

Öğretmenlerin Yıkıcı Liderlik Davranışlarının Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Araştırma

A Qualitative Inquiry into Identifying Teachers' Destructive Leadership Behaviors

İsmail KARSANTIK^{ID}
Derya Ülhatun BOZKURT^{ID}

Öz

Yıkıcı liderlik, kurumun yönetsel süreçlerini ve örgüt üyelerinin motivasyonunu sistematik bir şekilde tahrip etmeye yönelik süreç olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada, liderliğin olumsuz yönünü oluşturan yıkıcı öğretmen davranışları ve bu davranışların etkilerini öğrencilerin bakış açısından incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'un Bakırköy, Bahçelievler, Fatih, Güngören, Kadıköy ve Zeytinburnu olmak üzere altı ilçesinden 27 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin yıkıcı liderlik davranışlarını oluşturan davranış temaları ile yıkıcı liderliğin öğrenciler üzerindeki etki temalarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrenci motivasyonunu düşürücü etkenler, motivasyon düşürücü davranışların etkileri, başarısızlık durumunda öğretmen davranışları, yıkıcı davranışlar sonrası öğrenci tepkileri, başarıyı önemsemez davranışlar, değer verildiğini gösteren davranış beklentileri, meslek seçiminde öğretmenlerden beklentiler, öğretim sürecindeki eksik yönler, öğretime ilişkin öğretmenden beklentiler, teknolojik aletleri kullanma düzeyleri, derse katılımı düşüren öğretmen davranışları, öğretmenlere yönelik beklenmeyen davranışlar alt temalarına ulaşılmıştır. Çalışmanın bulguları öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olan yıkıcı liderlik davranışlarına dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bu doğrultuda farkındalıklarının artırılmasına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yıkıcı liderlik, fenomenoloji, yıkıcı davranışlar

* Sorumlu yazar, Arş. Gör. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, E-posta: ismail.karsantik@erdogan.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-0279-7397

** Dr., MEB, E-posta: deryaulhatun@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0002-7181-6918

Abstract

Destructive leadership can be defined as the process of systematically destroying the administrative processes of an organization as well as its members' motivation. This study aims to determine the behaviors constituting the destructive aspects of teacher leadership in schools and the effects these behaviors have on students. The study group of the research consists of 27 students from six districts in Istanbul: Bakırköy, Bahçelievler, Fatih, Güngören, Kadıköy, and Zeytinburnu. Participants have been determined in accordance with the convenience sampling method. As a result of the data analysis, findings were reached regarding the behavioral themes forming the destructive leadership behaviors of teachers and the effects destructive leadership behaviors have on students. The study has arrived at factors that decrease student motivation and the effects of motivation-lowering behaviors under the sub-themes of teacher behaviors in case of failure, student reactions after destructive behaviors, behaviors that do not care about success, expectations of appreciative behavior, teachers' expectations when choosing the profession, deficiencies in the teaching process, teachers' expectations from teaching, technological tool usage levels, teacher behaviors that decrease class participation, and behaviors not expected from teachers. The findings of the study reveal destructive leadership behaviors to have negative effects on students. As a result, activities such as in-service trainings can be organized to raise teachers' awareness in this direction.

Keywords: Destructive leadership, phenomenology, destructive behaviors

Summary

Introduction

Although destructive leadership is a common phenomenon, no consensus is found regarding its contents. According to researchers, destructive leadership is regarded as a negative dimension of leadership (Çetin, 2017). Although leadership types such as petty tyranny, toxic leadership, narcissistic leadership, abusive leadership, and bad leadership differ in content, they nevertheless address the negative side of leadership. Making a specific definition of destructive leadership is difficult because the contents of negative leadership types resemble one another. However, destructive leadership is defined as a leader who negatively affects employees' motivation, job satisfaction, and productivity or sabotages the aims and resources of the organization through systematic and repetitive behaviors (Einarsen, Aasland, & Skogstad, 2007). Based on the definition of destructive leadership, various dimensions of this concept have been mentioned in studies.

Method

This study aims to explain the phenomenon of destructive leadership behaviors within the framework of students' views and experiences. Creswell (2007) listed the steps followed in conducting phenomenological studies that examine individuals' experiences of a concept or phenomenon and what the concept or phenomenon means to individuals. How these steps are carried out within the scope of a study is given below:

1. Determining the research problem: In this context, emphasis is placed on the problem of how destructive leadership behaviors, being the negative aspect of leadership, are perceived by students.
2. Determining the phenomenon to be examined: The phenomenon to be examined within the scope of this study has been determined as destructive leadership behaviors.
3. Presenting the philosophical and theoretical framework of the phenomenon to be examined: The study presents within its scope the position destructive leadership has among the negative leadership types and in related studies.
4. Collecting data from individuals who have experienced the phenomenon: The study's data are collected from students who are likely to have experienced negative teacher leadership behaviors.
5. Asking the participants general questions: Within the scope of the study, the participating students were asked open-ended questions with the aim of examining the phenomenon more comprehensively using probe questions.
6. Analyzing the data: The data collected within the scope of the study have been analyzed using the method of content analysis and are supported with quotations expressing the participant experiences.
7. Describing the experiences about the participant phenomenon: The themes obtained as a result of the content analysis and the quotations obtained from the participant students have been presented holistically.

The study group consists of 27 students selected using the maximum diversity sampling method from public schools located in the Istanbul districts of Bakırköy Bahçelievler, Fatih, Güngören, Kadıköy, and Zeytinburnu during the 2020-2021 academic year. The purposes of maximum diversity sampling is to enrich the research findings by providing a diverse range of participants who may be included in the research problem and to reveal the different experiences arising from diversity (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this context, different school types were taken into account as an area of diversity when selecting the participants. Before asking the participants questions, care was taken to make the participants feel safe by providing them with information about the importance of the research and what the research aims to reveal.

The interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool. Interview questions were prepared by examining the relevant literature and obtaining opinions from 10 experts (3 Turkish language and 7 education management experts). After performing the pilot study with 10 participants, feedback and expert opinions were then taken into consideration. The necessary corrections were made, and then the interview questions were finalized.

Twenty-seven students from schools in the Istanbul districts of Bakırköy, Bahçelievler, Fatih, Güngören, Kadıköy, and Zeytinburnu interviewed during the 2020-2021 academic year, and their answers to the questions were recorded. Content analysis was used to analyze the data. This

method, in which data is analyzed according to predetermined themes, includes the stages of creating an analytical framework, processing the data according to the framework, and determining and interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2016). Various categories were determined by considering the similarities and differences of the answers the participants gave. The participants' responses were carefully examined and placed in the relevant categories. This study created the analytical framework by taking the research questions into consideration, transferring the data to a computer, and processing them according to themes using the package program MAXQDA-12. The findings have been interpreted and presented using direct quotations.

In order to ensure the validity of the study, the suggestions from experts were benefitted from at different stages of the research, which contributes to the quality of the study (Yıldırım & Şimşek, 2016). Guba (1981) mentions that validity and reliability, transferability, credibility, consistency, and verifiability are important in qualitative research. This study has used convenience sampling for transferability and has attempted to describe the process in detail; the data have analyzed by three experts to ensure consistency, and experts' opinions were obtained for verifiability.

Findings

This study presents the motivation-lowering behaviors and effects these behaviors on students within the framework of the themes of teachers' successful/unsuccessful behaviors, students' expectations of success from teachers, behaviors expected from teachers when choosing a profession, deficiencies in the teaching process, and teachers' expectations related to these, teacher behaviors that reduce in-class participation, and teachers' unexpected negative behaviors. In addition, students perceive teachers' negative and unpleasant speech, insults, anger, telephone ringing, teaching style, lesson abandonment, and indifferent attitudes as behaviors that lower motivation.

Students were found to often state that, when they failed, teachers insulted them, used negative expressions, threatened with notes, behaved destructively, or behaved indifferently. Meanwhile, the study found students to have stated that, when they achieved success, their teachers did not react, continued their routine behavior, behaved negligently, or focused only on unsuccessful students.

The teacher behaviors that reduce students' in-class participation were stated as follows: the way the lesson is carried out, teachers' sympathetic behaviors, extra-curricular elements, and dominating the class. The students stated not expecting the following behaviors from their teachers: humiliating words, being overly disciplined/harsh, boring lessons, insincerity, and tearing down confidence.

Some students stated feeling sad, bad, inadequate, and unsuccessful after teachers' hurtful words and behaviors. However, other students also stated that such negative attitudes had inspired their desire to study or had not affected to them. Teachers' motivation-lowering behaviors toward students have effects such as reduced interest in the lesson, sadness, low motivation, adverse impact on class participation, and prejudice against the lesson. Lastly, when examining the behaviors expected from teachers regarding the success of students were examined, students expressed expecting teachers to have behaviors such as showing interest, not having any expectations, rewarding students with social

activities, making the family and students feel successful, being appreciative, showing sincerity, and giving new duties and responsibilities.

Discussion

Despite the presence of overlapping concepts among undesirable behaviors and destructive leadership, no consensus exists on how to define and conceptualize destructive teacher leadership. Destructive leadership behaviors are categorized as behaviors that: a) are used voluntarily (consciously) and consistently, b) encourage students in a direction contradictory to the goals, and c) act against the goals of the institution (Balwant, 2017; Krasikova et al., 2013). In the current study, students stated their teachers to be inadequate at helping the students overcome their deficiencies. Students expect repetitions in order to make up for their academic deficiencies. This situation also contradicts the goals these institutions have that aim to be effective by raising successful students (Balci, 2014).

The findings provide a multidimensional concept of destructive teacher leadership. Destructive teacher leadership can be classified as: a) lack of effective communication, b) lack of professional skills, and c) irresponsibility toward the profession (Craig & Kaiser, 2013; Balwant, 2015). A teacher exhibiting harmful verbal and non-verbal behaviors toward their students reveals a destructive leadership style where the teacher lacks effective communication (Aravena, 2019). The current study has found behaviors such as negative and unpleasant speech, insults, anger, unresponsiveness toward success, and engagement in degrading behaviors to reveal teachers' lack of effective communication.

Balwant (2017) classified the dimensions of destructive teacher leadership as a) indifferent communication, b) chaotic carelessness and c) irresponsibility. The current research findings can be said to coincide with the dimensions of destructive teacher leadership in this context. When examining the findings, destructive teacher leadership is generally seen to emerge in three dimensions: lack of effective communication, lack of professional skills, and irresponsibility toward the profession. Students are seen to have developed emotional, behavioral, and cognitive responses toward destructive teacher leadership in the direction of these emerging dimensions. The findings from the current study are valuable as the use of destructive methods in the leadership process is the result of destructive leadership (Tepper, 2007).

Giriş

Sosyal yapıların bir gereği olarak ortaya çıkan liderlik, bireyleri belli amaçlar doğrultusunda yönetebilme becerisine sahip olmayı gerektirir. Lider kavramına, tarihin eski çağlarından bu zamana kadar yönetimin olduğu her dönemde, farklı anlamlar yüklenmiş olsa da önemini hiç yitirmemiştir. Lider kelimesi Latince'deki "lode star" ifadesinden türetilmiş olup ilham veren, yöneten, önde giden kişi anlamına gelmektedir. Lider, ortak bir amaç etrafında bireyleri toplayabilen ve bu amaç için bireyleri etkileyerek yapıcı ya da yıkıcı olarak harekete geçirme becerisine sahip kişilerdir (Çetin, 2017; Gündüz ve Dedekorkut, 2014). Liderlik, bir grubun ortak bir amaca ulaşması için etkilendiği

süreçtir (Northouse, 2015). Öğretmen liderliği; öğretmenlerin meslektaşlarını ve öğrencilerini etkileyerek uyum içinde çalıştıkları, okulda karar alma süreçlerine bilgi, beceri ve uzmanlıklarıyla destek oldukları, etkili öğretim uygulamalarını geliştirip uygulayarak öğretimin kalitesinin artmasında gayret gösterdikleri bir süreçtir (Çetin, 2017; Güçlü ve Koşar, 2016).

Öğretmenlerin kendi değişimlerini sağladığı öğretmen liderliği, 1980'lerin başında başlayan ve bugün de devam eden profesyonel öğretmen hareketine dayanmaktadır (Fairman ve Mackenzie, 2015; Güçlü ve Koşar, 2016; York-Barr ve Duke, 2004). Son yıllarda öğretmen liderlerinin okul reformundaki rolü deneysel araştırmalarla daha belirgin hale gelmekte ve bu araştırmaların birçoğunda öğretmen liderlerinin başarılı okul reformu için hayati öneme sahip olduğu öne sürülmektedir (Angelle ve Schmid, 2007; Valli, vd., 2006). Bununla birlikte, öğretmen liderinin rolü, okul bağlamına ve araştırmaya bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Lider bir öğretmeni diğer meslektaşlarından ayıran özelliklerin başında iyi bir öğretmen olması gelmektedir. Diğer özellikleri ise, kişiler arası iletişim becerilerine sahip olma, sunum becerilerine sahip olma, değişime açık olma, rahat, sabırlı, planlı, düzenli, güven verici olma ve elindeki kaynakları kullanabilme şeklinde sıralanabilir (Ağırman ve Ercoşkun, 2017).

Günümüzde birçok araştırmada öğretmen liderliğinin olumlu yönleri ile bu liderlerin kişilik özellikleri ve becerilerinden bahsedilmektedir (Bakioğlu, 1998; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Can, 2007). Buna karşın öğretmen liderliğinin yıkıcı yönlerini araştıran az sayıda araştırma bulunmaktadır. Akman (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yıkıcı liderlik algıları ile mesleki tükenmişlikleri arasında ilişki saptamış ve kavramlara yönelik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenerek öğretmenlerin yıkıcı liderlik algıları ile mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Liderliğin olumsuz yönünü oluşturan yıkıcı öğretmen davranışları ve bu davranışların etkilerini öğrencilerin bakış açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Alanda öğretmen liderliğinin olumlu yönleri ile ilgili çok sayıda çalışma olmasına karşın öğretmenin yıkıcı liderlik davranışları hakkında yeterli çalışma olmaması sebebiyle çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen bulguların, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışa dönük özelliklerini etkileyebilecek olan yıkıcı liderlik davranışlarının farkına varılmasını sağlaması beklenmektedir.

Liderliğin olumsuz yönü

Lider kelimesi olumlu şeyleri çağrıştırmasına karşın aslında risk faktörünü de barındırmaktadır. Hatta liderler, örgütleri için olumsuz sonuçlar oluşturma potansiyeline sahip kişilerdir (Kellerman, 2008). Liderlerin olumsuz davranışları nasıl ve neden ürettiklerini ortaya çıkarmak adına liderlerin stratejik vizyonu, iletişim ve izlenim yönetimi becerileri ve genel yönetim uygulamaları üzerine çalışma yapılmıştır. Karizmatik lider davranışlarının takipçilerini örgütlere karşı yabancılaştırmasını ya da vizyoner liderlerin büyük resme odaklandıklarından ayrıntıları fark edemeyişleri liderliğin olumsuz yönlerine örnek olarak gösterilebilir (Conger, 1990).

Olumsuz liderlik başlığı altında küçük tiran (petty tyranny), zehirleyici liderlik (toxic leadership), narsist liderlik (narcissistic leadership), istismarcı liderlik (abusive leadership), kötü liderlik (bad leadership), yıkıcı liderlik (destructive leadership) ele alınmaktadır. Bu kavramların

arasında anlamsal farklılıklar kavramların anlamlarında neyi kapsayıp neyi kapsamayacağına bağlı olarak değişmektedir. Bu kavramların tümü yapıcı olmayan bir liderlikten bahsetmektedir (Gündüz ve Dedekorkut, 2014). Aslında bu liderlik yaklaşımları farklı başlıklar altında liderliğin olumsuz yönlerini açıklamaktadırlar.

Küçük Tiran', gücünü ve otoritesini baskı unsuru olarak kullanan lider olarak tanımlayan Ashforth (1994) altı davranış çerçevesinde küçük tiranlığı açıklamaktadır; kendini büyük görme, astlarını aşağılama ve küçük görme, kendi düşünce ve fikirlerini kabule zorlama, düşüncesizlik, inisiyatif kullanımına engel olma ve sebepsiz yere cezalandırma küçük tiranlara ait davranışlardır. Küçük ifadesi ise bu liderlerin vizyonerlikten uzak olduklarını ifade etmektedir (Akhtar ve Shaukat, 2016).

Toksik liderlik (zehirleyici liderlik); örgütlerde coşkuyu, yaratıcılığı, yenilikçi fikirleri üretmeyi zehirleyen bir liderlik türüdür ve üst mevkilere gelebilmek adına örgüt kültürünü hiç düşünmeden kendi çıkarları için feda edebilirler (Çetin, 2017). Kişisel yetersizliklerini gizleyerek bencilce davranan, etrafındakileri aldatan ve takipçilerini küçük gören, uyumsuz ve hoşnutsuz liderlerdir. Etik olmayan bir yönetim şekli belirleyerek, adil yönetim sistemini işlevsiz hale getirerek, yalan söyleyerek, çalışanların birbirine düşmanlık beslenmesinden zevk alarak, liderlikten kendisinin ayrılmasıyla sistemin çökeceğine dair algı oluşturarak başta örgüte, daha sonra katılımcılara ve kendine zarar vermektedirler (Lipman-Blumen, 2010). Toksik liderler; hilekâr, alaycı, kibirli kişilerdir ve bu hoş olmayan davranışlar da liderliğin olumsuz yönünü oluşturmaktadır (Reed ve Olsen, 2010).

Narsist liderlik; kişinin kendini yetersiz hissetmesine bağlı olarak kendini üstün göstermeye çalışma, kendi çıkarlarını ön planda tutma, bencilce davranma gibi özelliklerden dolayı ortaya çıkmıştır (Rosenthal ve Pittinsky, 2006). Kendine odaklanması nedeniyle kendine güvenen biri gibi görünmektedir. Böylece kısmen de olsa risk alma özelliğinden dolayı örgütlerde yükselme potansiyelini kolaylaştırır. Fakat liderdeki empati eksikliğinden ve takipçilerinin arzu ve isteklerini dikkate almayışından dolayı hedeflenen düzeyde verim elde edilememektedir (Royston, 2012). Narsistik liderin bu özellikleri kötü lider profili oluşturmaktadır.

İstismarcı liderlik, fiziksel temas olmadan sözel ya da sözel olmayan kasıtlı yıkıcı davranışlarda süreklilik göstermesi sonucunda ortaya çıkan bir liderliktir (Tepper, 2000). İstismarcı liderlerin belirtileri olarak kamusal eleştiri, yüksek sesle ve kızgın ifadeler, düşüncesiz eylemler ve zorlamalar gösterilebilir. Bu tür liderler, amaçlarını gerçekleştirmek için astlarına kötü muamele eder ve bu davranışlar bireyler arasındaki ilişki bitene kadar tekrarlayarak devam eder. Tepper (2007) tarafından yapılan çalışmada istismarcı liderliğe maruz kalan kişilerin yaptıkları işlerden, çalıştıkları kurumlardan ya da kendi yaşantılarından memnun olmadıkları hatta bu kişilerin daha çok iş bıraktığı belirtilmiştir (Başar, Sığırı ve Basım, 2016; Reyhanoğlu ve Akın, 2016; Tepper, 2000).

Kötü liderlik, etkisiz ve/veya etikten yoksun kişilerin sergiledikleri liderlik modelidir. Kellerman (2008) yetersiz, bağnaz, taşkın, duygusuz, ahlaksız, umursamaz, şeytani olmak üzere yedi başlık altında kötü liderliğin tipolojisi belirleyerek ortaya çıkış nedeninin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. İlk üç kötü liderlik tipi etkisiz kötü liderlikle, diğerleri ise etikten yoksun liderlikle ilişkilidir. Son olarak *yıkıcı liderlik*; örgütün amaç, görev, kaynak ve etkililiğini, bireylerin motivasyonunu ve refahını

sistematiik ve tekrar eden davranışlarla sabote etme sürecidir (Aasland, Skogstad, Notelaers, Nielsen ve Einarsen, 2010; Einarsen, Aasland ve Skogstad, 2007). Yapıcı liderlik davranışlarında bulunan bir lider zaman zaman yıkıcı liderlik davranışlarında da bulunabilir (Aasland vd., 2010). Fakat bir lideri yıkıcı lider olarak tanımlayabilmek için yıkıcı davranışları (bilinmeyenden korkma, başarısızlık korkusu, yetersizlik hissi, güven eksikliği ya da kendine aşırı güvenme) tekrar ediyor olması gerekmektedir. Yetersizlik, düşüncesizlik ve duyarsızlık sonucu ortaya çıkan olumsuz davranışlar da yıkıcı liderliğe dahil davranışlardır (Einarsen vd., 2007). Maddi güç ve popülerite yıkıcı liderliğin oluşmasına zemin hazırlayan başlıca etmendirdir (Çetin, 2017).

Olumsuz liderlik çatısı altında ele alınan bu liderlik türlerinin takipçilerine olumsuz yönde etki etmesi, olumsuz davranış kalıplarının tekrarlanması, takipçilerin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almaması gibi ortak özellikleri bulunmaktadır. Bu doğrultuda olumsuz liderlik türlerinin ve özelliklerinin farkına varılması ile takipçilerin ihtiyaçlarının ve beklentilerinin karşılanması, örgütün gelişime yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve liderden beklenen rollerin yerine getirilmesi gibi olumlu liderlik türlerinin ve özelliklerinin ortaya çıkarılması sağlanabilir.

Yıkıcı liderlik

Yıkıcı liderlik yaygın bir olgu olmasına rağmen içeriği ve ne olduğuna dair görüş birliği sağlanmamıştır. Yıkıcı liderlik üzerine çalışma yapan araştırmacılara göre yıkıcı liderlik, liderliğin olumsuz yönlerinden biridir (Çetin, 2017). Küçük Tiran (petty tyranny), zehirleyici liderlik (toxic leadership), narsist liderlik (narcissistic leadership), istismarcı liderlik (abusive leadership), kötü liderlik (bad leadership) gibi liderlik türleri içeriklerine göre farklılık gösteriyor olsa da bu liderlik türlerinin tümü liderliğin kötü yönünü ele almaktadır. Liderliğin kötü türlerinin içerikleri birbirine yakın olmasından dolayı yıkıcı liderlik adına net bir tanımda bulunmak zordur. Fakat yıkıcı liderlik, bir lider tarafından çalışanların motivasyonunu, iş doyumunu ve verimini olumsuz yönde etkilemek ya da örgütün meşru çıkarlarına zarar verecek derecede amaçlarını ve kaynaklarını sistematiik ve tekrarlanan davranışlarla sabote etmek olarak tanımlanmaktadır (Einarsen vd., 2007). Yıkıcı liderliğin tanımından yola çıkarak yapılan araştırmalarda bu kavramın çeşitli boyutlarına değinilmiştir.

Yıkıcı liderlik üzerine yapılan araştırmalarda çeşitli boyutlar açısından bu kavram incelendiğinde Ashforth (1994) ego tatmini, girişimleri caydırma, çatışma yönetiminde zorlayıcı yaklaşım, çalışanları keyfi cezalandırma, küçümseme ve önemsememe olmak üzere altı boyutta yıkıcı liderliği tanımlamıştır. Einarsen vd. (2007) ise yıkıcı liderliği zorba liderlik, destekleyici-sadakatsiz liderlik ve yön değıştiren liderlik olarak sınıflandırmıştır. Thoroughgood, Tate, Sawyer ve Jacobs (2012) tarafından yapılan araştırmada ise yıkıcı liderlik kavramı üç tür davranış altında toplanmıştır. Bunlar; örgüte yönlendirilmiş davranışlar (örgüt politikasını olumsuz etkileme), çalışanlara yönlendirilmiş davranış (özel hayatın ihlali) ve hem örgüte hem de çalışanları hedef alan davranışlardır (duygusal ilişkileri iş hayatına getirmek). Çeşitli boyutlarda yapılan araştırmalarda yıkıcı liderliğin ortaya çıkma sebepleri, yıkıcı liderlikte görülen davranışlar, yıkıcı liderliğin etkileri ortaya konmaya çalışılmış ayrıca yıkıcı liderliğin önlenmesi adına izlenebilecek süreçler üzerinde durulmuştur (Akman, 2016; Einarsen vd., 2007; Tepper, 2000; Uymaz, 2013).

Yıkıcı liderlik davranışları görülen kişilerde bu davranışların neden kaynaklı olduğu açığa kavuşturulduğunda bu davranışları gidermenin ya da faydalı davranışlara dönüştürmenin daha kolay olacağı beklenmektedir. Yıkıcı liderliğin sebepleri incelendiğinde bu kişilerin yetersiz, sert, ölçsüz, duyarsız, dar görüşlü ve kötü niyetli özelliklere sahip kişiler oldukları ve buldukları konumu koruma, çalışma ve otorite sağlama çabaları içinde oldukları zamanlarda ya da stres altında olduklarında yıkıcı liderlik davranışları sergilediği görülmektedir (Akman, 2016). Tepper'e (2007) göre ise örgütün hedeflerini gerçekleştirme adına belirlenen hedeflere ulaşmak için aşırı otoriter tutum sergileme ya da tam tersi hedefleri göz ardı edip sadece ilişkileri önemser şekilde davranma ve diğerlerinin de o şekilde davranması için zorlamada bulunmak yıkıcı liderlik davranışlarının ortaya çıkmasının sebeplerinden biridir. Liderin kendi fikir ve görüşlerine yakın olan kişilerden bir çevre oluşturması ve diğer takipçilerini geri planda bırakarak önemsemez tavırlarda bulunması başka bir yıkıcı liderlik davranışı olan kayırcı davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir

Liderlik için yetkin olmamak, yıkıcı liderliğin sebepleri arasında gösterilmektedir (Uymaz, 2013). Ağırman ve Ercoşkun (2017) tarafından yürütülen araştırma öğretmen liderliğinde mesleki yetkinliğin etkisi olduğunu göstermektedir. Lider kelimesinin ne anlama geldiğinden ve örgüt, takipçi ve kendi açısından bulunduğu konumun hakkını vermek adına sergilemesi gereken liderlik davranışlarından haberdar olmayan bir kişi sergilediği davranışların farkında olmadan ve amaçsızca hareket edebilmektedir. Dolayısıyla sergilediği bazı davranışların yıkıcı liderlik davranışları olduğunun da farkına varamamaktadır (Uymaz, 2013).

Çeşitli sebeplerden dolayı ortaya çıkan yıkıcı liderlik davranışlar incelendiğinde bu davranışlar gözle görülür açık bir saldırganlık olabileceği gibi sözel ifadeler veya gizli ve pasif olarak sergilenen davranışlar da olabilmektedir. Açık saldırgan davranışlar olarak; fiziksel şiddet uygulamak, jest mimikleri kullanmak, sözel ifadeler olarak; bağırarak, azarlamak, hakaret etmek, rencide etmek, sert ve aşırı eleştirilerde bulunmak, gizli yıkıcı davranışlar olarak; örgütün ya da takipçilerinin çıkarına gibi hedefler göstererek aslında kendi çıkarlarını gözetmek, otoriter tutumu altında takipçileri üzerinden kazanç sağlamak, önemli bilgileri saklamak ve geri bildirimlerde bulunmamak, pasif yıkıcı davranışlar olarak ise; görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda lakayt kalmak, yeniliklere ve değişime kapalı olmak, takipçilerine yol gösterememek, onları motive edememek olarak gösterilmektedir (Akman, 2016; Einarsen vd., 2007; Güldü, 2016; Tepper, 2007). Ellis (2000) tarafından yapılan çalışmada ise yıkıcı öğretmen liderliğine ilişkin davranışların sınıfta mevcut olabileceği belirtilmekteyken, öğretmenlerin onaylanmayan tepkilerinin etkileri incelenmemektedir. Bu araştırmalar doğrultusunda mevcut çalışmada, öğretmenlerin yıkıcı liderlik davranışları ile öğrencilerin bu davranışlara yönelik geliştirdiği tepkilerin öğrencilerin bakış açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin algısına göre öğretmenin sergilediği olumsuz liderlik davranışları nelerdir?
2. Öğretmenin olumsuz liderlik davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisi ve öğrencilerin beklentileri nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışmanın katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi ve yorumu ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

Araştırmanın deseni

Bu çalışmada öğretmenlerin yıkıcı liderlik yönlerine ilişkin davranışların öğrencilerin algılarına ve deneyimlerine başvurularak açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Olgubilim, belirli olguların nasıl algılandığı, anlamlandırıldığı, hissedildiği ve deneyimlendiğini aktarabilmek üzere kullanılan nitel araştırma desenidir (Patton, 2002). Bu çalışmada yıkıcı liderlik davranışları olgusuna öğrencilerin görüş ve deneyimleri çerçevesinde açıklama getirilmesi hedeflenmiştir. Creswell (2007) bireylerin bir kavram veya olguya yönelik deneyimleri ile kavram veya olgunun bireyler için ne anlama geldiğini inceleyen olgubilim araştırmalarının yürütülmesinde izlenen adımları aşağıdaki şekilde sıralamaktadır. Bu adımların çalışma kapsamında nasıl yürütüldüğüne de aşağıda yer verilmiştir:

- Araştırma probleminin belirlenmesi: Bu kapsamda çalışmada liderliğin olumsuz yönü olan yıkıcı liderlik davranışlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığı problemi üzerinde durulmuştur.
- İncelenecek olgunun belirlenmesi: Çalışma kapsamında incelenen olgu yıkıcı liderlik davranışları olarak belirlenmiştir.
- İncelenecek olgunun genel felsefi ve kuramsal çerçevesinin sunulması: Çalışma kapsamında yıkıcı liderlik olgusunun olumsuz liderlik türleri içerisindeki yeri ve ilgili araştırmalar sunulmuştur.
- Verilerin olguyu deneyimleyen bireylerden toplanması: Çalışmanın verileri olumsuz öğretmen liderliği davranışlarını deneyimleme olasılığının bulunduğu öğrencilerden toplanmıştır.
- Katılımcılara genel soruların sorulması: Çalışma kapsamında katılımcı öğrencilere açık uçlu sorular sorularak sonda sorularla olgunun daha kapsamlı incelenmesi amaçlanmıştır.
- Verilerin analiz edilmesi: Çalışma kapsamında toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve katılımcı deneyimlerini ifade eden alıntılarla desteklenmiştir.
- Katılımcı olguya ilgili deneyimlerinin betimlenmesi: İçerik analizi sonucunda elde edilen temalar ve katılımcı öğrencilerden elde edilen alıntılar bütüncül olarak sunulmuştur.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Bakırköy Bahçelievler, Fatih, Güngören, Kadıköy ve Zeytinburnu ilçelerinde yer alan resmi okullardan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiş 27 öğrenci oluşturmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin amacı; araştırma problemine taraf olabilecek katılımcıların çeşitliliği

sağlayarak araştırma bulgularını zenginleştirmek ve çeşitlilikten kaynaklanan farklı deneyimleri ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda katılımcıların seçiminde çeşitlilik alanı olarak farklı okul türleri dikkate alınmıştır. Katılımcılara sorular yöneltmeden önce araştırmanın önemi ve araştırmanın ortaya çıkarmayı hedeflediği eylemler hakkında bilgi verilerek katılımcıların kendilerini güvende hissetmesi amaçlanmıştır.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

| | Okul Türü | Cinsiyet | |
|------|-------------------|-----------|-----------|
| | | Kadın | Erkek |
| Kamu | Anadolu Lisesi | 5 | 3 |
| | Meslek Lisesi | 3 | 5 |
| | İmam Hatip Lisesi | 4 | 2 |
| | Özel Lise | 1 | 4 |
| | Toplam | 13 | 14 |

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya toplam 27 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 13’ü kadın ve 14’ü erkektir. Çalışmaya Anadolu Lisesi’nden 13, Meslek Lisesi’nden 8, İmam Hatip Lisesi’nden 6 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 22’si devlet okulunda, beşi ise özel eğitim kurumunda (özel lise) öğrenim görmektedir.

Veri toplama aracı

Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 12 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İlgili literatür incelenerek ve 3 Türk dili, 7 eğitim yönetimi uzmanı olmak üzere toplam 10 uzmandan görüş alınarak görüşme soruları hazırlanmıştır. 10 katılımcı ile yapılan pilot görüşme sonrası geri bildirimler ve uzman görüşleri dikkate alınmış, gerekli düzeltmeler yapılmış ve görüşme sorularına son hali verilmiştir.

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Bakırköy, Bahçelievler, Fatih, Güngören, Kadıköy ve Zeytinburnu ilçelerinde yer alan resmi okullardan 27 öğrenci ile görüşmeler yapılarak sorulara verdikleri cevaplar kayıt altına alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Verilerin önceden belirlenen temalara göre çözümlendiği bu yöntem analiz çerçevesi oluşturma, çerçeveye göre verileri işleme, bulguları belirleme ve yorumlama aşamalarını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların verdikleri cevapların benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak çeşitli kategoriler belirlenmiştir. Katılımcıların yanıtları dikkatli bir şekilde incelenerek ilgili kategorilere yerleştirilmiştir. Bu çalışmada araştırma soruları göz önünde bulundurularak analiz çerçevesi oluşturulmuş, veriler bilgisayar ortamına aktarılarak MAXQDA-12 paket programıyla temalara göre işlenmiş, ulaşılan bulgular yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur

Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için uzman incelemesinden faydalanılarak araştırmanın farklı aşamalarına ilişkin önerilerinin değerlendirilmesi araştırmanın niteliğine katkı sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Guba (1981) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği, aktarılabilirlik, inandırıcılık, tutarlık ve teyit edilebilirlikle açıklanmaktadır. Bu araştırmada aktarılabilirlik için amaçlı örnekleme kullanılmış ve ayrıntılı betimleme yapılmaya çalışılmış, tutarlılığı sağlamak için veriler üç uzman tarafından çözümlenmiş ve doğrulanabilirlik için uzman görüşüne başvurulmuştur.

Araştırmada Görüş Birliği = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ formülünden faydalanılmış ve araştırmacılar arasında görüş birliğinin sağlanması amaçlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu formül doğrultusunda araştırmacı ve diğer uzmanlar arasında %86 ve %89 oranında görüş birliğine ulaşılmıştır. Görüş ayrılığı olan kısımlar ise tekrar gözden geçirilerek uygun şekilde değiştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenin sergilediği olumsuz liderlik davranışlarına ilişkin bulgular

Öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenlerin sergilediği olumsuz liderlik davranışları; motivasyon düşürücü davranışlar, başarısızlık ve başarı durumunda öğretmenlerin sergilediği davranışlar, öğretim sürecindeki eksiklikler, derse katılımı düşüren davranışlar ve öğretmenlerden beklenmeyen davranışlar temaları altında toplanmaktadır. Tablo 2'de motivasyon düşürücü davranışlara yer verilmektedir.

Tablo 2.

Motivasyon Düşürücü Davranışlar

| Kodlar | f |
|--------------------------------|----------|
| Olumsuz ve hoş olmayan konuşma | 12 |
| Hakaret etme | 6 |
| Sinirlenme | 4 |
| Telefonun çalması | 4 |
| Ders işleyiş şekli | 2 |
| Dersten ayrılma | 1 |
| İlgisiz tavırlar | 1 |

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğrenciler; olumsuz ve hoş olmayan konuşmanın, hakaret etmenin, sinirlenmenin, telefonun çalmasının, ders işleyiş şeklinin, dersten ayrılmanın ve ilgisiz tavırların motivasyon düşürücü davranışların oluşturduğunu düşünmektedirler. Görüşme sırasında kaydedilen ifadelerden birkaçı şöyledir:

“...Derste öğretmenin başarısızlığımızdan bahsetmesi ve başarılı olamayacağımızı ifade etmesi motivasyonumuzu düşürüyor.” (K1)

“...Derste öğretmenin telefonunun çalması ya da telefonu ile ilgilenmesi motivasyonumu düşürüyor.” (K2)

“...Derste öğretmenin herkesin içinde rencide edici sözler sarf etmesi motivasyonumu düşürüyor. (K16)

Tablo 3.

Başarısızlık Durumunda Öğretmen Davranışları

| Kodlar | f |
|------------------|----|
| Bulunmamakta | 10 |
| Hakaret etme | 4 |
| Olumsuz ifadeler | 3 |
| Not ile tehdit | 1 |
| Hesap sorma | 1 |
| İlgisiz tavırlar | 1 |

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğrenciler başarısız olduklarında öğretmenlerinin ne tür davranışlarda bulduklarını ifade ederken çoğunlukla herhangi bir incitici söz ve davranışta bulunmadığını, hakarete uğradıklarını, olumsuz ifadeler kullandıklarını, not ile tehdit ettiklerini, yıkıcı şekilde hesap sorma davranışları gösterdiklerini ve ilgisiz davrandıklarını belirtmiştir. Görüşme sırasında kaydedilen ifadelerden birkaçı şu şekildedir:

“...Aşağılayıcı sözler kullanıyorlar hatta tahtaya kaldırıp yapamadığım soruyu sorup daha çok aşağılıyorlar.” (K16)

“...Öğretmen ayağa kaldırıp dalga geçiyor.” (K17)

Tablo 4.

Başarı Sonrası Öğretmen Davranışları

| Kodlar | f |
|------------------------------------|----|
| Tepki vermeme | 15 |
| Rutin davranışları sürdürme | 2 |
| Önemsemez tavırları dikkate almama | 1 |
| Başarısız öğrencilere odaklanma | 1 |

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrenciler, bir başarı elde ettiklerinde öğretmenlerinin tepki vermediğini, rutin davranışlarını sürdürdüğünü, önemsemez davrandığını ve yalnızca başarısız öğrencilere odaklandığını belirtmiştir. Öğrenciler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“...Öğretmenlerin başarısız öğrencilere odaklandıklarından ve onlara kızmaktan başarılı öğrencilere vakit ayırmıyorlar.” (K12)

“...Yüksek not almışım ama öğretmenim tepki vermiyor, yokmuşum gibi davranıyor.” (K13)

Tablo 5.

Öğretim Sürecindeki Eksiklikler

| Kodlar | f |
|-----------------------------------|----|
| Anlaşılır ve akıcı ders işlenmeme | 15 |
| Yeterli örnek vermeme | 5 |
| Göz teması kurmama | 2 |
| Konu tekrarı yapmama | 2 |
| Materyal kullanmama | 2 |
| Bilgileri hayatla bağdaştırmama | 1 |
| Sevgiyle anlatmama | 1 |

Tablo 5’te görüldüğü üzere öğrenciler öğretim sürecindeki eksiklikleri; anlaşılır ve akıcı ders işlememe, yeterli örnek vermeme, göz teması kurmama, konu tekrarı yapmama, materyal kullanmama, bilgileri yaşam ile ilişkilendirmeme ve konuyu severek anlatmama şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenciler konuya ilişkin düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

“...Öğretmen açık ve anlaşılır bir dilde ders anlatmadığında ve çok fazla örnek vermediğinde konuyu anlayamıyorum.” (K4)

“...Gerçekten anlayabileceğim şekilde ders anlatılmadığı vakit öğretmenin ders anlatımını eksik görüyorum.” (K19)

“...Dersi dikkat çekici ve severek anlatmadığı vakit öğretmenin ders anlatımı eksik kalabiliyor.” (K26)

Tablo 6.

Derse Katılımı Düşüren Öğretmen Davranışları

| Kodlar | f |
|--|---|
| Öğretmen davranışları dışındaki etkenler | 7 |
| Ders işleyiş şekilleri (monoton, hızlı) | 6 |
| Öğretmeni sevmeme (samimi bulmama) | 5 |
| Anlayışla yaklaşmama | 2 |
| Ders harici unsurlarla ilgilenme | 1 |
| Sınıfa hâkim olamama | 1 |

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin derse katılımını düşüren öğretmen davranışlarının; ders işleyiş şekilleri, öğretmenin yakın görülmemesi, öğretmenin anlayışlı yaklaşmaması, öğretmenin ders harici unsurlarla ilgilenmesi ve sınıfa hakim olmaması şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı öğretmen davranışları dışındaki etkenlerin derse katılımı düşürdüğünü belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“...Hızlı ders işlediğinden anlamıyorum ve dolayısıyla derse katılamıyorum.” (K5)

“...Öğretmenin ders anlatımında bir düzen olmadığı zaman derse katılmak istemiyorum.” (K27)

“...Öğretmenlerin sadece birkaç kişiyle ders yapmaları derse katılma isteğimi düşürüyor.” (K18)

Tablo 7.

Öğretmenlerden Beklenmeyen Davranışlar

| Kodlar | f |
|-------------------------------|----|
| Küçük düşürücü sözler | 17 |
| Aşırı disiplinli ve sert olma | 5 |
| Sıkıcı ders anlatma | 5 |
| Samimiyetsiz davranma | 2 |
| Güven telkin etmeme | 1 |

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlerinden beklemedikleri davranışlar; küçük düşürücü sözler, aşırı disiplinli ve sert olma, sıkıcı ders anlatma, samimiyetsiz davranma, güven telkin etmeme şeklinde ifade edilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden bazıları düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“...Öğretmenlerimin kırıcı ve küçümser konuşmamasını isterim.” (K24)

“...Öğretmenlerimin onur kırıcı sözlerde ve davranışlarda bulunmamalarını isterim.” (K14)

“...Konuyu kötü anlatan bir öğretmen istemem.” (K21)

Öğretmenin olumsuz liderlik davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisine ve öğrencilerin beklentilerine ilişkin bulgular

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin olumsuz liderlik davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkileri ve öğrencilerin öğretmenlerinden olumsuz davranışlarına yönelik beklentileri, yıkıcı davranışlar sonrası öğrenci tepkileri, motivasyon düşürücü davranışların etkileri, öğrencilerin başarısına ilişkin davranış beklentileri, öğretime yönelik beklentiler ve meslek seçiminde öğretmenden beklentiler temaları altında sunulmuştur. Tablo 8’de yıkıcı davranışlar sonrası öğrenci tepkilerine yer verilmektedir.

Tablo 8.

Yıkıcı Davranışlar Sonrası Öğrenci Tepkileri

| Kodlar | f |
|--------------------------|----|
| Üzgün-Kötü | 12 |
| Tecrübe edilmeme | 10 |
| Yetersiz – başarısız | 4 |
| Ağlamaklı olma | 3 |
| Çalışma isteği uyandırma | 3 |
| Sinirlilik | 2 |
| Etkilenmeme | 1 |

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrenciler, öğretmenlerinin incitici söz ve davranışları sonrasında üzgün ve kötü hissettiklerini, böyle bir durumu tecrübe etmediklerini, yetersiz ve başarısız hissettiklerini, ağırlıklı hissettiklerini, çalışma isteği uyandırdığını, sınırlı bir hal alındığını ve etkilenmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“...kendimi kötü hissederim ve hatta kızgın hissederim. Kendime olan güvenim zedelenmiş olur.” (K14)

“...üzülüp kırıldığımı ama daha çok çalışma isteğinin oluştuğunu belirtmektedir.” (K8)

Tablo 9.

Motivasyon Düşürücü Davranışların Etkileri

| Kodlar | f |
|-------------------------|----|
| Derse karşı ilgi azalma | 14 |
| Odak değiştirme | 5 |
| Üzüntü | 4 |
| Motivasyon düşüklüğü | 3 |
| Derse katılmama | 2 |
| Önyargı oluşturma | 2 |

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon düşürücü davranışlarının öğrencilerde; derse karşı ilgilerinin azalması, odak değiştirme ihtiyacı duymaları, üzüntü, motivasyon düşüklüğü, derse katılımın olumsuz etkilenmesi ve derse karşı ön yargı oluşturma gibi etkileri görülmektedir. Görüşme sırasında kaydedilen ifadelerden birkaçı şöyledir:

“...Dersi sevsem de ilgiyle dinlemeye devam edemiyorum.” (K5)

“...Dikkatim dağılıyor başka şeylerle ilgilenmeye başlıyorum.” (K14)

“...Kırılıyorum ama motivasyonum bozulmaz şekilde durumunu ifade etmektedir.” (K4)

Tablo 10.

Öğrencilerin Başarısına İlişkin Davranış Beklentileri

| Kodlar | f |
|---|---|
| İlgi göstermesi (telefon-ziyaret) | 6 |
| Beklenti içinde olmama | 4 |
| Sosyal aktivite | 4 |
| Başarının hissettirilmesi (aileye bilhassa) | 4 |
| Takdir etme | 3 |
| Samimi olma | 3 |
| Ekstra görev verme | 2 |

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğrencilerin başarısına ilişkin öğretmenlerinden beklediği davranışlar incelendiğinde öncelikle ilgi gösterilmesi, herhangi bir beklenti içinde olunmaması, öğrencilerin sosyal aktiviteler ile ödüllendirilmesi, başarının aileye ve öğrenciye hissettirilmesi,

takdir edilmesi, samimiyet gösterilmesi ve yeni görev ve sorumluluklar verilmesi gibi beklentilerinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerden bazıları düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“...Öğretmenlerimle birlikte hafta sonları bir şeyler yapmak isterdim ayrıca beni aramalarını isterdim.” (K1)

“...Ailemi başarımdan dolayı gururlandırmalı isterdim. Öğretmenlerimle birlikte sosyal aktivite içinde olmak isterdim.” (K7)

“...ne yapıyorsam kendim için yapıyorum bir beklentim yok.” (K12)

Tablo 11.

Öğretime İlişkin Öğretmenlerden Beklentiler

| Kodlar | f |
|-----------------------------|---|
| Tekrar anlatım | 9 |
| Yapılanları yeterli bulma | 5 |
| Ek ders yapma | 4 |
| Yeterli miktarda soru çözme | 2 |
| İhtiyaç duymama | 1 |

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin öğretime ilişkin öğretmenlerinden beklentileri; tekrar anlatım, yapılanları yeterli bulma, ek ders yapma ve yeterli miktarda soru çözme şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Görüşmelere katılan öğrencilerden bazıları düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“...Eksik olduğum konuyu öğrenmem için biraz vakit ayırarak tekrar anlatmasını isterim.” (K13)

“...Eksik olduğum konuyu gidermek için teşvik etmesi ve konuyu tekrar anlatmasını isterim.” (K14)

“...Kurslarda açığımı kapattığım için beklentim yok.” (K24)

Tablo 12.

Meslek Seçiminde Öğretmenlerden Beklentiler

| Kodlar | f |
|--------------------------------|----|
| Meslek hakkında bilgi verme | 10 |
| Kurum gezisi | 4 |
| Meslek sahibi kişi ile tanışma | 3 |
| Öğrencinin araştırması | 2 |
| Kendini tanıma testleri | 2 |

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin meslek seçiminde öğretmenlerden meslek hakkında bilgilendirilme, kurum gezisi düzenleme, ilgili meslek mensubu kişi ile tanışma, kendini tanıma testleri uygulama gibi beklentileri olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan öğrenciler bu duruma ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir;

“...Meslek ile ilgili iyi ve kötü yanları anlatan ayrıntılı bilgi vermelerini isterim.” (K11)

“...Mesleğin içeriği hakkında bilgi verilmesini ve meslek sahibi kişi ile tanışmak isterim.” (K25)

“...Gerek görmüyorum kendim araştırıyorum.” (K15)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin yıkıcı liderlik davranışları ile öğrencilerin bu davranışlara yönelik geliştirdiği tepkilerin öğrencilerin bakış açısından incelenmesidir. Öğretmenlerin yıkıcı davranışları; motivasyon düşürücü davranışlar ve bu davranışların öğrenciler üzerindeki etkileri, başarısızlık ve başarılı olma durumunda öğretmenlerin sergilediği davranışlar ve öğrencilerin başarıya ilişkin öğretmenden beklentileri, meslek seçiminde öğretmenden beklenen davranışlar, öğretim sürecindeki eksiklikler ve buna ilişkin öğretmenlerden beklentiler, derse katılımı düşüren öğretmen davranışları ve öğretmenlerden beklenmeyen olumsuz davranışlar temaları çerçevesinde ortaya konulmuştur.

İstenmeyen davranışlar ve yıkıcı liderlik arasında kavramsal bir örtüşme olmasına rağmen, yıkıcı öğretmen liderliğinin tanımlanması ve kavramsallaştırılmasına ilişkin fikir birliği bulunmamaktadır. Yıkıcı liderlik davranışları a) iradi (bilinçli) ve sürekli kullanma, b) öğrencileri hedefleri ile çelişen bir yöne doğru teşvik etme ve c) kurumun hedeflerine aykırı hareket etme kapsamında sınıflandırılmaktadır (Balwant, 2017; Krasikova vd., 2013). Mevcut araştırmada görüldüğü üzere öğrenciler, eksik oldukları konuları gidermek adına öğretmenlerinin yeterli derecede yardımcı olmadıklarını ifade etmektedir. Öğrenciler, akademik eksikliklerinin giderilmesi adına konu tekrarı yapılmasını beklemektedirler. Bu durum aynı zamanda başarılı öğrenciler yetiştirerek etkili okul olma hedefinde olan bir kurumun hedefleri ile çelişen bir durumdur (Balcı, 2014). Kurumun hedeflerine ulaşmak adına sağladığı imkânların göz ardı edilmesi ya da bu imkânların değerlendirilmesi için çaba sarf edilmemesi de kurumun hedeflerine aykırı hareket eden yıkıcı öğretmen davranışdır (Conger, 1990; Kellerman, 2008). Araştırmada ortaya konulan diğer bulgu ise öğretmenlerin teknolojik aletleri kullanma düzeylerini yetersiz olarak algılanmasıdır. Kurumun sağladığı imkânların hedeflere ulaşmak adına kullanılması beklenmektedir. Bazı öğretmenlerin teknoloji kullanımında yetersiz olarak ifade edilmesi yıkıcı öğretmen liderliğinde bir diğer husus olarak ele alınmaktadır (Molino, Cortese ve Ghislieri, 2019).

Bulgular yıkıcı öğretmen liderliği konusunda çok boyutlu bir kavram sunmaktadır. Yıkıcı öğretmen liderliğini a) etkili iletişim yoksunluğu, b) mesleki beceri yoksunluğu, c) mesleğe karşı sorumsuzluk şeklinde boyutları sınıflandırmak mümkündür (Aravena, 2019; Balwant, 2015; Craig ve Kaiser, 2013). Yıkıcı öğretmen liderin, öğrencilerine karşı zarar verici sözlü ve sözsüz davranışları sergilemesi yıkıcı öğretmen liderliğinde öğretmenlerin etkili iletişim yoksunluğunu ortaya koymaktadır (Aravena, 2019). Mevcut araştırmada olumsuz ve hoş olmayan konuşma şekilleri, hakaret etme, sinirlenme, başarıya karşı tepkisiz kalınması, öğrencileri yüceltici davranışlarda bulunmama gibi davranışlar öğretmenlerin etkili iletişim yoksunluğunu ortaya koymaktadır. Yıkıcı öğretmen liderliğinde diğer bir boyut olan mesleki beceri yoksunluğu da araştırmada ortaya çıkan bulgular arasındadır. Yıkıcı

öğretmen liderin anlaşılır ve akıcı ders işlememesi, ihtiyaca göre konu tekrarı yapmaması, teknolojik aletleri etkin kullanmaması, ders ve sınıf hâkimiyetinin yetersiz olması mesleki beceri yoksunluğunu ortaya koymaktadır (Schyns ve Schilling, 2013). Aravena (2019) tarafından yapılan araştırmada; yıkıcı lider davranışları sergileyen kişilerin beceri ve iletişim yoksunu kişiler oldukları belirtilmiştir. İletişim, okullarda başarı için anahtar bir araçtır. Zayıf iletişim gösteren ve mesleki beceriden yoksun liderler, yıkıcı liderler olarak düşünülmektedir (Conger, 1990; Kellerman, 2008; Tepper, 2000).

Araştırmada yıkıcı öğretmen lider, mesleki sorumsuzluk boyutunda da incelenmektedir. Öğrenciler, gelecekte toplumdaki statülerini oluşturma adına bir arayış içindeler ve öğretmenlerinden bu konuda rehberlik beklemektedirler. Yıkıcı öğretmen liderin sorumluluğu altındaki öğrencileri geleceğe hazırlama, kariyer gelişimine yeterli derecede yardımcı olmaması mesleki sorumsuzluk boyutunu oluşturmaktadır. Mesleki sorumsuzluk boyutu bir öğretmende görülmesi istenmeyen davranışlar olduğundan araştırmanın bulguları mevcut alanyazını destekler niteliktedir (Tepper, 2000; Schyns ve Schilling, 2013). İstenmeyen davranışlar küçük düşürücü davranışlar, anlaşılır ders anlatımı, aşırı disiplinli, samimiyetsiz davranma ve güven telkin etmeme şeklinde sıralanabilir. Balwant (2017) yıkıcı öğretmen liderliği boyutlarını a) kayıtsız iletişim, b) kaotik dikkatsizlik ve c) sorumsuzluk şeklinde sınıflandırmıştır. Bu bağlamda mevcut araştırma bulgularının yıkıcı öğretmen liderliği boyutlarıyla örtüşüğünü söylemek mümkündür.

Elde edilen bulgular, yıkıcı öğretmen liderlik davranışlarının duyuşsal, davranışsal ve bilişsel alandaki tepkilerle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Yıkıcı öğretmen liderliği duyuşsal tepkiler açısından incelendiğinde kötü hissetme, ağlamaklı duruma gelme, kendilerini başarısız ve yetersiz hissetme durumlarından söz edilebilir. Bu durum kişilerde güven ve performans kaybına neden olmaktadır (Coleman, 2012; Einarsen vd., 2007). Yapılan başka bir araştırmada ise takipçilerin yıkıcı lider davranışlarından psikolojik olarak etkilendiklerini ve performans kaybı yaşadıklarını, bu durumun sonucu olarak da örgütlerin hedeflerine ulaşma noktasında negatif yönde etkilendiklerini belirtmesi mevcut araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir (Mullins, 2015).

Yıkıcı öğretmen liderliği, davranışsal tepkiler açısından incelendiğinde öğrenciler; yıkıcı öğretmen liderin davranışları sonucunda derse karşı ilgilerinin azaldığını, odaklarını farklı bir noktaya aktarma ihtiyacı duyduklarını ve derse katılma isteklerinin azaldığını belirtmişlerdir. Blase ve Blase (2004) tarafından yapılan araştırmada okulda sergilenen yıkıcı liderlik davranışlarının kişileri olumsuz etkilediği hatta kişilerin araştırma ve çalışma isteğini azalttığını belirtmiştir. Aynı şekilde sınıf içinde sergilenen yıkıcı davranışlar da öğrencileri ders çalışma konusunda olumsuz etkilemektedir.

Yıkıcı öğretmen liderliği bilişsel tepkiler açısından incelendiğinde ise öğrencilerin yıkıcı öğretmen liderliği davranışları sonucunda eksik oldukları alan ve konularda kendileri çalışarak, arkadaşlarına sorarak, etütlere katılarak ya da merak ettikleri konularda araştırma yaparak ihtiyaçlarını gidermeye çalıştığı görülmektedir. Balwant (2017) benzer tepkilerin yıkıcı öğretmen liderliği davranışları sonucu ortaya çıktığını belirtmektedir.

Genel olarak, bulgular incelendiğinde yıkıcı öğretmen liderliğin etkili iletişim yoksunluğu, mesleki beceri yoksunluğu ve mesleğe karşı sorumsuzluk olmak üzere üç boyutta ortaya çıktığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu boyutlar doğrultusunda yıkıcı öğretmen liderliğine öğrencilerin

duygusal, davranışsal ve bilişsel tepkiler geliştirdiği görülmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları, liderlik sürecinde yıkıcı yöntemlerin kullanılmasının yıkıcı liderliğin sonucu olduğu için değerlidir (Tepper, 2007).

Sınırlılıklar ve Öneriler

Çalışma bulguları 27 ortaöğretim öğrencisinden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Çeşitliliğinin sağlanması adına ilerleyen zamanlarda yapılan çalışmalarla öğrencilerden oluşan örneklem zenginleştirilebilir. Bu çalışmada öğrencilerin öğretmenlerinin yıkıcı lider davranışları sonucunda algıları ortaya çıkarılmaya çalışılırken ilgili alanda yapılacak araştırmalarda, veri araçları geliştirilebilir ve nicel yöntem de kullanılarak çok yönlü bulgulara ulaşılabilir. Ayrıca bu çalışma öğretmenlerin yıkıcı lider davranışlarını keşfetmeye dönük olduğundan öğretmeni bu tür davranışlara sevk eden durumları belirlemek adına eksik kalmaktadır. Bu nedenle öğretmen görüşleri dikkate alınarak bir öğretmeni yıkıcı liderliğe yönlendiren durumları ortaya koymak adına bir çalışma yapılması bu araştırmayı destekleyebilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 08.12.2020 tarihli 2020/155 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Aasland, M. S., Skogstad, A., Notelaers, G., Nielsen, M. B., & Einarsen, S. (2010). The prevalence of destructive leadership behavior. *British Journal of Management*, 21, 438-452.
- Ağırman, N., & Ercoşkun, M. H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 715-728.
- Akhtar, S., & Shaukat, K. (2016). Impact of petty tyranny on alienation from work: Role of self esteem and power-distance. *Global Journal of Flexible Systems Management*, 17(3), 275-285.
- Akman, Y. (2016). The relationship between destructive leadership and job burnout: A research on teachers. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 627-653.
- Angelle, P. S., & Schmid, J. B. (2007). School structure and the identity of teacher leaders: Perspectives of principals and teachers. *Journal of School Leadership*, 17(6), 771-799.
- Aravena, F. (2019). Destructive leadership behavior: An exploratory study in Chile. *Leadership and Policy in Schools*, 18(1), 83-96.
- Ashforth, B. (1994). Petty tyranny in organizations. *Human Relations*, 47, 755-778. <https://doi.org/10.1177/001872.679404700701>
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 1119-1128.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balwant, P. T. (2015). The dark side of teaching: Destructive instructor-leadership. *Academy of Management Proceedings*, 2015(1), 11362. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2015.11362abstract>

- Balwant, P. T. (2017). The dark side of teaching: destructive instructor leadership and its association with students' affect, behaviour, and cognition. *International Journal of Leadership in Education*, 20(5), 577-604.
- Başar, U., Sığırı, Ü., & Basım, N. (2016). İş yerinde karanlık liderlik. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(2), 65-76.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Blase, J., & Blase, J. (2004). The dark side of school leadership: Implications for administrator preparation. *Leadership and Policy in Schools*, 3(4), 245-273.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Coleman, A. (2012). The significance of trust in school-based collaborative leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 15, 79-106. <https://doi.org/10.1080/13603.124.2011.578755>
- Conger, J. A. (1990). The dark side of leadership. *Organizational Dynamics*, 19(2), 44-55.
- Craig, S. B., & Kaiser, R. B. (2013). Destructive leadership. In M. G. Rumsey (Ed.), *The Oxford handbook of leadership* (pp. 439-454). New York, NY: Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çetin, M. (Ed.). (2017). *Güncel liderlik kuramları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Einarsen, S., Aasland, M. S., & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behavior: A definition and conceptual model. *The Leadership Quarterly*, 18, 207-216.
- Ellis, K. (2000). Perceived teacher confirmation: The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning. *Human Communication Research*, 26, 264-291. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2000.tb00758.x>
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75-91.
- Güçlü, N., & Koşar S. (2016). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güldü, Ö. (2016). Yıkıcı liderlik algısı ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkide olumsuz duygu-durumun aracı rolü. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 7(2), 91-113.
- Gündüz, Y., & Dedekorkut, S. E. (2014). Yıkıcı liderlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 95-104.
- Kellerman, B. (2008). *Kötü liderlik*. F. Kahya (Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Krasikova, D. V., Green, S. G., & LeBreton, J. M. (2013). Destructive leadership: A theoretical review, integration, and future research agenda. *Journal of Management*, 39, 1308-1338. <https://doi.org/10.1177/014920.6312471388>
- Lipman-Blumen, J. (2010). Toxic leadership: A conceptual framework. In F. Bournois, J. Duval-Hamel, S. Roussillon, & J. Scaringella (Eds.), *Handbook of top management teams* (pp. 214-220). London: Palgrave Macmillan.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: Sage Publication.
- Molino, M., Cortese, C. G., & Ghislieri, C. (2019). Unsustainable working conditions: The association of destructive leadership, use of technology, and workload with workaholism and exhaustion. *Sustainability*, 11(2), 446.

- Mullins, A. K. (2015). *The dimensionality of destructive leadership: Toward an integration of the bright and dark sides*. North Carolina State University.
- Northouse P. G. (2015). *Liderlik kuram ve uygulamalar*. C. Şimşek (Çev. Ed.). İstanbul: Sürat Üniversite Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Reed G. E., & Olsen, R. A. (2010). Toxic leadership. *Military Review*, November-December, 58-64.
- Reyhanoğlu, M., & Akın, Ö. (2016). Toksik liderlik örgütsel sağlığı olumsuz yönde tetikler mi?. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 442-459.
- Rosenthal, S. A., & Pittinsky, T. L. (2006). Narcissistic leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 617-633.
- Royston, R. A. (2012). *Getting thrown under the bus: The impact of destructive narcissistic management on group sensemaking*. (Unpublished master thesis). School of Professional Studies, Gonzaga University.
- Schyns, B., & Schilling, J. (2013). How bad are the effects of bad leaders? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 138-158.
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, 43(2), 178-190.
- Tepper, B. J. (2007). Abusive supervision in work organizations: Review, synthesis, and research agenda. *Journal of Management*, 33(3), 261-289
- Thoroughgood, C. N., Tate, B. W., Sawyer, K. B., & Jacobs, R. (2012). Bad to the bone: Empirically defining and measuring destructive leader behavior. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19, 230-255.
- Uymaz, A. O. (2013). Yıkıcı liderlik ölçeği geliştirme çalışması. *İ. Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 24(75), 37-57.
- Valli, L., van Zee, E., Rennert-Ariev, P., Mikeska, J., Catlett-Muhanunad, S., & Roy, P. (2006). Initiating and sustaining a culture of inquiry in a teacher leadership program. *Teacher Education Quarterly*, 33(3), 97-114.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.