar arasındaki sinerjik etkileşimlerin geliştiği ekosistemlere dönüştürebilir. Bu paradigmatik dönüşüm, yalnızca eğitim ortamını şekillendiren sosyo-kültürel dokuların derinlemesine anlaşılması gerekliliğini değil, aynı zamanda tüm paydaşların seslerinin duyulduğu, eşitlikçi ve dinamik bir öğrenme yolculuğunun kolektif olarak inşa edildiği bir ortamın teşvik edilmesini de zorunlu kılmaktadır. Böyle bir liderlik perspektifi, içsel çatışmaları önlemek ve hafifletmekle sınırlı kalmayıp, kolektifin karmaşık ihtiyaç ve isteklerine yanıt verebilen pedagojik gelişimi sürdürmek adına dönüştürücü bir potansiyele sahiptir. Bu bağlamda, eğitim liderlerinin, okulu bir öğrenme topluluğu olarak yeniden yapılandırırken, karşılıklı bağımlılık teorilerini, liderlik modellerini ve etkili iletişim stratejilerini birleştirerek sürekli başarı için stratejik bir bilinçle hareket etmeleri gerekmektedir. Sonuç itibarıyla, bu kapsayıcı ve bütüncül yönetim

anlayışı, eğitim kurumlarının dayanıklı ve inovatif bir ekosistem haline gelmesine önemli katkılar sağlayabilir.

Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkilerinin Etkilediği Durumlar

Öğretmenlere “Okul müdürünüzle olan ilişkinin okul içi süreçleri kapsayan: öğretmen psikolojisi, mesleki performans, öğrenci ilişkileri, meslektaş ilişkileri, velilerle ilişkiler ve okul iklimi alanlarından hangilerinde etkileri olduğunu düşünmektесiniz?” sorusu yöneltilmiş, öğretmen görüşlerine ait bulgulara Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlere Göre Okul müdürü ve Öğretmen İlişkisinin Etki Alanları

Katılımcılar	Öğretmen psikolojisi	Mesleki performans	Öğrenci ilişkileri	Diğer öğretmenlerle ilişkiler	Velilerle ilişkiler	Okul iklimi
Ö1	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö2	✓			✓		✓
Ö3	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö4	✓			✓		✓
Ö5	✓					✓
Ö6	✓	✓		✓		
Ö7	✓					✓
Ö8	✓		✓	✓		✓
Ö9	✓			✓		✓
Ö10	✓					✓
Ö11	✓			✓		✓
Ö12	✓			✓		✓
Ö13	✓			✓		✓
Ö14	✓					
Ö15	✓			✓		✓
Ö16	✓					✓
Ö17	✓					✓
Toplam	17	3	3	11	2	15

Tablo 17’ye göre katılımcılar, okul müdürüyle kurdukları ilişki formülasyonunun yansımalarını öğretmen psikolojisi, mesleki performans, öğrenci ilişkileri, meslektaş ilişkileri, velilerle ilişkiler ve okul iklimi alanlarında hissettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö8, okul müdürüyle yaşadığı olumsuzlukların etkisini “...Bazı

arkadaşlarımla aram bozuldu şöyle ki bir haksızlık yaşıyorsanız bunun kime yapıldığının bir önemi yok bana göre...Bugün sessiz kalanlar yarın kendileri de sorun yaşadıklarında ne yapacaklar destek isteyecekler.” sözleriyle ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı olan Ö5 ise *“Öğrencimle veya veliyle bir şey olmaz ne olacak kaç yıllık öğretmenim sonuçta ama ister istemez psikolojiniz bozuluyor...Tabi bazılarının (meslektaşların) mesela yüzünü görmek pek istemem”* sözleriyle mesleki tecrübesi gereği olumsuz ilişkiyi bu ilişkide doğrudan belirleyici olmayan veli ve öğrenci gibi paydaşlara yansıtmayacağını vurgulamıştır. Tablodaki bulgular katılımcı öğretmenlerin kıdemleri göz önünde bulundurularak farklı bir mercekten okunduğunda ise kıdemi 5 yıl ve altında olan öğretmenlerin okul müdürleriyle yaşadıkları olumlu ve olumsuz süreçlerin etkisini daha geniş alanlarda hissettikleri görülmüştür. Phillippo, Conner, Davidson ve Pope (2017) araştırma bulgularına paralel şekilde öğretmenlikte kıdemin arttıkça profesyonel davranma becerilerinin arttığını ve öğrenci başarısına yönelik daha net çıktılar elde edebildiklerini ortaya koymuşlardır. Meslekteki ilk yılını tecrübe eden Ö1: *“Neyi etkiliyor değil neyi etkilemiyor dersiniz daha anlamlı olur ve daha kısa cevap verebilirim belki de...Öğretmen, öğrenci, okul kendim her şeyi ya”* sözleriyle okul müdürü ile olan ilişkisinin etki alanının genişliğini vurgulamıştır. Araştırma bulgusunu destekler biçimde Day ve Gu (2007) öğretmenlerin deneyim kazandıkça profesyonellik ve öğretim yeterliliklerinde artışlar olduğunu savunarak mesleki tecrübenin altını çizmiştir. Bu sonuçlara göre okul müdürü ve öğretmenler arasındaki etkileşimin, basit kişisel ilişkilerin çok ötesinde, örgütsel yapıyı ve etkinliği şekillendiren bir olguyu temsil ettiği anlaşılmaktadır. Okul yöneticisi ile öğretmen arasındaki karmaşık ve çok katmanlı etkileşim, tek yönlü bir çaba veya bireysel inisiyatiflerle temsil edilen bir fenomen olmanın ötesinde, eğitim aktörlerinin birlikte dönüşümü ve sinerjisini içeren bir dinamizm ile anlam bulmaktadır (Hawkins ve James, 2018). Karşılıklı bağımlılık perspektifinin etki genişliği göz önüne alındığında müdür ve öğretmen arasındaki etkileşim paternlerinin ortaya konması, bileşenlerinin incelenmesi ve ilişkiyi yapıyı sembolize eden bir modellemenin kritik bir önemde olduğu düşünülmektedir (Zee vd., 2023).

Öğretmenlerin Okul Müdüründen Beklentileri

Öğretmenlere “Okul müdürünüzle olan ilişkinizin olumlu olması müdürünüzden ne gibi beklentiler içindesiniz?” sorusu yöneltilmiş mevcut soru “Bu davranışların size nasıl yansıtacağını umuyorsunuz?” sonda sorusuyla desteklenmiştir. Öğretmen görüşlerine ait bulgulara Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18

Okul Müdüründen Beklentiler ve Etkileri

Karşılıklı Bağımlılık İlişkisi Alt Boyutu	Beklenen Müdür Davranışı	n	Öğretmene olan etkisi	n
Güç Dengesi	➤ Takım ruhuyla hareket etme	9	➤ İş birliği davranışında artış	8
	➤ Adil karar verme	8	➤ Performans artışı	8
	➤ Ulaşılabilirlik	6	➤ Kararlara aktif katılım	8
	➤ Kapsayıcılık	6	➤ Takım ruhunun pekişmesi	7
	➤ Öğretmen özerkliğine saygı	5	➤ Mesleki tatmininin artması	7
		4	➤ Örgütsel bağlılığın artması	6
Bilgi Belirginliği	➤ Gözlem yapma	12	➤ Anlaşıldığını hissetme	9
	➤ Aktif dinleme	9	➤ Psikolojik iyi oluş	9
	➤ Çalışan ihtiyaçlarını öngörme	6	➤ Okula uyum	6
	➤ Bireysel olarak ilgilenme	5	➤ Başarılı Stres yönetimi	5
Karşılıklılık	➤ İşlevsel geri bildirim	11	➤ Değerlilik algısı	10
	➤ Çift yönlü iletişim	8	➤ Sürekli gelişim ve öğrenme	8
	➤ Destekleyici tavır	8	➤ Öğretimsel becerilerin pekişmesi	7
	➤ Empati Kurma	7	➤ Motivasyon artışı	7
	➤ Başarıları kutlama	7	➤ Duygusal güvenlik hissi	5
Etkileme Yöntemleri	➤ Etkili iletişim	8	➤ Prososyal davranışlar gösterme	11
	➤ Duygusal zekayı kullanma	7	➤ Uzlaşmacı tutum geliştirme	8
	➤ Şeffaflık ve Açıklık	6	➤ Kabul gördüğüne dair inanç	7
	➤ Rasyonel iknayı kullanma	5	➤ İlham ve yön duygusu edinme	5
	➤ İlham verici liderlik yapma	4		
Zamansal Etki	➤ Vizyoner Liderlik	7	➤ Ortak hedefe katkı sunma	6
	➤ Uzun Vadeli Planlama	6	➤ İstikrar ve güven	6
	➤ Tecrübe aktarımı	5	➤ Güven duygusunda artış	4
	➤ Güven İnşası	4		

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar analiz edilirken öğretmen görüşleri tümünden gelim yaklaşımıyla ele alınmış, teorik çerçevede tanımlanmış alt boyutlarla ilişkileri üzerinden incelenmiştir. Okul müdürlerine yönelik beklenti ve bu beklentilerin öğretmenler üzerindeki etkisinin ilişki olduğu alt boyut analiz edilirken tümünden gelim yaklaşımıyla literatürdeki çalışmalar incelenmiş ayrıca tümevarım tekniği kullanılarak öğretmenlerin cevaplarındaki nüanslar analiz edilip ilgili karşılıklı bağımlılık alt boyutu ile eşleştirilmiştir. Örneğin Ö2: “*Beni ve çalışmalarımı*

fark etmesini tanımasını beklerim... Ben gidip her seferinde anlatamam şunu şunu yaptım kendisinin sürekli gözlem yapması, açık bir farkındalığının olması gerekir...Diyelim ki müdürün beni tanıdığını fark ettiğini hissetsem hiçbir somut fayda olmasa da anlaşıldığımı hissederim, bunun rahatlığını yaşarım.” Sözleriyle okul müdüründen beklediği “Gözlem” davranışını ve bunun sonucunda yaşamayı umduğu “Anlaşıma hissini”, “Tanımak, farkında olmak” betimlemeleriyle bilgi belirginliği alt boyutu ile temellendirdiği görülmüştür. Mevcut soruya yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö3 “Birçok şey var örneğin kimin çalışıp kimin çalışmadığı tam olarak görülsün yetkilerini kullanırken sınıf dağılımı, görevlendirme vs. adil kararlar versin ne bileyim çok büyük şeyler değil belki ama daha nezaketli bir anlamda duygusal zekasını kullansın...Okula bağlılığım artardı. Mesela küçük bir teşekkür diyelim ama kendimi okul için değerli hissettim.”

Ö14 “Mevcut olandan memnunun aynen devam etsin. Nedir bu geçen Temmuz ayı herkes tatilde hemen bir Zoom’dan toplantı çağırısı geldi okula yeni atanan öğretmenlerle eski öğretmenleri tanıştıralım uyum olsun bir ekip bir takım ruhu oluşsun diye düşünün tatilde bile yaptı bunu...Benim şahsım için değil ama böyle etkili bir iletişim olunca gelen kişi kendini kabul edilmiş, onaylanmış hissetmiştir.”

Hallinger ve Heck’e (2010) göre okul müdürlerinin liderlik rollerinde, bürokratik becerilerin ötesine geçerek ilişkisel liderlik yaklaşımını benimsemeleri giderek daha fazla önem kazanmakta ayrıca okul müdürlerinin iş birlikçi liderlik tarzı okul kapasitesini ve öğrenci öğrenmesini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda etkili iletişim, duygusal zeka ve karşılıklılık ilkelerinin, müdürlerin öğretmenlerle etkileşimlerinde kilit rol oynadığı görülmektedir. Öğretmenlerden Ö7: “...Kurduğum ilişki, iletişim biçimimiz okuldaki huzurumu psikolojik olarak iyi hissetmemi hatta okula bakışımı bile doğrudan etkiliyor” ifadesiyle öğretmenin okula ilişkin imajınasyonda okul müdürüyle kurduğu ilişkinin belirleyiciliğini öne sürmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte Berkovich ve Eyal (2017) da öğretmenlerin okul kültürü ve okul iklimine yönelik algılarının idari yeterliliklerden öte etkili iletişim, duygusal zeka ve karşılıklılık gibi karmaşık psikososyal değişkenler aracılığıyla biçimlendiğini öne sürmüştür. Benzer şekilde Spillane ve diğerleri (2004) öğretmenlerin müdürlerinin liderliğine ilişkin algılarının mekanik yeterliliklerden ziyade, paylaşılan bir duygusal dili ve karşılıklı anlayışı yansıtan kişilerarası uyumdan kaynaklandığını belirtmektedir. Liderliği psikososyal değişkenler ve karşılıklı bağımlı unsurlarla şekillendiren bu görüşlerin, duygusal zekayı liderlik performansı ile ayrılmaz bir şekilde ilişkilendiren Goleman’ın (1998) ortaya koyduğu temel ilkelerle de uyumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin okul yönetiminden beklentilerine yönelik görüşleri incelendiğinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayacak yapıcı geri bildirimlere ve rehberliğe öncelik verdiği buna karşın, deneyimli öğretmenlerin daha çok onay ve takdir odaklı bir

yaklaşım beklediği anlaşılmakta ve okul müdürüyle olan ilişkide mesleki deneyim süresinin dikkat çekici bir belirleyen olduğu düşünülmektedir. Buna yönelik iki katılımcı görüşü aşağıdaki gibidir:

Ö1: "Meslekte yeni olduğum için desteklenmek isterdim. Ne yapacağımı sormak, yaptıktan sonra geri bildirim almak beni çok geliştirdi diye düşünüyorum."

Ö16: "Artık tecrübe sahibiyim geri bildirim ne kadar ihtiyacım var zaten öğrencilerin sonuçları geri bildirim veriyor fazlasıyla ama tabi onaylanmak, tebrik edilmek, kutlanmak vs. bunlar güzel istemiyorum diyemem."

Literatür incelendiğinde bu farklı beklenti örüntüsünün öğretmen profesyonelleşme sürecinin dinamik yapısına ilişkin alanyazınla örtüştüğü görülmektedir. Huberman'ın (1989) öğretmen kariyer döngüsü modelinde belirttiği üzere, mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenler "hayatta kalma ve keşif" evresinde olduğundan bu dönemde yoğun rehberlik ve yapılandırılmış destek mekanizmalarına ihtiyaç duymaktadır. Buna karşın, deneyimli öğretmenlerin beklentileri, Day ve Gu'nun (2007) mesleki yaşam evreleri taksonomisinde tanımlanan "profesyonel kimlik ve etkililiğin yeniden değerlendirilmesi" aşamasıyla paralellik göstermektedir. Bu bulgular okul liderlerinin, öğretmenlerin mesleki olgunluk düzeylerine göre farklı bir liderlik yaklaşımı benimsemeleri gerekliliğinin altını çizmektedir. Fiedler'in (1967) durumsallık teorisi ve Hersey ve Blanchard'ın (1969) durumsal liderlik modeli liderlik stiline takipçilerin karakteristikleri ve bağlamsal faktörlere uygun şekilde uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu teorik çerçeve okul müdürlerinin, kariyerlerinin başlangıcındaki öğretmenlere yönelik daha didaktik ve gelişim odaklı bir yaklaşımı önerirken deneyimli öğretmenlere karşı onaylayıcı ve takdir edici bir tutum sergilemelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişim evrelerine uygun olarak düzenlenmiş bir liderlik stili, onların içsel motivasyon kaynaklarını besleyerek, mesleki bağlılıklarını ve performanslarını artırma potansiyeli taşımaktadır.

Tschannen-Moran ve Gareis'e (2015) göre okul ekosistemi, tüm paydaşların farklı ihtiyaç ve beklentilerini optimal düzeyde karşılamayı referans alan bütünsel bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu gereksinimin farkında olarak müdürler, tutarlı ve duyarlı bir liderlik stratejisiyle idari görevlerin ötesinde okulun psikososyal gerçekleriyle uyumlu ortak bir vizyon ve anlayış yaratma misyonunu üstlenmelidir. Benzer şekilde Day ve Gu (2010) bir eğitim kurumunun niteliğinin öğretmen sermayesiyle bağlantılı olduğunu öne sürerek öğretmen etkililiğinin deneyimledikleri liderlik uygulamalarından önemli ölçüde etkilendiğini ve müdürlerin bu insan kaynağını beslemedeki temel rolünü vurgulayarak etkileşimli ve karşılıklı bağımlı bir liderlik modelini savunmaktadır. Buna göre hiçbir eğitim kurumunun öğretmen sermayesinin toplam niteliğini aşamayacağı fikri, okul müdürü ve öğretmen etkileşiminde karşılıklı ve birbirine bağlı unsurları gözetken, liderliğin çift yönlü doğasına vurgu yapan dolayısıyla bu profesyonel ilişkideki psikososyal parametrelere

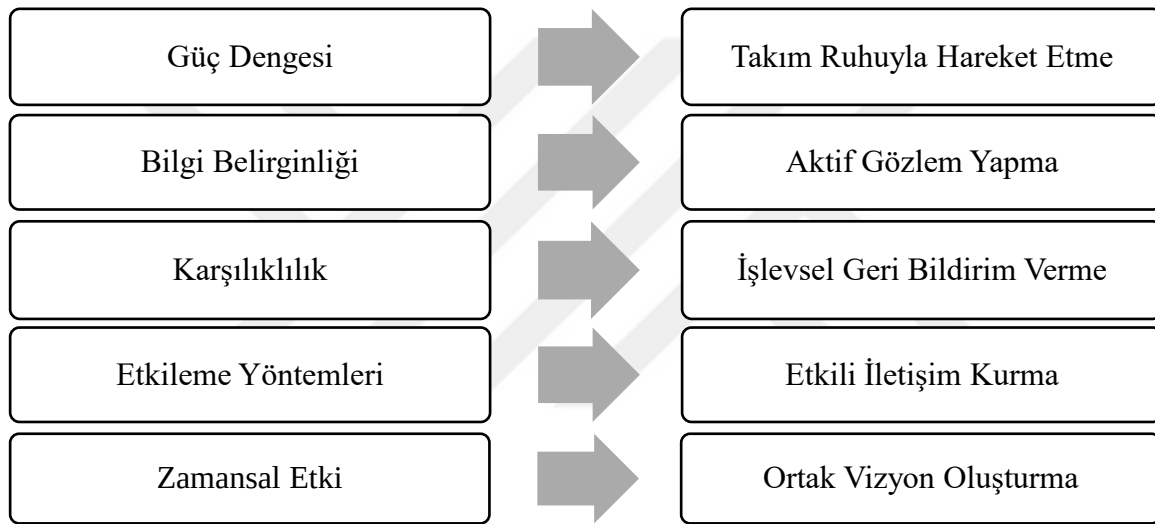
keskin dikkat gerektiren bir liderlik paradigmasını temellendirmektedir. Bu bilgiler ışığında sinerjik ilişkiler ağı olarak anlaşılan okul ekosisteminin, farklı paydaş ihtiyaçlarını kabul eden bir yönetim anlayışını kaçınılmaz kıldığı anlaşılmaktadır.

Louis, Murphy ve Smylie (2016) okul etkileşimi koreografisinde, öğretmenlerin idari etkililiği hiyerarşik yapılanma prizması aracılığıyla değil liderleri tarafından sergilenen empatik ve iletişimsel beceriler aracılığıyla yorumladıklarını öne sürmektedir. Bu bağlamda, okul liderliğinin geleneksel, hiyerarşik ve bürokratik modellerden; ilişkisel, empatik ve duygusal bir paradigmaya doğru evrildiği görülmektedir. Bu evrim, okul yöneticilerinin sadece yönetsel yetkinliklerle değil aynı zamanda kişilerarası ilişkileri yönetme, empati kurma ve duygusal dinamikleri anlama becerileriyle de donanmış olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Goleman ve diğerlerinin (2013) liderlik çalışmalarında da belirttiği gibi, duygusal zeka, özellikle karmaşık ve sürekli değişen eğitim ortamlarında etkili liderliğin temel bir bileşenidir. Ayrıca bu yaklaşım, okul liderliğinin sosyal ve duygusal boyutlarını ön plana çıkararak, okul ikliminin ve kültürünün şekillenmesinde liderin rolünü yeniden tanımlamaktadır. Hargreaves ve Fullan'ın (2012) "profesyonel sermaye" kavramıyla da örtüşen bu perspektif, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve okul etkililiğini artırmada, liderlerin duygusal ve sosyal yetkinliklerinin kritik önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, bu çağdaş liderlik anlayışı, okul yöneticilerinin teknik becerilerinin yanı sıra, duygusal zeka ve ilişkisel yetkinlikler geliştirmelerinin, eğitim kurumlarının karmaşık ekosistemleri içinde nitelikli hedeflere ulaşabilmeleri için vazgeçilmez olduğunu ortaya koymaktadır.

Day ve diğerleri (2016), eğitim ekosisteminin kalitesini, okul müdürünün çok yönlü paydaş ihtiyaçlarını etkili bir şekilde yönetme ve dengeleme kapasitesiyle ilişkilendiren bütüncül bir liderlik paradigması önermektedir. Bu paradigma müdürün rolünü, çeşitli paydaş beklentileri arasındaki karmaşık dinamikleri kavrama ve bunlar arasında optimum denge sağlama yeteneği ile karakterize etmektedir. Söz konusu yaklaşım, okul liderliğinde yönetsel yetkinliklerin ötesine geçen karşılıklı bağımlı anlayışa dayanan, ilişkisel yaklaşım ve duygusal zeka gerektiren çok boyutlu bir liderlik anlayışının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin sadece idari görevleri yerine getirmenin ötesinde öğrenciler, öğretmenler, veliler ve geniş toplum gibi heterojen paydaş gruplarının çeşitli ve bazen çatışan taleplerini analiz etme, uzlaştırma ve bunlara stratejik yanıtlar üretme becerilerini geliştirmeleri gerekliliği kaçınılmaz görünmektedir. Bu çok katmanlı liderlik yaklaşımı, okulun organizasyonel etkililiğini artırmanın yanı sıra, öğretmen profesyonelliğini geliştirme, öğrenci başarısını yükseltme ve toplumsal entegrasyonu güçlendirme gibi geniş kapsamlı eğitimsel hedeflere ulaşmada katalizör görevi görmektedir. Ayrıca, bu liderlik modeli, okul yöneticilerinin sürekli evrim geçiren eğitim politikaları, teknolojik

yenilikler ve sosyo-ekonomik değişimler karşısında esnek, refleksif ve proaktif bir duruş sergilemelerini gerektirmektedir. Dolayısıyla, okul müdürlerinin sadece mevcut eğitim paradigmalarına uyum sağlamaları değil, aynı zamanda geleceğe yönelik vizyoner perspektifler geliştirerek kurumlarını dönüştürücü değişimlere hazırlamaları beklenmektedir. Bu çerçevede okul liderliği karşılıklı bağımlı bir ekosistem içinde sürekli öğrenme, yenilenme ve stratejik düşünme becerilerini gerektiren kompleks ve çok boyutlu bir disiplin olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık paradigması ekseninde okul müdürlerine yönelik beklentileri incelendiğinde her bir alt boyut için öne çıkan okul müdürü davranışı Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Öğretmenlerin okul müdüründen beklentileri.

Spillane’ye (2006) göre eğitim kurumlarındaki yönetim paradigmalarının evriminde, öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentileri, geleneksel hiyerarşik ve otoriter yönetim modellerinden uzaklaşarak ilişkisel yaklaşımlara doğru kayarak eğitim liderliğinde karşılıklı bağımlılık ilkesinin önem kazandığı yeni bir dönemin başlangıcına işaret etmektedir. Öğretmenler, okul müdürlerinin katı bürokratik yapıları ve tek yönlü iletişim kanallarını terk ederek daha esnek, katılımcı ve diyaloga dayalı yönetim stratejileri benimsemelerini talep etmektedirler. Bu beklenti, okul ortamında karşılıklı bağımlı unsurların aktive edilmesi, sosyal sermayenin güçlendirilmesi ve kolektif öğrenme süreçlerinin teşvik edilmesi açısından kritik öneme sahiptir (Louis vd., 2010). Karşılıklı bağımlılık paradigmasının güçlenmesiyle birlikte okul liderliği tek bir bireyin bürokratik sorumluluğu olmaktan öte tüm paydaşların aktif katılımını gerektiren kompleks bir ekosistem halini almaktadır. Bu dönüşümün eğitim kurumlarının adaptasyon kabiliyetini artırırken aynı zamanda öğretmenlerin mesleki özerkliklerini ve yaratıcılıklarını destekleyerek, eğitim kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunduğu düşünülmektedir (Tschannen-Moran, 2009).

Okul ekosistemlerinin bütünlüğünü inceleyen güncel akademik araştırmalar, psikososyal dinamiklerin iyileştirilmesi, kurumsal iklimin yapılandırılması ve kolektif performansın optimizasyonu süreçlerinde, okul liderlerinin uyguladığı liderlik stratejileri ile mevkinin sağladığı yetkilerin etkin ve dengeli kullanımının yönetsel başarı açısından kritik bileşenler olduğunu ortaya koymaktadır (Leithwood vd., 2019). Hallinger ve Liu'ya (2016) göre yetki ve otoritenin karşılıklı bağımlılık prensibi çerçevesinde, hesap verebilir ve şeffaf bir yaklaşımla kullanılması ve katılımcı yönetim anlayışının benimsenmesi öğretmenler arasında örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu artırmakta ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve kurumsal vizyona yönelik motivasyonlarını güçlendirmektedir. Benzer şekilde Tschannen-Moran ve Gareis'e (2015) göre okul müdürünün takım dinamiğini ve grup içi uyumu sağlama sorumluluğunu üstlenerek öğretmenlerin okul içinde bütünleşmiş bir şekilde görev almalarını, bireysel ve kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik en yüksek düzeyde katkı sunma motivasyonu geliştirmelerini sağlamaktadır.

Okul müdürünün liderlik etkinliğinin temel belirleyicisi, kurumun entelektüel sermayesi olan öğretmen kadrosunun niteliksel ve niceliksel özelliklerini multidisipliner bir yaklaşımla kavrayabilme yetisidir. Bu bağlamda, müdürün öğretmenlerini derinlemesine tanıması ve performans metriklerini objektif kriterler çerçevesinde değerlendirebilmesi için sistematik ve yapılandırılmış gözlem metodolojilerini uygulaması önemli görünmekte, gözlem pratiği ve bilişsel farkındalık, müdürün liderlik etkinliğinin temel belirleyeni olarak öne çıkmaktadır. Paralel bir perspektifle Hallinger (2011), etkin okul liderliğinin öğretim-merkezli bir paradigmaya dayanması gerektiğini ve bunun ancak müdürün sınıf içi dinamikleri ve öğrenme-öğretme süreçlerini aktif olarak gözlem yapması ile işlevselleşebileceğini vurgulamıştır. Bu epistemolojik çerçeveden hareketle, okul müdürünün öğretmen profilini analiz etme ve performans değerlendirme süreçlerinde sistematik gözlem pratiğini içselleştirmesi, etkili liderlik sergileyebilmesinin ontolojik bir ön koşulu olarak değerlendirilmelidir.

Eğitim ekosisteminin sürekli gelişim paradigması üzerine inşa edilmesi, okul yöneticisinin sofistike idari ve pedagojik yetkinliklerini gerektiren multidisipliner bir süreçtir. Bu bağlamda, okul müdürünün rolü, basit bir idari pozisyonun ötesine geçerek, organizasyonel öğrenme ve sistematik iyileştirme süreçlerinin orkestra şefi konumuna evrilmekte; bu konumun bir gereği olarak okul içi süreçlerin senkronizasyonunda geri bildirim mekanizmalarının işlevselliği öne çıkmaktadır. Bu mekanizmalar, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için bir özdeğerlendirme aracı olarak anlam bulurken, deneyimli eğitimciler için sürekli profesyonel gelişim fırsatları yaratmaktadır. Bu dinamik süreç öğretmenlerin pedagojik becerilerini sürekli olarak rafine

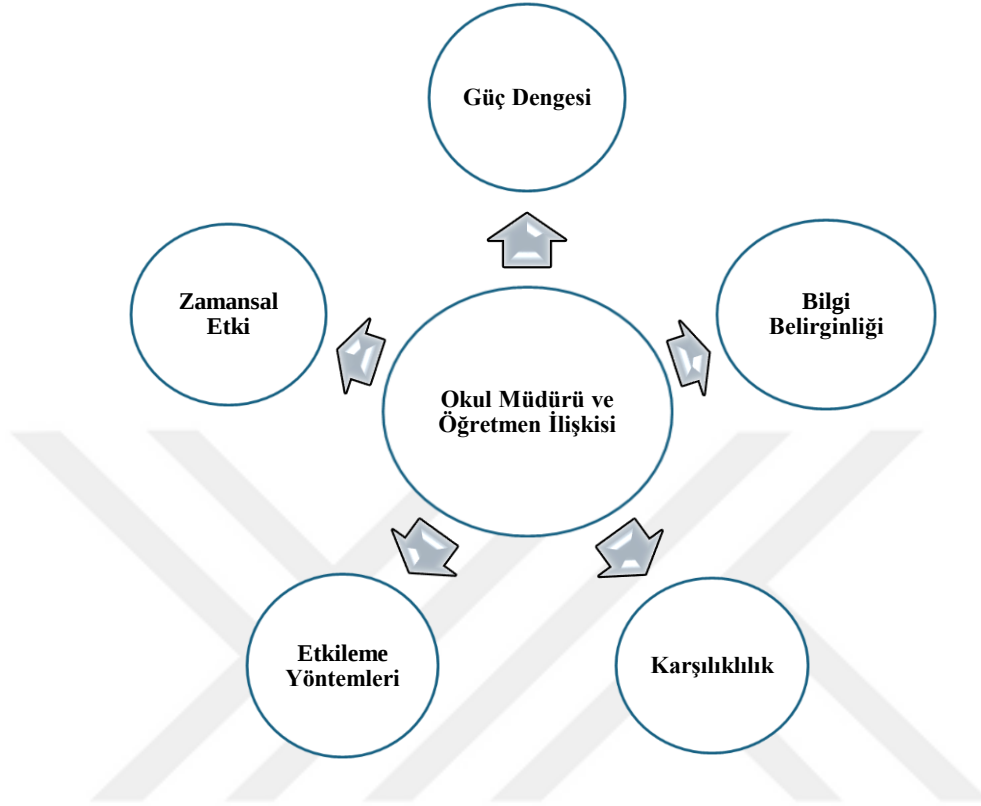
etmelerine ve eğitim metodolojilerini güncel tutmalarına olanak sağlamaktadır (Hattie ve Timperley, 2007). Price'a (2012) göre geri bildirim ile okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişkinin bir diğer kritik bileşeni etkili iletişim stratejilerinin uygulanmasıdır. Bu stratejiler, öğretmenlerin mesleki beklentilerini şekillendiren ve onların potansiyellerini üst seviyede kullanmalarına olanak tanıma görevi üstlenmektedir. Etkili iletişim, öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerine ve profesyonel çalışmalarını düzenlemelerine katkı sunarak, kurumsal bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırmaktadır.

Hallinger ve Hosseingholizadeh'e (2020) göre okul liderliği ve öğretmen ilişkileri mimarisinin temel taşlarından biri, ortak bir vizyon oluşturma ve bu vizyonu kurum genelinde yaygınlaştırma süreci olarak kavramsallaşmaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin kurumun gelecek projeksiyonunda kendilerini konumlandırmalarına ve bu vizyonla özdeşleşmelerine olanak tanımakta ayrıca öğretmenlerin kendilerini daha geniş bir kurumsal örüntünün değerli bir parçası olarak algılayarak mesleki sorumluluklarını özveri ile yerine getirmelerini sağlamaktadır. Böylelikle öğretmenlerin eğitim kurumlarının sürekli gelişim paradigmasını içselleştirmelerine ve bu paradigmayı kurumsal kültürün ayrılmaz bir parçası haline getirmeleri desteklenmekte; eğitim kurumlarının dinamik ve sürekli değişen bir dünyada rekabet edebilirlikleri ve uyum kapasiteleri artmaktadır.

Nitel Bulguların Teorik ve Ampirik Perspektiften Yorumu

Alanyazında ilişkisel dinamiklere yönelik geniş bir araştırma birikiminin varlığına karşın okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki etkileşimin ayrıntılı boyutlarını, özgün yapılandırmalarını ve işlevsel özelliklerini inceleyen teorik ve ampirik çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, bu etkileşimli sürecin çeşitli yönlerini kapsamlı bir şekilde analiz eden, özgün teoremler ve fonksiyonel perspektifler geliştiren akademik araştırmalara olan gereksinimin devam ettiği gözlemlenmektedir. Bu araştırmada okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki ilişki dinamiklerini derinlemesine analiz etmek amacıyla karşılıklı bağımlılık teorisinin kuramsal çerçevesinden yararlanmıştır. Okul müdürü ve öğretmen etkileşimlerini, öğretmenlerin deneyimlerine odaklanarak ele alan nitel analiz süreci, bu ilişkilerin beş temel boyut üzerinden yapılandırıldığını ortaya koymuştur: güç dengesi, bilgi belirginliği, karşılıklılık, etkileme yöntemleri ve zamansal etki. Bu tematik boyutlar, okul müdürü ve öğretmen arasındaki karmaşık ilişkisel ağın dokusunu inşa ederken, aynı zamanda okul ekosisteminin dinamik ve karşılıklı bağımlı yapısını şekillendirmektedir. Bu bağlamda söz konusu boyutların birbiriyle uyumlu ve etkileşim halinde olduğu ayrıca okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin bütüncül bir anlayışla ortaya koyduğu

varsayılmaktadır. Nitel araştırma sonuçlarına göre okul müdürü ve öğretmen ilişki yapısının alt boyutları *Şekil 4*'te gösterilmektedir.



Şekil 4. Okul müdürü ve öğretmen ilişki yapısının alt boyutları.

Mevcut araştırma bulguları karşılıklı bağımlılık teorisi merceğinden incelendiğinde, kuramsal çerçevede ilişki yapısının 6 boyut üzerinden karakterize edildiği anlaşılmaktadır (Kelley vd., 2003). Buna karşın karşılıklı bağımlılık teorisyen ve araştırmacıları teorik çerçevenin her durum ve şartta geçerli kristalize bir özellik yerine esnek bir yapıda olduğunu vurgulayarak; örgütsel özellik, ilişkinin özgünlüğü ve kültürel farklılık parametrelerinin ilişki formülasyonunda belirleyici olabildiğini öne sürmektedir (Columbus vd., 2020). Örneğin Gerpott ve diğerlerinin (2018) gerçekleştirdiği ampirik araştırma, karşılıklı bağımlılığın temeli boyutunun çalışanlar tarafından iş birliği olarak algılandığını; bu boyutun ölçeklendirme sürecinde diğer boyutlarla örtüşerek iç içe geçtiğini ortaya koymuş ve çalışmada öngörülen ilişki formülasyonu beş boyutlu bir yapı olarak modellenmiştir. Bu bilgiler ışığında, teorik çerçevede bağımsız bir boyut olarak ele alınan “Çıkar Çatışması” boyutunun mevcut araştırma bulgularında formüle edilememe sebebinin Türk eğitim sistemindeki okul müdürü ve öğretmen etkileşimlerinin kendine özgü yapısıyla ilişkilendirilebileceği ve bu durumun teorik perspektifle bir çelişki oluşturmadığı aksine teorinin merkezli ampirik çalışmalarla tutarlılık gösterdiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında okul müdürü ve öğretmen ilişkisinde bir boyut olarak kavramsallaşmayan çatışma

boyutunun, teorik varsayımlarla aykırılık teşkil etmediği ve ampirik bulgularla uyumlu olduğu ileri sürülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar okul müdürü ve öğretmen etkileşim yapısını karakterize eden alt boyutlar üzerinden değerlendirildiğinde, mevcut literatürle uyumluluk gösterdiği düşünülmektedir. Yetki sahibi olma, etkileme ve etkilenme kapasitesini temsil eden güç dengesi alt boyutu; örgütsel ortamda profesyonel ve kişisel anlatıların nüanslarıyla şekillenen bilgi belirginliği alt boyutu; güven, saygı, değer ve geri bildirimin çift yönlülüğünü kapsayan karşılıklılık alt boyutu; yöneticinin çalışanları etkilemek için uyguladığı stratejileri ifade eden etkileme yöntemleri alt boyutu ve özneler arasındaki ilişkiyi gelecek zaman projeksiyonu ile geçirilen süre değişkenleri üzerinden ele alan zamansal etki alt boyutuna ilişkin bulguların eğitim bilimleri ile örgütsel davranış literatürüyle tutarlılık gösterdiği anlaşılmaktadır (Tschannen-Moran, 2004). Bu çalışmanın özgün değeri, müdür ve öğretmen etkileşiminin çok boyutlu ve karmaşık yapısını sistematik bir çerçevede çözümleyerek, eğitim yönetimi teorisine ve uygulamalara önemli katkılar sağlayacağı düşüncesine dayanmaktadır. Ayrıca araştırmanın teorik bilgi birikiminden uygulamaya geçişte kritik bir köprü oluşturarak, eğitim bilimleri literatürüne işlevsel ve yenilikçi bir perspektif kazandırılabilceği umulmaktadır.

Karşılıklı bağımlılık teorisi çalışmalarında, ilişki gerçekliğinin belirlenmesinde genel bir kavramsal yapının mevcudiyetine karşın ilişki formunun belirlenmesinde kültürel farklılıkların önemli olduğunu, örgütsel özelliklerin ilişki yapısı üzerinde belirleyici etkileri olabileceğini bu bağlamda her tür ilişki de geçerli bir yapı sunmak yerine ampirik çalışmalardaki çeşitlilikle teorinin genişletilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Van Lange ve Balliet, 2015). Benzer şekilde 31 ülkede yapılan sosyal farkındalığın kültürle ilişkisinin incelendiği çalışmada, karşılıklı bağımlı durumlardaki varyasyonların toplumsal düzende oldukça önemli sonuçlarla bağlantılı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Van Doesum vd., 2021). Bu bilgiler ışığında okul müdürü öğretmen ilişki yapısını anlamak amacıyla yapılan nitel çalışma bulgularının beş tema üzerinde belirginleşmesinin teorik perspektifle çelişki oluşturmadığı, içerik bakımından alandaki ampirik çalışmalarla tutarlı olduğu düşünülmektedir.

Nicel Aşamaya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerine yönelik olarak KBİAÖ kullanılarak toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilen istatistiksel analizlerin sonuçları ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Okul Müdürüyle İlişkilerinde Karşılıklı Bağımlılık Algı Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık alt boyutlarındaki algı düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Karşılıklı Bağımlılık Algı Düzeyleri

Değişkenler	$\bar{X}$	S	En yüksek	En düşük
Bilgi belirginliği	2.65	1.33	5.00	1.00
Etkileme yöntemleri	3.12	1.23	5.00	1.00
Karşılıklılık	2.90	1.30	5.00	1.00
Güç dengesi	2.71	1.25	5.00	1.00

Tablo 19’da sunulan verilerin ışığında, öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algısının alt boyutlarına ilişkin bulguların analizi, eğitim yönetimi paradigmaları ve örgütsel davranış teorileri çerçevesinde çok katmanlı bir perspektif sunmaktadır.

Bilgi belirginliği boyutundaki görece düşük ortalama puan ($\bar{X} = 2.65$, $S = 1.33$), öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretmenlerin epistemolojik özelliklerini, mesleki yeterliliklerini ve gelişimsel ihtiyaçlarını yeterince kavrayamadıklarına işaret etmektedir. Bu fenomen, öğretmenlerin bireysel ve kolektif kimliklerinin okul ekosistemine bütünleşmesinde potansiyel engeller olabileceğini düşündürmektedir. Söz konusu bulgu, sosyal kimlik teorisi (Hogg, 2016) ve örgütsel kimlik kuramı (He ve Brown, 2013) perspektifinden irdelendiğinde, öğretmenlerin kurumsal aidiyetlerinin ve mesleki öz-yeterlilik algılarının potansiyel olarak erozyona uğrayabileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, okul yönetiminin öğretmenlerin bireysel ve kolektif potansiyellerini tam anlamıyla keşfedememesinin bir yansıması olarak; okulun sosyal sermayesinin üst düzeyde kullanılamaması ve örgütsel öğrenme kapasitesinin sınırlanmasına yol açabileceği hipotezi ön plana çıkmaktadır.

Araştırma bulgularının derinlemesine analizi, etkileme yöntemleri boyutunda en yüksek ortalama puanın ($\bar{X} = 3.12$, $S = 1.23$) elde edildiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, okul müdürlerinin öğretmenleri etkilemek için çeşitli stratejiler kullandığını ve bu stratejilerin öğretmenler tarafından orta düzeyde etkili algılandığını göstermektedir. Ayrıca etkileme yöntemleri boyutundaki görece yüksek ortalama puan, okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme ve yönlendirme konusunda çeşitli stratejik yaklaşımlar benimsediğine işaret etmektedir. Bu bulgu, Yukl (2013) tarafından

güncellenen etkilme taktikleri çerçevesinde değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin rasyonel ikna, ilham verme ve iş birliği gibi yumuşak etkilme taktiklerini daha sık kullandıklarını düşündürmektedir. Bununla birlikte, puanın orta düzeyde kalması, müdürlerin otantik liderlik (Avolio ve Gardner, 2005) ve etik liderlik (Ng ve Feldman, 2015) özelliklerini tam anlamıyla sergileyemediklerini işaret etmektedir. Bu göstergeler ışığında öğretmenlerin öz-belirleme teorisi (Ryan ve Deci, 2017) kapsamında ele alınan içsel motivasyonlarının ve sosyal kimlik teorisi (Hogg, 2016) çerçevesinde açıklanan örgütsel özdeşleşme düzeylerinin istenilen seviyeye ulaşmasını engelleyebileceği varsayımında bulunulabilir.

Karşılıklılık boyutundaki puan ($\bar{X} = 2.90$, $S = 1.30$), okul müdürü ve öğretmen ilişkisindeki karşılıklılığı sembolize eden destek, paylaşım, geri bildirim ve etkileşim süreçlerinin diğer boyutlara kıyasla belirgin olduğunu ancak optimal ve tatmin edici bir düzeyde olmadığını ifade etmektedir. Mevcut bulgu sosyal değişim teorisi (Blau, 1964) ve lider-üye etkileşimi teorisi (Graen ve Uhl-Bien, 1995) bağlamında değerlendirildiğinde, okul müdürü ve öğretmenler arasındaki karşılıklılığın niteliği ve yoğunluğu açısından geliştirilmeye açık bir alan olduğunu göstermektedir. Ayrıca okul müdürünün öğretmenlerle olan ilişkilerinde karşılıklı güven, saygı, destek, başarıyı takdir ve sorumluluk ilkelerinin öğretmenler perspektifinden beklenen düzeyde algılanmadığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, söz konusu durumun öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini (Meyer vd., 2022) ve iş doyumu algılarını (Judge vd., 2017) negatif yönde etkilme potansiyeli taşıdığı öngörülmektedir. Bununla birlikte, bu olumsuz etkilerin okul kültürünün gelişimsel dinamiklerini ve örgütsel öğrenme süreçlerinin etkinliğini de kısıtlayabileceği hipotezi ileri sürülebilir.

Güç dengesi boyutundaki düşük ortalama puan ($\bar{X} = 2.71$, $S = 1.25$); öğretmenlerin okul yönetiminde hiyerarşik yapılanmayı yoğun olarak algıladıklarını ve ilişkisel liderlik yaklaşımından ziyade işlemsel ve otoriter liderlik anlayışının baskın olduğuna inandıklarını göstermektedir. Bu bulgunun okul müdürlerinin yönetsel pratiklerindeki güç mesafesi (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010) ve liderlik tarzı (Avolio, Walumbwa ve Weber, 2009) açısından dikkate değer çıkarımlar taşıdığı düşünülmektedir. Söz konusu yönetim anlayışının, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını (Podsakoff, Podsakoff, MacKenzie, Maynes, ve Spoelma, 2014) ve psikolojik güçlendirme algılarını (Kim ve Beehr, 2020) negatif yönde etkileyebileceği; ayrıca örgütsel adalet algılarını zedeleyerek, okul ikliminde güven ve iş birliği kültürünün gelişimine olumsuz yönde etkileri olabileceği öngörülmektedir. Bu bulgular ışığında, eğitim kurumlarında karşılıklı bağımlılık algısının güçlendirilmesi için, mikro düzeyde liderlik pratiklerinin yeniden yapılandırılması, mezo düzeyde örgütsel öğrenme mekanizmalarının optimize edilmesi ve makro

düzeyde eğitim politikalarının sistematik bir şekilde gözden geçirilmesi okulların esneklik kapasitesini artırarak, eğitim ekosisteminin bütünsel performansını yükseltme potansiyeli taşımaktadır.

Öğretmenlerin Okul Müdürüyle İlişkilerinde Karşılıklı Bağımlılık Algı Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algılarının cinsiyete göre t-testi sonuçlarına Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Karşılıklı Bağımlılık Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar				<i>T</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
	Kadın	Erkek					
	(<i>n</i> = 444)	(<i>n</i> = 156)					
	$\bar{X}$	<i>S</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>			
Bilgi belirginliği	2.72	1.24	2.47	1.36	-1.994	598	.047
Etkileme yöntemleri	3.19	1.30	2.91	1.20	-2.518	598	.012
Karşılıklılık	3.01	1.31	2.59	1.28	-3.500	598	.000
Güç dengesi	2.79	1.27	2.48	1.24	-2.658	598	.008

Tablo 20’de sunulan bulgular, öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algılarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Kadın öğretmenler, tüm alt boyutlarda erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek puanlar elde etmişlerdir ($p < .05$). Bu sonuçlar, cinsiyet değişkeninin okul müdürü ve öğretmen ilişkilerinde önemli bir değişken olduğunu düşündürmektedir. Ancak sonuçları yorumlarken çalışmanın kesitsel bir tasarıma sahip olduğu ve nedensel çıkarımlar yapılamayacağını göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Ayrıca öz-bildirime dayalı ölçümlerin sosyal istenirlik yanlılığına açık olduğu ve çalışmanın belirli bir kültürel bağlamda gerçekleştirildiği düşünüldüğünde biyolojik determinizm ve sosyal yapılandırmacılık perspektifinden yorumlamanın yetersiz kalacağı düşünülmüştür.

Bilgi belirginliği boyutundaki farklılık, Meyers-Levy ve Loken’in (2015) çalışmalarında belirttiği gibi, kadınların genellikle daha detaylı ve bağlamsal bilgi işleme stratejileri kullanma eğiliminde olduklarını gösteren bilişsel psikoloji araştırmalarıyla uyumludur. Etkileme yöntemleri ve güç dengesi boyutlarındaki farklılıklar ise Carli’nin (2001) belirttiği üzere, kadınların örgütsel güç dinamiklerinde daha sofistike ve ilişki odaklı stratejiler kullanma eğiliminde olduklarını gösterebilir. Karşılıklılık boyutundaki belirgin fark, Cross ve Madson’ın (1997) ilişkisel benlik

kurgusu (relational self-construal) kavramıyla açıklanabilir. Bu kavram, bireylerin kendilerini başkalarıyla olan ilişkileri bağlamında tanımlama eğilimini ifade etmektedir. Kadınların daha yüksek karşılıklılık algısı, okul müdürüyle olan ilişkilerini daha karşılıklı bağımlı ve simbiyotik bir perspektiften değerlendirdiklerini gösterebilir. Liderlik yaklaşımları odağından bakıldığında, araştırma bulgularının okul müdürlerinin cinsiyet duyarlı liderlik yaklaşımları benimsemelerinin önemini vurgulayan çalışmalarla tutarlılık gösterdiği yorumu yapılabilir. Hersey ve Blanchard (1969) Durumsal Liderlik Teorisi çerçevesinde, müdürler kadın ve erkek öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarına ve algılarına uygun liderlik stilleri geliştirmesi gerektiğini öne sürmüştür. Benzer şekilde Northouse (2004) da bu yaklaşımın ve erkek öğretmenlerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine ve okul hedeflerine daha etkili bir şekilde katkıda bulunmalarına olanak sağlayabilir.

Örgütsel bağlamda, Kanter'in (1977) Tokenizm teorisi de mevcut bulguları yorumlamak için bir çerçeve sunmaktadır. Bu teoriye göre, eğitim sektöründe kadınların nicelik olarak fazla olmalarına karşın yönetici pozisyonlarında azınlıkta olmaları, kadın öğretmenlerin okul müdürüyle ilişkilerinde daha dikkatli ve stratejik davranmalarına yol açabilmektedir. Bu görüşün kadın öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olmasını açıklayabilen bir perspektif olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın pratik çıkarımları arasında, okul yöneticilerinin cinsiyet farklılıklarını dikkate alan liderlik stratejileri geliştirmeleri ve öğretmen eğitimi programlarında cinsiyet duyarlılığı konusunun ele alınması yer almaktadır. Bu yaklaşımlar, daha kapsayıcı ve etkili bir eğitim ortamı oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmanın genel amacını gerçekleştirmeye yönelik çerçeve hazırlanırken, teorik perspektifteki zamansal etki dinamiği vurgusunun kritik bir öneme sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, alt amaçlarda okul müdürüyle birlikte çalışma süresi bir bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin okul müdürüyle çalışma süresine göre karşılıklı bağımlılık algıları dört farklı zaman diliminde (1-2 yıl, 3-4 yıl, 5-6 yıl ve 7-8 yıl) incelenmiş, buna yönelik betimsel veriler Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Öğretmenlerin Karşılıklı Bağımlılık Algı Düzeylerinin Okul Müdürüyle Çalışma Değişkenine İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	Çalışma süresi (yıl)							
	1-2		3-4		5-6		7-8	
	(n=200)		(n=170)		(n=134)		(n=96)	
	$\bar{X}$	<i>S</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Bilgi belirginliği	1.7	.85	2.5	1.1	3.2	1.4	3.9	.90
Etkileme yöntemleri	2.7	1.0	3.1	1.0	3.1	1.2	4.0	1.2
Karşılıklılık	2.5	1.1	2.9	1.3	3.0	1.3	3.5	1.1
Güç dengesi	2.3	.97	2.7	1.3	3.0	1.3	3.2	1.2

Tablo 21'deki betimsel veriler incelendiğinde, okul müdürü ile çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algılarının tüm alt boyutlarda artış gösterdiği gözlemlenmektedir. Bu bulgu, teorik açıdan sosyal mübadele teorisi (Blau, 1964) ve lider-üye etkileşimi teorisinin (Graen ve Uhl-Bien, 1995) öne sürdüğü zamanla gelişen ilişkisel dinamikler perspektifiyle ve tutarlılık göstermektedir. Özellikle, bilgi belirginliği boyutundaki belirgin artış (1-2 yıl için $\bar{X} = 1.7$ 'den 7-8 yıl için $\bar{X} = 3.9$ 'a), Nahapiet ve Ghoshal'ın (1998) sosyal sermaye teorisinde vurguladığı bilişsel boyutun zamanla gelişimine işaret ettiği; uzun süreli etkileşimin ortak bir dil ve anlayış geliştirmedeki rolünü desteklediği düşünülmektedir.

Etkileme yöntemleri boyutundaki artış (1-2 yıl için $\bar{X} = 2.7$ 'den 7-8 yıl için $\bar{X} = 4.0$ 'a), Yukl ve Falbe'nin (1990) etki stratejileri çalışmalarıyla paralellik gösterdiğinden zaman içinde okul müdürü ve öğretmenlerin birbirlerinin etkileme tarzlarına uyum sağladıklarını ve daha sofistike etkileşim kalıpları geliştirdiklerini düşündürmektedir. Karşılıklılık ve güç dengesi boyutlarındaki artış ise Emerson'ın (1962) güç-bağımlılık teorisi çerçevesinde değerlendirildiğinde uzun süreli ilişkilerde tarafların birbirlerinin kaynaklarına ve katkılarına dair farkındalıklarının artmasının, daha dengeli ve karşılıklı bir ilişki algısı oluşturabildiği yorumuna ulaşılabilir.

Araştırma bulgularına Katz'ın (1980) klasik sosyalizasyon modeli odağından yaklaşıldığında; Katz'ın öne sürdüğü üç aşamalı modelin (sosyalizasyon, yenilik, stabilizasyon), çalışmadaki zamansal dilimlere kısmen karşılık gelebileceği düşünülmüştür. Buna göre özellikle 5-6 yıl ve 7-8 yıl dilimlerindeki yüksek puanların, stabilizasyon aşamasına geçişi yansıttığı yorumu yapılabilir. Ayrıca mevcut araştırma bulguları Hollander'ın (1978) "İdiosyncrasy credit" teorisini de destekler niteliktedir. Teoriye göre, liderler zaman içinde takipçilerinden "kredi" biriktirirler ve bu da ilişkisel dinamikleri olumlu yönde etkiler.

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu, tüm alt boyutlarda gözlemlenen standart sapma artışıdır. Bu durum Martin, Thomas, Legood ve Dello Russo'nun (2018) lider-üye etkileşimi (LMX) farklılaşması üzerine yaptıkları çalışma ile açıklanabilir. Buna göre zaman içinde lider-üye ilişkilerinin farklılaşmasının, grup içindeki algısal varyansın artmasına neden olabileceği belirtilmektedir. Bu farklılaşma süreci, grup üyelerinin liderle olan etkileşimlerinin kalitesindeki değişiklikleri yansıtmaktadır. Martin ve diğerlerinin (2018) bulgularına göre, LMX farklılaşması örgütsel adalet algıları ve grup içi dinamikler üzerinde önemli etkilere sahip olabilir. Bu nedenle, gözlemlenen standart sapma artışı, okul müdürü ve öğretmen ilişkilerinin evrimini ve bunun çalışanların algıları üzerindeki potansiyel etkilerini yansıtır yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algılarının okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre analizini gerçekleştirmek amacıyla öncelikle varyans homojenliği incelenmiş; Levene testi sonuçları, gruplar arası varyans homojenliği varsayımının karşılanmadığını göstermiştir ($p < .05$). Bu durum, klasik tek yönlü ANOVA kullanımının Tip I hata oranını artırarak potansiyel olarak yanıltıcı sonuçlara yol açabileceğini işaret etmektedir (Field, 2018). Dolayısıyla, varyansların eşit olmadığı durumlarda daha güvenilir sonuçlar sağlayan Welch's ANOVA testinin uygulanması uygun görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Welch's ANOVA, heterojen varyansların mevcut olduğu durumlarda grup ortalamalarının karşılaştırılmasında etkili bir alternatif yöntem olarak kabul edilmektedir. Bu test, her bir grubun varyansını ayrı ayrı değerlendirerek heterojen varyansların neden olabileceği hataları en aza indirme avantajına sahiptir (Field, 2018). Bununla birlikte Welch's ANOVA'nın özellikle grup büyüklüklerinin eşit olmadığı durumlarda klasik ANOVA'ya kıyasla daha güvenilir sonuçlar ürettiği literatürde güçlü şekilde vurgulanmaktadır (Zumbo ve Zimmerman, 1993). Bu metodolojik yaklaşımla öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algılarının okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre daha hassas ve güvenilir bir şekilde analiz edilmesine olanak sağlanarak varyans heterojenliğinden kaynaklanan potansiyel istatistiksel hataların azaltılması amaçlanmıştır. Birlikte çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Welch's ANOVA testi yapılmış, ilgili sonuçlar Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Karşılıklı Bağımlılık Algı Düzeylerinin Okul Müdürüyle Çalışma Değişkenine İlişkin Welch's ANOVA Testi Sonuçları

Alt boyut	<i>F</i>	<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>p</i>
Bilgi belirginliği	140.270	3	282.457	.000
Etkileme yöntemleri	29.115	3	280.658	.000
Karşılıklılık	21.402	3	290.366	.000
Güç dengesi	22.315	3	278.762	.000

Tablo 22 incelendiğinde okul müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algı düzeyleri; bilgi belirginliği [$F(3, 282.457) = 140.270, p < .05$], etkileme yöntemleri [$F(3, 280.658) = 29.115, p < .05$], karşılıklılık [$F(3, 290.366) = 21.402, p < .05$] ve güç dengesi [$F(3, 278.762) = 22.315, p < .05$] alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Varyansların homojen olmaması nedeniyle, gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek ve daha detaylı bir analiz gerçekleştirmek amacıyla Tamhane's T2 post-hoc testi uygulanmıştır. Bu testin analiz sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Öğretmenlerin Karşılıklı Bağımlılık Algısı Alt Boyutlarının Okul Müdürüyle Çalışma Süresine Göre Çoklu Karşılaştırma (Tamhane's T2) Analizi Sonuçları

Değişkenler	Çalışma süresi (yıl)	Çalışma süresi (yıl)	Ortalama Fark	<i>S</i>	<i>p</i>
Bilgi belirginliği	1-2	3-4	-.82	.10	.000
		5-6	-1.45	.13	.000
		7-8	-2.16	.10	.000
	3-4	5-6	-.62	.15	.000
		7-8	-1.3	.12	.000
	5-6	7-8	-.70	.15	.000
Etkileme yöntemleri	1-2	3-4	-.44	.11	.001
		5-6	-.49	.13	.001
		7-8	-1.3	.14	.000
	3-4	5-6	-.04	.14	1.00
		7-8	-.88	.15	.000
	5-6	7-8	-.83	.16	.000
Karşılıklılık	1-2	3-4	-.47	.13	.002
		5-6	-.56	.14	.001
		7-8	-1.0	.13	.000
	3-4	5-6	-.08	.15	.994
		7-8	-.61	.15	.000
	5-6	7-8	-.53	.16	.008
Güç dengesi	1-2	3-4	-.42	.12	.003
		5-6	-.74	.13	.000
		7-8	-1.0	.14	.000
	3-4	5-6	-.31	.15	.231
		7-8	-.58	.15	.002
	5-6	7-8	-.27	.16	.488

Tablo 23 incelendiğinde, bilgi belirginliği boyutunda, tüm gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir ($p < .001$). Bu bulgu, okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişkinin zaman içinde karşılıklı beklentilerin ve rollerin daha net bir şekilde tanımlandığını göstermektedir. Bu fenomen, Goffman'ın (1959) dramaturjik yaklaşımı çerçevesinde açıklanabilir; zaman içinde aktörler (öğretmen ve müdür) rollerini daha iyi öğrenir ve sergiler. Buna ek olarak, Ashforth ve Schinoff'un (2016) rol geçişleri üzerine yaptığı çalışma, bireylerin zamanla rollerini içselleştirdiklerini ve rol beklentilerinin kristalize olduğunu açıklamaktadır. Bu perspektif, bilgi belirginliğinde gözlemlenen artışın altında yatan psikolojik mekanizmaları aydınlatmaktadır.

Etkileme yöntemleri, karşılıklılık ve güç dengesi alt boyutlarında, 3-4 yıl ve 5-6 yıl çalışma süresi grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Bu bulgu, ilişkinin belirli bir olgunluğa erişmesi için gereken minimum süreyi işaret edebilir. Ancak, diğer tüm gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir ($p < .05$). Bu durum, Lewin'in (1951) alan teorisi bağlamında okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin dinamik bir süreç olduğunu ve zamanla evrildiğini göstermektedir. 3-4 yıl ve 5-6 yıl grupları arasındaki benzerlik ($p = 1.00$), French ve Raven'in (1959) güç kaynakları teorisi bağlamında açıklanabilir. Bu noktada, tarafların birbirlerinin güç kaynaklarını tanıyıp, etkileme stratejilerini optimize etmiş olmaları olası görünmektedir. Sturm ve Antonakis'in (2015) güç dinamikleri üzerine yaptığı güncel araştırma, mevcut araştırma bulgusuna paralel şekilde güç dengesinin zaman içinde nasıl değiştiğini ve bu değişimin örgütsel ilişkileri nasıl etkilediğini ortaya koymuştur.

Karşılıklılık alt boyutundaki 3-4 yıl ve 5-6 yıl grupları arasındaki benzerlik ($p = .994$), karşılıklılığın belirli bir düzeye ulaştığını ve sonrasında daha yavaş bir şekilde geliştiğini göstermektedir. Bu bulgu, Cropanzano ve Mitchell'in (2005) sosyal mübadele ilişkilerinin gelişimi üzerine yaptığı çalışmalarla uyumludur. Bu çalışma, gözlemlenen karşılıklılık örüntüsünün örgütsel bağlamda nasıl yorumlanabileceğine dair daha geniş bir perspektif sunmaktadır.

Tüm bu teorik çerçeveler ve araştırmalar ışığında, okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişkinin zaman içindeki evrimi, basit bir lineer süreç olmaktan öte, karmaşık, çok boyutlu ve döngüsel bir fenomen olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ilişki, sadece bireysel özelliklerin veya davranışların bir sonucu değil aynı zamanda kurumsal bağlam, güç dinamikleri, sosyal mübadele normları ve karşılıklı bağımlılık algılarındaki etkileşimin bir ürünüdür. Bu kompleks yapı, eğitim yönetimi alanında liderlik ve örgütsel davranış çalışmalarının, daha bütüncül ve ilişkisel bir perspektiften ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın alt problemlerinde yer alan demografik değişkenlerden öğretmenlerin kıdem değişkenine göre karşılıklı bağımlılık algılarına yönelik betimsel veriler Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Karşılıklı Bağımlılık Algı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	Çalışma süresi (yıl)									
	1-5		6-10		11-15		16-20		20 yıl üstü	
	(n=95)		(n=167)		(n=134)		(n=110)		(n=110)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Bilgi belirginliği	1.8	1.0	2.3	1.1	2.9	1.4	3.2	1.2	3.0	1.2
Etkileme yöntemleri	2.7	1.1	2.9	1.0	3.0	1.3	3.6	1.2	3.3	1.2
Karşılıklılık	2.5	1.2	2.7	1.1	2.8	1.3	3.3	1.2	3.0	1.4
Güç dengesi	2.4	1.1	2.5	1.1	2.7	1.3	3.0	1.1	2.7	1.3

Tablo 24'te görüldüğü üzere, 16-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler, okul müdürleriyle ilişkilerinde tüm alt boyutlarda en yüksek ortalama puanlara sahiptir. Bu grup, bilgi belirginliği ($\bar{X} = 3.2$, $S = 1.2$), etkileme yöntemleri ($\bar{X} = 3.6$, $S = 1.2$), karşılıklılık ($\bar{X} = 3.3$, $S = 1.2$) ve güç dengesi ($\bar{X} = 3.0$, $S = 1.1$) alt boyutlarında diğer kıdem gruplarına göre daha olumlu algılara sahiptir. Bu bulgu, mesleki olgunluğun zirvesinde olan öğretmenlerin, okul yönetimiyle daha etkili bir iletişim ve iş birliği kurabildiğini düşündürmektedir. Öte yandan, 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler tüm alt boyutlarda en düşük ortalama puanlara sahiptir. Bu grup, bilgi belirginliği ($\bar{X} = 1.8$, $S = 1.0$), etkileme yöntemleri ($\bar{X} = 2.7$, $S = 1.1$), karşılıklılık ($\bar{X} = 2.5$, $S = 1.2$) ve güç dengesi ($\bar{X} = 2.4$, $S = 1.1$) alt boyutlarında diğer gruplara kıyasla daha olumsuz algılara sahiptir. Bu sonuç, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul müdürleriyle olan ilişkilerinde daha fazla zorluk yaşadıkları ve kurumsal dinamikleri anlamakta güçlük çektikleri biçiminde yorumlanabilir.

Dikkate değer bir bulgu olarak, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puanları, 16-20 yıl kıdeme sahip olanlardan düşük görünmektedir. Bu durum, çok uzun süreli mesleki deneyimin bazı durumlarda ilişkilerde bir platoya ya da hafif bir gerilemeye yol açabileceğini düşündürmektedir.

Kıdem grupları arasındaki puan farkının en belirgin şekilde görüldüğü alt boyut, bilgi belirginliği olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda, 1-5 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenler ile 16-20 yıl deneyime sahip olanlar arasında yaklaşık 1.4 puanlık bir fark gözlemlenmiştir. Bu farklılığın potansiyel nedenleri arasında, kıdemli öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından daha iyi tanındıklarına dair inançları öne çıkmaktadır. Bu durumun altında yatan faktörlerin çok yönlü olabileceği düşünülmektedir. İlk olarak, uzun süreli mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, okul

yöneticileri nezdinde daha güvenilir ve saygın bir konuma sahip olmaları olasıdır. Bu algı, yöneticilerin kıdemli öğretmenlerin performanslarını ve karakteristik özelliklerini daha titiz bir şekilde gözlemlmelerine ve değerlendirmelerine yol açabilir. İkinci olarak, kıdemli öğretmenlerin kurumsal işleyiş süreçlerinde daha aktif roller üstlenmeleri beklenir. Bu durum, söz konusu öğretmenlerin yöneticilerle daha sık etkileşimde bulunmalarına ve ortak projelerde yer almalarına olanak sağlayarak yöneticilerin kıdemli öğretmenlerin profesyonel ve kişisel niteliklerini daha derinlemesine kavramalarına imkan tanıyabilir.

Etkileme yöntemleri boyutunda kıdem arttıkça algı puanlarının yükseldiği gözlemlenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin zamanla okul yönetimini etkileme ve karar alma süreçlerine dahil olma konusunda daha etkili stratejiler geliştirdiklerini göstermektedir. Karşılıklılık boyutundaki artış, öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça okul yönetimiyle daha karşılıklı ve dengeli ilişkiler kurabildiğine işaret etmektedir. Güç dengesi boyutundaki artış ise diğer boyutlara kıyasla daha az belirgin görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça okul içindeki güç dinamiklerini daha iyi anladıklarını ve bu dinamikleri daha etkili bir şekilde yönetebildiklerini düşündüklerini göstermektedir.

16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tüm alt boyutlarda en yüksek puanlara sahip olması, Day ve Gu'nun (2010) çalışmasıyla uyumludur. Bu araştırmacılar, 16-23 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin "mesleki olgunluk ve yüksek motivasyon" döneminde olduklarını belirtmişlerdir. Bu dönemde öğretmenler, okul yönetimiyle daha etkili iletişim kurabilmekte ve kurumsal dinamikleri daha iyi yönetebilmektedirler. Öte yandan 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerin düşük puanları, Ingersoll ve Strong'un (2011) yeni öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar üzerine yaptığı meta-analiz çalışmasıyla örtüşmektedir. Bu durum, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul kültürüne uyum sağlama ve yönetimle etkili ilişkiler kurma konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bilgi belirginliği alt boyutundaki belirgin fark Lave ve Wenger'in (1991) Uygulama Toplulukları teorisiyle açıklanabilir. Deneyimli öğretmenler, zamanla okul içindeki bilgi ağlarına daha fazla uyum sağlayarak, kurumsal bilgiye daha kolay erişebilmektedirler. Etkileme yöntemleri ve karşılıklılık boyutlarındaki artış, Spillane'in (2006) dağıtılmış liderlik kavramıyla ilişkilendirilebilir. Öğretmenler deneyim kazandıkça, okul liderliğine daha fazla katılım göstermekte ve yönetimle daha dengeli ilişkiler kurabilmektedirler. Güç dengesi boyutundaki artış, Foucault'nun (1992) güç ilişkileri teorisiyle açıklanabilir. Öğretmenler, zamanla okul içindeki güç dinamiklerini daha iyi anlayarak, bu dinamikleri kendi lehlerine kullanmayı öğrenmektedirler.

Tschannen-Moran ve Hoy'un (2001) güven üzerine yaptığı çalışmalar, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça okul yönetimine duydukları güvenin de arttığını göstermektedir. Bu bulgu, çalışmadaki karşılıklı bağımlılık algısının kıdemle birlikte artması sonucuyla paralellik göstermektedir. Senge'nin (2006) öğrenen örgütler kavramı çerçevesinde düşünüldüğünde, kıdemli öğretmenlerin daha yüksek karşılıklı bağımlılık algısına sahip olmaları, okulların sürekli öğrenme ve gelişme kapasitesine katkıda bulunabilir. Ancak bu potansiyelin tam olarak gerçekleşebilmesi için, Hargreaves ve O'Connor'ın (2018) önerdiği gibi, iş birlikçi profesyonellik kültürünün okullarda yerleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca Leithwood ve Jantzi'nin (2006) öne sürdüğü gibi, okul yöneticilerinin farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak daha kapsayıcı liderlik stratejileri geliştirmeleri gerektiği; özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul kültürüne uyum sağlamaları ve yönetimle etkili ilişkiler kurmaları açısından kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algılarının kıdem değişkenine göre analizini yapmak amacıyla varyansları incelenmiş ve varyansların homojen dağılmadığı ($p < 0,05$) görülmüştür. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algı düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Welch testi yapılmıştır. Welch testine ait sonuçlar Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Karşılıklı Bağımlılık Algı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Welch's ANOVA Testi Sonuçları

Alt boyut	F	sd1	sd2	p
Bilgi belirginliği	26.417	4	277.459	.000
Etkileme yöntemleri	9.981	4	273.649	.000
Karşılıklılık	6.001	4	273.422	.000
Güç dengesi	3.626	4	275.965	.007

Tablo 25 incelendiğinde kıdem değişkenine göre öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algı düzeylerine ilişkin tüm alt boyutlarda [$F(4, 277.459) = 26.417, p < .05$], [$F(4, 273.649) = 9.981, p < .05$], [$F(4, 273.422) = 6.001, p < .05$], [$F(4, 275.965) = 3.626, p < .05$], [$F(4, 273.072) = 13.120, p < .05$] anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Tamhane's T2 post-hoc testi yapılmıştır. Öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algılarının kıdem değişkenine göre ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 26'da yer verilmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Karşılıklı Bağımlılık Algısı Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Çoklu Karşılaştırma (Tamhane's T2) Analizi Sonuçları

Değişkenler	Kıdem (yıl)	Kıdem (yıl)	Ortalama Fark	ss	p
Bilgi belirginliği	1-5	6-10	-.38	.14	.068
		11-15	-1.0	.16	.000
		16-20	-1.3	.16	.000
		20 yıl üstü	-1.1	.16	.000
	6-10	11-15	-.64	.15	.000
		16-20	-.98	.15	.000
		20 yıl üstü	-.78	.15	.000
	11-15	16-20	-.33	.17	.392
		20 yıl üstü	-.13	.17	.997
	16-20	20 yıl üstü	.20	.17	.947
Etkileme yöntemleri	1-5	6-10	-.18	.14	.885
		11-15	-.36	.16	.231
		16-20	-.94	.16	.000
		20 yıl üstü	-.57	.17	.009
	6-10	11-15	-.18	.14	.896
		16-20	-.75	.14	.000
		20 yıl üstü	-.39	.14	.093
	11-15	16-20	-.57	.16	.007
		20 yıl üstü	-.20	.16	.915
	16-20	20 yıl üstü	.36	.17	.310
Karşılıklılık	1-5	6-10	-.16	.15	.966
		11-15	-.29	.17	.584
		16-20	-.74	.17	.000
		20 yıl üstü	-.49	.19	.120
	6-10	11-15	-.13	.14	.991
		16-20	-.57	.14	.001
		20 yıl üstü	-.32	.17	.490
	11-15	16-20	-.44	.16	.072
		20 yıl üstü	-.19	.19	.977
	16-20	20 yıl üstü	.25	.18	.861
Güç dengesi	1-5	6-10	-.07	.14	1.000
		11-15	-.26	.16	.699
		16-20	-.53	.16	.009
		20 yıl üstü	-.24	.18	.847
	6-10	11-15	-.18	.15	.911
		16-20	-.45	.14	.014
		20 yıl üstü	-.17	.16	.975
	11-15	16-20	-.27	.16	.640
		20 yıl üstü	.018	.18	1.000
	16-20	20 yıl üstü	.28	.17	.662

Tablo 26'nın derinlemesine incelenmesi özellikle bilgi belirginliği boyutunda mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin (11 yıl ve üzeri), daha düşük kıdeme sahip meslektaşlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek puanlar aldığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, mesleki deneyimin artmasıyla birlikte öğretmenlerin okul müdürünün iletişim etkinliğini ve rol beklentilerini daha net bir şekilde algıladıklarını düşündürmektedir. Bu sonuç, Shen, Leslie,

Spybrook ve Ma'nın (2012) okul liderliği ve iletişim üzerine yaptıkları çalışmayla paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, deneyimli öğretmenlerin okul yöneticileriyle daha etkili iletişim kurma eğiliminde olduklarını ve bu durumun örgütsel performansı olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Etkileme yöntemleri alt boyutunda, özellikle 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarından anlamlı derecede farklılaştığı gözlenmiştir. Bu bulgu, orta-ileri düzeyde mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, okul müdürleriyle olan etkileşimlerinde daha sofistike ve etkili yöntemler kullanıldığına inandıklarına işaret etmektedir. Bu sonuç, Yukl ve Tracey'nin (1992) örgütsel etkileme taktikleri üzerine yaptıkları çalışmayla uyumlu görünmektedir. Karşılıklılık ve güç dengesi boyutlarında da benzer bir eğilim gözlenmiş, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha düşük kıdem gruplarına göre anlamlı derecede yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgunun Huberman'ın (1989) öğretmen kariyer döngüsü modeliyle açıklanabileceği anlaşılmaktadır. Huberman'a göre, 16-20 yıl arası kıdem, öğretmenlerin mesleki olgunluk dönemine denk geldiğinden bu dönemde öğretmenler, mesleki özgüvenlerinin en yüksek olduğu ve okul içi ilişkileri en etkili şekilde yönetebildikleri bir aşamadır. Day ve Gu'nun (2010) öğretmen profesyonelliği üzerine yaptıkları güncel çalışmalar da bu tezi desteklemekte ve bu dönemdeki öğretmenlerin liderlik rollerini daha etkin bir şekilde üstlendiklerini göstermektedir.

Mevcut araştırma bulguları öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, okul müdürleriyle olan ilişkilerini ve karşılıklı bağımlılık algılarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Hargreaves ve Fullan'ın (2012) mesleki sermaye teorisiyle uyumludur. Bu teoriye göre, öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça, insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesi de gelişmekte, bu da okul içi ilişkileri ve algıları etkilemektedir. Ayrıca, Bastian ve Marks'ın (2017) boylamsal çalışması, öğretmenlerin deneyim kazandıkça öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin de arttığını göstermiştir. Bu bulgu, deneyimli öğretmenlerin okul yönetimiyle daha etkili iş birliği yapabilme potansiyelini desteklemektedir.

Tüm alt boyutlar birlikte değerlendirildiğinde, mesleki kıdemin artmasıyla birlikte öğretmenlerin okul müdürleriyle olan ilişkilerinde daha olumlu ve yapıcı bir yaklaşım sergiledikleri sonucuna varılabilir. Bu durum, Leithwood ve Jantzi'nin (2006) öne sürdüğü, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artmasıyla birlikte okul liderliğine katılım düzeylerinin de arttığı tezini destekler niteliktedir. Araştırma bulguları Schein'in (2010) örgüt kültürü teorisi çerçevesinde yorumlandığında deneyimli öğretmenlerin okul kültürünün şekillenmesinde ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin deneyimli öğretmenlerle kurdukları ilişkiler, okulun genel atmosferini ve kültürünü etkileme potansiyeline sahiptir. Ayrıca,

Tschannen-Moran ve Gareis'in (2015) çalışmaları, okul müdürüne duyulan güvenin öğretmen etkililiği ve okul iklimi üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bu perspektiften bakıldığında, deneyimli öğretmenlerin okul müdürüyle olan ilişkilerinin kalitesi, tüm okul topluluğunu etkileyebilecek bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, 20 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin bazı alt boyutlarda 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük puanlar almış olmasıdır. Bu dikkate değer bulgu, kariyer döngüsünün son evrelerinde bazı öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşayabileceğini veya değişen eğitim paradigmalarına uyum sağlamakta zorlanabileceğini düşündürmektedir. Bu noktada, Day ve Gu'nun (2010) öne sürdüğü, öğretmenlerin kariyer evreleri boyunca farklı profesyonel gelişim ihtiyaçları olduğu tezi dikkate alınmalıdır. Ayrıca, Skaalvik ve Skaalvik'in (2017) çalışması, yaşlanan öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonlarının azalabileceğini göstermiştir. Bu bulgular ışığında, okul yöneticilerinin öğretmenlerin kariyer evrelerine göre farklılaşan ihtiyaçlarını dikkate almaları ve buna uygun liderlik stratejileri geliştirmeleri önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin okul müdürleriyle olan ilişkilerini şekillendirdiğini ve bu ilişkilerin okul etkililiği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, okul liderliği uygulamalarının, öğretmenlerin kariyer evrelerine ve ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiğine işaret etmekte ve okul müdürlerinin duygusal zeka ve ilişkisel liderlik becerilerinin önemini altını çizmektedir. Goleman ve diğerlerinin (2013) vurguladığı gibi, etkili liderler, farklı deneyim seviyelerindeki çalışanlarla empati kurabilmeli ve onların ihtiyaçlarına uygun liderlik stilleri uygulayabilmelidir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin mesleki gelişim programlarında, ilişkisel liderlik ve duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir.

Öğretmenlerin Okul Müdürüyle İlişkilerine Yönelik Karşılıklı Bağımlılık Algı Düzeyi Alt Boyutlarının Birbirleriyle İlişkisinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürüyle ilişkilerindeki karşılıklı bağımlılık algılarının alt boyutları arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi sonuçları Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27

Öğretmenlerin Karşılıklı Bağımlılık Algıları Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Değişken	1	2	3	4
Bilgi belirginliği (1)	-	.67**	.62**	.56**
Etkileme yöntemleri (2)		-	.75**	.60**
Karşılıklılık (3)			-	.61**
Güç dengesi (4)				-

** $p < .001$

Tablo 27’de sunulan korelasyon matrisi incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürüyle ilişkilerine dair algıladıkları karşılıklı bağımlılık düzeylerinin alt boyutları arasındaki ilişkilerin tümünün pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .001$). Cohen’in (1993) etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre, bu ilişkilerin orta ile yüksek düzey arasında değiştiği söylenebilir.

En güçlü ilişkinin etkileme yöntemleri ile karşılıklılık ($r = .75, p < .001$) arasında olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin okul müdürlerini etkileme stratejileri ile karşılıklı etkileşim algıları arasında güçlü bir bağlantı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Yukl ve Tracey’nin (1992) etkili liderlik davranışlarının karşılıklı etkileşim ve güven ortamı oluşturmayla yakından ilişkili olduğunu vurguladığı örgütsel etki stratejileri üzerine yaptıkları çalışmayla paralellik göstermektedir. Ayrıca Sun ve Henderson (2017), okul liderlerinin etkileme stratejilerinin öğretmenlerin okul iklimi algıları üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, etkili iletişim ve karşılıklı anlayışın okul ortamında olumlu bir atmosfer yaratmada kritik rol oynadığını ortaya koymuşlardır.

En düşük seviyedeki ilişkinin ise bilgi belirginliği ile güç dengesi ($r = .56, p < .001$) arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, bilgi belirginliği ile algılanan güç dengesi arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre okul müdürü tarafından tanınmadığını, bilinmediğini düşünen bir öğretmenin müdürün yetki ve otoritesine ilişkin daha olumsuz bir algıya sahip olduğu yorumu yapılabilir. Ancak bu çalışmadaki orta düzeydeki ilişki, okul ortamında diğer faktörlerin de güç dengesi algısını etkileyebileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde, Hollander (1978) da liderlerin takipçileri üzerindeki etkisini incelerken, tanınırlık ve bilgi paylaşımının güç dengesi algısını önemli ölçüde etkilediğini öne sürmüştür. Hollander, liderlerin astlarını daha iyi tanıdıklarında ve onlarla daha fazla bilgi paylaştıklarında, astların liderlerin otoritesini daha olumlu algıladığını belirtmiştir. Bu nedenle, bilgi belirginliği ile algılanan güç dengesi arasındaki orta düzeydeki

ilişki, okul ortamında diğer faktörlerin de güç dengesi algısını etkileyebileceğini düşündürmektedir (Northouse, 2004).

Etkileme yöntemleri ve karşılıklılık arasındaki güçlü ilişki, öğretmenlerin müdürleriyle olan etkileşimlerinde karşılıklı bir anlayış ve iletişimin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgu, Leithwood ve Jantzi'nin (2005) dönüşümcü liderlik üzerine yaptıkları araştırmalarla paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, etkili okul liderliğinin karşılıklı etkileşim ve iş birliği üzerine kurulu olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, Hallinger ve Heck'in (2010) okul liderliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaları da önem taşımaktadır. Araştırmacılar, okul müdürlerinin öğretmenlerle kurdukları iş birlikçi ilişkilerin ve karşılıklı etkileşimin, okul gelişimi ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır.

Çalışmanın sonuçları, okul ortamında lider-üye etkileşimi teorisi (Uhl-Bien ve Arena, 2018) bağlamında da değerlendirilebilir. Yüksek kaliteli lider-üye etkileşiminin, karşılıklı güven, saygı ve yükümlülük duygularıyla karakterize edildiği düşünüldüğünde, bu çalışmadaki alt boyutlar arasındaki güçlü ilişkilerin okul müdürü ve öğretmenler arasında olumlu bir etkileşim ortamının varlığını vurguladığı anlaşılmaktadır. Okul ortamında güven ve karşılıklı saygının, etkili bir iş birliği ve okul gelişimi için temel oluşturduğunu vurgulayan Bryk ve Schneider'in (2002) ilişkisel güven kavramı üzerine yaptıkları çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Bu bulgular Spillane'in (2006) dağıtılmış liderlik yaklaşımı çerçevesinde düşünüldüğünde, okul ortamında liderliğin sadece okul müdürüne ait bir olgu olmadığı, aksine öğretmenler ve diğer paydaşlarla etkileşim içinde şekillendiği görülmektedir. Bu bağlamda, karşılıklı bağımlılık alt boyutları arasındaki güçlü ilişkiler, okul yönetiminin kolektif ve etkileşimli bir süreç olduğunu desteklemektedir. Harris ve DeFlaminis'in (2016) dağıtılmış liderlik üzerine yaptıkları güncel çalışma, bu yaklaşımın okul gelişimi ve öğretmen profesyonelliği üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Araştırmacılar, okul liderliğinin paylaşıldığı ve karşılıklı etkileşimin yüksek olduğu okullarda, öğretmenlerin daha yüksek motivasyon ve iş doyumu bildirdiklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca, Tschannen-Moran'ın (2004) okullarda güven üzerine yaptığı çalışmalar da güven ortamının oluşması için gerekli olan açık iletişim, karşılıklı saygı ve iş birliği gibi faktörlerin bu çalışmadaki karşılıklı bağımlılık alt boyutları ile paralellik gösterdiği ve bu araştırmanın bulguları ile tutarlı olduğu görülmektedir. Özellikle bilgi belirginliği ve karşılıklılık boyutlarının diğer boyutlarla olan güçlü ilişkileri, okul ortamında güven inşasının önemini vurgulamaktadır.

Mevcut bulgular, eğitimcilerin okul müdürüyle gerçekleştirdikleri etkileşimlerde algıladıkları karşılıklı bağımlılık unsurlarının, birbirleriyle güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler sergilediğini ortaya koymaktadır. Teorik açıdan değerlendirildiğinde, bu ilişkiler okul müdürü ve öğretmen etkileşimlerinin karşılıklı fayda ilişkisi ve bağımlılık dinamikleri üzerine temellendiğini teyit etmektedir. Bu çalışmanın sonuçları, okul müdürü ve öğretmenler arasındaki karşılıklı bağımlılık algısının, etkili okul yönetiminin temel ve vazgeçilmez parametresi olduğunu açıkça işaret etmektedir. Karşılıklı bağımlılığın farklı boyutları arasındaki kuvvetli ve anlamlı ilişkiler, okul ortamında iş birliği, güven inşası, açık iletişim kanalları ve profesyonel gelişimin karşılıklı bağımlı ve destekleyici süreçler olduğunu ortaya koymaktadır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki ilişki yapısının formülasyonunu karşılıklı bağımlılık perspektifinden incelemeyi amaçlayan ve keşfedici sıralı desen olarak tasarlanan araştırmanın nitel ve nicel aşamalarından elde edilen bulgular, teorik ve ampirik çerçevede tartışılmıştır. İlgili alt başlıklarda, araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara dayalı öneriler sistematik bir şekilde sunulmuştur.

Tartışma

Mevcut araştırmaya yönelik ilk tartışma; kişilerarası etkileşimlerin karmaşık doğasını kavrama amacıyla olan bir araştırmada yalnızca öğretmen algılarına odaklanmanın epistemolojik ve metodolojik bir paradoks teşkil edip etmeyeceğidir. Örgütsel hiyerarşi içerisindeki farklı konumlarda bulunan aktörlerin ilişkisel dinamikleri algılama biçimlerine dair literatür incelendiğinde, algısal benzerlikler gözlemlenmesine karşın (Brower vd., 2000), güç asimetrisinin ilişkisel algılar üzerindeki etkisi göz ardı edilemez bir faktör olarak belirginleşmektedir (Fiske, 2021). Bu bağlamda, hiyerarşik yapılanmanın alt kademelerinde yer alan bireylerin, ilişkisel süreçlerden daha yoğun etkilenmeleri ve daha pasif bir konumda bulunmaları sebebiyle, ilişkisel gerçekliğe dair algılarının daha belirleyici olduğu ve üst kademelerdeki bireylere kıyasla daha fazla yakın ilişki ihtiyacı içerisinde oldukları anlaşılmaktadır (Grobler, Warnich, Carrell, Elbert ve Hatfield, 2006). Bu fenomenolojik farklılaşma, eğitim yönetimi alanındaki ilişkisel çalışmalarda da gözlemlenmektedir.

Okul müdürü ve öğretmen arasındaki etkileşimin epistemik temellerinin anlaşılmasında öğretmen görüşlerinin kritik bir rol oynadığı (Price, 2012), öğretmenlerin ilişkide etkilenen

tarafı temsil etmeleri sebebiyle duygusal deneyimler konusunda daha derin iç görüler sağlayabilecekleri (Barnes vd., 2007) ve müdürlerin aktif rollerine karşın ilişkideki güç dengesi ve karar alma süreçleri hakkında öğretmen perspektifinin daha kapsamlı ve çok boyutlu göstergeler sunabileceği literatürde güçlü şekilde vurgulanmaktadır (Truijen vd., 2013). Bu teorik ve ampirik bulgular ışığında, ilişkisel gerçekliği öğretmen odaklı bir perspektiften anlamlandırma yaklaşımının, metodolojik bir çelişki oluşturmadığı aksine örgütsel ilişkilerde görece daha az yetkiye sahip olan tarafın bakış açısını merkeze alarak, ilişkisel dinamiklerin daha bütüncül ve derinlemesine analiz edilmesine imkan tanıdığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, güç asimetrisinin ilişkisel algılar üzerindeki etkisi kadar, öz bildirim yanlılığının (self-report bias) potansiyel etkilerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öz bildirime dayalı verilerin sosyal beğenilirlik etkisi, hafıza yanlısamları veya kişisel algı filtreleri gibi faktörlerden etkilenebileceği dikkate alınmalıdır (Chan, 2009). Bu bağlamda, öğretmen perspektifinin tek veri kaynağı olarak kullanılmasının araştırmanın geçerliliğini sınırlayabileceği düşünülebilir. Ancak öğretmen görüşlerine itibar edilebileceğine ilişkin güçlü literatür dikkate alınarak; mevcut çalışmada öğretmen görüşlerine odaklanılması, metodolojik bir eksiklik olarak değil, bilinçli bir epistemolojik tercih olarak değerlendirilmelidir. Bununla birlikte, gelecekteki çalışmalarda, öğretmen algılarının yanı sıra müdür perspektiflerinin, nesnel performans göstergelerinin veya üçüncü taraf gözlemlerinin de dahil edildiği çoklu veri kaynaklarının kullanılması, kişilerarası etkileşimlerin çok katmanlı yapısını daha kapsamlı bir şekilde kavrama potansiyeli taşımaktadır.

Araştırmanın nitel bulguları tartışılırken iki aşamalı bir perspektif benimsenmiştir. İlk aşamada, öğretmenlerin okul müdürü ile olan ilişkilerinin etki alanları, beklentileri ve okul içi psikososyal dinamiklerin önemini vurguladıkları; yönetsel süreçlerde karşılıklı bağımlı ve ilişkisel paradigmaları destekleyen bulgular mevcut teorik çerçeve ve ampirik çalışmalar ışığında derinlemesine tartışılmıştır. İkinci aşamada ise araştırmanın temel sorunsalını oluşturan okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişki formülasyonunun beş boyut üzerinden belirginleşen yapısı ele alınmıştır. Bu yapı, örgütsel bağlamda değerlendirilmiş ve alanyazındaki teorik perspektifler ile görgül çalışmalarla ilişkilendirilerek anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Bu çift aşamalı tartışma yaklaşımının, okul ekosistemindeki psikososyal bileşenlerin daha kapsamlı ve sistematik bir şekilde ele alınmasına olanak sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca bu yaklaşım, araştırma bulgularının mikro düzeyde

(bireysel ilişkiler) ve makro düzeyde (örgütsel ve yönetsel dinamikler) değerlendirilmesine imkan tanıyarak konunun çok boyutlu olarak irdelenmesine katkı sağlamıştır.

Araştırma bulguları ışığında okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişki incelendiğinde; çok yönlü bir etkileşim alanı oluşturduğu ve bu alanın öğretimsel performans, öğrenci-öğretmen etkileşimleri, motivasyonel süreçler, meslektaşlar arası dinamikler, psikolojik iyi oluş parametreleri, örgütsel bağlılık mekanizmaları ve okul kültürünün yapısal elementleri gibi mesleki, bireysel ve ilişkisel boyutları kapsayan geniş bir yelpazede yansımaları olduğu gözlemlenmektedir. Bu bulgular, okul müdürü ile yaşanan ilişkinin, okul ekosistemindeki tüm psikososyal süreçleri derinlemesine ve kapsamlı bir biçimde etkileyebilme potansiyeline sahip olduğu hipotezini desteklemektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırma, okul müdürü ve öğretmenler arasındaki ilişkisel dinamiklerin, okul ekosistemindeki psikososyal faktörlerin temel belirleyicisi olduğunu ve bu ilişkinin niteliğinin çeşitli örgütsel ve bireysel değişkenlerle karşılıklı etkileşim içinde bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Psikososyal dinamiklerin geniş etki alanına sahip olduğuna yönelik vurgunun bir diğer çıkarımı, araştırmanın karşılıklı bağımlı ve ilişkisel paradigmanın baskın olduğu bir yönetim anlayışının gerekli olduğuna dair çıkarımdır. Buna göre okul müdürleri salt geleneksel hiyerarşik bir temsilden öte öğretmenlerin imgelerinde anlam kazanan ve bu anlama göre bir etki alanı oluşturabilen aktörlerdir. Bu perspektif doğrultusunda, okul müdürlerinin etki alanlarının öğretmenlerin zihinsel imgelemeleriyle şekillendiği göz önüne alındığında, etkili bir liderlik için okul müdürlerinin, öğretmenleri okul ekosisteminin özerk ve değerli birer öznesi olarak tanıyan, onların perspektiflerini ve deneyimlerini önemseyen ve kolektif karar alma süreçlerini benimseyen bir yönetim anlayışı geliştirmeleri önemli görünmektedir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin gerçek anlamda liderlik yapabilmeleri ancak öğretmenlerin algı ve beklentileri doğrultusunda şekillenen bir liderlik imajını başarıyla inşa etmeleri ve bu imajı sürdürülebilir kılmalarıyla mümkün görünmektedir.

Mevcut araştırma, okul müdürü ve öğretmen ilişkilerinin etkilediği bireysel, mesleki ve ilişkisel faktörleri kapsayan çok katmanlı bir değişkenler matrisine de işaret etmektedir. Bu çok yönlü yapı, Bronfenbrenner'ın (1979) Ekolojik Sistem Teorisi'nde öne sürdüğü, okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin analizini bir bitkinin anlaşılması için toprağın özelliklerinin incelenmesi gerekliliği metaforu ile sembolize ettiği kavramsal çerçeve ile yüksek düzeyde bir uyumluluk sergilemektedir. Bu teorik zemin, eğitim kurumlarındaki ilişkilerin, içinde bulundukları ekosistemin dinamikleriyle karşılıklı etkileşim halinde olan kompleks bir fenomen olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, Kraft, Marinell ve Yee, (2016)

gerçekleştirdiği ampirik çalışma, okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin okulun örgütsel bağlamı, öğretmen devir hızı ve öğrenci akademik performansı gibi çoklu değişkenlerle güçlü bir korelasyon gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla senkronize bir şekilde, konunun çok boyutlu doğasını ve eğitim yönetimi alanındaki karmaşık ilişki ağlarını gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla, okul liderliği ve öğretmen etkililiği arasındaki bağlantının, yalıtılmış bir fenomenden ziyade, okul ekosisteminin bütünleşik bir parçası olarak ele alınması gerekliliği, araştırmanın ortaya koyduğu temel çıkarımlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen algılarının okul gerçekliğini şekillendirmedeki kritik rolünü vurgulayan mevcut bulgular, örgütsel gerçekliğin, üyeler tarafından atfedilen ortak yorumlar ve anlamlar aracılığıyla sosyal olarak inşa edildiğini öne süren Berger ve Luckmann'ın Sosyal İnşacı perspektifi (1966) ve Weick'in (1995) örgütlerde Algılama Teorisi ile paralel görünmektedir. Bu bağlamda, okul ekosisteminin gerçekliğinin inşasında öğretmenlerin algıları ve anlam dünyaları, karmaşık bir etkileşim ağı içinde, bireysel ve kolektif düzeyde okul kültürünün, ikliminin ve performansının şekillenmesinde katalizör görevi gören çok boyutlu ve dinamik bir etken olarak anlam bulmaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürleriyle olan ilişkilerinin okul içindeki diğer bileşenler üzerindeki belirleyiciliği, sosyal ilişkilerin karşılıklı fayda ve yükümlülükler temelinde şekillendiğini ileri süren Sosyal Mübadele Teorisi (Blau, 1964) çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu ilişkinin okul ekosistemindeki mikro ve makro değişkenlerin yapılandırılmasında kritik bir unsur olduğu ortaya çıkmaktadır. Okul müdürü ve öğretmen arasındaki etkileşimin niteliği, okul içi psikososyal parametrelerin şekillenmesinde ve iş birliği dinamiklerinin inşasında merkezi bir rol oynamaktadır. Somech ve Drach-Zahavy'nin (2000) çalışması, okul müdürlerinin sergilediği liderlik davranışlarının öğretmenlerin ekstra rol davranışları üzerindeki belirgin etkisini ortaya koyarak, okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin sadece öğretmenlerin performansı ve motivasyonu üzerinde değil, aynı zamanda kurumsal etkinlik ve verimlilik üzerinde de önemli ölçüde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, okul müdürü ve öğretmen ilişkilerinin, basit bir hiyerarşik etkileşimden daha karmaşık, çok boyutlu ve dinamik bir yapıya sahip olduğu açıktır. Bu ilişkiler, bireysel, kurumsal ve hatta toplumsal düzeyde geniş bir etkiler yelpazesi oluşturmakta, eğitim sisteminin verimliliğini ve etkililiğini belirleyen kritik bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenler, okul yönetimi süreçlerindeki deneyim ve algıları doğrultusunda, karar alma mekanizmalarından dışlandıklarını, geri bildirim

kanallarının yetersiz olduğunu ve okul müdürleri tarafından yeterince tanınmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın dikkate değer bulgularından bir diğeri de algılanan dışlanmışlık ve tanınmama durumunun öğretmenlerin kurumsal aidiyet ve öz-değer algılarını olumsuz yönde etkilemesi ve öğretmenlerin yaşanan durumun aksine, yetki ve konumları farklı olmasına karşın okulun inşasında müdürle birlikte görev alan, birlikte kazanan ve birlikte kaybeden, birbirine bağımlı iki özne olarak tanımlanmaları gerektiğine inanmalarındır. Öğretmenler, müdürlerin olumsuz olarak nitelendirilebilecek tavırlarına karşın, okul ekosisteminde kendilerini müdürlerle eşit derecede önemli, karşılıklı bağımlı ve tamamlayıcı aktörler olarak konumlandırmaktadırlar. Bu bulgu, okul liderliğinin hiyerarşik ve tek yönlü bir süreç olmaktan ziyade, dinamik, etkileşimli ve bağlamsal bir fenomen olduğunu öne süren Kompleks Uyarlanabilir Sistemler Teorisi (Uhl-Bien, Marion ve McKelvey, 2007) ile paralellik göstermektedir. Teorinin öngördüğü şekilde okul ortamının karmaşık sosyal yapısı, liderlik pratiklerinin bu karmaşıklıkla yansıtacak şekilde evrilmesini ve müdürlerin öğretmenleri karşılıklı bağımlı bir aktör olarak tanımasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin özerk ve değerli özneler olarak tanındığı, perspektif ve deneyimlerinin önemsendiği ve kolektif karar alma süreçlerinin benimsendiği bir yönetim anlayışının gelişmesi önemli görünmektedir. Bu tür bir liderlik anlayışı, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyerek ve onları güçlendirerek, eğitim kalitesinin artırılmasına da katkıda bulunabilir (Hallinger ve Liu, 2016).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdüründen beklentileri, çok boyutlu bir liderlik profilini işaret etmektedir. Bu profil, adil gözlem yapma, takım ruhuyla hareket etme, işlevsel geri bildirim verme, etkili iletişim kurma ve vizyoner liderlik yapma gibi karmaşık ve birbiriyle ilişkili yetkinlikleri kapsamaktadır. Öğretmenlerin bu beklentileri, karşılıklı bağımlılık teorisi çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu davranışların duygusal zeka ve ilişkisel beceriler paradigması içinde kavramsallaştırılabileceği aşıkardır. Geleneksel yönetim teorileri, bireyleri atomize varlıklar olarak ele alıp, insan ilişkilerini lineer bir perspektiften yorumlamakta ve ölçülebilir davranışların öngörülebilir sonuçlar doğuracağı varsayımına dayanmaktadır. Ancak, bu indirgemeci yaklaşım, okul gibi karmaşık ve uyumlanabilir sistemlerin dinamik ve non-lineer yapısını açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Karşılıklı bağımlılık teorisi ışığında, okul içindeki her davranış, etkileşimli bir biçimde diğer tutum ve davranışları etkileyebilmekte, böylece öngörülemeyen yeni davranış örüntüleri ortaya çıkabilmektedir. Bu bağlamda, okul müdürünün rolü, bir orkestra şefinin senfonik bir kompozisyonu yönetmesine benzetilebilir. Nasıl ki bir şef, farklı enstrümanları çalan

virtüözleri uyum içinde yöneterek harmonik bir bütün oluşturuyorsa, okul müdürü de benzer şekilde okulun ethosunu şekillendirmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentilerinin Goleman'ın (1998) duygusal zeka teorisindeki yetkinliklerle kayda değer bir örtüşme gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu uyum, eğitim liderliğinin duygusal ve sosyal boyutlarının önemini vurgulayan güncel akademik söylemi destekler niteliktedir. Goleman'ın modelindeki yetkinliklere sahip bir okul müdürünün sergileyeceği davranışlar arasında, öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık perspektifinden sembolize ettikleri beklentilere benzer şekilde empati yapma, esnek davranma, öğretmen ihtiyaçlarını doğru teşhis etme, etkili iletişim kurma, motive etme, stres altında sakin kalabilme, değişen eğitim paradigmalarına hızlı adaptasyon gösterme ve yapıcı ve geliştirici geri bildirimler sunma gibi çok boyutlu yetkinlikler yer almaktadır. Bu görüşleri destekler nitelikte, Taliadorou ve Pashiardis'in (2015) gerçekleştirdiği ampirik çalışma, okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Bu ilişki, duygusal zekanın örgütsel iklim ve kültür üzerindeki dönüştürücü etkisini göstermesi açısından önemlidir. Benzer şekilde Berkovich ve Eyal'ın (2017) araştırması, müdürlerin duygusal yetkinliklerinin öğretmenlerin müdüre olan güven düzeyleriyle pozitif bir ilişki içinde olduğunu ve bunun çeşitli örgütsel çıktıları etkilediğini ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul müdüründen beklentileri arasında belirgin bir farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. Bu niteliksel farklılaşma, öğretmenlerin kariyer evrelerine göre mesleki gelişim ihtiyaçlarının ve motivasyon kaynaklarının heterojen bir yapı sergilediğine işaret etmektedir. Spesifik olarak, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, pedagojik yetkinliklerini geliştirme ve kurumsal adaptasyonu hızlandırma amacıyla, sistematik ve yapılandırılmış geri bildirim mekanizmalarına yönelik belirgin bir eğilim gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna karşın, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin anlatılarında, takdir ve onay gibi içsel motivasyon unsurlarına dayalı psikolojik ödüllendirme sistemlerine atfedilen önemin ön plana çıktığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Huberman'ın (1989) öğretmen kariyer döngüsü modeliyle paralellik göstermektedir. Huberman'a göre, öğretmenler kariyerlerinin ilerleyen aşamalarında içsel motivasyon kaynaklarına daha fazla önem verme eğilimindedirler. Bu durum, deneyimli öğretmenlerin mesleki doyum ve başarı algılarının, dışsal ödüllerden ziyade içsel faktörlere dayandığını göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar, Super'in (1980) yaşam boyu ve yaşam alanı kariyer

gelişimi teorisiyle de uyumlu bir profil çizmekte, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin dinamik ve çok boyutlu doğasını gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin, öğretmen kadrosunun bireysel, kültürel ve mesleki çeşitliliğini göz önünde bulundurarak, farklılaşan beklenti ve ihtiyaçlara duyarlı bir yönetim anlayışı benimsemeleri, yüksek düzeyde öz-farkındalık, sosyal algı ve duygusal zeka becerilerine sahip olmaları önemli görünmektedir. Okul müdürlerinin duygusal zeka becerilerini geliştirmeleri, kendi duygularını anlama ve yönetme, başkalarının duygularını doğru algılama ve empati kurma, etkili iletişim ve çatışma çözümü gibi kritik yetkinlikleri güçlendirecek ayrıca öğretmenlerin farklılaşan ihtiyaçlarına daha duyarlı ve esnek bir yaklaşımla cevap verebilmelerine ve daha etkili bir liderlik performansı sergilemelerine imkan tanıyacaktır.

Mevcut araştırmanın bulguları, eğitim liderliğinde duygusal zeka becerilerinin kritik önemini vurgulayan çağdaş paradigmaları güçlü bir şekilde desteklemektedir. Bu sonuçlar, okul yönetiminde duygusal zekanın rolünü inceleyen akademik literatüre önemli katkılar sunmakta ve eğitim liderliği alanındaki teorik çerçevenin genişletilmesine imkan tanımaktadır. Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular, okul müdürlerinin duygusal zeka yetkinliklerinin, öğretmenlerin mesleki doyumu, örgütsel bağlılığı ve genel olarak okul iklimi üzerindeki dönüştürücü etkisini vurgulamakta, böylece eğitim yönetimi alanındaki politika yapıcılar ve uygulayıcılar için yeni perspektifler sunmaktadır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin seçimi, yetiştirilmesi ve mesleki gelişim programlarının tasarlanmasında duygusal zeka becerilerinin merkezi bir rol oynaması gerektiği açıktır. Ayrıca araştırma, eğitim liderliğinde duygusal zekanın önemini vurgulayan paradigmaların sadece teorik değil, aynı zamanda pratik uygulamalar açısından da geçerliliğini ve değerini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenler, okul müdürleriyle ilişkilerini ağırlıklı olarak negatif çağrışımlarla betimlemişlerdir. Eğitim ortamında potansiyel bir gerilim noktasına işaret eden bu bulgu, öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilişkilerinin; öğretmen psikolojisi, mesleki performans, öğrenci ve meslektaş etkileşimleri, veli iletişimi ve okul iklimi gibi geniş bir yelpazede etkileşim yarattığına dair görüş bildirdiği diğer bulguyla birlikte değerlendirildiğinde söz konusu fenomenin mikro ve makro düzeyde çok boyutlu bir etki alanı oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu çok boyutlu etki alanı, eğitim örgütlerinin kompleks ve dinamik yapısını yansıtmakta olup, örgütsel davranış teorileri (Schein, 2010), eğitim liderliği modelleri (Leithwood ve Sun, 2012) ve Lider-Üye Etkileşimi (LMX) Teorisi (Graen ve Uhl-Bien, 1995) çerçevesinde değerlendirilebileceği görülmüştür. Bu teorik

perspektifler ilgili fenomeni öğretmenlerin psikolojik durumları, iş doyumları, motivasyonları ve mesleki performansları gibi bireysel (Leithwood ve Sun, 2012); meslektaş ve öğrenci etkileşimi gibi ilişkisel (Hargreaves ve Fullan, 2012) ve okul iklimi, kültürü, okuldaki genel atmosfer, paylaşılan değerler, normlar ve inançlar, yenilikçilik ve değişime açıklık gibi sistemik düzeylerde incelemeye olanak sağlamaktadır (Hoy ve Miskel, 2013). Mevcut bulgu aynı zamanda LMX teorisinin "rol yapma" (role-making) sürecinin eğitim bağlamındaki kritik önemini ön plana çıkarmakta ve söz konusu rol yapma sürecinin optimal düzeyde işlemediğine dair güçlü kanıtlar sunmaktadır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin liderlik stillerinin ve öğretmenlerle kurdukları iletişim kalıplarının, LMX teorisinin öngördüğü yüksek kaliteli lider-üye etkileşimlerini teşvik edecek şekilde yeniden yapılandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürleriyle olan ilişkilerinin çok boyutlu etkilerine dair algılarının, Schein'in (2010) üç seviyeli kültür modeliyle (artifaktlar, değerler, temel varsayımlar) tutarlı şekilde ilişkilendirilebileceği görülmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin psikolojik durumları, meslektaş ve öğrenci etkileşimleri, okul kültürü ve iklimi ile mesleki performansları gibi faktörlerin, söz konusu modelin farklı katmanlarında yansıdığı düşünülmektedir. Modelin ilk seviyesi olan artifaktlar bağlamında, araştırma bulguları okul iklimi ve meslektaş ilişkilerinin, okul müdürü ve öğretmen etkileşiminin somut ve gözlemlenebilir yansımaları olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Okul ikliminin, kurumsal atmosferi, çalışma ortamının niteliğini ve profesyonel etkileşimlerin tonunu yansıtması; meslektaş ilişkilerinin ise öğretmenler arasındaki iş birliği, destek mekanizmaları ve iletişim örüntülerini ortaya koyması, bu unsurların müdürün liderlik tarzının ve öğretmenlerle kurduğu ilişkilerin somut yansımaları olarak yorumlanmasına olanak tanımaktadır. Değerler seviyesinde, mesleki performans ve okul kültürünün öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki performansının, müdürle olan ilişkilerinden etkilenen ve aynı zamanda bu ilişkiyi şekillendiren karşılıklı bir etkileşim süreci olarak tanımlanması, bu seviyenin dinamik yapısını ortaya koymaktadır. Okul kültürünün, kurumun paylaşılan değerlerini, inançlarını ve davranış kalıplarını temsil etmesi ve öğretmen-müdür ilişkisinin niteliğinden doğrudan etkilenmesi, değerler seviyesinin örgütsel bağlamda nasıl şekillendiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Schein'in modelinin en derin ve en az görünür katmanı olan temel varsayımlar seviyesinde ise öğretmenlerin kendi psikolojileri ve öğrenci ilişkilerinin ön plana çıkması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin meslekleri, eğitim felsefesi ve öğrenci-öğretmen dinamikleri hakkındaki temel inançlarının, müdürle olan

ilişkilerinden derinden etkilenebilmesi veya bu ilişkiyi etkileyebilmesi, örgütsel kültürün en derin katmanlarında dahi okul müdürü ve öğretmen etkileşiminin izlerinin sürülebileceğini göstermektedir. Okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin artifaktlardan temel varsayımlara uzanan geniş bir yelpazede gözlemlenebilir olduğu sonucuna varılması, söz konusu fenomenin niteliğinin okul içi psikososyal süreçlerin bütününe nüfuz ettiğini ve örgütsel kültürün farklı katmanlarında kendini gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürleriyle olan ilişkilerinin, öğrenciler ve velilerle olan etkileşimlerine yansımaları, LMX teorisinin "trickle-down" etkisi olarak kavramsallaştırılan fenomenin eğitim örgütlerindeki yansımaları olarak değerlendirilebilir (Aryee, Chen, Sun ve Debrah, 2007). Bu kavramsal çerçeve, lider-üye etkileşiminin kalitesinin, üyelerin diğer paydaşlarla olan ilişkilerini de etkilediğini öne sürmektedir. Eğitim bağlamında bu durumun uzantıları, okul müdürü-öğretmen ilişki niteliğinin, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli ilişkilerine de transfer olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, eğitim liderliğinin sadece kurum içi mikro düzeydeki dinamikleri değil, aynı zamanda kurumun dış paydaşlarla olan makro düzeydeki ilişkilerini de etkileme potansiyelini ortaya koymakta ve eğitim liderliğinin çok boyutlu doğasını vurgulamaktadır.

Leithwood ve Sun'ın (2012) dönüşümcü liderlik modelinde vurguladığı gibi, okul yöneticilerinin liderlik davranışları, öğretmenlerin motivasyonunu, bağlılığını ve çalışma koşullarını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, çalışmada ortaya çıkan gerilim noktası, Leithwood ve diğerlerinin (2006) "yön belirleme", "insanları geliştirme", "örgütü yeniden yapılandırma" ve "öğretim programını yönetme" olarak tanımladığı dört temel liderlik pratiğinin uygulanmasındaki potansiyel zorlukları işaret etmektedir. Örneğin, öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilişkilerinin öğretmen psikolojisini etkilediği bulgusu, "insanları geliştirme" pratiğiyle doğrudan ilişkili görünmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere bireysel destek sağlama, entelektüel uyarım sunma ve uygun rol model olma konularındaki başarısı veya başarısızlığı, bu gerilimin temel kaynaklarından biri olarak yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin iş birlikçi kültürler oluşturma, yapısal engelleri ortadan kaldırma ve dış çevreyle ilişkileri yönetme becerileri, bu alanlardaki etkilerin niteliğini belirleyebilir. Ayrıca bu çok boyutlu etki alanının, Leithwood ve Jantzi'nin (2006) öne sürdüğü gibi, öğrenci başarısı üzerinde dolaylı ancak önemli bir etkiye sahip olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Buna göre okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin niteliği, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını, motivasyonlarını ve mesleki gelişimlerini etkileyerek, nihayetinde öğrenci öğrenmesini şekillendirebilme potansiyeli taşımaktadır. Karşılıklı bağımlılık

odağında yürütülmüş bu araştırma sonuçları okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin eğitim örgütlerindeki çok boyutlu ve karmaşık etkilerini ortaya koyarak ilgili fenomenin, örgütsel artifaktlardan temel varsayımlara uzanan geniş bir yelpazede yansıdığı, dönüşümcü liderlik pratiklerinin etkinliğini doğrudan etkilediği ve LMX teorisinin öngördüğü ‘trickle-down’ etkisiyle öğrenci ve veli ilişkilerine kadar uzanan bir etki alanı yarattığı görülmektedir. Bu çok katmanlı ve dinamik etkileşim örüntüsü, eğitim liderliği ve okul yönetimi alanlarında paradigmatik bir dönüşümün gerekliliğini ve okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarını ve öğretmenlerle kurdukları ilişki kalıplarını yeniden yapılandırmalarına duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bu araştırmanın nitel bulguları, okul yönetiminde ilişkisel paradigmalarının kritik önemini güçlü bir şekilde desteklemekte; okul içi psikososyal dinamiklerin ve ilişkiler ağının, kurumun görünmeyen mimarisini oluşturduğu tezine belirgin şekilde vurgu yapmaktadır. Ayrıca eğitim kurumlarının yalnızca bürokratik organizasyonlar olarak değil aynı zamanda karmaşık ve etkileşimli sistemler olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulayan çağdaş eğitim yönetimi teorileriyle paralellik göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli çıkarımı, okul ekosisteminin yönetmelikler ve tanımlı görevler ötesinde; ekstra rol davranışları, fedakarlıklar ve özgeci tavırlar ile kimlik kazandığı ve öğrencilere bürokratik sınırları aşan bir anlam dünyası kazandırmayı ontolojik bir gerçeklik olarak tanımlamasıdır. Bu bulgu, okulların sadece bürokratik organizasyonlar değil, aynı zamanda değer odaklı topluluklar olduğunu vurgulamakta ve okul yönetiminde etik ve değer bazlı yaklaşımların önemini ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda, okul liderlerinin, kurumlarının etik iklimini şekillendirme ve değer odaklı bir kültür oluşturma sorumluluğunu üstlenmeleri gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın dikkat çekici bir diğer bulgusu, okul yönetiminin tek bir figürün etrafında şekillenmek yerine, kolektif bir süreç olarak algılanmasıdır. Bu durum, dağıtılmış liderlik ve paylaşılan yönetim kavramlarıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin müdürlerle ekip ruhu içinde olmaya ve ortak bir vizyonu paylaşmaya yönelik beklentileri, okul yönetiminde daha katılımcı ve iş birlikçi bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Bu bulgu, okulların karşılıklı bağımlı sistemler olarak görülmesi gerektiği fikrini desteklemekte ve geleneksel, hiyerarşik yönetim anlayışından uzaklaşıldığını işaret etmektedir. İlişkisel paradigmaların okul yönetimindeki önemine dair bu güçlü vurgu, beraberinde bazı potansiyel faydalar ve riskler de getirmektedir. Faydalar açısından bakıldığında, bu yaklaşımın okul iklimini olumlu yönde etkileyebileceği, öğretmen motivasyonunu

artırabileceği ve dolaylı olarak öğrenci başarısına katkıda bulunabileceği öngörülmektedir. Ayrıca, ilişkisel paradigmlar, okulun sosyal sermayesini güçlendirerek, kurumsal dayanıklılığı ve uyum kapasitesini artırma potansiyeline sahiptir. Bununla birlikte, ilişkisel paradigmların aşırı vurgulanmasının getireceği riskler incelendiğinde ise, formal yapıların ve prosedürlerin ihmal edilmesi, hesap verebilirlik ve şeffaflık ilkelerinin zayıflaması gibi potansiyel etkiler taşıdığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, ilişkisel dinamiklerin ön plana çıkması, nepotizm veya kayırmacılık gibi etik olmayan uygulamalara zemin hazırlayabileceğinden, ilişkisel paradigmların uygulanmasında, yapısal, politik ve sembolik boyutların da dengeli bir şekilde ele alınması gerekliliği önemli bir değerlendirme olarak yer bulmaktadır.

Nitel bölüme ilişkin tartışmanın ikinci perspektifi, araştırmanın temel problematiğini temsil eden okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin formülasyon yapısına yönelik derinlemesine bir değerlendirmeyi içermektedir. Literatürde ilişkisel özellikleri inceleyen çalışmaların varlığına karşın etkileşimlerin alt boyutları, fonksiyonel özellikleri ve ilişki yapısının doğasını anlama ve ölçümleme noktasında önemli epistemolojik ve metodolojik boşluklar göze çarpmaktadır. Bu noktada okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişki yapısının modeli ve bu ilişkinin hangi alt boyutlardan oluştuğuna dair temel soruyu incelemek, bu araştırmanın özgün amacını oluşturmuştur. Araştırmanın problem durumunda vurgulandığı üzere, çağdaş eğitim bilimleri paradigması, sosyal psikoloji disiplininin giderek daha fazla yararlanmaktadır. Bununla birlikte, okul ekosistemindeki ilişkisel bağlamların genellikle indirgemeci bir yaklaşımla ele alındığı yönündeki eleştirel perspektife göre indirgemeci yaklaşım; okul müdürü ile öğretmen arasındaki ilişkilerin karmaşık, asimetrik, dinamik ve evrimsel doğasını kapsamlı bir şekilde ele alamamaktadır.

İlişki yapısının incelendiği çalışmalar, ağırlıklı olarak Lider-Üye Değişimi, İlişkisel Liderlik ve Sosyal Değişim teorileri perspektifinden ele alınmış olup, çoğunlukla ilişkisel dinamiklerin olumlu etkilerini inceleyen yerleşik ölçütlere dayanmıştır. Bu yaklaşım, ilişkisel dinamiklerin potansiyel olumsuz yönlerini veya çok boyutlu doğasını yeterince yansıtmayan bir araştırma eğilimini ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma, bu sınırlılığı aşmak amacıyla, okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişki yapısını daha bütüncül ve çok boyutlu bir perspektiften incelemeyi hedeflemiş, ilişkisel dinamiklerin olumlu yönlerinin yanı sıra potansiyel zorlukları, gerilim noktalarını, çatışmaları ve gelişim alanlarını da kapsayan kapsamlı bir anlayış geliştirmeyi amaçlamıştır.

Bu kuramsal çerçevedeki çalışmalar incelendiğinde, çalışan rolünün çok boyutluluğunun ihmal edilmesi, okul müdürü ve öğretmen etkileşimlerinin yalnızca tek bir zaman

dilimindeki kesitsel tasarımlarla incelenmesi nedeniyle ilişkisel gelişimin ve uzun vadeli değişimlerin gözden kaçırılması, ayrıca bağlanma teorisi odağından öğretmen-öğrenci ikili ilişkilerini inceleyen çalışmaların ortaya koyduğu psikososyal ve duygusal değişim matrislerini açığa çıkarma noktasında yetersiz kalınması gibi etkileşimin kapsamını açıklamakta belirli sınırlılıkların olduğu gözlemlenmiştir. Bu sınırlılıkları aşmak ve daha kapsamlı bir teorik perspektif sunmak amacıyla, güçlü kavramsal çerçevesi, geniş literatür tarafından desteklenen sağlam varsayımları ve bağlama duyarlı temellendirmeleri ile Karşılıklı Bağımlılık Teorisi'nin okul yöneticisi ve öğretmen ilişki formülasyonunu incelemekte etkili ve güçlü bir teorik altyapı sunduğu düşünülmüş ve bu teori, okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin formülasyonunda teorik kapsam olarak benimsenmiştir. Karşılıklı Bağımlılık Teorisi'nin benimsenmesinde; kuramsal çerçevenin sunduğu çok boyutlu analiz imkanı, dinamik süreç odaklılığı, bağlamsal duyarlılığı, karşılıklı etki analizi yapabilme yeteneği, psikososyal ve duygusal boyutları kapsama kapasitesi, metodolojik çeşitliliği desteklemesi ve diğer ilişki teorileriyle bağlantılı olabilme özelliği gibi avantajları da önemli belirleyiciler olarak öne çıkmıştır.

Karşılıklı bağımlılık teorisi kavramsal çerçevede ilişki örüntüsüne ait altı boyut tanımlamış, yönetici-çalışan, meslektaş veya eşler gibi herhangi bir ilişkinin hangi boyutlarla karakterize edileceğinin kristalize bir cevabının olmadığı, ilişkinin bağlamı ve özgün yapısı içinde tanımlanan boyutların farklılaşabileceği teorisyenlerce belirtilmiştir (Van Lange ve Balliet, 2015). Bu bağlamda okul müdürü ve öğretmenler arasındaki ilişki formülasyonunun anlaşılması amacıyla yapılan nitel araştırmada, ilişki yapısının beş boyutlu olarak formalize edilebileceği ortaya konmuştur. Bu özgün model; güç dengesi, bilgi belirginliği, karşılıklılık, etkileme yöntemleri ve zamansal etki boyutlarını içermektedir. Her bir boyut, okul müdürü ve öğretmenler arasındaki ilişkinin farklı bir yönünü aydınlatmakta ve bu ilişkinin karmaşık doğasını anlamada kritik bir rol oynamaktadır. Araştırma bulguları ekseninde tanımlanmış olan bu beş boyutlu formülasyon, teorik ve ampirik perspektiften değerlendirilmiştir.

Okul müdürü ve öğretmen arasındaki güç dengesi, çok katmanlı ve karmaşık ve multidisipliner bir fenomen olduğundan okuldaki güç dinamiklerini anlamlandırırken eğitim yönetimi ile çağdaş örgüt teorileri ve sosyal bilimler perspektifinden değerlendirmeler yapmanın uygun olduğu düşünülmüştür. Araştırma bulguları, okul içi süreçlerin kontrolü, karar mekanizmaları ve görevlendirmeler gibi faktörlerin, sadece formel yapıların bir yansıması olarak değil daha geniş kurumsal mantıkların bir sonucu olabileceğini öne süren izomorfizm teorisi ile örtüşerek eğitim kurumlarının yer aldıkları sosyal ve kültürel

bağlamlardan izole edilemeyeceğini göstermektedir (DiMaggio ve Powell, 1983). Aynı yönetmeliğe bağlı olmalarına karşın resmi hiyerarşilerin ötesinde, her okulda farklı informal etkileşimlerin ve kültürel normların karar alma süreçlerini etkilediği gerçeği Meyer ve Rowan'ın (1977) eğitim kurumlarının gevşek bağlı sistemler olduğu yönündeki argümanını destekler niteliktedir. Aynı zamanda eğitim kurumlarındaki güç yapılarının ve karar alma süreçlerinin, yalnızca içsel dinamiklerle değil daha geniş kurumsal bağlamlarla da şekillendiğini ortaya koymaktadır. Mevcut bulgular, Lukes'un (2005) üç boyutlu güç teorisi perspektifinden değerlendirildiğinde, okullarda görünür ve görünmez güç mekanizmalarının varlığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin karar mekanizmalarından dışlanması, Lukes'un birinci boyut gücüne örnek teşkil ederken, yoğun kontrol ve gözetim uygulamaları ikinci ve üçüncü boyut güç kullanımını yansıtmaktadır.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, öğretmenlerin yoğun bir şekilde kontrol edildikleri ve gözetlendikleri algısıdır. Bu algı, Foucault'nun (1977) sürekli gözetim altında olma hissinin bireylerin davranışlarını nasıl şekillendirdiğini açıkladığı "panoptikon" kavramıyla güçlü bir paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin deneyimlediği bu yoğun kontrol ve gözetim algısı, mesleki özerkliklerinin önemli ölçüde kısıtlandığına ve güven temelli bir okul kültürünün eksikliğine işaret etmektedir. Bu bulgu, eğitim yönetimi literatüründe önemli bir yere sahip olan güvenin okul ortamında iş birliği, inovasyon ve performans açısından kritik bir role sahip olduğunu vurgulayan Tschannen-Moran'ın (2004) çalışmalarıyla örtüşmeyerek, bu ideal durumun pratikte gerçekleşmediğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin algıladığı yoğun kontrol ve gözetim, motivasyon ve iş doyumunu azaltarak, mesleki gelişimlerini ve yaratıcılıklarını kısıtlama olasılığı taşımaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Bu araştırmanın bulguları, eğitim yönetimi alanında ilişkisel güç odağı kavramının daha derin ve çok boyutlu bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Her ne kadar Bourdieu'nun (1986) sosyal sermaye kavramı, okul müdürü ve öğretmen ilişkisindeki güç dinamiklerini anlamak için bir temel sunmuş olsa da Karşılıklı Bağımlılık Teorisi ile çağdaş yaklaşımlar bu ilişkinin karmaşık doğasını daha kapsamlı bir şekilde açıklama potansiyeline sahiptir. Örneğin, Relational Models Theory (Fiske, 1992) perspektifinden bakıldığında, öğretmenlerin bildirdiği güçlü hiyerarşi algısı ve sınırlı etkileşim, muhtemelen "Otorite Sıralaması" modelinin baskın olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, daha eşitlikçi veya paylaşımcı ilişki modellerinin eksikliğini gösterebilir ve okul iklimi ile öğretmen performansı üzerinde olumsuz etkilere yol açabileceği düşünülmektedir. benzer şekilde

öğretmenlerin müdürleriyle etkileşim sıklıklarının yetersiz olduğuna inandıklarını ortaya koyan bulgular; bilgi akışını ve karar alma süreçlerine katılımın sınırlandırılması, informal ilişki ağlarının öneminin artması gibi sonuçlara yol açarak, bazı öğretmenlerin, resmi pozisyonlarından bağımsız olarak ilişki ağlarında merkezi roller üstlenmelerine sebep olmakta ve okullar güçlü algılanan formal hiyerarşiye karşın güç dağılımının informal ilişkiler üzerinden yeniden şekillenebildiği bir ekosisteme evrilmektedir.

Bu araştırmanın bulguları, okul ortamındaki söylemsel güç dinamiklerini ve bunların eğitim kurumlarındaki ilişkileri nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Buna göre okul müdürlerinin genellikle emir kipi kullanması ve öğretmenlerle çoğunlukla resmi konuşmalar yapması, Foucault'nun (1977) disiplin ve gözetim kavramlarıyla ilişkilendirildiğinde hiyerarşik bir yapıyı ve güç asimetrisini yansıtmaktadır. Özellikle, okul yöneticilerinin öğretmen performansını değerlendirme ve denetleme yöntemleri, Foucault'nun bahsettiği "normalleştirici" kurumsal pratiklerin bir örneği olarak görülebilir. Bu pratikler, öğretmenlerin davranışlarını ve mesleki kimliklerini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, Foucault'nun bilgi-iktidar ilişkisi kavramını güncelleyen post-yapısalcı yaklaşımlar eğitim kurumlarındaki söylemsel pratiklerin, özne konumlarını nasıl inşa ettiğini ve güç ilişkilerini normalize ettiğini ve öğretmenlerin bu güç ilişkilerinin içselleştirildiğini gösteren güçlü bir perspektif sunmaktadır. Bu bağlamda okul ortamındaki iletişim pratikleri, sadece bireyler arası ilişkileri değil, aynı zamanda kurumsal kültürü ve eğitim sisteminin genel yapısını da yansıtmaktadır. Müdürlerin kullandığı dil ve iletişim tarzı, okul içindeki güç ilişkilerini pekiştirmekte ve yeniden üretmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini ve yaratıcılıklarını sınırlayabileceği ve eğitim ortamının demokratik ve katılımcı bir yapıya dönüşmesini engelleyebileceği öngörülmektedir.

Karşılıklı Bağımlılık Teorisi bağlamında, okul müdürü ile öğretmen arasındaki güç dengesinin aslında dinamik ve bağlama duyarlı bir yapıya sahip olabileceği öngörülmektedir. Öğretmenlerin hissettiği güçlü hiyerarşinin anlık bir durumu yansıtabileceği ve bu hiyerarşinin zaman içinde veya farklı bağlamlarda değişkenlik gösterebileceği vurgulanmaktadır. Teorik perspektifte öne çıkan "Ben" ve "Öteki" arasındaki algısal mesafe kavramı, öğretmenlerin bildirdiği güçlü hiyerarşinin yalnızca bireysel algıların bir ürünü değil, aynı zamanda kurumsal yapılar, ilişkisel dinamikler ve okul içindeki söylemsel pratiklerin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu araştırmanın bulgularını değerlendirmede bu perspektifin özellikle önemli olduğu düşünülmektedir. Bu

değerlendirmeler ışığında, okul müdürü ve öğretmen arasındaki güç dengesi, statik bir yapı olmaktan öte sürekli müzakere edilen, yeniden üretilen, dönüşen ve okul içi süreçleri dönüştüren ilişkisel bir alt boyut kavramsallaştırılabilir. Kurumsal, ilişkisel ve söylemsel güç odakları arasındaki karmaşık etkileşimler, güç ilişkilerinin yapıyı şekillendiren ve yapı tarafından şekillendirilen diyalektik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Kavramsal çerçevesi karşılıklı bağımlılık teorisinde oluşturulan ve mevcut araştırma bağlamında okul gerçekliği içinde tanımlanan bilgi belirginliği boyutu; okul müdürün öğretmeni kişisel, mesleki ve kültürel özelliklerini tanınması, farklılıklarını anlaması ve sahip olduğu entelektüel ve öğretimsel potansiyeli her yönüyle farkında olması ile karakterize edilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen görüşleri; müdürün okula yapılan katkılarını, ders etkinliklerinin farkında olması gibi rol davranışlarına yönelik, demografik, ideolojik, etnik özelliklerin bilinmesi gibi kişisel bilgilere yönelik ve yaşanan sıkıntılardan haberdar olunması gibi okul dışı gelişmelere yönelik odaklardan betimlemiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler ağırlıklı olarak okulda yaptıkları çalışmaların ve gösterdikleri performansın okul müdürü tarafından bilinmesini önemli gördüklerini, bu noktada müdürün okul içi süreçleri aktif olarak gözlemleyen bir özellikte olması gerektiğini güçlü biçimde vurgulamıştır. Öğretmenlerin performanslarının okul müdürleri tarafından bilinmesi ve tanınması, eğitim yönetimi literatüründe giderek artan bir öneme sahip olan bir fenomen olarak örgütsel davranış teorileri, liderlik yaklaşımları ve eğitim psikolojisi perspektiflerinden multidisipliner bir incelemeyi gerektirmektedir. Eisenberger ve diğerleri (2010) algılanan örgütsel destek teorisinde, yöneticileri tarafından tanındıklarını düşünen çalışanların iş performansları ve örgütsel bağlılıklarının olumlu yönde etkilendiğini öne sürmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin çalışmalarını ve performanslarını yakından takip etmeleri ve bunları tanımaları, öğretmenlerin algılanan örgütsel destek düzeylerini artırabileceği ve motivasyon ve iş tatminlerini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, öğretmenlerin okul müdürlerinin bilgi belirginliğine sahip olması için okul içi süreçleri aktif olarak gözlemlemesi gerektiğine dair vurgudur. Bu bulgunun, yöneticilerin çalışma alanlarını düzenli olarak dolaşarak çalışanlarla etkileşimde bulunmasını ve işleyişi yakından gözlemlemesini öngören “management by walking around” (MBWA) kavramıyla örtüştüğü düşünülmektedir (Peters ve Waterman, 1982). Okul müdürünün, öğretmenlerin mesleki uzmanlıklarını ve kişisel yetkinliklerini kavraması, performans ölçütlerini geliştirmede ve sürdürülebilir verimlilik için sağlam bir zemin

oluşturmada hayati bir unsur olarak işlev görür. Bu görevlendirmeler, basit idari kararlardan çok yöneticinin her bir eğitimcinin pedagojik becerileri ve içsel motivasyon kaynakları hakkındaki derin kavrayışının bir sonucudur. Okuldaki insan potansiyelinin bu denli incelikli kullanımı, değerli katkıların samimiyetle takdir edilmesiyle pekiştirilerek, çalışma ortamını karşılıklı anlayış ve saygı temelinde bir sinerji merkezine dönüştürmektedir.

Araştırma bulgularında öğretmenler, kişisel özelliklerinin tanınmasının, çeşitlilik ve farklılıklarla karakterize edilen okul ekosisteminde yaşanması muhtemel çatışma ve tartışmaları önleyebileceğini belirtmiştir. Okul müdürünün öğretmenlerin kişisel ilgi ve özelliklerini bilmesi, okula somut katkılar sunmanın ötesinde, heterojen bir okul ortamında proaktif bir yönetim anlayışını mümkün kılmaktadır. Bu yaklaşım, ideolojik, etnik ve kültürel açıdan farklı aidiyetlere sahip öğretmenlerden oluşan bir çalışma ortamında potansiyel gerilimleri azaltma ve olumlu bir okul iklimi oluşturma açısından kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin bireysel farklılıklarının anlaşılması ve değer verilmesi, okul liderliğinin kapsayıcı ve duyarlı bir şekilde uygulanmasına olanak tanır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin kültürel ve duygusal zeka becerilerini geliştirmeleri, farklılıkları yönetme ve çatışmaları önleme konusunda daha etkili olmalarını sağlayabilir. Ayrıca, bu anlayış, öğretmenler arasında empati ve karşılıklı anlayışı teşvik ederek, okul topluluğunun sosyal uyumunu güçlendirebilir ve iş birlikçi bir çalışma ortamının oluşturulmasına katkıda bulunabilir (Marzano, Waters ve McNulty, 2005).

Araştırma kapsamındaki öğretmenler, kişisel özelliklerin bilinmesi ve öğretmenlerin okul dışında yaşadıkları hastalık, yakının kaybı gibi gelişmeler karşısında iki farklı görüş bildirmiştir. Yaşadığı sıkıntılı durumlarda okul müdürünün desteğini talep eden, bunu önemseyen öğretmenler olduğu gibi okul dışı hayatına ilişkin mahremiyet kaygısı taşıyan mesleki sınırlar dışında yaşananların paylaşılmasını etik bulmayan öğretmenler de olmuştur. Transformasyonel liderlik teorisi, okul müdürlerinin öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına ve gelişimlerine odaklanmasının önemini vurgulayarak öğretmenlerin kişisel yaşamlarındaki zorlukları anlamak ve desteklemenin onların mesleki performanslarını ve okula bağlılıklarını artırabileceğini öne sürmektedir (Bass ve Riggio, 2006). Skaalvik ve Skaalvik'in (2011) Norveç'te yaptığı çalışma, okul yönetiminden algılanan destek ile öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu; okul müdürlerinin öğretmenlerin yaşamlarındaki zorluklara duyarlı olmasının öğretmenlerin örgütsel davranışları üzerinde olumlu yansımaları olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın Ashforth, Kreiner ve Fugate (2000) sınır teorisinde; iş ve özel yaşam arasındaki sınırların

belirsizleşmesi, rol çatışmalarına ve strese neden olabileceğini öne sürerek profesyonel ortam ve özel yaşam arasındaki ayrımın korunmasının önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde Brown ve Treviño (2006) etik liderlik perspektifinden yaklaşarak okul müdürlerinin öğretmenlerin mahremiyetine saygı göstermesi gerektiğini, liderlerin etik davranışlarının çalışanların güven ve bağlılık düzeyleri üzerindeki olumlu etkisinin altını çizmiştir.

Okul müdürlerinin öğretmenlerin okul dışı yaşamlarına ne ölçüde müdahil olması gerektiği konusu, bireysel tercihler, kültürel faktörler ve kurumsal bağlam gibi çeşitli değişkenlere bağlı olarak şekillenen karmaşık bir denge meselesidir. Bu dengenin sağlanmasında, bağlamsal faktörlerin ve bireysel farklılıkların dikkate alınması kritik öneme sahiptir. Teorik ve ampirik bulgular ışığında, okul müdürlerinin öğretmenlerin okul dışı yaşamlarına ne ölçüde müdahil olması gerektiği konusunda "bağlamsal duyarlılık" ve "etik liderlik" kavramlarının ön plana çıktığı söylenebilir. Bağlamsal duyarlılık, müdürlerin her bir öğretmenin bireysel ihtiyaçlarını, tercihlerini ve kültürel arka planını dikkate alarak esnek bir yaklaşım benimsemelerini gerektirirken, etik liderlik ise, müdürlerin öğretmenlerin mahremiyetine saygı göstermesi ve gerekli durumlarda destek sağlama ve anlayış gösterme sorumluluğunu üstlenmelerini içerir. Bu görüşler ışığında okul müdürlerinin öğretmenlerin okul dışı yaşamlarına ne ölçüde müdahil olması gerektiği konusunun, basit bir reçete ile çözülemeyecek kadar karmaşık olduğu anlaşılmaktadır. Bu karmaşık dengenin sağlanmasında, okul müdürlerinin sürekli öz-yansıtma yapmaları ve etik karar verme süreçlerini geliştirmeleri önemli görünmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna ait değerlendirmeler, liderlik teorileri, örgütsel psikoloji, etik ve kültürel çalışmalar gibi çeşitli disiplinlerin kesişim noktasında yer almaktadır.

Araştırma bulguları ve literatür ışığında, okul müdürlerinin öğretmenlerin becerilerini, yeteneklerini ve performanslarını tanımalarının okulun insan sermayesinin daha etkili yönetilmesine olanak sağlayacağı öngörülmektedir. Bu tanıma süreci, eğitim kurumlarındaki insan kaynakları yönetiminin kritik bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin yetkinliklerinin doğru anlaşılması, görev dağılımlarının verimliliğini ve mesleki gelişim planlarının daha etkili yapılmasını sağlayabilir. Bu yaklaşım, eğitim kurumlarında performans yönetimi ve kariyer gelişimi stratejilerinin iyileştirilmesine katkıda bulunabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin tanınma, bilinme, özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının içsel motivasyonlarını artıracığı düşünülmektedir. Bu perspektif, motivasyon teorileri ve eğitim psikolojisi alanındaki güncel

araştırmalarla uyumludur ve öğretmenlerin mesleki doyumunu artırma potansiyeline sahiptir.

Bir ilişkide her iki tarafın birbirine karşı sorumluluklarını yerine getirmesi, karşılıklı fayda sağlaması, güvenin güveni, desteğin desteği doğurarak aynalama yapmasını sembolize eden karşılıklılık boyutu araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinde; okul müdürünün geri bildirim vermesi, başarılı çalışmalarının takdir edilmesi gibi mesleki ve profesyonel; değer görme, desteklenme, paylaşım ve karşılıklı saygı ilişkisi kurmak gibi bireysel ve psikolojik odaklardan betimlenmiştir. Okul müdürü ve öğretmen arasındaki karşılıklılık fenomeni, eğitim ekosistemlerinde simbiyotik bir dinamiği teşvik eden kritik bir yapı taşı olarak işlemsel alışverişlerin ötesinde sosyal ve mesleki süreçlerde karşılıklı güçlendirmeyi ve derin anlayışları içermektedir. Bu bağlamda yüzeysel bir alışverişin anlamın aşarak her iki tarafın sorumluluklarını kabul etmesine dayanır ve bu kabul etkileşim biçimlerinde sürekli güven ve desteği yansıtarak gelişir.

Teorik perspektifte karşılıklılık çok boyutlu ve sofistike bir yapı olarak basit bir hiyerarşik ilişkiden ziyade, çok katmanlı ve dinamik bir etkileşim ağını içermektedir. Okul yöneticilerinin liyakat temelli değerlendirmeleri ve yapıcı geri bildirimleri, bu ekosistemin temel bileşenlerinden birini teşkil etmekle birlikte, bu süreç yalnızca performans metriklerine dayalı bir değerlendirme mekanizması olarak algılanmamalıdır. Bryk ve Schneider'a (2002) göre duygusal destek ve karşılıklı saygının tesis edilmesi, kişilerarası ilişkilerin derinleştirilmesi gibi unsurlar, bu ekosistemin kritik parametreleri arasında yer almaktadır. Bu parametreler, mesleki davranış normlarını ve pedagojik hesap verebilirliği güçlendirirken, eş zamanlı olarak bireylerin psikososyal refahını da iyileştirmektedir. Bu sinerji, kurumsal aktörlerin moralini yükseltmesine karşın ampirik araştırma bulguları, bu ideal uyumun her zaman gerçekleşmediğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin algıladığı geri bildirim mekanizmalarındaki aksaklıklar veya bu mekanizmaların yokluğu, destek sistemlerinin yetersizliği ve mesleki çabaların yeterince takdir görmediğine dair algılar, bu ekosistemin dengesini tehdit eden faktörler olarak ortaya çıkmaktadır. Bu anomalilerin öğretmen psikolojisi üzerindeki etkileri derinlemesine incelenmeyi gerektiren bir fenomen olarak anlaşılmaktadır. Takdir görmeme algısı, öğretmenlerde motivasyonel düşüş, iş tatmini azalması ve hatta tükenmişlik sendromu gibi psikolojik semptomların ortaya çıkmasına sebebiyet verebilmektedir. Bu psikolojik değişimler, öğretmenin sınıf içi performansını olumsuz yönde etkileyerek, eğitim kalitesinde potansiyel bir düşüşe yol açabilmektedir. Örgütsel perspektiften değerlendirildiğinde ise bu olumsuzlukların daha geniş sonuçlar

doğurabileceği görülmektedir. Örneğin, öğretmenler arasında iletişim kopuklukları, kolektif çalışma dinamiklerinin zayıflaması ve okul kültürünün dejenerasyonu gibi makro düzeyde etkiler gözlemlenebilmektedir. Bu durum, kurumun genel performans göstergelerini ve öğrencilerin akademik başarı metriklerini negatif yönde etkileyebilmektedir.

Nowak ve Sigmund'un (2005) çalışmaları, karşılıklılık normunun kapsamını genişleterek, sosyal tercihlerin merkezinde konumlandırmakta ve onu iş birliğini güçlendiren, güveni teşvik eden ve özgeciliği hızlandıran bir eksen olarak tanımlamaktadır. Bu perspektif, karşılıklılığı miyop benmerkezciliğin antitezi olarak işlevsel ve gelişen bir kurum kültürünün temel taşı olarak konumlandırmaktadır. Eğitim kurumları bağlamında uygulandığında, öğretmenler arasındaki sevgi, saygı ve destek duygularının geçici olmadığı, aksine önemli örgütsel davranış kalıplarının ortaya çıkmasında ve kurum içindeki kültürel normların şekillenmesinde kritik bir rol oynadığı gözlemlenmektedir. Bu çerçevede, karşılıklılık söylemi, yalnızca içsel değerini ortaya çıkarmakla kalmayıp sağlam, besleyici ve üretken bir çalışma alanı geliştirmek için vazgeçilmez bir norm olarak konumlanır. Theoharis'in (2007) çalışmaları, sosyal adaleti önceleyen okul liderlerinin, karşılıklı anlayış ve destek kültürünü teşvik ederek marjinalleştirilmiş öğrenci gruplarının başarısını artırabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, karşılıklılık, sadece öğretmenler ve yöneticiler arasında değil, aynı zamanda okul topluluğunun tüm üyeleri arasında da teşvik edilmesi gereken bir prensip olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bronfenbrenner ve Morris'e (2006) göre karşılıklılık fenomeninin eğitim kurumlarındaki yansımaları yalnızca öğretmen-yönetici diyalektiğiyle sınırlı kalmayıp, öğrenci-öğretmen ve veli-okul etkileşimlerinin epistemolojik ve ontolojik boyutlarını da kapsayacak şekilde genişleyebilmektedir. Öğrencilerin akademik ve sosyo-duygusal gelişim süreçlerinde, pedagojik otorite figürleriyle tesis ettikleri karşılıklı güven ve saygı ilişkisinin önemi, eğitim psikolojisi literatüründe geniş yer bulmaktadır. Paralel olarak, ebeveynlerin kurumsal süreçlere entegrasyonu ve eğitim kurumlarının veli beklentilerine yönelik yaklaşımları, eğitim ekosisteminin dengelerinde kritik bir bileşen olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda, karşılıklılık prensibinin eğitim kurumlarının tüm parametrelerinde içselleştirilmesi, kurum içi dinamikleri iyileştirerek makro düzeyde sosyolojik etkiler de üretir. Örneğin, okul-toplum simbiyozunun güçlenmesi, eğitimin toplumsal değer algısını yükseltirken, öğrencilerin gelecekteki sosyal ve profesyonel yaşam döngülerinde de karşılıklılık prensibinin uygulanmasına zemin hazırlayabilir.

Karşılıklılık prensibinin eğitim kurumlarındaki uygulanmasında karşılaşılan epistemolojik ve metodolojik zorluklar, derinlemesine bir inceleme gerektiren nüanslı bir konu olarak anlaşılmaktadır. Zira, belirli bir kültürel ya da örgütsel bağlamda karşılıklı ilişkilerin ne anlama geldiği ve nasıl şekillendiği konusu farklılıklar içererek, potansiyel paradoksları beraberinde getirebilmekte; bir kültürün normları ve değerleri, başka bir kültürün normlarından belirgin şekilde sapabilmektedir. Bu durum, karşılıklılığı teşvik ederken kültürel duyarlılık gerektiren yaklaşımların geliştirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Ayrıca, adil bir alışveriş anlayışının bireylerin sosyokültürel geçmişlerine ve kurumsal değerlere göre değişkenlik gösterebileceğinin bilincinde olunması gerekli görünmektedir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin okul müdürü ile ilişkilerinde destek, paylaşım, geri bildirim mekanizmalarına yaptıkları güçlü vurgu, değerlilik ve karşılıklı saygı ihtiyacının belirginliği odağından yaklaşıldığında karşılıklılık ilkesinin; okul ekosisteminin dinamik yapısını şekillendiren ve sürdürülebilir bir mesleki gelişim ortamı yaratan temel bir paradigma olarak belirginleştiği anlaşılmaktadır. Bu sofistike etkileşim modeli, okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişkiyi basit bir hiyerarşik yapının ötesine taşıyarak, karmaşık ve çok boyutlu bir sosyal-profesyonel ağ oluşturur. Karşılıklılık ilkesinin özünde yatan aynalama etkisi, her davranışın ve tutumun karşılıklı olarak yansıtıldığı ve çoğaltıldığı bir fenomen olarak yansıdığından okul müdürünün sergilediği güven, destek ve saygı gibi pozitif davranışlar, öğretmenler tarafından benzer şekilde karşılanmakta ve kurumsal kültürün temel taşları oluşmaktadır.

Cropanzano, Anthony, Daniels ve Hall'a (2017) göre güvene karşı güven prensibi, okul ortamında şeffaflığı ve açık iletişimi teşvik ederek, bilgi paylaşımını ve kolektif problem çözme becerilerini artırmakta, desteğe karşı destek dinamiği, mesleki dayanışmayı güçlendirir ve öğretmenlerin yenilikçi pedagojik yaklaşımları benimsemelerini teşvik etmektedir. Saygıya karşı saygı ilkesi ise, profesyonel kimliklerin tanınmasını ve değer görmesini sağlayarak, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını ve kurumsal bağlılıklarını pekiştirmekte ve karşılıklılık modeli içerisinde, okul müdürü ve öğretmenler arasında sürekli evrimleşen bir simbiyotik ilişki yaratmaktadır. Buna göre öğretmenler, kendilerine gösterilen güven ve saygının bir yansıması olarak, mesleki gelişimlerine daha fazla önem vererek okulun stratejik hedeflerine daha fazla katkıda bulunurken; okul müdürü öğretmenlerin artan bağlılığı ve profesyonel gelişimi sayesinde daha etkili bir liderlik sergileme fırsatı bulur. Sonuç olarak, karşılıklılık ilkesinin bu sofistike uygulaması, okul kültürünün sürekli olarak kendini yenileyen ve geliştiren bir organizma haline gelmesini sağlayarak eğitimin

niteliğinin artmasına, öğrenci başarısının yükselmesine ve nihayetinde toplumsal gelişime katkıda bulunmaktadır. Karşılıklılık ilkesinin yarattığı bu çok boyutlu aynalama etkisi, eğitim yönetiminde paradigma değişimini tetikleyerek, daha demokratik, katılımcı ve etkili bir okul yönetimi modelinin oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

Okul müdürünün öğretmenler üzerinde kullandığı etki araçlarına odaklanılarak ilişkisel zeminin temelinde yatan resmi bağ, duygusal bağ, korku, saygı gibi duyguların temsili ile kavramsallaştırılan etkileme yöntemleri boyutu; araştırma bulgularında vaatler, tehditler, rasyonel ikna, inandırıcılık veya ödül ceza yöntemi ile karakterize edilmektedir. Mevcut araştırmada etkileme yöntemleri teması incelendiğinde; teorik çerçevede etki araçları ve çıkar çatışması olarak iki ayrı boyutta tanımlanan unsurların tek bir tema altında yorumlandığı görülmektedir. Bu durumun öğretmen deneyiminin teoride çıkar çatışması olarak tanımlanan ve ayrı bir boyut olarak tanımlanan davranış örüntülerini, genel yönetim stratejileri kapsamında anlamlandırdığını göstermektedir.

Eğitim liderliği dinamikleri bağlamında, okul müdürü ve öğretmen etkileşimlerinin kapsamlı bir analizi, etki stratejilerinin nüanslı bir perspektifini ve bunların örgütsel etkinlik ve bireysel refah üzerindeki sonuçsal etkilerini ortaya koymaktadır. Bu araştırma, eğitimciler arasında müdürlerinin liderlik yaklaşımlarına ilişkin ikili bir algıyı açığa çıkarmaktadır. Öğretmenler, yardımsever davranışlar ve rasyonel ikna gibi açıklayıcı metodolojiler kullanan müdürleri takdir ettiklerini belirtirken, aynı zamanda baskıcı yönetim paradigmalarıyla sıklıkla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim kurumlarındaki liderlik stillerinin bu şekilde yan yana var olmasının, bireysel, kişilerarası ve örgütsel düzeylerde bir dizi olumsuz sonuca yol açma potansiyeli taşıdığı düşünülmektedir.

Fredrickson'ın (2001) "Genişlet ve İnşa Et" teorisi, pozitif duygulanımın bilişsel ve davranışsal repertuarlar üzerindeki genişletici etkisini ve bunun uzun vadeli sonuçlarını ele alan çok boyutlu bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Bu paradigma, olumlu duyguların anlık hedonik değerinin ötesinde, bireylerin psikolojik kaynaklarını ve uyum kapasitelerini artırma potansiyelini vurgulamaktadır. Okul müdürü ve öğretmen arasındaki etki yöntemlerinin olumlu algılanmasının, yaratıcı düşünme, problem çözme ve esneklik gibi üst düzey bilişsel fonksiyonlarını optimize etme potansiyeli, örgütsel etkinlik ve verimlilik açısından kritik öneme sahip olduğundan örgütsel bağlamda liderlik pratiklerinin yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin müdürlerinin davranışlarına yükledikleri anlam kapasitesi ve beklentileri odağından okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin

niteliği, kolektif örgütsel dinamikleri şekillendiren temel bir faktör olarak belirginleşmektedir. Yapıcı ve destekleyici iletişim kanallarının tesis edilmesi, iş birlikçi bir örgüt kültürünün oluşumunu destekleyerek, mesleki stres faktörlerinin olumsuz etkilerini minimize etme potansiyeli taşımaktadır. Bu bağlamda, okul liderliğinin dönüştürücü rolü, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını artırma ve tükenmişlik sendromunu önleme açısından kilit bir öneme sahiptir. Destekleyici liderlik pratiklerinin, öğretmenlerin özyeterlik algılarını ve mesleki bağlılıklarını güçlendirdiği gözlemlenmektedir (Leithwood ve Sun, 2012). Karşılıklı Bağımlılık Teorisi çerçevesi ışığında, okul ekosisteminin pozitif liderlik ve iletişim pratiklerinin uyumu, yalnızca öğretmenlerin mesleki doyumunu artırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrenci başarısını da optimize etme potansiyeli taşımaktadır (Kelley vd., 2003). Bu nedenle, okul yöneticilerinin bu çok boyutlu perspektifi içselleştirerek, pozitif bir örgüt iklimi oluşturma yönünde stratejik yaklaşımlar geliştirmeleri gerekli görülmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin müdürlerinden gelen rasyonel ikna, bilgi yayma ve nazik davranışlara olumlu yanıt verdikleri buna karşın bir etkileme stratejisi olarak baskının uygulanmasını olumsuz algıladıkları anlaşılmaktadır. Gu ve Day'e (2013) göre öğretmenlerin yaşadığı bu paradoksun okul içi liderlik dinamiklerinin karmaşıklığını öne çıkararak ve idari uygulamalara nüanslı bir yaklaşım ihtiyacını vurgulamaktadır. Literatür incelendiğinde destekleyici liderliği açık iletişim ve rasyonel karar alma süreçleriyle etkili bir şekilde bütünleştirebilen müdürlerin olumlu bir kurumsal kültür geliştirme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum iş doyumunun artmasına, öğretmenlerin kurumda daha uzun süre kalmasına ve nihayetinde öğrenciler için daha iyi eğitim çıktıları elde edilmesine yol açabilmektedir. Etki araştırması alanında öne çıkan bir odak noktası, liderler tarafından astların davranışlarını ve kurumsal kültürü şekillendirmek için kullanılan stratejilerin tipolojisiyle ilgilidir. Bir liderin etkileme taktikleri repertuarı, nazik yaklaşımları, zorlayıcı önlemleri, vaat edici teşvikleri, telkin edici rehberliği, ödül sistemlerini ve cesaretlendirmeyi kapsayacak şekilde çeşitlilik gösterebilmektedir. Bu stratejilerin etkililiği, liderin kişilerarası etkileşimlerinde sıcaklıktan soğukluğa kadar değişebilen duygusal eğilimi tarafından yönlendirilmektedir (Yukl ve Falbe, 1990).

Day ve diğerleri (2016) olumlu müdür davranışları ve olumlu algılanan etkileme yöntemlerini benimseyen okul yöneticilerinin, elverişli bir okul iklimi oluşturma noktasında daha yüksek başarı elde ettiklerini belirtmiştir. Bu yöneticiler, şeffaf ve etkileşimli iletişim kanalları kurmakta ve karar alma süreçlerine öğretmenleri etkin bir şekilde dahil etmektedir. Böylelikle, öğretmenlerin içsel motivasyonları artırılmakta, mesleki gelişimleri teşvik

edilmekte ve okula olan bağılılıkları güçlendirilmektedir. Uzun vadeli çalışmalar, olumlu algılanan etkileme yöntemlerinin öğretmenlerin iş tatminini, kuruma aitlik hissini ve meslekte kalma eğilimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu etkenlerin dolaylı olarak öğrenci başarısını da artırdığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerindeki artış, sınıf içi öğretim uygulamalarının niteliğini yükselterek, öğrencilerin akademik performanslarında kayda değer bir gelişme sağlamaktadır. Ayrıca, eğitimcilerin meslekten ayrılma oranının azalması, kurumsal hafızanın sürdürülmesine ve uzun vadeli stratejik planların daha etkin bir şekilde uygulanmasına katkı sunmaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin olumlu müdür davranışlarının ve olumlu algılanan etkileme yöntemlerinin, öğretmenlerin mesleki etkinlikleri ve okulun genel başarısı üzerinde kayda değer bir etkisinin olduğu açıktır. Dolayısıyla, okul müdürlerinin olumlu müdür davranışlarını ve olumlu algılanan etkileme yöntemlerini geliştirmeleri ve otoriter yönetim uygulamalarından kaçınmaları, eğitim kurumlarının bütüncül başarısı için vazgeçilmezdir. Bu doğrultuda, okul yöneticilerine yönelik sistematik ve bilimsel temelli liderlik geliştirme programlarının hayata geçirilmesi ve mevcut yönetim yaklaşımlarının sürekli olarak gözden geçirilmesi, eğitim sisteminin niteliğinde kalıcı bir iyileşme sağlamak için büyük önem taşımaktadır (Hallinger, 2011).

Araştırma bulgularının ortaya koyduğu biçimde okul müdürlerinin kullandığı etkileme yöntemlerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, eğitim kurumlarındaki liderlik süreçlerinin etkinliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Algılanan etkileme yöntemleri, öğretmenlerin motivasyonunu, iş doyumunu ve kuruma bağılılığını doğrudan etkileyerek, okulun genel performansını ve öğrenci başarısını şekillendiren temel bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Olumlu algılanan etkileme yöntemleri, rasyonel ikna, bilgi paylaşımı ve destekleyici davranışlar gibi yaklaşımlar, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik ederken, otoriter ve baskıcı yöntemler ise genellikle olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin, kullandıkları etkileme yöntemlerinin algılanış biçimlerine özel bir önem vermeleri ve liderlik stratejilerini bu doğrultuda şekillendirmeleri gerekmektedir. Etkili bir liderlik süreci için, müdürlerin sadece hedeflere ulaşmayı değil, aynı zamanda bu hedeflere ulaşırken kullandıkları yöntemlerin öğretmenler üzerindeki etkisini de göz önünde bulundurmaları hayati önem taşımaktadır. Sonuç olarak, algılanan etkileme yöntemlerinin dikkatli bir şekilde yönetilmesi, okul iklimini iyileştirme, öğretmen performansını artırma ve nihayetinde eğitim kalitesini yükseltme potansiyeli taşıyan stratejik bir liderlik aracı olarak değerlendirilmelidir.

Araştırma bulgularında tanımlanan zamansal etki boyutu; okul müdürü ve etkileşiminde uzun dönemli hedefleri paylaşmak, ortak vizyonun bir parçası olmak gibi gelecek zaman projeksiyonu ile zaman içinde çalışma tarzının benimsenmesi, niyet ve potansiyeli ortaya koyma fırsatının oluşması gibi geçmiş zamanın etkisi üzerinden anlamlandırılmıştır. Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde zamansal etkinin; niyetleri anlama kapasitesi, hataları düzeltme becerisi ve ortak bir gelecek beklentisi gibi birden fazla mercekte açığa çıktığı görülmektedir. Bu çok yönlü zamansal deneyim, yönetsel potansiyelin gelişiminde ve eğitim kurumlarındaki profesyonel ilişkilerin evriminde kritik bir değişken olarak hizmet eden iş birlikçi katılım süresiyle içsel olarak bağlantılı görünmektedir

Yukl'a (2013) göre zaman değişkeni, mesleki gelişimin ve örgütsel dinamiklerin birkaç temel yönü açısından çok önemli bir rol oynamaktadır. İlk olarak, yerleşik önyargıların üstesinden gelme sürecini kolaylaştırarak bireysel yeteneklerin ve potansiyelin daha incelikli ve kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Bu durum, önyargıların başlangıçta liderlik niteliklerinin tanınmasını ve geliştirilmesini engelleyebildiği yönetsel gelişim bağlamında özellikle dikkat çekicidir. Bir diğer açıdan zamansal etki boyutu, profesyonel ortamın sürekli değişen dinamiklerine yanıt olarak uyum ve esnekliğin geliştirilmesine önemli ölçüde katkıda bulunabilmektedir. Okul müdürü ve öğretmenler birlikte çalışarak daha fazla zaman geçirdikçe, rollerinin doğasında var olan çeşitli talepler ve zorluklar hakkında daha yüksek bir farkındalık geliştirerek, değişikliklere daha çevik ve etkili bir şekilde yanıt vermelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca örgütsel ortama uzun süre maruz kalmak, okul ortamındaki karmaşık psikososyal dinamiklere karşı artan bir duyarlılığı teşvik ederek, etkili liderlik ve iş birliği için çok önemli olan kişiler arası ilişkiler, güç yapıları ve örgüt kültürünün ince nüansları hakkında daha derin bir anlayışı kapsar.

Okul müdürüyle çalışma süresine ilişkin araştırma bulguları, liderliğin statik bir özellik olmadığını, etkileşimlerin zaman içinde gelişen dinamik bir süreç olduğunu ileri süren liderlik süreci teorilerine ilişkin mevcut literatürle uyumlu görünmektedir. Buna göre müdürle geçirilen sürenin artması ile artan güvene vurgu yapan araştırma bulguları, güvenin etkili liderliğin temel bir bileşeni olduğu ve uzun bir süre boyunca tutarlı ve olumlu etkileşimler yoluyla geliştirildiği teorik önermesiyle örtüşmektedir (Palm vd., 2015). Dikkate değer bir araştırma bulgusu olarak, birbirini tanıma süreci içinde bulunan okul müdürü ve öğretmenin; başlangıçta yaşadıkları yıkıcı tartışmaları sonraki süreçte çözebilme kapasitesi geliştirebilmiş olmalarıdır. Bu bağlamda, etkileşimleri ve sonuçları değerlendirmek için incelikli bir yaklaşım benimsemek zorunlu hale gelmektedir. İstisnai

hatalar ile tekrarlanma eğilimi gösteren hatalar arasında ayırım yapabilme becerisini gerektiren bu tür bir ayırım, kurumsal hiyerarşi içindeki bireyler arasındaki alışverişlerin sıklığını, yoğunluğunu ve niteliğini dikkate alarak, etkileşimlerin kronolojik ilerlemesinin titiz bir analizini gerektirir.

Okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin zamansal boyutu gelecek zaman projeksiyonu merceğinden incelendiğinde, eğitim liderliği literatüründe kapsamlı bir şekilde araştırılmış ve vurgulanmış olan karmaşık bir dinamik ortaya çıkmaktadır. Bu bakış açısı, kendilerini okulun gelecekteki yörüngesinin ve vizyonunun ayrılmaz bir parçası olarak algılayan öğretmenlerin yüksek düzeyde motivasyon, bağlılık ve kurumun genel işleyişine anlamlı katkılar sergileme olasılığının daha yüksek olduğunu öne sürmektedir. Bu bağlamda gelecek zaman projeksiyonu kavramı, bir bireyin kurum içinde öngörülen geleceğine dayalı olarak mevcut davranışını etkileyen psikolojik bir yapı olarak anlaşılabilir. Bu zamansal perspektif Nuttin ve Lens'in (1985) bireylerin motivasyon ve eylemlerinin gelecekteki hedef ve sonuçlara ilişkin algıları tarafından önemli ölçüde şekillendirildiğini öne süren gelecek zaman perspektifi teorisiyle uyumlu görünmektedir. Eğitim ortamında bu, öğretmenlerin okuldaki uzun vadeli rollerini öngörmeleri ve böylece anlık iş sorumluluklarının ötesine geçen bir aidiyet ve amaç duygusunu teşvik etmeleri şeklinde yansımaktadır. Ayrıca literatür, kurumlarında daha uzun süre kalmayı öngören öğretmenlerle daha kısa süre kalmayı öngören öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasındaki keskin zıtlığı vurgulamaktadır. Bu ikilem, bu iki grup arasında katılım, bağlılık ve performans açısından potansiyel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda özellikle dikkat çekicidir. Okulda uzun vadeli bir gelecek algılayan öğretmenlerin ilişki kurma, mesleki gelişim ve okulu iyileştirme girişimlerine yatırım yapma olasılığı daha yüksektir çünkü bu çabaları hala aktif katılımcı olacakları bir geleceğe katkıda bulunmak olarak görmektedirler (Meyer vd., 2022).

Araştırma bulgularında öne çıkan okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişkide ortak vizyonun etkisini anlamlandırma sürecinde Axelrod'un (1984) "geleceğin gölgesi" metaforu bu olguyu anlamak için ikna edici bir çerçeve sunmaktadır. Oyun teorisi ve uluslararası ilişkiler bağlamında geliştirilen bu kavram, eğitim ortamlarına uygulandığında, paylaşılan gelecek beklentilerinin kişiler arası ilişkiler üzerindeki dönüştürücü ve belirleyici doğasına ışık tutmaktadır. Okul müdürü ve öğretmen dinamiğinde, geleceğin gölgesi iş birliği, güven inşası ve okulun başarısına karşılıklı yatırım için güçlü bir motivasyon kaynağı olarak görülebilmektedir. Ayrıca gelecek zaman projeksiyonunun okul müdürü ve öğretmen ilişkileri üzerindeki etkisi, okul içindeki kolektif yeterliliği etkilemek için bireysel

motivasyonların ötesine uzanarak öğretmenler arasında ortak bir amaç ve yetenek duygusunu teşvik etmektedir. Sonuç olarak, okul müdürü ve öğretmen ilişkisindeki zamansal etki, gelecek zaman projeksiyonu prizmasından bakıldığında, bireysel motivasyon, örgütsel bağlılık ve kolektif yeterliliğin karmaşık bir etkileşimini ortaya koymaktadır. Bu bakış açısı, eğitim kurumlarında, öğretmenleri okulun uzun vadeli başarısında kilit paydaşlar olarak gören ortak bir gelecek vizyonu geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. Okul liderleri, “geleceğin gölgesini” kabul ederek ve ondan yararlanarak, öğretmenleri yalnızca şu anda motive etmekle kalmayıp aynı zamanda gelecek için sürdürülebilir, yüksek performanslı eğitim toplulukları inşa eden ortamlar yaratabilmelidir.

Karşılıklı Bağımlılık Teorisi’nin kavramsal mimarı kabul edilen Lewin (1952) tarafından ortaya atılan ve daha sonra Northouse (2004) tarafından desteklenen ve genişletilen ufuk açıcı perspektife göre, bilişsel yapılar geçmiş deneyimlerin psikolojik kalıntılarıyla ayrılmaz ve derin bir şekilde iç içe geçmiştir. Bu kavramsallaştırma, önceki duygusal ve bilişsel deneyimlerin mevcut algısal şemaları sadece etkilemekle kalmayıp temelden şekillendirdiği, bireysel ve kolektif karar alma süreçlerini bilgilendiren birbiriyle ilişkili zihinsel yapıların karmaşık bir dokusunu oluşturan sofistike ve çok yönlü bir mekanizma anlamına gelmektedir. Eğitim liderliği özelinde bu kavram, müdürlerin geleneksel idari ve pedagojik yetkinliklerin sınırlarını aşmasını gerektirecek kadar büyük önem taşıdığından Goleman (1998) ve Salovey ve Mayer’in (1990) çalışmalarında ifade ettikleri gibi yüksek düzeyde psikososyal beceri ve duygusal zeka gerektiren çeşitli davranışlar sergilemelidirler. Bu genişletilmiş beceri seti, müdürlerin eğitim kurumlarının karmaşık sosyal ve duygusal manzarasında gezinmelerini ve kişisel mesleki gelişime elverişli bir ortamı teşvik etmelerini sağlar.

Okulun incelikli çerçevesinde müdürler, görevlerinin karmaşıklığını ve amaçlılığını vurgulayan bir metafor olarak mimar rolünü üstlenirler. Bu mimari rol, tarihsel psikolojik izler- geçmiş deneyimlerden kaynaklanan derinlemesine gömülü bilişsel ve duygusal kalıplar ile öğretmenlerin bilinçli ve bilinçsiz olarak okul ekosistemine dayattıkları projeksiyonlar arasındaki karmaşık ve genellikle ince etkileşime aracılık etmeyi içermektedir. Psikanalitik teoride güçlü şekilde vurgulandığı üzere bu yansımalar, kişiler arası dinamikleri ve kurum kültürünü önemli ölçüde etkileme potansiyelini haizdir (Klein, 1946). Ayrıca okul müdürü ve öğretmenler arasındaki ilişkinin gerçekleştiği öznelararası ağ, yalnızca doğrudan etkileşimleri değil, aynı zamanda bu etkileşimlerin içinde yer aldığı daha geniş sosyo-kültürel bağlamı da kapsayan çok boyutlu bir yapıdır. Eğitim liderliğine ilişkin

bu genişletilmiş bakış açısı, okul yönetimine yönelik karşılıklı bağımlı, bütüncül ve psikolojik olarak bilgilendirilmiş bir yaklaşıma duyulan ihtiyacın altını çizmektedir. Bireysel biliş, kolektif dinamikler ve örgütsel yapılar arasındaki karmaşık etkileşimi vurgulayarak, müdürü karmaşık eğitimsel dönüşüm ve kurumsal gelişim sürecinde kilit bir kolaylaştırıcı olarak konumlandırmaktadır.

Okul müdürü ile öğretmenler arasındaki zamansal etkileşimlerin çok katmanlı ve derinlemesine analiz edilmesi, eğitim kurumlarının uzun vadeli gelişimi ve sürdürülebilir başarısı için hayati bir öneme sahiptir. Bu ilişkiler, bireysel ve kolektif motivasyonların ötesine geçerek, psikososyal dinamiklerin ve bilinçdışı projeksiyonların karmaşık bir dokusunda kök salmaktadır. Zaman değişkeni önyargıların aşılması, uyum yeteneğinin geliştirilmesi ve karmaşık örgütsel dinamiklerin daha iyi anlaşılması açısından büyük önem taşıdığından okul müdürüyle çalışma süresinin artmasıyla birlikte güven ilişkisinin gelişmesi ve başlangıçtaki yıkıcı tartışmaların zamanla çözüme kavuşturulabilmesi, liderliğin dinamik ve evrilen doğasını ortaya koymaktadır. Gelecek projeksiyonu perspektifinden, öğretmenlerin okulun uzun vadeli hedeflerine ve vizyonuna olan bağlılıkları, onların motivasyon, aidiyet ve kurumsal katılım düzeylerini artırarak, okulun genel performansı ve başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda, müdürlerin ve öğretmenlerin eğitim liderliği literatüründe vurgulanan bu karmaşık ve çok yönlü dinamiği etkin bir şekilde yönetmeleri, eğitim kurumlarında uzun vadeli ve derinlemesine dönüşümler gerçekleştirme kapasitesini önemli ölçüde artırmaktadır.

Okul müdürü ve öğretmenler arasındaki ilişki dinamiklerini karşılıklı bağımlılık teorisi çerçevesinde analiz edebilmek amacıyla geliştirilen Karşılıklı Bağımlılık İlişkisi Algı Ölçeği'nin (KBİAÖ) kapsamlı geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda güçlü bir yapı sergilediği anlaşılmıştır. Faktör analizleri, ölçeğin dört faktörlü yapısının kavramsal çerçeve ile uyumlu olduğunu ve yüksek varyans açıklama oranlarıyla yapı geçerliğini sağladığını göstermiştir. Ayrıca, iç tutarlılık analizleri ve madde faktör yüklerinin yüksek değerleri, ölçeğin güvenilirliğini doğrulamakta ve tutarlı sonuçlar verebileceğini göstermektedir. AFA) ve DFA sonucunda elde edilen bulgular KBİAÖ'nün ilgili kavramları doğru ve tutarlı bir şekilde ölçme kapasitesine sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Kuramsal perspektiften bakıldığında karşılıklı bağımlı ilişki yapısının Kelley ve diğerleri (2003) tarafından altı boyutlu bir model olarak kavramsallaştırmasına karşın mevcut çalışmada ilişkinin dört boyutlu bir yapı olarak belirlenmesi dikkat çekicidir. İlk

izlenimde bir çelişki olarak yorumlanabilecek bu sonucun karşılıklı bağımlı ilişki yapısının evrensel bir formülasyona tabi olmadığı görüşüyle uyumlu ve beklenen bir durum olduğu düşünülmektedir. Ayrıca her ilişki yapısının örgütsel ve kültürel özellikler bağlamında nüanslar içerdiği, farklı etkileşimlerde farklı alt boyutların ortaya çıkabileceği düşüncesi teorik alanyazında fikir birliğine varılmış bir konudur (Columbus, Thielmann ve Balliet, 2019). Van Lange ve Balliet'e (2015) göre her ilişki kendi parametreleri bağlamında, tanımlanmış altı boyuttan birkaçının belirginleştiği özgün bir modelle temsil edilebilir ve bu altı boyutun dışında kendine özgü yeni boyutlar da sergileyebilir. Araştırmadaki sonuca benzer şekilde Gerpott ve diğerlerinin (2018) yaptığı ampirik araştırmada karşılıklı bağımlılığın temeli boyutunun, çalışanlarca iş birliği olarak algılandığı ve ölçeklendirme aşamasında diğer boyutlarda içkin biçimde yer aldığı görüldüğünden çalışmadaki ilişki formülasyonu beş boyutlu olarak tanımlanmıştır. Buna göre, mevcut araştırmanın dört boyutlu olarak yapılanmış bulgularının, teorik perspektifle tutarlı olduğu, karşılıklı bağımlı ilişki yapısının kültürel ve bağlamsal faktörlere göre değişkenlik gösterebileceği öngörüsünü doğruladığı ve ilişki dinamikler üzerine yapılandırılmış çalışmalarla uyum içerisinde olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın nitel bulgularında ilişki yapısı; karşılıklılık, bilgi belirginliği, güç dengesi, etkileme yöntemleri ve zamansal yapı olarak beş boyut üzerinden karakterize edilmiştir. Teorik çerçeve içinde ve nitel bulgular doğrultusunda öne çıkan zamansal yapı boyutu, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sırasında belirgin bir faktör olarak ortaya çıkmamış, bu durum nitel verilerdeki bağlamsal derinliğin ve detaylı kavrayışların, nicel metodolojilerdeki yapılandırılmış ve standardize edilmiş analiz yöntemleriyle yeterince temsil edilememesi ile açıklanmıştır. Buna göre, nitel verilerin sağladığı derinlikli iç görü, nicel analizin doğasından kaynaklanan kısıtlamalar nedeniyle tam anlamıyla temsil edilememektedir. Sonuç olarak, veri türleri arasındaki yöntembilimsel uyum eksikliği ve epistemolojik kısıtların ortaya çıkmasının beklenen bir durum olduğu düşünülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu görüşü destekler şekilde Creswell ve Plano Clark (2020), nitel araştırmalarda fenomenlere yönelik öznel deneyimlerin ve algıların kapsamlı bir şekilde incelemenin amaçlandığını ve elde edilen temaların katılımcıların nüanslı anlatımlarına dayandığını belirterek; nicel yöntemlerin bu tür karmaşıklıkları istatistiksel analizlerle ölçüt haline getirmekte yetersiz kaldığını öne sürmüştür. Bu bilgiler ışığında nitel analizlerde ortaya çıkan zamansal yapı boyutu gibi temaların, verilerin yapılandırılmış ve genel kategoriler altında toplanarak analitik indirgemelere tabi tutulduğu faktör analizi gibi nicel tekniklerde belirginleşmemesi

olası ve kabul edilebilir görünmektedir. Ayrıca çalışmanın tanımladığı dört temel boyut, nitel ve nicel metodolojilerin birbirlerini tamamlayıcı özellikler taşıdığı ve aralarında farklı epistemolojik özellikler bulunduğu argümanını desteklediğinden KBİAÖ'nün bulguları ile nitel bulgular arasında tutarsızlık veya çelişki olmadığı düşünülmektedir.

KBİAÖ, eğitim ortamlarındaki sosyal ilişki dinamiklerini derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde anlamaya yönelik yenilikçi bir araç olarak tasarlanmıştır. Bu ölçek, okul liderliği ve öğretmen ilişkilerinin doğasında yer alan boyutları, etkileşim örüntülerini ve bağlılık seviyelerini ayrıntılı bir biçimde aydınlatmayı amaçlamakta olup psikososyal dinamikler hakkında kıymetli içgörüler sunmayı hedeflemektedir. Ölçme aracının özgün katkısı, örgütsel davranış ve eğitim bilimleri literatürüne sağladığı teorik ve ampirik verilerle belirginleşmektedir. Okullardaki karmaşık ilişkisel dinamikler, geleneksel pozitivist yaklaşımların ötesine geçerek, okul müdürü ve öğretmen ilişkilerinin esnekliğini ve çok boyutluluğunu kavrayabilecek geniş kapsamlı araçlara olan gereksinimi vurgulamaktadır. KBİAÖ, bu paradigmatik dönüşümün bir göstergesi olarak etkili okul işleyişinin temel taşı olan ilişki ağlarının analizi için yeni bir perspektif sunmaktadır. KBİAÖ'nün yalnızca mevcut literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmakla kalmayıp, aynı zamanda okul müdürü ve öğretmen ilişkilerini yeniden tanımlayarak özgün bir metodolojik yaklaşıma liderlik etmesi beklenmektedir.

Araştırmanın nicel bulguları, öğretmenlerin okul müdürleriyle ilişkilerindeki karşılıklı bağımlılık algılarını ölçmek amacıyla KBİAÖ kullanılarak toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilen istatistiksel analizlere dayanmaktadır. Bulgular, okul müdürü ve öğretmen arasındaki karşılıklı bağımlılığın çok yönlü doğasını ortaya koyarak, eğitim liderliği paradigması içinde karmaşık bir ilişkisel dinamikler örüntüsü sunmaktadır. Öğretmenlerin algıladığı karşılıklı bağımlılık boyutları üzerine yapılan kapsamlı analiz, epistemolojik ve ontolojik çerçevede önemli çıkarımlar sunmaktadır. Bilgi belirginliği ve güç dengesi alt boyutlarında gözlemlenen görece düşük ortalama puanlar, müdür hazırlama programlarındaki sistemik yetersizliklere ve mesleki gelişim girişimlerinin öğretmenlerin varoluşsal ve pedagojik gerçeklikleriyle uyumsuzluğuna işaret eden ciddi bir epistemolojik kopukluğu düşündürmektedir. Bu bulgu, Magee, ve Galinsky'nin (2008) iş birliği algılamasına dair destek etkilerinin analizleriyle de paralellik göstermektedir. Güç dengesine ilişkin algılar, eğitim sisteminde yatay hiyerarşi ve ilişkisel bağlamın son yıllarda güçlü bir şekilde vurgulanmasına karşın hiyerarşik yapıda algılanan direnci yansıtmaktadır. Bu durum, teorik idealler ile uygulamadaki gerçeklikler arasındaki ayrışmayı belirgin hale

getirmekte ve mevcut liderlik paradigmalarının etkinliği üzerine kritik sorgulamaları beraberinde getirmektedir. Söz konusu fenomen, örgütsel davranış ve eğitim yönetimi alanlarında, güç dinamiklerinin ve kurumsal değişimin karmaşık doğasını vurgulayarak, liderlik teorileri ile pratik uygulamalar arasındaki etkileşimi yeniden değerlendirme ihtiyacını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin orta düzeydeki karşılıklılık puanı tam anlamıyla olgunlaşmamış bir karşılıklı destek ve geri bildirim kültürünün varlığına işaret etmektedir. Bu sonuçlar, Price ve Moolenaar'ın (2015) öğretmenler arasındaki sosyal ağlar ve okul liderliği üzerine yaptıkları araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Mevcut araştırma okul müdürü ve öğretmen ilişkileri bağlamında öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algılarında cinsiyete dayalı önemli farklılıkları vurgulamaktadır. Bu gözlem, eğitim ortamlarındaki ve liderlik dinamiklerindeki cinsiyet eşitsizliklerini inceleyen ve giderek artan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Arar ve Oplatka, 2016). Kadın öğretmenlerin tüm alt boyutlarda elde ettikleri görece yüksek puanlar özellikle dikkat çekicidir. Bu sonuçlar, işyeri ilişkilerinde ve örgütsel davranışta cinsiyet farklılıklarına ilişkin süregelen söylemlere katkıda bulunmakla birlikte çalışmanın kesitsel tasarımı ve sosyal arzu edilebilirlik yanlılığının öz bildirim ölçümleri üzerindeki potansiyel etkisi, nedensel çıkarımlar yapma kabiliyetini sınırladığından sonuçları genelleme noktasında dikkatli olunması gerektiği düşünölmüştür.

Literatür incelendiğinde araştırmadaki cinsiyet değişkenine yönelik bulguların sosyal psikoloji ve örgütsel davranış disiplinindeki çeşitli teorik çerçevelerle uyumlu olduğu görölmüştür. Eagly'nin (1987) Sosyal Rol Teorisi ve Bem'in (1981) Toplumsal Cinsiyet Şema Teorisi perspektifinden bakıldığında, kadınların ve erkeklerin farklı sosyalizasyon süreçlerinden geçtiği ve bunun sonucunda farklı davranış kalıpları, iletişim stilleri ve ilişki kurma biçimleri geliştirdikleri öne sürölebilir. Wood ve Eagly'nin (2012) çalışmaları, kadınların genellikle daha ilişki odaklı, iş birlikçi ve empatik olarak sosyalleştirilirken, erkeklerin daha görev odaklı, rekabetçi ve bağımsız olmaya yönlendirildiğini göstermektedir. Farklı bir bakış açısı olarak, araştırma bulgularındaki cinsiyet farklılıkları Engel'in (1977) biyo-psiko-sosyal modeli çerçevesinde değerlendirilebilir. Bu model, insan davranışlarını ve sağlığını biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörlerin karmaşık etkileşimlerinin bir sonucu olarak ele alır. Bu bağlamda, gözlemlenen cinsiyet farklılıklarının sadece biyolojik temelli olmadığı, aynı zamanda psikolojik ve sosyal faktörlerin de etkileşimini yansıttığı düşünölebilir. Nörobiyolojik araştırmalar, kadın ve erkek beyinleri arasında yapısal ve işlevsel farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır

(Ingalhalikar vd., 2014). Bu farklılıklar, kişilerarası ilişkilerde ve iletişim becerilerinde gözlemlenen cinsiyet farklılıklarına katkıda bulunabilmektedir.

Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları örgütsel davranış ve endüstriyel psikoloji odağından bakıldığında kadın ve erkek çalışanlar arasındaki duygusal zeka ve empatik yetenekler arasındaki potansiyel farklılıklar üzerinde derinlemesine bir bakış açısı geliştirilmekte ve cinsiyete dayalı olarak duygusal yetkinliklerdeki bu farklılaşmanın, denetim ilişkilerinde algılanan karşılıklı bağımlılığın farklı derecelerine yol açabileceği belirtilmektedir. Özellikle, gelişmiş bir duygusal beceri repertuarına ve yüksek bir empati kapasitesine sahip olduğu düşünülen kadın çalışanlar, işyeri ortamında karmaşık kişilerarası bağlantılar kurma ve sürdürme konusunda daha fazla eğilim göstermektedirler. Bu duygusal keskinlik, amir-ast ilişkilerinin ince dinamiklerini anlamayı kolaylaştırmakta ve profesyonel ilişkilerin birbirine bağımlı yapısının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Özyer ve Azizoğlu, 2014). Sonuç olarak, araştırmanın cinsiyet değişkenine yönelik sonuçları, bireysel farklılıklar ve bağlamsal faktörler göz önünde bulundurularak evrensel olarak genel kabul gören bir odağa yerleştiremeyebilir ancak simbiyotik ilişkilerde cinsiyetin rolüne ilişkin daha fazla ampirik araştırma için önemli bir yönlendirme sunmaktadır.

Kıdem değişkeninin karşılıklı bağımlılık algısı üzerindeki etkisinin analizi, mesleki kıdem ile okul müdürü ve öğretmen ilişkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin hizmet süresi arttıkça, okul yöneticileriyle etkileşimlerinde daha sofistike ve yapıcı bir yaklaşım sergiledikleri gözlemlenmektedir. Bu bulgu, mesleki deneyimin artmasının iletişimsel yetkinlik ve empatik kapasitenin gelişimine katkıda bulunduğu hipotezini destekler niteliktedir. Ayrıca, veriler deneyimli eğitimcilerin, üstleriyle olumlu ilişkiler kurarken kurumsal zorlukları yönetme ve bunları hafifletme becerilerine atfedilebilecek yüksek düzeyde bir karşılıklı bağımlılık algısı sergileyebileceklerini göstermektedir (Price, 2012). Ayrıca öğretmenler çeşitli deneyimlerden oluşan bir repertuar edindikçe, başarılı okul faaliyetlerinin temelini oluşturan karşılıklı bağımlılıklar ağının farkına vararak eğitim ekosistemine ilişkin daha bütüncül bir anlayış geliştirebilirler. Bu genişletilmiş perspektif, karşılıklı saygı ve iş birliğine dayalı sorun çözme ortamını teşvik ederek okul müdürü ve öğretmen dinamiğine simbiyotik bir yaklaşımın benimsenmesine katkıda bulunabilir. Sonuç olarak, bulgular eğitim kurumlarında mesleki kıdem ile kişiler arası dinamikler arasındaki karmaşık etkileşimin altını çizmekte ve üretken çalışma ilişkilerini teşvik ederek deneyim odaklı uyumluluğun potansiyel faydalarını vurgulamaktadır. Bu çalışma, gelecekteki araştırmalara yönelik,

kıdemin öğretmen-yönetici ilişkilerinin çeşitli boyutları üzerindeki etkisini derinlemesine incelemek için bir temel oluşturmaktadır.

Araştırma bulguları, teorik perspektifle uyumlu olarak yöneticileriyle uzun süreli mesleki etkileşimde bulunan eğitimcilerin, daha kısa süreli görev yapan meslektaşlarına kıyasla daha yüksek düzeyde karşılıklı bağımlılık algısı geliştirme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmen algılarında zaman değişkeni bağlamında gözlenen bu değişim, müdürün liderlik tarzı ve kişiliğine ilişkin daha sofistike bir anlayışın geliştirilmesi, mesleki beklentilere aşinalığın artması ve kurumsal dinamiklere kademeli adaptasyon gibi unsurlarla ilişkilendirilebilir görünmektedir. Buna paralel şekilde birlikte çalışma süresi daha kısa olan yönetici-çalışan ilişkileri; bu tür ilişkilerin doğası gereği kırılgan olması ve kısa süreli etkileşimlerin sınırlı güven inşa etme fırsatları sunması nedeniyle genellikle daha düşük bir karşılıklı bağımlılık derecesiyle karakterize edilebilmektedir (Spillane ve Healey, 2010).

Van Lange ve Balliet'e (2015) göre karşılıklı bağımlılığın zamansal boyutu, yönetici-çalışan ikili ilişkilerinin gelişimi ve optimizasyonunda kritik bir faktör olarak işlev görmektedir. Uzun süreli profesyonel etkileşim dönemleri, taraflara gizli potansiyellerini sergileme, iyi niyetlerini gösterme, kaçınılmaz eksiklikleri telafi etme ve birbirlerinin çalışma metodolojilerine uyum sağlama fırsatı sunmaktadır. Bu karşılıklı uyum ve tanıma süreci, güven, anlayış ve karşılıklı bağımlılığın zamanla kademeli olarak inşa edildiği bir tür ilişki sermaye birikimi olarak kavramsallaştırılabilir. Öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algıları üzerindeki bu zamansal etki, eğitim liderliğinde istikrar ve sürekliliğin önemini vurgulamakta ve potansiyel olarak etkili ve uyumlu eğitim ortamlarını teşvik etmeyi amaçlayan politikaların formülasyonuna katkıda bulunmaktadır.

Araştırma bulguları öğretmenlerin okul müdürleriyle ilişkilerinde algıladıkları karşılıklı bağımlılığın çok boyutlu yapısını ortaya koymaktadır. Bu boyutlar arasında güç dengesi, bilgi belirginliği, karşılıklılık ve etkileme yöntemleri olup, bu alt boyutlar arasında güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı pozitif korelasyonlar tespit edilmiştir. Bu karmaşık ilişkiler ağı, okul müdürü ve öğretmen dinamiklerinin simbiyotik doğasını vurgulamakta ve örgütsel hiyerarşilerde karşılıklı yarar ve bağımlılığın merkezi rolünü öne çıkaran mevcut teorik çerçevelerle uyum göstermektedir. Karşılıklı bağımlı ilişkinin alt boyutları arasında gözlemlenen güçlü ilişkiler, okul ekosistemi içinde iş birliği, güven, şeffaf iletişim kanalları ve sürekli mesleki gelişimin birbirini destekleyen ve birbiriyle bağlantılı süreçler olarak işlev gördüğü, kendini güçlendiren bir sisteme işaret etmektedir. Bu karmaşık ilişkiler ağı, eğitim ortamlarında örgütsel davranışın teorik temellerini doğrulamakla kalmayıp, aynı zamanda

birbiriyle bağlantılı unsurları aktif olarak teşvik eden ve besleyen liderlik stratejilerinin benimsenmesi için güçlü bir argüman sunmaktadır. Bu tür stratejilerin uygulanmasının potansiyel olarak genel kurumsal etkinliği ve eğitim çıktılarını iyileştirebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişki yapısı beş boyutlu olarak formüle edilmiştir. Okul müdürü ve öğretmen ilişkisini karakterize eden alt boyutların derinlemesine analizi, bu boyutların teorik önermeler ve literatürdeki ampirik bulgularla güçlü tutarlılıklar sergilediğini ortaya koymaktadır. Tanımlanan alt boyutlar, okul müdürü ve öğretmen etkileşimlerinin doğasındaki ilişkisel dinamiklerin kapsamlı bir temsilini sunarken aynı zamanda özerk bir araştırma alanı olarak sınırlandırılabilir geniş bir kavramsal çerçeve sağlamaktadır. Okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin alt boyutlarına yönelik kavramsal çerçevenin oluşturulmasında disiplinler arası katkılar gözetilerek, epistemolojik temeller bütüncül bir yaklaşımla zenginleştirilmiştir. Eğitim bilimleri, sosyal psikoloji ve ilişkisel liderlik alanlarından elde edilen içgörülerin sentezlenmesi, bu alanlara yeni ve derinlikli bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın yapılandırılmış versiyonu yalnızca okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin nüanslarını aydınlatmakla kalmamakta, aynı zamanda bu kritik eğitim dinamiğinin detaylı ve kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayarak mevcut literatüre katkıda bulunmaktadır. Bu çok boyutlu çerçeve, gelecekteki araştırmalar için sağlam bir temel oluşturma potansiyeline sahip olup, eğitim liderliği uygulamalarını optimize etmeye yönelik politika kararlarını da bilgilendirme kapasitesini haizdir. Araştırmada önerilen beş boyutlu yapı, okul müdürü ve öğretmen ilişkisini anlamak için kompleks ve çok katmanlı bir çerçeve sunarken, bu alandaki gelecekteki araştırmalar için de sezgisel bir araç işlevi görmektedir. Her bir alt boyut, eğitim liderliği dinamiklerinin karmaşık doğasını yansıtarak, zengin kapsamıyla birlikte güçlü ilişkiler sergilemektedir. Bu ilişkiler alt boyutlar arasında simbiyotik bir ilişki bulunduğunu ve bir boyuttaki değişikliklerin ilişkisel ekosistem boyunca çeşitli etkiler yaratabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın disiplinler arası doğası, farklı çalışma alanları arasında sıklıkla gözlemlenen epistemolojik kopukluklar arasında köprü kurmaya hizmet etmektedir. Bu araştırma, eğitim bilimleri, sosyal psikoloji ve ilişkisel liderlik perspektiflerini entegre ederek, bu disiplinlerin yaklaşmasını destekleyen diyaloga katkıda bulunmaktadır. Fikirlerin bu çapraz tozlaşması, eğitim liderliği uygulamalarını anlamak ve geliştirmek için yenilikçi yaklaşımları teşvik etme potansiyeline sahip görünmektedir. Çalışmanın bulguları, eğitim ortamlarındaki

uygulamalar için de önemli çıkarımlara sahiptir. Burada geliştirilen çok boyutlu çerçeve, çeşitli kurumsal bağlamlarda okul müdürü ve öğretmen ilişkilerinin niteliğini değerlendirmek için bir teşhis aracı olarak hizmet edebilir. Ayrıca bu ilişkileri geliştirmeyi amaçlayan hedefli müdahaleler için bir yol haritası sunarak potansiyel olarak okul ikliminde, öğretmen memnuniyetinde ve dolaylı olarak öğrenci çıktılarında iyileşmelere yol açabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin çok katmanlı ve dinamik yapısını beş boyutlu bir model üzerinden kavramsallaştırarak, eğitim liderliği epistemolojisine önemli bir katkı sunmaktadır. Geliştirilen model, yalnızca fenomenolojik bir çerçeve sunmakla kalmayıp aynı zamanda bu ilişkisel ekosistemin ontolojik temellerini de sorgulamaktadır. Disiplinler arası metodolojik yaklaşım, eğitim bilimleri, sosyal psikoloji ve ilişkisel liderlik paradigmalarının simbiyotik bütünleşmesini sağlayarak, geleneksel epistemik sınırları aşan yeni bir bilgi üretim modeli önermektedir. Çalışmanın bulguları, okul yöneticileri ve politika yapıcıları için önemli çıkarımlar sunmakla birlikte eğitim araştırmacıları için de zengin bir keşifsel nicel ölçme aracı sağlamaktadır. Bununla birlikte, beş boyutlu yapının farklı sosyo-kültürel bağlamlarda geçerliliğinin test edilmesi, boylamsal ve karma yaklaşımlarla derinleştirilmesi ve öğrenci çıktılarıyla olan nedensel ilişkilerinin yapısal eşitlik modellemesi gibi ileri istatistiksel yöntemlerle incelenmesi, gelecekteki araştırmalar için verimli alanlar olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmanın, eğitim liderliği uygulamalarının iyileştirilmesine, okul ekosisteminin optimizasyonuna ve dolayısıyla eğitim niteliğinin artırılmasına katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Gelecekteki araştırmaların beş boyutlu ilişkisel yapıyı temel alarak, eğitim liderliğinin kompleks dinamiklerini derinlemesine keşfetmesi ve böylece teorik anlayışı genişletirken pratik uygulamaları zenginleştirmesi umulmaktadır.

Sonuç

Okullar, karmaşık ve çok katmanlı bir etkileşim ağının merkezinde yer alan toplumsal ekosistemlerdir. Bu ekosistemin en kritik bileşenlerinden biri, okul müdürü ve öğretmenler arasındaki ilişki yapısıdır. Okul müdürü ve öğretmenler, kendi beklentileri, deneyimleri ve ihtiyaçlarıyla bu sisteme dahil olurken aralarında dinamik ve karşılıklı bağımlı bir ilişki oluştururlar. Ortaokullarda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki ilişki yapısını, öğretmen algıları doğrultusunda karşılıklı bağımlılık teorisi perspektifinden

inceleyen bu araştırma; okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin yapısı ve etkileşim örüntüsünün okul ekosistemine yansımalarına yönelik önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Araştırmanın nitel sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul müdürleri ile olan ilişkilerini karakterize eden beş ana tema belirlenmiştir: güç dengesi, bilgi belirginliği, karşılıklılık, etkileme yöntemleri ve zamansal etki. Bu temalar, öğretmen algıları üzerinden, okul müdürleriyle olan etkileşim süreçlerini anlamlandırmayı ve bu süreçlerin okul ekosisteminin psikososyal dinamikleri ile öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemeyi mümkün kılmıştır. Bu çok boyutlu yapılanmaya göre, güç dengesi boyutu, okul içi hiyerarşik yapıların ötesine geçerek, informal güç ilişkilerinin de incelenmesini sağlamış; bilgi belirginliği boyutu, öğretmenlerin çok yönlü tanınmaları gerekliliğini ortaya koymuş, karşılıklılık boyutu ise ilişkilerdeki çift yönlü etkileşim ve karşılıklılık normlarını açığa çıkarmıştır. Etkileme yöntemleri boyutu, liderlik pratiklerinin çeşitliliğini ortaya koyarken, zamansal etki boyutu ise ilişkilerin dinamik ve değişken doğasını vurgulamıştır. Bu beş boyutlu model, eğitim yönetimi alanında yeni araştırma fırsatları yaratmakta ve okul yöneticileri için pratik çıkarımlar sunmakta; okul kültürünün ve örgütsel davranışların iyileştirilmesi, öğretmen motivasyonunun artırılması ve etkili liderlik stratejilerinin geliştirilmesi için kullanılabilecek kapsamlı bir çerçeve sağlamaktadır.

Güç dengesi boyutunda elde edilen nitel sonuçlara göre; öğretmenler okul müdürlerinin liderlik pratiklerinde otoriter liderlik tarzının baskın olduğuna inanmakta ve bu algı öğretmenlerin müdürleriyle etkili iletişim kurma konusunda yaşadıkları zaman kısıtlamaları, karar alma süreçlerine yetersiz katılım ve hissedilen baskı gibi faktörlerle desteklenmektedir. Okul ortamında gözlemlenen, takım ruhundan uzak ve belirgin hiyerarşik yapılanma, öğretmenlerin algıladığı güç dengesizliğini pekiştirmektedir. Nicel analiz sonuçları, nitel bulgularla tutarlılık göstererek öğretmenlerin güç dengesi algılarının düşük seviyelerde olduğunu doğrulamaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin okul yönetiminde yoğun bir hiyerarşik yapılanma hissettiklerini ve ilişkisel liderlikten ziyade işlemsel ve otoriter liderlik anlayışının hakim olduğuna inandıklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar eğitim yönetimi literatüründe vurgulanan demokratik ve katılımcı liderlik yaklaşımlarının pratikte yeterince uygulanmadığına işaret etmektedir. Ayrıca, okul müdürü ve öğretmenler arasındaki güç dengesizliğine işaret eden bu sonuçlar öğretmenlerin mesleki özerkliği, iş doyumu ve örgütsel bağlılığı üzerinde potansiyel olumsuz etkilere sahiptir.

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak, öğretmenler bilgi belirginliği boyutunda öğretmenlerin okul müdürleri tarafından yeterince tanınmadıklarını, kişisel ve mesleki

özelliklerinin ve ayırt edici niteliklerinin yeterince bilinmediğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu algı, öğretmenlerin örgütsel uyum, örgütsel bağlılık ve özyeterlilik algılarını potansiyel olarak olumsuz etkileyebilecek bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Nicel bulgular, nitel sonuçlarla tutarlılık göstererek bilgi belirginliği alt boyutunda düşük algı düzeylerini doğrulamaktadır. Özellikle vurgulanması gereken bir nokta, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin bilgi belirginliği alt boyutunda en düşük puanları almasıdır. Bu sonuç, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul müdürleri tarafından yeterince tanınmadıklarına inandıklarını ve bu durumun okul topluluğuna entegrasyon süreçlerini zorlaştırdığını göstermektedir. Bu bulgular, eğitim yönetimi literatüründe vurgulanan öğretmen-yönetici ilişkilerinin niteliği ve öğretmenlerin mesleki gelişimi konularıyla yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin tanınma ve değer görme ihtiyaçlarının karşılanmaması, onların mesleki motivasyonlarını, performanslarını ve dolayısıyla eğitim kalitesini olumsuz etkileyebileceğinden araştırma sonuçları, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarında önemli bir iyileştirme alanına işaret etmektedir. Öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılması ve gözlem süreçlerinin aktifleştirilmesi, öğretmenlerin tanınma ve değer görme ihtiyaçlarını karşılamak için önerilen stratejiler arasındadır. Bu yaklaşım, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul kültürüne entegrasyonunun kolaylaşmasına ve onların mesleki gelişimlerini desteklenmesine katkı sunacaktır.

Karşılıklılık boyutunda elde edilen sonuçlara göre öğretmenler; müdürlerinden işlevsel geri bildirimler almayı, çift yönlü iletişim kurulmasını, başarılarının takdir edilmesini ve destekleyici bir tavır sergilenmesini beklemektedir. Nicel analizler, karşılıklılık algısının orta düzeyde kaldığını göstermekte; bu sonuç, mevcut durumun iyileştirilmeye açık olduğunu ve karşılıklılık boyutunun daha fazla geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırma sonuçları, geri bildirim mekanizmalarının işlevsel olarak kullanıldığı, destekleyici ve karşılıklı güvene dayalı bir ilişki geliştirilmesi ihtiyacını açıkça ortaya koymaktadır. Bu ihtiyaç, örgütsel psikoloji ve eğitim yönetimi alanlarında sıkça vurgulanan sosyal destek ve örgütsel adalet kavramlarıyla da yakından ilişkilidir. Okul müdürlerinin öğretmenlerle karşılıklı etkileşim içinde bulunma, ihtiyaçlarına göre destekleme, iş birliğine dayalı çalışmalara katılımı artırma ve başarıları takdir etme gerekliliği, araştırmanın önemli çıktıları arasındadır. Bu uygulamalar, karşılıklılık normunun okul genelinde yaygınlaşmasına ve olumlu davranışların aynalama etkisiyle yaygınlaşmasına katkı sunacaktır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenler, etkileme yöntemleri boyutuna ilişkin okul müdürlerinin daha fazla rasyonel ikna, ilham verme ve nezaket odaklı etkileşim yöntemleri

benimsemelerini beklemektedir. Nicel bulgular, etkileme yöntemleri boyutunda diğer boyutlara kıyasla daha yüksek ortalamalar göstermektedir. Bu sonuç, okul müdürlerinin etkili etkileşim stratejileri uyguladığına işaret etmekle birlikte, bu stratejilerin daha da geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları, olumsuz etkileşim şekillerinin azaltılması ve öğretmenlere yönelik motive edici yaklaşımların benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda sonuçlar, okul yönetiminde çeşitlendirilmiş, öğretmen odaklı ve motive edici etkileme yöntemlerinin benimsenmesi gerekliliğini vurgulamaktadır.

Zamansal etki boyutunda, öğretmenler okul müdürleriyle birlikte çalıştıkça birbirlerine alıştıklarını, hataları telafi etme, niyet ve potansiyellerini ortaya fırsatı bulduklarını ve okulun gelecek zaman projeksiyonunda kendilerini görmeyi önemli bulduklarını belirterek zamansal etki boyutunun okul müdürü ilişkilerinin önemli bir bileşeni olduğunu öne sürmüştür. Nitel sonuçları destekler nitelikte nice aşamada birlikte çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin okul müdürleriyle olan ilişkilerinde olumlu değişiklikler gözlenmiştir. Özellikle, 5-6 yıl ve 7-8 yıl birlikte çalışan öğretmenlerin, müdürleriyle olan ilişkilerinde daha yüksek düzeyde karşılıklı bağımlılık algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgu, uzun süreli etkileşimlerin, tarafların birbirlerini daha iyi tanımalarına ve karşılıklı anlayışın derinleşmesine katkıda bulunduğunu göstermekte; müdürlerin liderlik tarzlarını zaman içinde geliştirmeleri ve öğretmenlerle gelecek projeksiyonuna dayalı anlamlı ilişkiler kurmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Zamansal etki boyutunun, ilişkilerin güven ve bağlılık temelinde evrilmesine olan etkisi göz önünde bulundurularak, uzun süreli ve istikrarlı yönetim kadroları oluşturma'nın önemi ortaya konmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin okul müdürleriyle olan ilişkilerinin, eğitim kurumlarındaki çeşitli süreçler üzerinde çok yönlü etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Söz konusu süreçler; öğretmenlerin psikolojik durumları, mesleki performansları, öğrencilerle ve meslektaşlarıyla olan etkileşimleri, velilerle kurdukları iletişim ve genel okul iklimi gibi kritik değişkenleri kapsamaktadır. Ayrıca, araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul müdürlerinden, psikososyal dinamikleri dikkate alan ve bu dinamikleri etkin bir şekilde yöneten ilişkisel liderlik davranışları sergilemelerini beklediklerini göstermektedir. Bu beklenti, eğitim yönetimi alanında, ilişkisel paradigmayı merkeze alan ve duygusal zekayı ön plana çıkaran çağdaş liderlik yaklaşımlarının önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, bu çalışma, okul yönetiminde ilişkisel ve duygusal faktörlerin

rolünü yeniden değerlendirmeye ve bu doğrultuda eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biri, öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algılarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların tespit edilmesidir. Analiz sonuçları, kadın öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algısının tüm alt boyutlarında erkek meslektaşlarına kıyasla anlamlı derecede yüksek puanlar elde ettiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, eğitim ortamlarında cinsiyet temelli algı farklılıklarının varlığına işaret etmekte ve bu farklılıkların potansiyel nedenlerini ve sonuçlarını incelemeye yönelik gelecek araştırmaların gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca, bu sonuç, okul yönetimi ve eğitim politikaları bağlamında, cinsiyet eşitliği ve kapsayıcılık konularının önemini bir kez daha gündeme getirmektedir. Karşılıklı bağımlılık algısındaki bu cinsiyet temelli farklılıkların, öğretmenlerin mesleki performansları, iş birliği düzeyleri ve okul iklimi üzerindeki potansiyel etkileri, derinlemesine incelemeyi gerektiren bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır.

Mesleki kıdeme göre yapılan analizler, 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenlerin tüm alt boyutlarda en yüksek puanlara sahip olduğunu, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise en düşük puanları aldığını göstermektedir. Bu durum, mesleki olgunluk ve deneyimin öğretmenlere okul müdürüyle daha etkili ilişkiler kurma, kurumsal dinamikleri anlama ve anlamlı katkılarda bulunma yeteneği kazandırdığını göstermektedir. Ayrıca, 20 yılı aşkın kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük olması, mesleki deneyimin belli bir aşamadan sonra platoya ulaşabileceğini ya da mesleki tükenmişlik belirtileri gösterebileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, okul müdürlerinin öğretmenlerin kariyer evrelerine göre farklılaşan ihtiyaçlarını dikkate alarak ilişkilerini bireyselleştirilmiş ve esnek liderlik stratejileri ile yönetmeleri gerekmektedir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin okul müdürleriyle ilişkilerindeki karşılıklı bağımlılık algılarına yönelik korelasyon analizinde tüm alt boyutlar arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin mevcut olduğu ortaya konmuştur. En güçlü ilişki, etkileme yöntemleri ve karşılıklılık alt boyutları arasında saptandığından okul müdürlerinin etkili etkileme stratejileri kullanmasının karşılıklı destek ve güven ortamı oluşturmadaki kritik rolünü vurgulamaktadır. Bilgi belirginliği ile güç dengesi arasındaki korelasyon orta düzeyde bulunmuş ve öğretmenlerin müdürlerini ne kadar tanıdıkları ve çalışmalarının farkında olduğu algısının, otorite ve yetkinlik algıları üzerinde belirleyici rol oynadığını göstermiştir. Bu bağlamda yüksek düzeydeki korelasyonlar, etkin liderlik ve iletişim

becerilerinin sadece bireysel öğretmen-müdür etkileşimlerini değil, aynı zamanda genel okul kültürünü ve performansını da önemli ölçüde etkilediğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma, okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin, okulların karmaşık ve çok katmanlı toplumsal ekosistemlerinde merkezi bir rol oynadığını ve karşılıklı bağımlılık teorisi perspektifinden anlamlı çıkarımlar sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, güç dengesi, bilgi belirginliği, karşılıklılık, etkileme yöntemleri ve zamansal etki gibi beş ana tema üzerinden incelenen ilişkiler, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak değerlendirildiğinde; okul müdürü ve öğretmen etkileşimlerinin psikososyal dinamiklere ve mesleki ve kişisel gelişim süreçlerine önemli ölçüde etki ettiğini göstermektedir. Bu kapsamlı analiz, eğitim yönetiminde ilişkisel ve duygusal zekayı merkeze alan liderlik yaklaşımlarının benimsenmesi gerektiğini ve gelecekteki politikaların bu doğrultuda şekillendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, okul müdürü ve öğretmenler arasında dengeli güç ilişkilerinin kurulması, öğretmenlerin tanınma, değer görme ve desteklenme ihtiyaçlarını karşılayan bilgi belirginliği yaklaşımlarının benimsenmesi, karşılıklı güven ve destek temeline dayalı, işlevsel geri bildirim mekanizmaları ve çift yönlü iletişim kanallarının oluşturulması, etkileşimin kalitesini ve karşılıklılığını güçlendirmektedir. Ayrıca, olumlu algılanan etkileme yöntemlerinin uygulanması ve zamansal değişimlerle birlikte gelişen liderlik ilişkilerinin uzun vadede sürdürülebilirliğinin sağlanması, eğitim yönetimi ve liderlik uygulamalarının yeniden değerlendirilmesi ve optimize edilmesi noktasında büyük öneme sahiptir. Bu doğrultuda araştırma, eğitim politikalarının gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi için değerli bir çerçeve sunmakta olup, okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin karşılıklı bağımlı bir odaktan temellendirilmesini teşvik etmektedir.

Öneriler

Araştırma bulguları ışığında, okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki ilişki dinamiklerini iyileştirmek ve karşılıklı bağımlılık algılarını güçlendirmek amacıyla çeşitli stratejik öneriler sunulmaktadır. Bu öneriler, eğitim yönetimi teorisi ve pratiklerini iyileştirmek, okulun psikososyal dinamiklerinin niteliğini artırmak, okul kültürünü olumlu yönde geliştirmek ve öğrenci başarılarına katkı sağlamak üzere detaylı bir çerçevede ele alınmıştır. Mevcut araştırmanın ışığında sunulan öneriler aşağıdaki gibidir:

1. Okul ekosistemine bütüncül perspektif: Eğitim yönetimi paradigması, okulları karmaşık uyarlanabilir sistemler olarak kavramsallaştırmalı ve okul müdürü ve öğretmen etkileşiminin bu ekosistemdeki çok katmanlı psikososyal dinamikleri nasıl etkilediğini derinlemesine incelemelidir. Bu bağlamda, okul geliştirme stratejileri ve müdahaleler planlanırken, doğrusal nedensellik modellerinden ziyade, sistemli düşünce ve karmaşıklık kuramı çerçevesinde, örgütsel değişkenlerin birbirine bağlı doğasını ve ortaya çıkan özelliklerini dikkate alan bütüncül yaklaşımlar benimsenmelidir.
2. Okul Müdürü ve Öğretmen Etkileşimini Merkezi Konumlandırma: Okul iyileştirme girişimlerinde, müdür-öğretmen etkileşimi örgütsel etkililiğin merkezi belirleyicisi olarak konumlandırılmalıdır. Bu ilişkinin kalitesi, okulun akademik performansı, örgütsel iklimi ve kolektif etkililiği üzerindeki çarpan etkisi göz önünde bulundurularak, müdür-öğretmen ilişkilerini güçlendirmeye yönelik çok boyutlu, sistematik ve sürdürülebilir programlar ile politikalar geliştirilmelidir. Bu bağlamda, ilişkisel liderlik ve dağıtımçı liderlik yaklaşımlarının entegrasyonu özellikle değerli olabilir.
3. Güç Dengesi: Araştırma sonuçları, algılanan güç dengesizliğinin öğretmenlerin, okul içindeki diğer örgütsel davranış örüntüleriyle ilişkili olduğuna inandıklarını göstermektedir. Okul ekosisteminde öğretmenleri aktif öznelere ve eşdeğer paydaşlar olarak yeniden konumlandırmak için, okul yöneticileri geleneksel hiyerarşik yapıları ve güç dinamiklerini yeniden yapılandırmalıdır. Bu dönüşüm, karşılıklı bağımlı liderlik anlayışını benimseyerek, ortak karar alma mekanizmaları kurarak ve öğretmen özerkliğini güçlendirerek gerçekleştirilebilir. Okul yönetimi, kritik alanlarda (örneğin, politika oluşturma, müfredat geliştirme, kaynak tahsisi) öğretmenlerin aktif katılımını sağlayan yapılandırılmış süreçler oluşturmali; aynı zamanda öğretmenlere sınıf içi uygulamalarında ve profesyonel gelişim yörüngelerini belirlemede daha fazla özerklik tanınmalıdır. Şeffaf iletişim ve bilgi paylaşımı kültürü yerleştirilmeli, yatay örgüt yapısı benimsenmeli ve kolektif sorumluluk anlayışı teşvik edilmelidir.
4. Bilgi Belirginliğinin Artırılması: Okul müdürlerinin, öğretmenlerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini, epistemolojik inançlarını, pedagojik yaklaşımlarını ve profesyonel gelişim ihtiyaçlarını daha iyi anlamaları için, yönetici eğitim programlarında öğretmen profesyonelliğine özel önem verilmelidir. Bu kapsamda öğretmenlerin profesyonel profillerini çok boyutlu ve dinamik bir şekilde analiz etmek için kapsamlı bir yetkinlik yönetimi sistemi geliştirmelidir. Okulun, kolektif insan kaynakları potansiyeli ortaya çıkarmalı, öğretmenlerin mesleki hedeflerini ve ihtiyaçlarını keşfederek; onların bireysel

ve kurumsal gelişimlerini destekleyecek etkili stratejiler geliştirmelidir. Bu sayede, öğretmenlerin güçlü yönleri ve gelişim alanları belirlenerek, kişiselleştirilmiş profesyonel gelişim planları oluşturulabilir ve okulun genel performansı ile eğitim kalitesi artırılabilir.

5. Karşılıklılık Normlarının İyileştirilmesi: Araştırmacılar, okul müdürü ve öğretmenler arasındaki karşılıklılık normlarının (güven, destek, geri bildirim ve takdir) optimal düzeylerini ve bu düzeylerin okul ekosistemindeki diğer psikososyal değişkenler üzerindeki etkilerini incelemelidir. Bu bağlamda, karşılıklılık normlarının farklı seviyelerde manipüle edildiği deneysel veya yarı-deneysel çalışmalar tasarlanabilir. Uygulayıcılar ise, bu normların işlevselliğini artırmak için sistematik ve yapılandırılmış geri bildirim mekanizmaları, mentorluk programları ve karşılıklı değerlendirme sistemleri gibi araçları entegre ederek, okul iklimini ve örgütsel performansı iyileştirmeyi hedeflemelidir.
6. Zamansal Etki Dinamiklerinin Analizi: Araştırmacılar, okul müdürü ve öğretmen ilişkilerinin zamansal evrimini ve bu süreçteki dinamik değişimleri daha iyi anlamak için uzun süreli boylamsal çalışmalar yürütmelidir. Bu çalışmalar, ilişkilerin gelişim aşamalarını, kritik dönüm noktalarını ve gelecek projeksiyonlarının etkisini detaylı bir şekilde incelemelidir. Uygulayıcılar ise, bu zamansal perspektifi göz önünde bulundurarak, okul müdürü-öğretmen ilişkilerini geliştirmek için aşamalı ve uyarlanabilir stratejiler benimsemeli, ilişkilerin farklı evrelerinde farklı yaklaşımlar kullanmalı ve uzun vadeli ilişki yönetimi planları oluşturmalıdır. Ayrıca okul müdürü ve öğretmen ilişkilerinin zaman içindeki evrimini ve dinamik değişimlerini daha iyi anlamak ve yönetebilmek için, "İlişkisel Gelişim Haritalaması" adı verilebilecek bir metodoloji geliştirilebilir. Bu metodoloji, ilişkilerin başlangıcından itibaren belirli zaman aralıklarında (örneğin, 6 aylık periyotlarla) hem nitel hem de nicel veriler toplanmasını içerebilir. Bu veriler, ilişkilerdeki dönüm noktalarını, kritik olayları ve gelişim trendlerini analiz etmek için kullanılabilir. Bu yaklaşım, okul yöneticilerine ve politika yapıcılara, ilişkilerin zamansal dinamiklerini anlama ve proaktif stratejiler geliştirme konusunda değerli içgörüler sağlayabilir.
7. Etkileme Yöntemlerinin Çeşitlendirilmesi ve Kişiselleştirilmesi: Okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme stratejilerinin etkinliğini artırmak için, "Çok Boyutlu Etkileme Modeli" geliştirilebilir. Bu model, her bir öğretmenin bireysel özelliklerini, motivasyon kaynaklarını ve profesyonel hedeflerini dikkate alan kişiselleştirilmiş etkileme stratejileri sunabilir. Araştırmacılar, okul müdürlerinin kullandığı etkileme yöntemlerinin etkinliğini

farklı bağlamsal faktörler (örneğin, okul kültürü, öğretmen özellikleri, organizasyonel yapı) açısından incelemelidir. Bu, hangi etkilme yöntemlerinin hangi koşullar altında en etkili olduğunu belirlemeye yardımcı olacaktır. Uygulayıcılar ise, bu bulgular ışığında, okul müdürlerinin etkilme repertuarlarını genişletmeli ve bağlama duyarlı, esnek liderlik yaklaşımları geliştirmeleri için eğitim programları tasarlamalıdır. Bu programlar, müdürlerin farklı etkilme yöntemlerini durumsal olarak nasıl seçeceklerini ve uygulayacaklarını öğrenmelerine odaklanmalıdır.

8. Toplumsal Cinsiyet Dinamiklerinin Dikkate Alınması: Araştırma bulguları, cinsiyet değişkeninin müdür-öğretmen ilişkilerinde önemli bir düzenleyici etken olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, okul yönetimi uygulamalarında ve liderlik geliştirme programlarında toplumsal cinsiyet bakış açısı kullanılmalı, cinsiyet eşitliğini teşvik eden ve her iki cinsiyetin de güçlü yönlerinden uyumlu bir şekilde yararlanan kesişimsel stratejiler geliştirilmelidir. Ayrıca, cinsiyete dayalı küçük saldırganlıkları ve bilinçdışı önyargıları azaltmaya yönelik farkındalık eğitimleri düzenlenmelidir.
9. Teorik Odak: Karşılıklı bağımlılık kuramı eğitim örgütleri bağlamında kapsamlı bir şekilde genişletilmeli ve yeniden kavramsallaştırılmalıdır. Bu genişletme, okul ekosistemindeki tüm paydaşları (öğrenciler, veliler, okul personeli, toplum liderleri, politika yapıcılar) kapsayacak şekilde olmalı ve çok katmanlı ilişki dinamiklerini incelemelidir. Kuramın açıklayıcı gücünü artırmak için, karşılıklı bağımlılık perspektifi diğer örgütsel davranış teorileriyle (örneğin, lider-üye etkileşimi teorisi, sosyal mübadele teorisi, ilişkisel koordinasyon teorisi, örgütsel adalet teorisi) entegre edilmelidir. Bu teorik sentez, okul ortamındaki ilişki dinamiklerini daha bütüncül ve derinlemesine anlamaya olanak sağlayacaktır.
10. Gelecekteki Araştırmalar Açısından: Metodolojik açıdan bu çalışmanın tasarımı, nedensellik çıkarımlarını sınırlandırmaktadır. Gelecekteki araştırmalar, bu sınırlılıkları aşmak ve daha kapsamlı bir teorik çerçeve sunmak için boylamsal çalışmalar yaparak okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin zaman içindeki değişimini ve bu değişimin okul ekosistemi üzerindeki etkilerini incelemeye odaklanmalıdır. Disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenerek, sosyal psikoloji (grup dinamikleri, sosyal kimlik teorisi), örgüt sosyolojisi (kurumsal teori, örgüt kültürü), yönetim bilimi, ve nörobilim (sosyal beyin, empati) gibi alanlardan kavramsal ve metodolojik katkılar alınmalıdır. Bu disiplinlerarası uyum, karşılıklı bağımlılık kuramının eğitim örgütlerindeki açıklayıcı ve öngörücü gücünü artıracak, aynı zamanda yeni araştırma sorularının ve hipotezlerin

oluşturulmasına zemin hazırlayacaktır. Çok düzeyli analizler (örneğin, HLM-Hierarchical Linear Modeling) kullanarak okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin bireysel, okul ve bölge düzeyindeki etkilerini ayırştırmak; ayrıca sosyal ağ analizleri ile okul içindeki sosyal ilişkilerin karmaşık yapısını anlayarak, okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin okul içindeki diğer sosyal ilişkilerle nasıl etkileşime girdiğini ve bu etkileşimlerin okul ekosistemi üzerindeki etkilerini incelemek de önerilmektedir. Metodolojik açıdan, karma yöntem araştırmaları, etnografik çalışmalar, vaka analizleri ve deneysel tasarımlar gibi çeşitli araştırma yöntemleri kullanılarak, karşılıklı bağımlılık dinamiklerinin farklı boyutları incelenmelidir. Ayrıca, büyük veri analitiği ve yapay zeka teknikleri kullanılarak, geniş ölçekli eğitim verileri üzerinden karşılıklı bağımlılık örüntüleri tespit edilebilir ve modellenmelidir. Bu genişletilmiş ve entegre edilmiş karşılıklı bağımlılık perspektifi, eğitim yönetimi alanında yeni bir paradigma oluşturabilir ve okul liderliği uygulamalarına yönelik daha kapsamlı ve etkili stratejiler geliştirmeye olanak sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Allen, N. J., & 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.
- Alge, B. J., Wiethoff, C., & Klein, H. J. (2003). When does the medium matter? Knowledge-building experiences and opportunities in decision-making teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 91(1), 26–37.
- Andersen, S. M., & Chen, S. (2002). The relational self: An interpersonal social-cognitive theory. *Psychological Review*, 109, 619–645.
- Arar, K., & Oplatka, I. (2016). Gender, migration and leadership: On the interrelations of migrant status and gender and their effect on school leadership in the Arab education system in Israel. *International Journal of Leadership in Education*, 19(4), 461–481.
- Arriaga, X. B. (2013). An interdependence theory analysis of close relationships. In J. A. Simpson & L. Campbell (Eds.), *The Oxford handbook of close relationships* (pp. 39-65). Oxford University Press.
- Aryee, S., Chen, Z. X., Sun, L. Y., & Debrah, Y. A. (2007). Antecedents and outcomes of abusive supervision: Test of a trickle-down model. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 191-201. doi:10.1037/0021-9010.92.1.191
- Ashforth, B. E., Kreiner, G. E., & Fugate, M. (2000). All in a day's work: Boundaries and micro role transitions. *Academy of Management Review*, 25(3), 472-491.
- Ashforth, B. E., & Schinoff, B. S. (2016). Identity under construction: How individuals come to define themselves in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3, 111–137. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062322>

- Ashkanasy, N. M., & Dorris, A. D. (2017). Emotions in the workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 67-90.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Axelrod, R. (1984). *The evolution of cooperation*. New York, NY: Basic Books.
- Bachrach, D. G., Powell, B. C., Bendoly, E., & Richey, R. G. (2006). Organizational citizenship behavior and performance evaluations: Exploring the impact of task interdependence. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 193-201.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balliet, D., & Lindström, B. (2023). Inferences about interdependence shape cooperation. *Trends in Cognitive Sciences*, 27(6), 583–595.
- Balliet, D., & Van Lange, P. A. M. (2013). Trust, conflict, and cooperation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 139(5), 1090–1112.
- Balliet, D., Columbus, S., Molho, C., & Dores-Cruz, T.D. (2022). Prosocial and punishment behaviors in everyday life. *Current Opinion in Psychology*, 43, 278–283.
- Balliet, D., Li, N. P., & Joireman, J. (2011). Relating trait self-control and forgiveness within prosocials and proselves: Compensatory versus synergistic models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(5), 1090–1105. <https://doi.org/10.1037/a0024967>
- Balliet, D., Tybur, J. M., & Van Lange, P. A. M. (2017). Functional Interdependence Theory: An Evolutionary Account of Social Situations. *Personality and Social Psychology Review*, 21(4), 361–388.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 19, pp. 3-49).

- Barnes, C. M., Camburn, E., Sanders, T., & Sebastian, J. (2007). Improving classroom conditions for learning: Findings from Chicago Public Schools. *Journal of Educational Change*, 8(3), 133-159.
- Barnett, K., & McCormick, J. (2016). Perceptions of task interdependence and functional leadership in schools. *Small Group Research*, 47(3), 279–302.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). London: Psychology.
- Bastian, K. C., & Marks, J. T. (2017). Connecting teacher preparation to teacher induction: Outcomes for beginning teachers in a university-based support program in low-performing schools. *American Educational Research Journal*, 54(2), 360-394. doi:10.3102/0002831217690517
- Bauman, Z. (2019). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354–364.
- Bendahan, S., Zehnder, C., Pralong, F. P., & Antonakis, J. (2015). Leader corruption depends on power and testosterone. *The Leadership Quarterly*, 26(2), 101–122. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.07.010>
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Allyn and Bacon.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2017). Emotional reframing as a mediator of the relationship between transformational school leadership and teachers' motivation and commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 316-331.
- Blase, J., & Blase, J. (2006). Teachers' perspectives on principal mistreatment. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 123-142.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: John Wiley.

- Blau, P. M. (1968). *The hierarchy of authority in organizations*. American Journal of Sociology, 73(4), 453-467.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (6th ed.). Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher–child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 87, 28–47. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Brass, D. J., Galaskiewicz, J., Greve, H. R., & Tsai, W. (2004). Taking stock of networks and organizations: A multilevel perspective. *Academy of Management Journal*, 47(6), 795-817.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The ecology of human developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). John Wiley & Sons.
- Brower, A. M., Schoorman, F. D., & Tan, H. H. (2000). A model of relational leadership: The integration of trust and leader-member exchange. *The Leadership Quarterly*, 11(2), 227-250.
- Brown, J. D. (2009). *Statistics Corner Questions and answers about language testing statistics: Principal components analysis and exploratory factor analysis, In. Definitions, differences, and choices*. Japan: Testing and Evaluation Special Interest Group of the Japan Association for Language Teaching.
- Brown, T. L., & Harvey, D. F. (2006). *An experiential approach to organization development* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595–616. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.004>

- Brun, J. P., & Dugas, N. (2008). An analysis of employee recognition: Perspectives on human resources practices. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(4), 716–730.
- Brun, J. P., Biron, C., Martel, J. & Hivers, H. (2003), L'e'valuation de la sante' mentale au travail: une analyse des pratiques de gestion des ressources humaines, *Montre'al: Institut de Recherche Robert-Sauve' en sante' et en se'curite' du travail*.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Bunnell, T., Fertig, M., & James, C. (2016). What is international about International Schools? An institutional legitimacy perspective. *Oxford Review of Education*, 42(4), 408–423. doi:10.1080/03054985.2016.1195735.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*. Berrett-Koehler Publishers.
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. (Eds.). (2003). *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*. Berrett-Koehler Publishers.
- Campbell, T. (1996). Technology, multimedia, and qualitative research in education. *Journal of Research on Computing in Education*, 30(9), 122-133.
- Carli, L. (2001). Gender and Social Influence. *Journal of Social Issues*, 57, 725-741.
- Casciaro, T., & Piskorski, M. J. (2005). Power imbalance, mutual dependence, and constraint absorption: A closer look at resource dependence theory. *Administrative Science Quarterly*, 50(2), 167–199.
- Chan, D. (2009). So why ask me? Are self-report data really that bad? In C. E. Lance & R. J. Vandenberg (Eds.), *Statistical and methodological myths and urban legends: Doctrine, verity and fable in the organizational and social sciences* (pp. 309-336). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Charmaz, K. C. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London, UK: Sage.

- Chen, G., Liu, C., & Tjosvold, D. (2005). Conflict management for effective top management teams and innovation in China. *Journal of Management Studies*, 42(2), 277–300.
- Chiaburu, D. S., Oh, I. S., & Marinova, S. V. (2017). *Five-Factor Model of personality traits and organizational citizenship behavior: Current research and future directions*. In P. Podsakoff, S. MacKenzie, & N. P. Podsakoff (Eds.), *The Oxford handbook of organizational citizenship behavior*. Oxford University Press.
- Cho, J. Y., & Lee, E. (2014). Reducing Confusion about Grounded Theory and Qualitative Content Analysis: Similarities and Differences. *The Qualitative Report*, 19(32), 1–20.
- Cohen, A. (1993). Age and tenure in relation to organizational commitment: A meta-analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 14(2), 143–159.
- Coleman, P. T. (2011). *The five percent: Finding solutions to seemingly impossible conflicts*. New York, NY: PublicAffairs.
- Columbus, S., & McAuliffe, W. H. B. (2020). Measuring perceived fitness interdependence: Comment on Snyczet et al. (2020). *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/pca68>
- Columbus, S., & Molho, C. (2022). Subjective interdependence and prosocial behaviour. *Current Opinion in Psychology*, 43, 226–231. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.07.022>
- Columbus, S., Molho, C., Righetti, F., & Balliet, D. (2020). Interdependence and cooperation in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/e8bhx>
- Columbus, S., Thielmann, I., & Balliet, D. (2019). Situational Affordances for Prosocial Behaviour: on the Interaction between Honesty–Humility and (Perceived) Interdependence. *European Journal of Personality*, 33(6), 655–673.
- Connolly, M., James, C., & Beales, B. (2011). Contrasting perspectives on organizational culture change in schools. *Journal of Educational Change*, 12(4), 421–439.
- Conway, J. M., & Huffcutt, A. I. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods*, 6(2), 147–168.

- Coyle-Shapiro, J. A. M., & Conway, N. (2005). Exchange Relationships: Examining Psychological Contracts and Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 774–781. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.774>
- Crawford, E. R. (2009). *Principals' leadership and climate: A study of organizational learning* (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, Lawrence, KS.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev. ed). Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev. ed.). Ankara: Pegem.
- Crevani, L., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2010). Leadership, not leaders: On the study of leadership as practices and interactions. *Scandinavian Journal of Management*, 26(1), 77-86.
- Crisp, R. J., & Nicel, J. K. (2004). Disconfirming intergroup evaluations: Asymmetric effects for in-groups and out-groups. *The Journal of Social Psychology*, 144(3), 247-271.
- Cropanzano, R., Anthony, E. L., Daniels, S. R., & Hall, A. V. (2017). Social exchange theory: A critical review with theoretical remedies. *Academy of Management Annals*, 11(1), 479-516. <https://doi.org/10.5465/annals.2015.0099>
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31(6), 874–900.
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122(1), 5–37. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.122.1.5>
- Cunliffe, A. L., & Eriksen, M. (2011). Relational leadership. *Human Relations*, 64(11), 1425–1449. <https://doi.org/10.1177/0018726711418388>
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). *Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career*. Oxford Review of Education, 33(4), 423-443.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. New York, NY: Routledge.
- Day, D. V., & Antonakis, J. (2012). *The nature of leadership*. Sage Publications.
- Day, C., Gu, Q., & 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.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Day, D. V. (2014). Time and leadership. In A. J. Shipp & Y. Fried (Eds.), *Time and work, Vol. 2. How time impacts groups, organizations and methodological choices* (pp. 30–52). Psychology.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- De Dreu, C. K. W., & Van Kleef, G. A. (2004). The influence of power on the information search, impression formation, and demands in negotiation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 4, 303 – 319.
- De Dreu, C. K. W., & Van Vianen, A. E. M. (2001). Managing relationship conflict and the effectiveness of organizational teams. *Journal of Organizational Behavior*, 22(3), 309-328.
- De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 741–749.

- De Nobile, J. J., & McCormick, J. (2008). Organizational communication and job satisfaction in Australian Catholic primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 101-122.
- Detert, J. R., & Burris, E. R. (2007). Leadership behavior and employee voice: Is the door really open? *Academy of Management Journal*, 50(4), 869-884.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deutsch, M. (1980). Fifty years of conflict. In L. Festinger (Ed.), *Retrospections on social psychology* (pp. 46-77). New York, NY: Oxford University Press.
- Dietrich, J., Dicke, A.-L., Kracke, B., & Noack, P. (2015). Teacher support and its influence on students' intrinsic value and effort: Dimensional comparison effects across subjects. *Learning and Instruction*, 39, 45–54.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Dinh, J. E., Lord, R. G., Gardner, W. L., Meuser, J. D., Liden, R. C., & Hu, J. (2014). Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 36–62. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.005>
- Dubois, D., Rucker, D. D., & Galinsky, A. D. (2015). Social class, power, and selfishness: When and why upper and lower class individuals behave unethically. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(3), 436–449. <https://doi.org/10.1037/pspi0000008>
- Dyhrberg-Noerregaard, N., & Kjaer, U. (2014) Non-Zero-Sum Leadership Games: Is Facilitative Leadership a Win-Win?, *International Journal of Public Administration*, 37(4), 249-258.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Ehrich, L. C., Harris, J., Klenowski, V., Smeed, J., & Spina, N. (2015). The centrality of ethical leadership. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 197-214.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Eisenberger, R., Karagonlar, G., Stinglhamber, F., Neves, P., Becker, T. E., Gonzalez-Morales, M. G., & Steiger-Mueller, M. (2010). Leader–member exchange and affective organizational commitment: The contribution of supervisor's organizational embodiment. *Journal of Applied Psychology*, 95(6), 1085–1103.
- Elfenbein, H. A. (2007). Emotions in organizations: A review and theoretical integration. *Academy of Management Annals*, 1, 371–457.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Ely, R. J., & Thomas, D. A. (2001). Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46(2), 229-273.
- Emerson, R. (1976). Social exchange theory. In M. Rosenberg & T. Turner (Eds.), *Social psychology: Sociological perspectives* (pp. 30–65). New York, NY: Basic Books.
- Emerson, R. M. (1962). Power-dependence relations. *American Sociological Review*, 27, 31–41.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136. doi:10.1126/science.847460
- Epstein, J. L. (2010). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Evans, L. (2011). The ‘shape’ of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development, and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.

- Fairhurst, G. T., & Grant, D. (2010). The social construction of leadership: A sailing guide. *Management Communication Quarterly*, 24(2), 171–210. <https://doi.org/10.1177/0893318909359697>
- Farrell, H., & Newman, A. L. (2019). Weaponized interdependence: How global economic networks shape state coercion. *International Security*, 44(1), 42-79.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). London, UK: Sage Publications.
- Finlay, K. A., & Stephan, W. G., (2006). Improving Intergroup Relations: The Effects of Empathy on Racial Attitudes, *Journal Of Applied Social Psychology*, 30(8).
- Fischer, T., Dietz, J., & Antonakis, J. (2017). Leadership Process Models: A Review and Synthesis. *Journal of Management*, 43(6), 1726-1753.
- Fiske, A. P. (1992). The four elementary forms of sociality: Framework for a unified theory of social relations. *Psychological Review*, 99(4), 689–723.
- Fiske, S. T. (2010). Interpersonal stratification: Status, power, and subordination. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 941–982). New York, NY: John Wiley & Sons,
- Fiske, S. T. (2021). How status and interdependence explain different forms of dehumanization. In *The Routledge Handbook of Dehumanization* (pp. 245-260). Taylor and Francis Inc.
- Fiske, S. T., & Berdahl, J. (2007). Social power. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 678-691). New York, NY: Guilford.
- Fleming, P., & Spicer, A. (2014). Power in management and organization science. *The Academy of Management Annals*, 1, 237–298,
- Foltin, A., & Keller R. (2012). Leading change with emotional intelligence. *Nursing Management*, 43, 20-25.
- Fook, J., & Gardner, F. (2007). *Practising critical reflection: A resource handbook*. McGraw-Hill Education.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon Books.

- Foucault, M. (1992). *The use of pleasure: The history of sexuality* (Vol. 2). London, England: Penguin.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. H. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150–167). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Friedrich, T. L., Griffith, J. A., & Mumford, M. D. (2016). Collective leadership behaviors: Evaluating the leader, team network, and problem situation characteristics that influence their use. *The Leadership Quarterly*, 27(2), 312–333. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.02.004>
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College.
- Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 708–724.
- Galinsky, A. D., Magee, J. C., Gruenfeld, D. H., Whitson, J. A., & Liljenquist, K. A. (2008). Power reduces the press of the situation: Implications for creativity, conformity, and dissonance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1450–1466.
- Gao-Urhahn, X., Biemann, T., & Jaros, S. J. (2016). How affective commitment to the organization changes over time: A longitudinal analysis of the reciprocal relationships between affective organizational commitment and income. *Journal of Organizational Behavior*, 91, 1106-1115.
- Gardner, D. G., Van Dyne, L., & Pierce, J. L. (2004). The effects of pay level on organization-based self-esteem and performance: A field study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 307-322.
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K. (2015). Sampling in Qualitative Research: Insights from an Overview of the Methods Literature. *The Qualitative Report*, 20(11), 1772-1789.

- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1044.
- Gerpott, F. H., Balliet, D., Columbus, S., Molho, C., & de Vries, R. E. (2018). How do people think about interdependence? A multidimensional model of subjective outcome interdependence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(4), 716–742.
- Gerstner, C. R., & Day, D. V. (1997). Meta-Analytic review of leader–member exchange theory: Correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 827–844. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.6.827>
- Gilbert, S. L., & Kelloway, E. K. (2018). Leadership, recognition and well-being: A moderated mediational model. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne Des Sciences De L'administration*.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Goldspink, C. (2007). Rethinking Educational Reform: A Loosely Coupled and Complex Systems Perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 27–50.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bantam.
- Goleman, D. (2004). What makes a leader. *Creative Management*, 1, 82-91.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence* (10th ed.). Harvard Business Review Press.
- Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25(2), 161-178.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.

- Grandey, A. A., & Gabriel, A. S. (2015). Emotional labor at a crossroads: Where do we go from here?. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 323-349.
- Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3-34.
- Grawitch, M., Gottschalk, M., & David, M. (2006). The path to a healthy workplace: a critical review linking healthy workplace practices, employee well-being, and organizational improvements. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 58(3), 129-147.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464-1480. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1464>
- Greenwood, M. (2013). Ethical analyses of HRM: A review and research agenda. *Journal of Business Ethics*, 114(2), 355-366.
- Greer, L. L., & Van Kleef, G. A. (2010). Equality versus differentiation: The effects of power dispersion on group interaction. *Journal of Applied Psychology*, 95(6), 1032-1044. <https://doi.org/10.1037/a0020373>
- Gregory, J. L. (2017). Trust relationships in schools: Supporting or subverting implementation of school-wide initiatives. *School Leadership & Management*, 37(1-2), 141-161.
- Grobler, P. A., Wörnich, S., Carrell, M. R., Elbert, N. F., & Hatfield, R. D. (2006). *Human resource management in South Africa*. Thomson South-Western.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. New York: SAGE.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91.

- Guest, D. E., & Conway, N. (2002). Communicating the psychological contract: An employer perspective. *Human Resource Management Journal*, 12(2), 22-38.
- Halevy, N., Chou, E. Y., & Galinsky, A. D. (2011). A functional model of hierarchy: Why, how, and when vertical differentiation enhances group performance. *Organizational Psychology Review*, 1(1), 32–52
- 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., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- Hallinger, P., & Hosseingholizadeh, R. (2020). Exploring instructional leadership in Iran: A mixed methods study of high- and low-performing principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 595-616. <https://doi.org/10.1177/1741143219836684>
- Hallinger, P., & Liu, S. (2016). Leadership and teacher learning in urban and rural schools in China: Meeting the dual challenges of equity and effectiveness. *International Journal of Educational Development*, 51, 163-173. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.001>
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527–549.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Hargreaves, A. (2005). The emotions of teaching and educational change. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change* (pp. 278-295). Springer.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College.

- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.
- Hart, A. W. (1990). Impacts of the school social unit on teacher authority during work redesign. *American Educational Research Journal*, 27(3), 503-532.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hawkins, M., & James, C. (2018). Developing a perspective on schools as complex, evolving, loosely linking systems. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 729–748.
- Hays, N. A., & Bendersky, C. (2015). Not all inequality is created equal: Effects of status versus power hierarchies on competition for upward mobility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(6), 867–882.
- He, H., & Brown, A. D. (2013). Organizational identity and organizational identification: A review of the literature and suggestions for future research. *Group & Organization Management*, 38(1), 3-35. <https://doi.org/10.1177/1059601112473815>
- Headley, M. G., Plano Clark V. L. (2020). Multilevel mixed methods research designs: Advancing a refined definition. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(2), 145-163.
- Heemskerk, K. (2020). The multidimensionality of conflict in supervisory boards in education in the Netherlands. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(3), 549–569.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Higgins, E. T. (2012). Regulatory focus theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 483–504). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n24>
- Hobbes, T. (2019). *Leviathan* (S. Lim, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.

- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-1.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Hogg, M. A. (2016). Social identity theory. In S. McKeown, R. Haji, & N. Ferguson (Eds.), *Understanding peace and conflict through social identity theory: Contemporary global perspectives* (pp. 3–17). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29869-6_1.
- Hollander, E. P. (1978). *Leadership dynamics: A practical guide to effective relationships*. New York, NY: Free Press.
- Hoque, K. E., & Raya, Z. T., (2023). Relationship between Principals' Leadership Styles and Teachers' Behavior. *Behavioral Sciences*, 13(2),111.
- Homans, G. C. (1974). *Social behavior: Its elementary forms*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Howard, J., Gagné, M., Morin, A. J. S., & Van den Broeck, A. (2016). Motivation profiles at work: A self-determination theory approach. *Journal of Vocational Behavior*, 95-96, 74–89. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.004>
- Howlett, M. (2022). Looking at the 'field' through a Zoom lens: Methodological reflections on conducting online research during a global pandemic. *Qualitative Research*, 22(3), 387-402. <https://doi.org/10.1177/1468794120985691>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hu, X., Gilmore, P. L., Tetrick, L. E., Wei, F., & White, A. (2016). On the functioning of reciprocity in organizations: The moderating effects of relationship orientation and power distance. *The Psychologist-Manager Journal*, 19(3-4), 123–147.

- Huang, T., Hochbein, C., & Simons, J. (2020). The relationship among school contexts, principal time use, school climate, and student achievement. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 305–323.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Ingahalikar, M., Smith, A., Parker, D., Satterthwaite, T. D., Elliott, M. A., Ruparel, K., & Verma, R. (2014). Sex differences in the structural connectome of the human brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(2), 823-828.
- Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Issah, M. (2018). Change Leadership: The Role of Emotional Intelligence. *Sage Open*, 8(3). <https://doi.org/10.1177/2158244018800910>
- Jin, S., Columbus, S., Van Lange, P. A. M., & Balliet, D. (2024). Conflict, cooperation, and institutional choice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 111, 104566.
- Johnson, D. W. (2020). *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization* (11th ed.). Pearson.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New Developments in Social Interdependence Theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285–358. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.4.285-358>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Joireman, J., Balliet, D., Sprott, D., Spangenberg, E., & Schultz, J. (2008). Consideration of future consequences, ego-depletion, and self-control: Support for distinguishing between CFC-Immediate and CFC-Future sub-scales. *Personality and Individual Differences*, 45(1), 15–21. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.02.011>

- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational leadership and performance across criteria and levels: A meta-analytic review of 25 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-768.
- Judge, T. A., Weiss, H. M., Kammeyer-Mueller, J. D., & Hulin, C. L. (2017). Job attitudes, job satisfaction, and job affect: A century of continuity and of change. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 356–374.
- Kahneman, D. (2017). *Hızlı ve yavaş düşünme*. İstanbul: Varlık.
- Kalish, Y., & Luria, G. (2016). Leadership emergence over time in short-lived groups: Integrating expectations states theory with temporal person-perception and self-serving bias. *Journal of Applied Psychology*, 101(10), 1474–1486.
- Kanter, R. M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York, NY: Basic Books
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karremans, J. C., & Van Lange, P. A. M. (2010). The malleability of forgiveness. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (pp. 285–301). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12061-015>
- Katz, D. (1980). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). New York, NY: Wiley.
- Kelley, C., & Shaw, J. J. (2009). *Learning first! A school leader's guide to closing achievement gaps*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kelley, H. H. (1968). Interpersonal accommodation. *American Psychologist*, 23, 399-410.
- Kelley, H. H., & Thibaut, J. W. (1978). *Interpersonal relations: A theory of interdependence*. New York: NY: Wiley.
- Kelley, H. H., Holmes, J. G., Kerr, N. L., Reis, H. T., Rusbult, C. E., & Van Lange, P. A. M. (2003). *An atlas of interpersonal situations*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Kelly, J. R., & Barsade, S. G. (2001). Mood and emotions in small groups and work teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(1), 99–130.
- Keohane, R. O., & Nye, J. S. (1977). *Power and Interdependence: World Politics in Transition*. Boston: Little, Brown.

- Kerr, N. L., & Tindale, R. S. (2004). Group performance and decision making. *Annual Review of Psychology*, 55, 623-655.
- Keshavarz, N., Nutbeam, D., Rowling, L., & Khavarpour, F. (2010). Schools as social complex adaptive systems: A new way to understand the challenges of introducing the health promoting schools concept. *Social Science & Medicine*, 70(10), 1467-1474.
- Kim, M., & Beehr, T. A. (2020). The long reach of the leader: Can empowering leadership at work result in enriched home lives? *Journal of Occupational Health Psychology*, 25(3), 203–213. <https://doi.org/10.1037/ocp0000177>
- Klapwijk, A., & Van Lange, P. A. M. (2009). Promoting cooperation and trust in "noisy" situations: The power of generosity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), 83–103. <https://doi.org/10.1037/a0012823>
- Klein, M. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 27, 99-110.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S., & Amundson, D. R. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34(4), 224-230.
- Kooij, D. T. A. M., Kanfer, R., Betts, M., & Rudolph, C. W. (2018). Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 103(8), 867-893.
- Koşar, D., Şahin, F., & Koşar, S. (2023). Okul müdürlerinin kullandıkları güç tipleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide okula güvenin aracı rolü. *Eğitim ve Bilim*, 48(215). <https://doi.org/10.15390/EB.2023.11238>
- Koşar, S., & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c.3s.14.m
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York, NY: Free.

- Kozlowski, S. W. J. (2018). Enhancing the effectiveness of work groups and teams: A reflection. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 205–212. <https://doi.org/10.1177/1745691617697078>
- Kraft, M. A., Marinell, W. F., & Yee, D.-S. K. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411-1449.
- Kramer, R. M., & Tyler, T. R. (Eds.). (1996). *Trust in organizations: Frontiers of theory and research*. Sage Publications, Inc.
- Lambersky, J. (2016). Understanding the human side of school leadership: Principals' impact on teachers' morale, self-efficacy, stress, and commitment. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 379-405. doi:10.1080/15700763.2016.1181188
- Lambooi, M., Flache, A., & Siegers, J. (2009). Shadow of the future, risk aversion, and employee cooperation. *Rationality and Society*, 21(3), 307-336.
- Lang, F. R., & Carstensen, L. L. (2002). Time counts: Future time perspective, goals, and social relationships. *Psychology and Aging*, 17(1), 125–139. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.1.125>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Lee, A. N., Nie, Y., & Bai, B. (2020). Perceived principal's learning support and its relationships with psychological needs satisfaction, organisational commitment and change-oriented work behaviour: A self-determination theory's perspective. *Teaching and Teacher Education*, 93, Article 103076.
- Lee, D. H. L. (2023). When social hierarchy meets hierarchical school culture: Implications for Chinese Hong Kong school leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0).
- Lee, D. H. L., & Chiu, C.S. (2017). School banding: Principals' perspectives of teacher professional development in the school-based management context. *Journal of Educational Administration* 55(6): 686–701
- Lee, S., Han, S., Cheong, M., Kim, S. L., & Yun, S. (2017). How do I get my way? A meta-analytic review of research on influence tactics. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 210-228.

- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. (2007). The emotional side of school improvement. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 615-634). Lisse, The Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Leithwood, K., & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Corwin Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., Mascal, B., & Strauss, T. (Eds.). (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. New York, NY: Routledge.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. University of Nottingham.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 1, 1-18.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics* (G. W. Lewin, Ed.). New York, NY: Harper & Row.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York, NY: Harper & Brothers.

- Lewin, K. (1952). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. Harper & Brothers.
- Li, X., Zhu, P., Yu, Y., Zhang, J., & Zhang, Z. (2017). The effect of reciprocity disposition on giving and repaying reciprocity behavior. *Personality and Individual Differences*, 109, 201-206.
- Liebowitz, D. D., & Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785–827.
- Limberis, L. (2011). School principal in Greek primary schools: Dominating practices. *Ta Ekpaidevtika*, 99–100(July-December), 149–160. (in Greek)
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindorff, M. (2005). Determinants of received social support: Who gives what to managers? *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(3), 323-337. doi:10.1177/0265407505052439
- Liu, Y., & Perrewé, P. L. (2005). Another look at the role of emotion in organizational change: A process model. *Human Resource Management Review*, 15(4), 263–280.
- London, M. (2003). *Job feedback: Giving, seeking, and using feedback for performance improvement*. London: Psychology.
- Lortie, D. C. (2009). *School principal: Managing in public*. Chicago: University of Chicago.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning* (Final report). University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Louis, K. S., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310-348. <https://doi.org/10.1177/0013161X15627678>
- Lukes, S. (2005). *Power: A radical view* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Lukinova, E., Wilson, W. W., & Myagkov, M. (2018). Cooperation in the social domain: Prisoner's dilemma and social interactions. In *Handbook of Behavioral Industrial Organization* (pp. 194-223).

- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International Journal of Management, Business and Administration*, 15(1), 1-6.
- Luthans, K. (2000). Recognition: A powerful, but often overlooked, leadership tool to improve employee performance. *Journal of Leadership Studies*, 7(1), 31-39.
- Lynch-O'Brien, L. I. (2020). Media review. Change is the only constant. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(2), 268-269.
- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M., & Keller, R. (2022). School principals' social support and teachers' basic need satisfaction: The mediating role of job demands and job resources. *Social Psychology of Education*, 25, 1545–1562.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. Routledge.
- Macey, W. H., & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 1(1), 3–30. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2007.0002.x>
- Madigan, C., Way, K. A., Johnstone, K., & Capra, M. (2022). Differences between managers' and safety professionals' perceptions of upwards influence attempts within safety practice. *Journal of Safety Research*, 81, 203-215.
- Magee, J. C., & Galinsky, A. D. (2008). Social Hierarchy: The Self-Reinforcing Nature of Power and Status. *Academy of Management Annals*, 2(1), 351-398.
- Malen, B., & Cochran, M. V. (2015). Beyond pluralistic patterns of power: Research on the micropolitics of schools. In B. S. Cooper, J. G. Cibulka, & L. D. Fusarelli (Eds.), *Handbook of education politics and policy* (2nd ed., pp. 3–36). New York: Routledge.
- Maoz, Z. (2011). *Networks of nations: The evolution, structure, and impact of international networks, 1816–2001*. Cambridge University Press.
- Martin, B., Lenhardt, V., & Jarrosson, B. (1996). *Oser la confiance: Propos sur l'engagement des dirigeants*. Paris: Insep Éditions.

- Martin-Ondarza, P., Redondo-Corcobado, P., & Galvez, B. (2022). The potential of service-learning in reducing prejudices of future educators: An educational intervention of direct intergroup contact. *Foro de Educación*, 20(1), 214-239.
- Martin, R., Thomas, G., Legood, A., & Dello Russo, S. (2018). Leader–member exchange (LMX) differentiation and work outcomes: Conceptual clarification and critical review. *Journal of Organizational Behavior*, 39(2), 151–168. <https://doi.org/10.1002/job.2202>
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mason, W., Morris, K., Webb, C., Daniels, B., Featherstone, B., Bywaters, P., Mirza, N., Hooper, J., Brady, G., Bunting, L., & Scourfield, J. (2020). Toward full integration of quantitative and qualitative methods in case study research: Insights from investigating child welfare inequalities. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(2), 164-183.
- Matta, F. K., Scott, B. A., Koopman, J., & Conlon, D. E. (2015). Does seeing “eye to eye” affect work engagement and organizational citizenship behavior? A role theory perspective on LMX agreement. *Academy of Management Journal*, 58(6), 1686–1708. <https://doi.org/10.5465/amj.2014.0106>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., O'Donnell, M., & Melendres, L. T. (2009). The relation of elementary teachers' experience, stress, and coping resources to burnout symptoms. *The Elementary School Journal*, 109(3), 282–300.
- McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322-342. doi:10.1177/1741143214549966
- McFarland, D. A., & Moody, J. (2014). Social networks and organizations: A dynamic, multilevel perspective. In D. J. Brass, G. Labianca, A. Mehra, D. S. Halgin, & S. P. Borgatti (Eds.), *Contemporary Perspectives on Organizational Social Networks*

- (Research in the Sociology of Organizations, Vol. 40, pp. 347-371). Emerald Group Publishing Limited.
- Meier, L. L., & Semmer, N. K. (2013). Lack of reciprocity, narcissism, anger, and instigated workplace incivility: A moderated mediation model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22, 461–475.
- Mellers, B. A. (2000). Choice and the relative pleasure of consequences. *Psychological Bulletin*, 126, 910–924.
- Meyer, A., Richter, D., & Hartung-Beck, V. (2022). The relationship between principal leadership and teacher collaboration: Investigating the mediating effect of teachers' collective efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 593–612.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Meyers-Levy, J., & Loken, B. (2015). Revisiting gender differences: What we know and what lies ahead. *Journal of Consumer Psychology*, 25(1), 129–149. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2014.06.003>
- Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 60–72.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *2022-2023 öğretim yılı istatistikleri*. Ankara: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Mitleton-Kelly, E. (2003). *Complex systems and evolutionary perspectives on organisations: The application of complexity theory to organisations*. Oxford: Elsevier Science.
- Molm, L. D. (2010). The structure of reciprocity. *Social Psychology Quarterly*, 73(2), 119–131. <https://doi.org/10.1177/0190272510369079>
- Morrison, K. (2002). *School leadership and complexity theory*. Routledge.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Neumann, V., & Morgenstern, J. O. (2007). *Theory of games and economic behavior* (60th anniversary ed.). Princeton: Princeton University Press.

- Ng, T. W., & Feldman, D. C. (2015). Ethical leadership: Meta-analytic evidence of criterion-related and incremental validity. *Journal of Applied Psychology, 100*(3), 948-965.
- Nguyen, D. T., Ng, D., & Yap, P. S. (2017). Instructional leadership structure in Singapore: A co-existence of hierarchy and heterarchy. *Journal of Educational Administration, 55*(2), 147-167. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2016-0060>
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership theory and practice*. Sage Publishing Inc.
- Nowak, M., & May, R. (1992). Evolutionary games and spatial chaos. *Nature, 359*, 826–829. <https://doi.org/10.1038/359826a0>
- Nowak, M., & Sigmund, K. (2005). Evolution of indirect reciprocity. *Nature, 437*, 1291–1298. <https://doi.org/10.1038/nature04131>
- Nowak, M. A. (2006). *Evolutionary dynamics: Exploring the equations of life*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Leuven University Press & Lawrence Erlbaum Associates.
- Oates, J., Manica, A., & Bshary, R. (2010). The shadow of the future affects cooperation in a cleaner fish. *Current Biology, 20*(11), 931-935.
- Oettingen, G., & Mayer, D. (2002). The motivating function of thinking about the future: Expectations versus fantasies. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(5), 1198–1212. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.5.1198>
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report, 12*(2), 281-316.
- Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *The Academy of Management Review, 15*(2), 203–223. <https://doi.org/10.2307/258154>
- Ospina, S., & Foldy, E. G. (2009). A critical review of race and ethnicity in the leadership literature: Surfacing context, power and the collective dimensions of leadership. *The Leadership Quarterly, 20*(6), 876-896. doi:10.1016/j.leaqua.2009.09.005
- Overall, N. C., Hammond, M. D., McNulty, J. K., & Finkel, E. J. (2016). When power shapes interpersonal behavior: Low relationship power predicts men's aggressive responses to low situational power. *Journal of Personality and Social Psychology, 111*(2), 195–217. <https://doi.org/10.1037/pspi0000059>

- Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2015). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform* (11th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Önderman, M. (2019). *Türkiye'de paranoid ethos*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özyer, K., & Azizoğlu, Ö. (2014). İş hayatında kadınların önündeki cam tavan engelleri ile algılanan örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 95-106.
- Palm, K., Ullström, S., Sandahl, C., & Bergman, D. (2015), "Employee perceptions of managers' leadership over time", *Leadership in Health Services*, 28(4), 266-280.
- Parks, C. D., Joireman, J., & Van Lange, P. A. M. (2013). Cooperation, trust, and antagonism: How public goods are promoted. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(3), 119–165. <https://doi.org/10.1177/1529100612474436>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*. New York, NY: Harper & Row.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (2003). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. Stanford University Press.
- Phillippo, K. L., Conner, J., Davidson, S., & Pope, D. (2017). A systematic review of student self-report instruments that assess student-teacher relationships. *Teachers College Record*, 119(8), 1-42.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Pre-K*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Pietsch, M., Tulowitzki, P., & Koch, T. (2019). On the Differential and Shared Effects of Leadership for Learning on Teachers' Organizational Commitment and Job

- Satisfaction: A Multilevel Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 55(5), 705-741.
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. New York: SAGE.
- Podsakoff, N. P., Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Maynes, T. D., & Spoelma, T. M. (2014). Consequences of unit-level organizational citizenship behaviors: A review and recommendations for future research. *Journal of Organizational Behavior*, 35(S1), S87-S119.
- Price, H. (2015). School leadership in urban schools: How leadership in the social context shapes teacher engagement and school community. In R. H. Milner & K. Lomotey (Eds.), *The handbook of urban educational leadership* (Section 4: Theory and research methodology). New York: Rowan & Littlefield.
- Price, H. E. (2019). Social capital resources in schools: Explaining effective school community. In R. D. Barteo & P. L. George (Eds.), *Contemporary perspectives on social capital in educational contexts* (pp. 161–180). Information Age Publishing, Inc.
- Price, H. E. (2012). Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85.
- Price, H. E., & Moolenaar, N. M. (2015). Principal-teacher relationships: Foregrounding the international importance of principals' social relationships for school learning climates. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 116-135. doi:10.1108/JEA-11-2014-0134
- Pruitt, D. G., & Kimmel, M. J. (1977). Twenty years of experimental gaming: Critique, synthesis, and suggestions for the future. *Annual Review of Psychology*, 28, 363-392. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.28.020177.002051>
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 329-354.
- Rahim, M. A. (2011). Managing conflict in organizations. *Transactions of the American Society of Civil Engineers*, 95(7), 866-878. <https://doi.org/10.1057/jors.2009.23>

- Ramamoorthy, N., & Flood, P. C. (2004). Gender and Employee Attitudes: The Role of Organizational Justice Perceptions. *British Journal of Management*, 15(3), 247–258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2004.00417.x>
- Rand, D. G., & Nowak, M. A. (2013). Human cooperation. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(8), 413–425.
- Reis, H. T., & Arriaga, X. B. (2015). Interdependence theory and the study of close relationships. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *APA Handbook of Personality and Social Psychology, Volume 3: Interpersonal Relations* (pp. 59-92). American Psychological Association.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714.
- Richter, M. M., Lewis, T. J., & Hagar, J. (2012). The relationship between principal leadership skills and school-wide positive behavior support: An exploratory study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 69-77.
- Righetti, F., Luchies, L. B., van Gils, S., Slotter, E. B., Witcher, B., & Kumashiro, M. (2015). The prosocial versus proself power holder: How power influences sacrifice in romantic relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(6), 779-790.
- Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, R. J., & Eckley, M. (1998). Teacher Empowerment and Principal Leadership: Understanding the Influence Process. *Educational Administration Quarterly*, 34, 630–649.
- Roberson, Q. M. (2019). Diversity in the workplace: A review, synthesis, and future research agenda. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6, 69–88. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012218-015243>
- Roberts, R. E. (2020). Qualitative Interview Questions: Guidance for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 25(9), 3185-3203.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. doi:10.1177/0013161X08321509
- Rollins, B. C., & Bahr, S. J. (1976). A theory of power relationships in marriage. *Journal of Marriage and the Family*, 38(4), 619–627.

- Romano, A., Balliet, D., Yamagishi, T., & Liu, J. H. (2017). Parochial trust and cooperation across 17 societies. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 114(48), 12702–12707.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students’ engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261.
- Roorda, D. L., Jorgensen, T. D., & Koomen, H. M. Y. (2019). Different teachers, different relationships? Student-teacher relationships and engagement in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 75, Article 101761. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101761>
- Ross, S. W., Romer, N., & Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118-128.
- Rousseau, J. J. (2020). *İnsanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağı* (R. N. İleri, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Rudolph, C. W., Kooij, D. T. A. M., Rauvola, R. S., & Zacher, H. (2018). Occupational future time perspective: A meta-analysis of antecedents and outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 39(2), 229–248.
- Rusbult, C. E. (2000). Kazdin, A. E. (Ed). *Encyclopedia of psychology*, Vol. 4, (pp. 330-331). New York, NY: Oxford University Press; Washington, DC: American Psychological Association.
- Rusbult, C. E., & Van Lange, P. A. M. (2003). Interdependence, interaction, and relationships. *Annual Review of Psychology*, 54, 351-375. doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145059
- Rusbult, C. E., & Van Lange, P. A. M. (2008). Why we need interdependence theory. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(5), 2049-2070.
- Rusbult, C. E., Martz, J. M., & Agnew, C. R. (1998). The investment model scale: Measuring commitment level, satisfaction level, quality of alternatives, and investment size. *Personal Relationships*, 5(4), 357-391.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582–609.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sanner, B., Ziauddin, H., & Chou, E. (2022). Are we really better together? A bottom-up aggregation of communal orientation and its effect on interdependent decision-making. *Group Processes & Intergroup Relations*, 25(1), 85–105.
- Saunderson, R. (2004). Survey findings of the effectiveness of employee recognition in the public sector. *Public Personnel Management*, 33(3), 255–276.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Schein, E. H., & Schein, P. A. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th ed.). Wiley.
- Scherbaum, C. A., Naidoo, L. J., & Saunderson, R. (2022). The impact of manager recognition training on performance: A quasi-experimental field study. *Leadership & Organization Development Journal*, 43(1), 57-70.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday/Currency.
- Sennett, R. (2018). *Building and dwelling: Ethics for the city*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Sennett, R. (2022). *The open city: Redesigning urban life*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Settoon, R. P., & Mossholder, K. W. (2002). Relationship quality and relationship context as antecedents of person- and task-focused interpersonal citizenship

- behavior. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 255–267. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.2.255>
- Sezgin, F. (2020). Sosyal bir sistem olarak okul. In S. Özdemir, F. Sezgin, & S. Koşar (Eds.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (pp. 67-102). Ankara: Pegem Akademi.
- Shamir, B. (2011). Leadership takes time: Some implications of (not) taking time seriously in leadership research. *Leadership Quarterly*, 22(2), 307-315
- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K., & Ma, X. (2012). Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey 2003-04. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200–230. <https://doi.org/10.3102/0002831211419949>
- Sherif, M. (1953). *Group relations at the crossroads*. Harper.
- Sherif, M. (1958). Superordinate goals in the reduction of intergroup conflict. *American Journal of Sociology*, 63(4), 349-356.
- Sherif, M., & Hovland, C. I. (1961). *Social judgment: Assimilation and contrast effects in communication and attitude change*. Yale University Press.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589. <https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>
- Simpson, J. A., Farrell, A. K., Oriña, M. M., & Rothman, A. J. (2015). Power and social influence in relationships. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, J. A. Simpson, & J. F. Dovidio (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology, Vol. 3: Interpersonal relations* (pp. 393–420). American Psychological Association.
- Singh, K., & Billingsley, B. S. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 229–239.
- Sin, H. P., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2009). Understanding why they don't see eye to eye: An examination of leader-member exchange (LMX) agreement. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 1048-1057. <https://doi.org/10.1037/a0014827>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37. doi:10.1007/s11218-016-9363-9
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Solinger, O. N., Van Olffen, W., Roe, R. A., & Hofmans, J. (2013). On becoming (un)committed: A taxonomy and test of newcomer onboarding scenarios. *Organization Science*, 24(6), 1640-1661.
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 41(5), 777-800.
- Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 359–390.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555–577.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction and the following teacher ratings: trust, and organizational citizenship among teachers. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 523-558.
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38–66.
- Spector, P. E., & Fox, S. (2005). The stressor-emotion model of counterproductive work behavior. In S. Fox & P. E. Spector (Eds.), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets* (pp. 151-174). American Psychological Association.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-281.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J. P., & Lee, L. C. (2014). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465. <https://doi.org/10.1177/0013161X13505290>
- Spillane, J. P., & Lowenhaupt, R. (2019). *Navigating the principalship: Key insights for new and aspiring school leaders*. ASCD.
- Srivastava, K. (2013). Emotional intelligence and organizational effectiveness. *Industrial Psychiatry Journal*, 22(2), 97-99.
- Stacey, R., & Mowles, C. (2015). *Strategic management and organisational dynamics: The challenge of complexity to ways of thinking about organisations*. Pearson.
- Stanovich, K. E. (2013). Why humans are (sometimes) less rational than other animals: Cognitive complexity and the axioms of rational choice. *Thinking & Reasoning*, 19(1), 1-26.
- Stewart-Banks, B., Kuofie, M., Hakim, A., & Branch, R. (2015). Education leadership styles impact on work performance and morale of staff. *Journal of Marketing and Management*, 6(2), 87.
- Strange, S. (2015). *Casino capitalism: With an introduction by Matthew Watson*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Strauss, K., Griffin, M. A., & Parker, S. K. (2012). Future work selves: How salient hoped-for identities motivate proactive career behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 97, 580–598.
- Sturm, R. E., & Antonakis, J. (2015). Interpersonal power: A review, critique, and research agenda. *Journal of Management*, 41(1), 136–163. <https://doi.org/10.1177/0149206314555769>

- Sun, R., & Henderson, A. C. (2016). Transformational leadership and organizational processes: Influencing public performance. *Public Administration Review*, 77(4). doi:10.1111/puar.12654
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
- Sy, T., & Côté, S. (2004). Emotional intelligence: A key ability to succeed in the matrix organization. *Journal of Management Development*, 23, 437-455.
- Szczesiul, S., & Huizenga, J. (2014). The burden of leadership: Exploring the principal's role in teacher collaboration. *Improving Schools*, 17(2), 176-191. <https://doi.org/10.1177/1365480214534545>
- Szeto, E., & Cheng, A. Y. N. (2018). Principal–teacher interactions and teacher leadership development: Beginning teachers' perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 363-379.
- Şahin, S., & Eren, E. (2012). Oyun teorisinin gelişimi ve günümüz iktisat paradigmasının oluşumuna etkileri. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 265-274.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* (M, Baloglu, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Taliadorou, N., & Pashiardis, P. (2015). Examining the relationship of emotional intelligence and political skill with effective educational leadership styles in Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 772-791.
- Taylor, J. R., & Van Every, E. J. (2014). *When organization fails: Why authority matters*. New York, NY: Routledge.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York, NY: Wiley.
- Thompson, C. S. (2023). Teachers' perceptions of the influence of leaders' behaviours on school culture: Exploring paradigm RePaDO. *Power and Education*, 0(0), 17577438231200083

- Tjosvold, D. (1988). Cooperative and competitive interdependence: Collaboration between departments to serve customers. *Group & Organization Studies*, 13(3), 274–289.
- Tjosvold, D. (1985). Implications of controversy research for management. *Journal of Management*, 11(3), 21–37. <https://doi.org/10.1177/014920638501100303>
- Tjosvold, D. (1990). The goal interdependence approach to communication in conflict: An organizational study. In M. A. Rahim (Ed.), *Theory and research in conflict management* (pp. 15–27). Praeger Publishers.
- Tjosvold, D. (2008). The conflict positive organization: It depends upon us. *Journal of Organizational Behavior*, 29(1), 19–28.
- Tjosvold, D., Andrews, I. R., & Struthers, J. T. (1992). Leadership influence: Goal interdependence and power. *The Journal of Social Psychology*, 132(1), 39–50.
- Tjosvold, D., Wong, A. S., & Chen, N. Y. F. (2014). Constructively managing conflicts in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 545–568.
- Treadway, D. C., Duke, A. B., Perrewé, P. L., Breland, J. W., & Goodman, J. M. (2011). Time may change me: The impact of future time perspective on the relationship between work-family demands and employee commitment. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(7), 1659–1679.
- Trivers, R. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46(1), 35–57.
- Truijen, K., Sleegers, P., Meelissen, M., & Nieuwenhuis, A. (2013). The influence of transformational school leadership on teachers' commitment and effort in Dutch vocational education. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(6), 730–750.
- Tsai, W. (2002). Social structure of "coopetition" within a multiunit organization: Coordination, competition, and intraorganizational knowledge sharing. *Organization Science*, 13(2), 179–190.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66–92.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey-Bass.
- Turnley, W. H., & Feldman, D. C. (1999). The impact of psychological contract violations on exit, voice, loyalty, and neglect. *Human Relations*, 52(7), 895–922.
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 654-676. doi:10.1016/j.leaqua.2006.10.007
- Uhl-Bien, M., & Arena, M. (2018). Leadership for organizational adaptability: A theoretical synthesis and integrative framework. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 89–104. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.12.009>
- Uhl-Bien, M., & Ospina, S. (Eds.). (2012). *Advancing relational leadership research: A dialogue among perspectives*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 18(4), 298–318.
- Van Bunderen, L., Van Knippenberg, D., & Greer, L. L. (2017). Organizational change and hierarchy in teams. *Working paper*.
- Vandenberghe, C., Bentein, K., & Stinglhamber, F. (2004). Affective commitment to the organization, supervisor, and work group: Antecedents and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 47–71. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00029-0](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00029-0)
- Van der Vegt, G. S., & Janssen, O. (2003). Joint Impact of Interdependence and Group Diversity on Innovation. *Journal of Management*, 29(5), 729–751. https://doi.org/10.1016/S0149-2063_03_00033-3
- Van Doesum, N. J., Murphy, R. O., Gallucci, M., Aharonov-Majar, E., Athenstaedt, U., Au, W. T., Bai, L., Böhm, R., Bovina, I., Buchan, N. R., Chen, X. P., Dumont, K. B.,

- Engelmann, J. B., Eriksson, K., Euh, H., Fiedler, S., Friesen, J., Gächter, S., Garcia, C., González, R., ... Van Lange, P. A. M. (2021). Social mindfulness and prosociality vary across the globe. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(35), e2023846118.
- Van Lange, P. A. M. (2012). A history of interdependence: Theory and research. In A. W. Kruglanski & W. Stroebe (Eds.), *Handbook of the history of social psychology* (1st ed.). Psychology.
- Van Lange, P. A. M. (2015). Taxonomy of situations: The importance of objectivity and parsimony. *European Journal of Personality*, 29(3), 413-414.
- Van Lange, P. A. M., & Balliet, D. (2015). Interdependence theory. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, J. A. Simpson, & J. F. Dovidio (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology, Vol. 3. Interpersonal relations* (pp. 65–92). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14344-003>
- Van Lange, P. A. M., Klapwijk, A., & Van Munster, L. M. (2011). How the shadow of the future might promote cooperation. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(6), 857–870. <https://doi.org/10.1177/1368430211402102>
- Vermeulen, M., Kreijns, K., & Evers, A. T. (2022). Transformational leadership, leader–member exchange, and school learning climate: Impact on teachers’ innovative behaviour in the Netherlands. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 491–510.
- Vermeulen, M., Kreijns, K., Van Acker, F., & Van Buuren, H. (2017). The role of transformative leadership, ICT infrastructure, and learning climate in teachers' use of digital learning materials during their classes. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1427–1440.
- Vermeulen, M., Van Acker, F., Kreijns, K., & Van Buuren, H. (2015). Does transformational leadership encourage teachers’ use of digital learning materials? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(6), 1006–1025.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>

- Vuolevi, J. H. K., & Van Lange, P. A. M. (2012). Boundaries of reciprocity: Incompleteness of information undermines cooperation. *Acta Psychologica*, 141(1), 67–72. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2012.07.004>
- Walker, J., & Slear, S. (2011). The impact of principal leadership behaviors on the efficacy of new and experienced middle school teachers. *NASSP Bulletin*, 95(1), 46-64.
- Wang, N., Wilhite, S., & Martino, D. (2016). Understanding the relationship between school leaders' social and emotional competence and their transformational leadership: The importance of self–other agreement. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3), 467-490.
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. London: Paul Chapman Publishing.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization* (A. M. Henderson & T. Parsons, Trans.). New York: Oxford University Press.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 1, 1-19.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Weikamp, J. G., & Göritz, A. S. (2016). Organizational citizenship behaviour and job satisfaction: The impact of occupational future time perspective. *Human Relations*, 69(11), 2091–2115.
- Weiss, C. H. (1993). Shared decision-making about what? A comparison of schools with and without teacher participation. *Teachers College Record*, 95(1), 69–92.
- Wood, W., & Eagly, A. H. (2012). Biosocial construction of sex differences and similarities in behavior. In M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 46, pp. 55-123). Elsevier.
- Wu, J., Balliet, D. P., Tybur, J. M., Arai, S., Van Lange, P. A. M., & Yamagishi, T. (2017). Life history strategy and human cooperation in economic games. *Evolution and Human Behavior*, 38(4), 496-505.
- Xia, J., & Shen, J. (2019). The principal-teacher's power relationship revisited: A national study based on the 2011-12 SASS data. *Leadership and Policy in Schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1586962>

- Xin, K. R., & Tsui, A. S. (1996). Different strokes for different folks? Influence tactics by Asian-American and Caucasian-American managers. *The Leadership Quarterly*, 7(1), 109-132.
- Yamagishi, T., Horita, Y., Takagishi, H., Shinada, M., Tanida, S., & Cook, K. S. (2009). The private rejection of unfair offers and emotional commitment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(28), 11520-11523. <https://doi.org/10.1073/pnas.0900636106>
- Yaşlıoğlu, M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay.
- Yeung, D. Y., Fung, H. H., & Lang, F. R. (2007). Gender differences in social network characteristics and psychological well-being among Hong Kong Chinese: The role of future time perspective and adherence to Renqing. *Aging and Mental Health*, 11(1), 45-56. doi:10.1080/13607860600735820
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). London: Pearson Education.
- Yukl, G., & Falbe, C. M. (1990). Influence tactics and objectives in upward, downward, and lateral influence attempts. *Journal of Applied Psychology*, 75(2), 132–140.
- Yukl, G., & Michel, J. (2006). Proactive influence tactics and leader member exchange. In C. M. Falbe (Ed.), *Power and influence in organizations* (pp. 87-103).
- Yukl, G., Seifert, C. F., & Chavez, C. (2008). Validation of the extended Influence Behavior Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 19(5), 609-621.
- Yukl, G., & Tracey, J. B. (1992). Consequences of influence tactics used with subordinates, peers, and the boss. *Journal of Applied Psychology*, 77(4), 525–535. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.4.525>
- Zee, M., Roorda, D. L., & Hanna, F. (2023). Principal–teacher relationships: Dimensionality and measurement invariance of a measure for primary and secondary school

teachers. *Management*

in

Education, 0(0). <https://doi.org/10.1177/08920206231154740>

Zumbo, B. D., & Zimmerman, D. W. (1993). Is the selection of statistical methods governed by level of measurement? *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 34(4), 390–400. <https://doi.org/10.1037/h0078865>

Zwick, W. R., & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99(3), 432-442.



EKLER



EK 1. Karşılıklı Bağımlılık Teorisi Perspektifinden Okul Müdürü ve Öğretmenlerin İlişkisel Dinamikleri

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet:

Kıdem:

Branş:

Mevcut Okul Müdürüyle Birlikte Çalışma Süresi:

Görüşme Soruları

- 1) Okul müdürünüzle ilişkinizi nasıl tanımlarsınız?
 - a. Okul müdürünüzle ilişkinizin sizi mesleki ve kişisel olarak nasıl etkilediğini düşünmektesiniz?
- 2) Okul müdürünüzle ilişkinizdeki güç dinamikleriyle ilgili görüşleriniz nelerdir?
 - a. Müdürünüzün yetkilerini kullanma biçiminden kişisel ve mesleki olarak nasıl etkilenmektesiniz?
 - b. Müdürünüzün hiyerarşik konumuyla ilgili görüşleriniz nelerdir?
 - c. Müdürünüzle olan ilişkiniz okul içi karar süreçlerine nasıl yansımaktadır?
 - d. Bir araya gelme sebeplerinizle ilgili olarak neler düşünmektesiniz?
 - e. Müdürünüzün iletişim dilini nasıl yorumlarsınız?
- 3) Okul müdürünüzün sizi tanıma durumuna yönelik görüşleriniz nelerdir?
 - a. Okul müdürünüzün okulda yaptığınız çalışmalarla ilgili ne kadar bilgi sahibi olduğunu düşünürsünüz?
 - b. Okul müdürünüzün kişisel olarak sizi ne kadar tanıdığını düşünmektesiniz?
 - c. Müdürünüzün okul dışında yaşadığınız olaylarla ilgili bilgi sahibi olmasıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?
 - d. Müdürünüzle ne sıklıkta görüşmektesiniz?
 - e. Müdürünüzle yaptığınız konuşmaların içeriği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 4) Okul müdürünüzle ilişkinizde karşılıklı olmasını beklediğiniz dinamikler nelerdir?
 - a. İlişkinizdeki geri bildirimler için neler düşünürsünüz?
 - b. Müdürünüzün, sizin olumlu çabalarınıza karşı nasıl bir yaklaşım gösterdiğini düşünmektesiniz?
 - c. Müdürünüzün size karşı tavrını saygı, destek, güven ve değer verme gibi unsurlar üzerinden nasıl yorumlarsınız?

- 5) Okul müdürünüzle olan ilişkinizi nasıl temellendirirsiniz?
- Okul müdürünüzün sizinle olan ilişkisinde kullandığı etkileme yöntemleriyle ilgili görüşleriniz nelerdir?
 - Müdürünüzün kullandığı etki stratejilerinin sizi nasıl etkilediğini düşünmektesiniz?
 - İstemediğiniz bir görev verdiğinde bunu size nasıl bir tavır içinde verdiğini düşünmektesiniz?
 - Okul müdürüyle ilişkinizde genel ve istisnai durumlarda öne çıkan etki stratejileri kullandığını düşünürsünüz?
 - Okul içindeki ihtiyaçlarınıza karşı nasıl bir yaklaşım gösterdiğini düşünürsünüz?
- 6) Okul müdürünüzle yaşadığınız çatışma durumlarına yönelik görüşleriniz nelerdir?
- Olası bir fikir ayrılığında neler yaşandığını düşünmektesiniz?
- 7) Okul müdürünüzle olan ilişkinizde zamanın nasıl bir etkisi olduğunu düşünmektesiniz?
- Müdürünüzle ilişkiniz mesleki olarak gelecek zamana ait beklenti ve planlarınızı nasıl etkilemektedir?
 - Okul müdürüyle olan ilişkiniz okulda çalışma sürenizi etkiler mi?
 - Okul müdürünüzle birlikte çalışma sürenizin ilişkinize olan etkisi hakkında görüşleriniz nelerdir?
- 8) Okul müdürünüzle olan ilişkinizin rol davranışınıza etkileri hakkında görüşleriniz nelerdir?
- Yönetmelik gereği mecbur olmadığınız halde yapmanız istenen bir görev olduğunda nasıl yaklaşırınız?
- 9) Okul müdürüyle olan ilişkinin okul ekosistemine etkileri hakkında görüşleriniz nelerdir?
- Okul içi disiplin süreçlerinde müdür ve öğretmen ilişkisinin etkileriyle ilgili görüşleriniz nelerdir?
 - Sizce akademik süreçler müdür ve öğretmen ilişkisinden nasıl etkilenir?
 - Okul müdürünüzle ilişkinizin meslektaşlarınızla olan ilişkinize etkileriyle ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 10) Okul müdürünüzle olan ilişkinizin kişisel olarak sizi nasıl etkilediğini düşünmektesiniz?

- 11) Okul müdürünüzle ikinizin daha olumlu olması adına neler yaptığınızı düşünüyorsunuz?
- 12) Okul müdürünüzle olan ikinin okul içi süreçleri kapsayan: Öğretmen psikolojisi, mesleki performans, ğrenci ikileri, meslektaş ikileri, velilerle ikiler ve okul iklimi alanlarından hangilerinde etkileri olduğunu dnmektesiniz?
- 13) Okul müdürünüzle olan ikinizin olumlu olması mdrnzden ne gibi beklentiler içindesiniz?



EK 2. Karşılıklı Bağımlılık İlişkisi Algı Ölçeği

Sayın Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı orta okullarda görev yapan öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık algılarını incelemektir. Sizden istenen aşağıda yer alan maddelere katılma durumunuzu 5 (Tamamen katılıyorum) ile 1 (Hiç katılmıyorum) arasında değerlendirerek puanlamanızdır. * işareti bulunan maddeler olumsuz anlam içermektedir. Cevaplama süresi yaklaşık 5 dakikadır. Çalışmaya katılımınız tamamen gönüllük esasına göredir. Uygun gördüğünüz anda cevaplamaı sonlandırabilirsiniz. Verdiğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak, yalnızca araştırma için kullanılacak, kişisel bilgileriniz kimseyle paylaşılmayacaktır.

Değerli zamanınızı ayırdığınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

	1= Hiç katılmıyorum 2= Katılmıyorum 3= Kararsızım 4= Çoğunlukla katılıyorum 5= Tamamen katılıyorum	1	2	3	4	5
Okul müdürüm...						
Bilgi belirginliği						
1.	Bana ait demografik özellikleri bilir.					
2.	Hayatımdaki sıkıntılardan haberdardır.					
3.	Sahip olduğum dünya görüşüne ilişkin bilgi sahibidir.					
4.	İlgi alanlarımdan haberdardır.					
5.	Gelişimim adına yaptığım kişisel çalışmaların farkındadır.					
Etkileme Yöntemleri						
6.	Bana karşı güler yüzlüdür.					
7.	Bir görev verdiğinde sebebini açıklar.					
8.	Küçük hatalarıma karşı tolerans gösterir.					
9.	Okuldaki ihtiyaçlarımı önemser.					
10.	Bir tartışma yaşadığımızda uzlaşmacı davranır.					
11.	Bilgi ve deneyimiyle bana ilham verir.					
12.	Eğitimsel sorunlarımı çözerken rehberlik eder.					
13.	Aynı fikirde olmasak da kendimi ifade etmemi ister.					
Karşılıklılık						
14.	Benimle aynı hedefleri paylaşır.					
15.	Yaptığım çalışmalarla ilgili geri bildirim verir.					
16.	Mutlu günlerimde sevincimi paylaşır.					
17.	İhtiyaç duyduğumda gereken desteği verir.					
18.	Olumlu çabalarımı takdir eder.					
Güç dengesi						
19.	Talimatlarını emir cümleleriyle verir.*					
20.	Fikirlerinin tartışılmaya açılmasını istemez*					
21.	Yönetsel yetkilerini tehdit unsuru olarak kullanır.*					
22.	Hiyerarşik olarak üstte olduğunu her zaman hissettirir.*					
23.	Okul içindeki her şeyi kontrol etmeye çalışır.*					

EK 3. Veri Toplama İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.06.2023-E.677525



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-77982745
Konu : Araştırma İzni

09.06.2023

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 23.05.2023 tarihli ve 660992 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Gülbahar MELİK'in "**Okullarda Karşılıklı Bağımlılık Algısının İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okul ve kurumlarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları
Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

EK 4. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.02.2023-E.595144



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-595144
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

23.02.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Gülbahar MELİK'in, Prof.Dr.Ferudun SEZGİN'in** danışmanlığında yürüttüğü **"Okullarda Karşılıklı Bağımlılık Algısının İncelenmesi"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 07.02.2023 tarih ve 02 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 175

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...