



**AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM**

T.C.

**MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ
KAYNAKLARI İLE YÖNETİCİ-ÖĞRETMEN
İLETİŞİMİNDEKİ DUYGUSAL BULAŞMA DÜZEYİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Rıdvan ISIRGAN

Mardin 2025

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ
KAYNAKLARI İLE YÖNETİCİ-ÖĞRETMEN
İLETİŞİMİNDEKİ DUYGUSAL BULAŞMA DÜZEYİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Rıdvan ISIRGAN

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER

Mardin 2025

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 22702039 numaralı öğrencisi Rıdvan ISIRGAN'ın hazırladığı “Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Yönetici-Öğretmen İletişimindeki Duygusal Bulaşma Düzeyi Arasındaki İlişki” başlıklı çalışma, 26/08/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavında oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri	Unvanı Adı, SOYADI	İmza
Başkan	Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ	
Üye	Doç. Dr. Halil KARADAŞ	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER	

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun / /2025 tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...../...../2025

Doç. Dr. Ahmet KAYAOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tez çalışmasının hazırlık, bilgi, belge, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun davrandığımı,
- Tez çalışmada kullanılan tüm eserlere eksiksiz atıf yaptığımı ve kullanılan tüm eserlere kaynaklar/kaynakçada yer verdiğimi,
- Tez çalışmasının özgün olduğunu,
- Tez çalışmasının Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabullendiğimi bildiririm.

İmza

Rıdvan ISIRGAN

26/08/2025

ÖZET

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ KAYNAKLARI İLE YÖNETİCİ-ÖĞRETMEN İLETİŞİMİNDEKİ DUYGUSAL BULAŞMA DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Rıdvan ISIRGAN

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşma düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma, nicel araştırmanın ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Mardin ili Nusaybin İlçesindeki tüm kademelerde görev yapan toplam 523 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri; kişisel bilgi formu, Güç Tipi Ölçeği ve Duygusal Bulaşma Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının toplamı, mevcut müdürleri ile çalışma sürelerine; kişilik gücüne ilişkin algıları mevcut müdürleri ile çalışma sürelerine; ödül gücüne ilişkin algıları cinsiyetlerine ve yöneticilik deneyimlerine; yasal güce ilişkin algıları mevcut müdürleri ile çalışma sürelerine ve yöneticilik deneyimlerine; zorlayıcı güce ilişkin algıları görev yaptıkları öğretim kademelerine, mevcut müdürleri ile çalışma sürelerine ve yöneticilik deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algıları, mevcut müdürleri ile çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının toplamı, kişilik gücüne ilişkin algıları, ödül gücüne ilişkin algıları, yasal güce ilişkin algıları ve zorlayıcı güce ilişkin algıları ile öğretmenlerin yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algıları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının toplamı ile bu güç kaynaklarının alt boyutları olan kişilik gücü, ödül gücü, yasal güç ve zorlayıcı güce ilişkin algıları arasında; ayrıca kişilik gücüne ilişkin algıları ile ödül gücüne ilişkin algıları, kişilik gücüne ilişkin algıları ile yasal güce ilişkin algıları, yasal güce ilişkin algıları ile zorlayıcı güce ilişkin algıları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarından ödül gücü ve yasal güç algılarının, öğretmenlerin yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algılarını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Yönetimi, Okul Liderliği, Yönetici-Öğretmen İletişimi, Güç Tipleri, Duygusal Bulaşma.

ABSTRACT

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

RELATIONSHIP BETWEEN POWER RESOURCES USED BY SCHOOL PRINCIPALS AND LEVEL OF EMOTIONAL CONTAGION IN ADMINISTRATOR-TEACHER COMMUNICATION

Rıdvan ISIRGAN

The aim of this study is to examine the relationship between the power sources used by school principals and the level of emotional contagion in principal-teacher communication. The research was conducted using the relational survey model, a quantitative research method. The sample of the study consists of a total of 523 teachers working at all educational levels in the Nusaybin district of Mardin province. Data were collected using a personal information form, the Power Type Scale, and the Emotional Contagion Scale. The study found that teachers' overall perceptions of the power sources used by school principals differed significantly based on the duration of their work with their current principals. Their perceptions of referent power (personality power) differed based on the duration of their work with their current principals; their perceptions of reward power differed by gender and administrative experience; their perceptions of legitimate power differed by duration of work with current principals and administrative experience; and their perceptions of coercive power differed by educational level, duration of work with current principals, and administrative experience. Teachers' perceptions of emotional contagion in principal-teacher communication also differed significantly based on the duration of their work with their current principals. A significant and positive correlation was found between teachers' overall perceptions of principals' power sources—as well as the sub-dimensions of referent power, reward power, legitimate power, and coercive power—and their perceptions of emotional contagion in principal-teacher communication. Additionally, significant and positive correlations were found between overall perceptions of power sources and each sub-dimension, as well as between perceptions of referent power and reward power, referent power and legitimate power, and legitimate power and coercive power. Finally, it was observed that teachers' perceptions of reward power and legitimate power significantly and positively predicted their perceptions of emotional contagion in principal-teacher communication. Based on the research results, recommendations were provided for both practitioners and researchers.

Key Words: School Management, School Leadership, Administrator-Teacher Communication, Power Types, Emotional Contagion.

ÖN SÖZ

Çalışmam boyunca beni destekleyen, cesaret veren, özgün çalışma yapmam konusunda yönlendiren, güven veren, tecrübe ve bilgi birikiminden yararlandığım tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER'e,

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerinden fazlasıyla istifade ettiğim, aynı zamanda varlıkları ile yaşamıma yön veren başta Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN ve Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN hocalarım olmak üzere burada tek tek isimlerini sayamadığım tüm hocalarıma,

Çalışmamın tüm aşamalarında devamlı görüş alışverişinde bulunduğum ve katkılarını hiçbir zaman esirgemeyen Dr. Mehmet SULHAN ve Doktora öğrencisi Seyit Bilal GÜNEŞ arkadaşlarıma,

Tezimin veri toplama araçlarını örneklem grubuna uygulayabilmem için hem izin alma aşamasında hem de uygulama sürecinde yardımcı olan Doç. Dr. Halil KARADAŞ hocama, Mardin İl ve ilçelerinde Milli Eğitim bünyesinde görev yapan tüm eğitim çalışanlarına,

Yüksek lisans eğitimim sürecinde her zaman yanımda olup beni motive eden ve destekleyen sevgili eşim Dilan Hanım ve kızım Emine Zümra'ya,

Araştırmaya katılmayı kabul ederek ve araştırma veri toplama araçlarını istek ve sabırla cevaplandırarak araştırma örnekleminde yerini alan tüm bireylere,

Teşekkür eder, şükranlarımı sunarım.

Mardin; Eylül, 2025

Rıdvan ISIRGAN

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM	13
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
1.1. Okul Yönetimi ve Liderliği.....	13
1.1.1. Yönetim ve Liderlik	13
1.1.2. Okul Yönetimi ve Liderliğinin Önemi	14
1.1.3. Yönetici ve Lider Olarak Okul Müdürü	15
1.1.4. Yönetici-Öğretmen İletişimi.....	17
1.1.5. Yönetici-Öğretmen İletişiminin Önemi.....	18
1.2. Güç Kaynakları ve Yönetici Öğretmen İletişimi	19
1.2.1. Yasal Güç ve Yönetici Öğretmen İletişimi	20
1.2.2. Zorlayıcı Güç ve Yönetici Öğretmen İletişimi	21
1.2.3. Ödül Gücü ve Yönetici Öğretmen İletişimi.....	23
1.2.4. Uzmanlık Gücü ve Yönetici Öğretmen İletişimi.....	24
1.2.5. Karizmatik Güç ve Yönetici Öğretmen İletişimi.....	25
1.3. Duygular ve Duygu Yönetimi.....	26
1.3.1. Duygu Kavramı	26
1.3.2. Duygu Yönetimi	27
1.3.3. Eğitim Örgütlerinde Duygu Yönetimi	29
1.3.4. Okul Yöneticileri ve Duygular	30
1.4. Duygusal Bulaşma	31
1.4.1. Duygusal Bulaşma Kavramı.....	31
1.4.2. Duygusal Bulaşma ile İlişkili Kavramlar	32
1.4.3. Duygusal Bulaşmaya Yönelik Yaklaşımlar.....	33
1.4.3.1. Yüz İfadesi Tepkilerinde Duygusal Bulaşma.....	33
1.4.3.2. Davranışsal Tepkilerde Duygusal Bulaşma	34
1.4.3.3. Fizyolojik Tepkilerde Duygusal Bulaşma.....	34

1.4.3.4. Nörolojik Tepkilerde Duygusal Bulaşma.....	35
1.4.4. Duygusal Bulaşma ve Yönetici-Öğretmen İletişimi.....	36
1.4.5. Güç Kaynakları, Duygusal Bulaşma ve Yönetici-Öğretmen İletişimi	37
1.5. İlgili Araştırmalar	40
1.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	40
1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	42
İKİNCİ BÖLÜM.....	46
2. YÖNTEM	46
2.1. Araştırma Modeli	46
2.2. Evren ve Örneklem	47
2.3. Veri Toplama Araçları	49
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	49
2.3.2. Güç Tipi Ölçeği (GTÖ)	49
2.3.3. Duygusal Bulaşma Ölçeği (DBÖ).....	49
2.4. Verilerin Toplanması	50
2.5. Verilerin Analizi	51
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	54
3. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	54
3.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Ait Bulgular ve Tartışma	54
3.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Ait Bulgular ve Tartışma	57
3.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Ait Bulgular ve Tartışma	67
3.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Ait Bulgular ve Tartışma.....	69
3.5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna Ait Bulgular ve Tartışma.....	73
3.6. Araştırmanın Altıncı Sorusuna Ait Bulgular ve Tartışma	75
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
KAYNAKÇA.....	84
EKLER	101
ÖZGEÇMİŞ	113

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Bilgilerinin Dağılımı	48
Tablo 2.2. Araştırma Verileri Normal Dağılım Analiz Sonuçları	51
Tablo 2.3. Ölçeklere Verilen Yanıtlara Ait Ortalamaların Puanlama Değer Aralıkları ve Düzeyleri	53
Tablo 3.1. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algılarının Dağılımı.....	55
Tablo 3.2. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi.....	57
Tablo 3.3. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Algılarının Medeni Hal Değişkenine Göre Analizi.....	59
Tablo 3.4. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi	60
Tablo 3.5. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Algılarının Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Analizi.....	61
Tablo 3.6. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi	63
Tablo 3.7. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Algılarının Mevcut Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Analizi.....	64
Tablo 3.8. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Algılarının Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Analizi	66
Tablo 3.9. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algılarının Dağılımı.....	68
Tablo 3.10. Öğretmenlerin Duygusal Bulaşmaya İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi.....	69
Tablo 3.11. Öğretmenlerin Duygusal Bulaşmaya İlişkin Algılarının Medeni Hal Değişkenine Göre Analizi.....	70
Tablo 3.12. Öğretmenlerin Duygusal Bulaşmaya İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi	70
Tablo 3.13. Öğretmenlerin Duygusal Bulaşmaya İlişkin Algılarının Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Analizi	71
Tablo 3.14. Öğretmenlerin Duygusal Bulaşmaya İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi.....	71

Tablo 3.15. Öğretmenlerin Duygusal Bulaşmaya İlişkin Algılarının Mevcut Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Analizi.....	72
Tablo 3.16. Öğretmenlerin Duygusal Bulaşmaya İlişkin Algılarının Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Analizi.....	73
Tablo 3.17. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Algıları ile Duygusal Bulaşmaya İlişkin Algıları Arasındaki İlişki	74
Tablo 3.18. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Algılarının Duygusal Bulaşmaya İlişkin Algılarını Yordama Durumu	75



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Araştırmanın Bağımsız ve Bağımlı Değişkenleri	47
--	----



KISALTMALAR DİZİNİ

DBÖ	: Duygusal Bulaşma Ölçeği
EEG	: Elektroensefalografi
Fmri	: fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme
fNIRS	: fonksiyonel Yakın Kızılötesi Spektroskopi
GTÖ	: Güç Tipi Ölçeği
KG	: Kişilik Gücü
MAÜ	: Mardin Artuklu Üniversitesi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
ÖG	: Ödül Gücü
TDK	: Türk Dil Kurumu
YG	: Yasal Güç
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
ZG	: Zorlayıcı Güç

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar verilmiştir.

Problem Durumu

Okul, karmaşık bir yapı ve toplumsal olarak açık bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Bu yapının temelinde ise eğitim faaliyetleri yer almaktadır (Bursalıoğlu, 2024). Okul; yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer çalışanlardan oluşan bir kurumdur. Bu kurumu yöneten okul yöneticileri, okullarda yönetim süreçlerini etkili bir şekilde sürdürebilmek ve örgütsel hedeflere ulaşmak için çeşitli güç kaynaklarına ihtiyaç duymaktadırlar (Aşan ve Aydın, 2006). Örgütlerde güç; iş yapma, planlama, çatışma çözme, etkileme ve kontrol mekanizmaları için kritik bir unsurdur (Ayık ve Yılmaz, 2024). Güç genellikle bir liderin, grup üyelerinin davranışlarını etkileme veya yönlendirme kapasitesi olarak anlaşılmakta ve gücün bir dayanağı bulunmaktadır (Leithwood vd., 2008). Dolayısıyla “gücün dayanağı nedir?” sorusu, güç kaynaklarının belirlenmesine yöneliktir (Bayrak, 2001).

Yöneticilerin sahip olduğu güç kaynaklarına ilişkin birçok sınıflandırma yapılmıştır (Zıblım ve Ertürk, 2022). Örneğin; Weber (1947), toplumsal güç kaynağı olarak geleneksel, karizmatik ve yasal otorite olmak üzere üç otorite tanımlamıştır. Mintzberg (1983), güç kaynaklarını; kaynak, teknik bilgi, beden dili bilgisi, yasal yetki ve nüfuz olmak üzere beş başlık altında ele almakta ve özellikle kaynak, bilgi ve etki gücüne dikkat çekmektedir. Johnson, Koenig ve Brown (1985) ise güç kaynaklarını aracılı güç (ödül, ceza, yasal) ve aracısız güç (kaynak, uzmanlık, geleneksel, meşru, bilgi) olmak üzere iki kategoriye ayırmaktadırlar.

Güç kaynakları veya türleri, ilk olarak French ve Raven (1959) tarafından kişi, örgüt, grup ve takımlar arasındaki etkileşimi izleyerek sınıflandırılmıştır (İra ve Bulut, 2018) ve bu sınıflandırma, güç kaynakları üzerine yapılan çalışmalar arasında en çok kabul gören sınıflandırmadır (Ayık ve Yılmaz, 2024). Bu güç kaynakları; yasal güç,

zorlayıcı güç, ödöl gücü, karizmatik güç ve uzmanlık gücü olmak üzere beş grupta incelenmektedir (French ve Raven, 1959). Bu güçlerden yasal güç, zorlayıcı güç ve ödöl gücü makam güçlerini; karizmatik güç ve uzmanlık gücü ise kişilik güçlerini oluşturmaktadır (Koşar ve Çalık, 2011).

Yasal güç, örgüt içinde bir görev veya yetkiyle edinilen gücü ifade etmektedir (Mankan, 2022). Burada gücün kaynağı, yasadır (Zıblım ve Ertürk, 2022). Başka bir deyişle resmi otoriteyi ifade etmektedir (Ayık ve Yılmaz, 2024). Yetki veya yetkilendirme olarak da ifade edilen yasal güç, yöneticinin resmi olarak sahip olduğu gücü tanımlamaktadır (Hoy ve Miskel, 2013). Okulda ise yasal gücün kaynağı, okulun yönetim yapısına ve eğitim sisteminin genel işleyişine dair müdürün sahip oldukları yasal hak ve sorumluluklara dayanmaktadır (Titrek ve Zafer, 2009). Okul yöneticileri bu gücü öğretmenler, öğrenciler ve diğer çalışanlar üzerinde kullanabilirler (Hallinger, 2003). Yasal güç, okulun yönetim yapısının ve örgütsel hiyerarşisinin bir parçası olarak kabul edilmekte ve genellikle okulun işleyişini düzenleyen kurallar ve politikalarla desteklenmektedir. Ancak, sadece bu güce dayanmak, müdürlerin liderlikte etkili olmalarını her zaman garanti etmez. Yasal güç yalnızca formal bir otorite sağlar. Bu gücün, diğer güçlerle birleşimi daha başarılı bir yönetim modeline yol açmaktadır. Etkin bir liderlik için bu gücün güven, saygı ve iş birliği ile pekiştirilmesi gerekmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2005).

Zorlayıcı güç, otoriteden ve yasalardan alınan güçle bireyleri bir iş yapmaya zorlama yeteneğidir ve çoğunlukla baskı ve tehdide dayanmaktadır (Vazifeh vd., 2014). Zorlayıcı güç, çalışanları korkutma, zarar verme ve tehdit etme gücü olarak da tanımlanmaktadır (Başaran, 2004). Genellikle kontrol sağlamak için başvurulmuş bir güç kaynağıdır (Podsakoff vd., 1996). Okul yöneticileri, öğretmenlerin ve diğer çalışanların davranışlarını kontrol etmek için zorlayıcı güce başvurabilmektedirler (Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Bu kapsamda yazılı veya sözlü uyarı vermek, disiplin cezaları uygulamak, görev veya sorumlulukları değiştirmek, ödöl ve ayrıcalıkları geri almak ya da performans denetimlerini artırmak gibi yöntemler kullanılabilirler (Ayık vd., 2023). Ancak, zorlayıcı gücün aşırı kullanımı; çalışanların motivasyonunu düşürebilir, örgüte olan bağlılıklarını zedeleyebilir ve okul ortamında olumsuz bir atmosfer oluşturabilir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin zorlayıcı gücü; dikkatli, ölçülü ve adil bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (Podsakoff vd., 1996). Zorlayıcı gücün son çare

olarak kullanılması, daha sağlıklı bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2005).

Ödül gücü, ödüller kullanarak çalışanları etkileme yeteneğidir. Bireyler ödüllerden yararlanmak için görevleri yerine getirirler (Gündoğdu, 2022). Ödül gücü, yöneticinin çalışanlarının belirli davranışları sergilemelerini sağlamak için ödüller verme ve çalışanlarına belirli avantajlar sunma yeteneğiyle ilgilidir (Eraslan, 2004). Bu ödüller, maddi ödüller (örneğin; maaş artışı, ikramiye, terfi, tatil) ya da psikolojik ödüller (takdir, olumlu geri bildirim) olabilir (Yukl, 2013). Okul müdürleri, ödül gücünden yararlanarak öğretmenlerin ya da çalışanların belirlenen amaçlara yönelmelerini destekleyip motivasyonlarını artırabilirler (Güzel, 2022). Bu tür güç, okulun eğitim kalitesini artırmada ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemede önemli bir rol oynamaktadır. Bu tür ödüller, öğretmenlerin iş tatmini ve okul içindeki motivasyonlarını artırabilir (Hallinger, 2003). Okul müdürleri, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için manevi ödüller (takdir, teşekkür, övgü) ve maddi teşvikler (ek ders, proje desteği) kullanarak onların iş doyumunu ve bağlılığını güçlendirmektedirler. Ancak ödül gücünün etkili olabilmesi için uygulamaların adil, şeffaf ve süreklilik arz etmesi gerekmektedir (Öğük vd., 2024).

Karizmatik güç, doğrudan yöneticinin kişiliği ile ilgilidir ve bir liderin kişisel çekiciliği, liderlik tarzı, örnek olma yeteneği ve başkalarını etkileme becerisiyle ilgilidir (Kates, 2018). Bu güç, liderlerin kişisel özelliklerini kullanarak gücün uygulanmasını ifade etmektedir. Karizmatik güçte önemli olan, çalışanın lidere hayranlık duymasındır. Böylece çalışanların etkilenmesi daha kolay olabilmektedir (Ayık ve Yılmaz, 2024). Karizmatik güç, çalışanların yöneticinin kişiliğine duyduğu güvene dayanmaktadır ve bağlılık, sadakat ve saygı gibi davranışlarla kendini göstermektedir. Bu güce sahip olan okul yöneticileri, okulda olumlu bir ortam oluşturarak paydaşlar arasında uyum ve iş birliğini artırmaktadır (Robinson, 2006). Müdürler; okul topluluğu tarafından sevildiği, saygı duyulduğu ve örnek alındığı sürece karizmatik gücünü etkili bir şekilde kullanabilirler. Ayrıca okul müdürlerinin; empatik liderlik yaklaşımı, insan ilişkilerine verdiği önem ve adil tutumu, karizmatik gücünü güçlendiren temel unsurlar arasında yer almaktadır (Bass, 1990).

Uzmanlık gücü ise bilgi, yetenek ve deneyime dayalı bir güçtür. Bu güç, liderin bilgi ve deneyimi ile çalışanlar üzerinde oluşturduğu güven ile ilişkilidir. Uzmanlık gücü, yöneticinin bazı konulardaki uzmanlığı sayesinde bireylerin yönlendirilmesine,

ikna edilmesine ve etkilenmesine katkıda bulunmaktadır (İra ve Bulut, 2018). Okul yöneticileri, eğitim alanındaki teknik bilgiye, pedagojik yöntemlere ve okul yönetimi konusundaki kapsamlı uzmanlığa sahip olduklarında; öğretmenler, öğrenciler ve diğer çalışanlar üzerinde belirgin bir etki oluşturabilirler (Kates, 2018). Uzmanlık gücü; müdürlerin güvenilirliğini artırmakta ve onları öğretmenlerin saygı gösterdiği bir lider konumuna taşımaktadır. Bu güç, öğretmenlerin pedagojik gelişimi ve okulun eğitimsel başarısı açısından özellikle kritik öneme sahip bir güç olarak öne çıkmaktadır (Yukl, 2013).

Kurumun işleyişinden yapısal düzenine kadar etkili olan güç kaynakları, çalışanların görevlerini yerine getirme biçimlerini ve kurumun genel işleyişini belirlemektedir (Hoy ve Miskel, 2013). Okul yöneticileri, sahip oldukları güç kaynaklarını, görev yaptıkları okulun yapısı ve üyelerinin özellikleri doğrultusunda biçimlendirmektedir (İra ve Bulut, 2018). Bu çerçevede, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde öğretmenlerin ve diğer çalışanların tutumlarını şekillendirmede belirleyici bir rol oynamaktadır (Leithwood vd., 2008). Dolayısıyla, okul yöneticilerinin güç kullanımı, eğitim kurumlarındaki liderlik, yönetim ve etkileşim süreçlerinin temel dinamiklerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, yöneticilerin sahip olduğu farklı güç türleri, eğitim ortamındaki etkileşimleri ve alınan kararların niteliğini doğrudan etkilemektedir (Koşar ve Çalık, 2011).

Yasal güç, ödül gücü, kişilik gücü ve zorlayıcı güç; okul müdürlerinin öğretmenler, öğrenciler ve diğer okul paydaşları üzerinde etkili liderlik sergilemelerine katkı sağlayabilmektedir. Ancak bu güç kaynaklarının her birinin dengeli ve uygun biçimde kullanılması gerekmektedir (Parker ve Axtell, 2001; Leithwood ve Jantzi, 2005; Usta, 2023). Etkili bir okul yöneticisi, yalnızca olumlu sonuçlar doğuran güç kaynaklarını değil; aynı zamanda olumsuz etkiler oluşturabilecek güç kaynaklarını da dikkatli bir şekilde yönetebilmektedir. Bu yönetsel denge, okulun genel başarısı ve öğretim kalitesinin artırılmasında belirleyici bir rol oynamaktadır (Podsakoff vd., 1996; Argon, 2015).

Liderin kullandığı güç kaynaklarının her biri, okul müdürlerinin öğretmenlerle olan iletişim tarzını (Leithwood vd., 2008) ve öğretmenlerle kurulan etkileşim biçimlerini farklı şekillerde etkileyebilmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2005). Yasal güç, müdürün sahip olduğu resmi yetkiler aracılığıyla öğretmenler üzerinde etki

oluşturmasına imkân tanırken; ödül gücü ve zorlayıcı güç, öğretmenlerin motivasyonu ve davranışları üzerinde doğrudan bir etki göstermektedir (Lunenburg, 2012; Faiz, 2013). Kişilik gücü ise öğretmenlerle olan ilişkilerde duygusal etkileşimi, güveni ve saygıyı ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenler, liderlerinin yetkinlikleri ve kişisel özellikleri doğrultusunda daha olumlu ve yapıcı bir etkileşim sergileyebilmektedirler (Nooradi vd., 2017).

Liderlik tarzının, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçları ve iş tatminleri üzerinde doğrudan etkisi bulunduğundan, okul müdürlerinin güç kaynaklarını nasıl kullandıkları önemlidir (Yukl, 2013). Bu güç kaynaklarının yönetici-öğretmen ilişkilerindeki etkileri, öğretmenlerin ruhsal durumu ve iş tatmininde önemli değişikliklere yol açabilmektedir. Yönetici, çeşitli güç kaynaklarını kullanarak öğretmenleri etkilerken, bu süreçte duygusal unsurlar da rol oynamaktadır (Parker ve Axtell, 2001). Yöneticilerin, güç kaynaklarını ve bu kaynakların çalışanlar üzerindeki etkilerini kavraması, örgüt içi süreçlerin daha etkin bir şekilde yönetilmesini mümkün kılmaktadır (Can, 2014). Kullandığı güç kaynağının niteliğini bilen ve bunu etkili biçimde uygulayan bir yönetici, kurumda söz konusu güç kullanımının çalışanlar üzerindeki etkilerini öngörebilmektedir (İra ve Bulut, 2018). Çünkü bu güç kaynakları yalnızca otorite sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin iş performansı, motivasyonu ve duygusal sağlığı üzerinde de belirleyici bir rol oynamaktadır (Altınkurt vd., 2014).

Bu bağlamda, yöneticilerin güç kullanımında ortaya çıkan etkileşimler, öğretmenlerin yalnızca davranışsal tepkilerini değil, aynı zamanda duygusal deneyimlerini de şekillendirmektedir. Dolayısıyla, liderlik uygulamalarının öğretmenlerin iş doyumunu ve performansı üzerindeki etkilerini anlamak için, duyguların bu süreçteki işlevi göz önünde bulundurulmalıdır (Galvez ve Lugo, 2025). Duygular, bireysel deneyimlerin yanı sıra kişilerarası ve kültürel işlevlere hizmet eden, bulaşıcı bir yapıya sahip psikolojik olgulardır. Duygular, olayların algılanışıyla tetiklenmekte ve insan davranışlarını şekillendirmektedir (Ünlüer ve Erbaşı, 2022).

Bireyin hem kendisini hem de çevresini algılamasını etkileyen duygular, bir nesne, olay veya kişinin bireyin iç dünyasında oluşturduğu izlenimlerdir. Yaşamın merkezinde konumlanan duygular, bireyin kendini ifade etmesini mümkün kılan temel bir unsur ve iç dünyasını yansıtmayı sağlayan bir araç olarak değerlendirilmektedir (Tarhan, 2009). Duygular, bireyin belirli bir durum, olay veya düşünceye karşı verdiği öznel tepkiler şeklinde tanımlanmaktadır (Ekman, 1992).

İnsan yaşamında önemli bir yere sahip olan duygular, hem bireyin kendisini anlamasında hem de bireyin davranış ve düşüncelerini yorumlamada kritik bir işlev üstlenmektedir. Genellikle belirli uyaranlar karşısında içsel olarak ortaya çıkan ve davranışsal tepkilere yol açan yapılandırılmış izlenimler olarak kabul edilen duygular, bireylerin günlük yaşamda nasıl hareket edeceklerini, hangi kararları alacaklarını ve diğer bireylerle hangi düzeyde iletişim kuracaklarını belirleyen temel etkenler arasında yer almaktadır (Kervancı, 2008). Ayrıca, duyguların genellikle olaylar tarafından tetiklendiği ve çalışanların iş yerinde yaşanan duygusal olaylara verdikleri tepkilerin tutumsal veya davranışsal sonuçlar doğurduğu ifade edilmektedir (Weiss ve Cropanzano, 1996).

Araştırmalar, bireylerin, grupların ve dolayısıyla örgütlerin, birbirlerini etkileyen duyguların etrafında şekillendiğini ortaya koymaktadır (Caza vd., 2015; Menges ve Kilduff, 2015; Humphrey vd., 2016). Duygular, birey düzeyinde, kişilerarası ilişkilerde, gruplar ve takımlar arasında ve örgütsel düzeyde farklı biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Bunun yanı sıra, duygular liderler ile çalışanlar arasında da aktarılabilir ve geniş kapsamlı etkiler doğurabilir (Humphrey vd., 2016). Kişilerarası iletişimde duygular, temel belirleyici değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bireyler iletişim sürecinde birbirlerinin duygularından etkilenebilir ve bu süreç duygusal bulaşma ile sonuçlanabilir. Duyguların başkalarına aktarılması ise duygusal bulaşma olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, bireyin başkalarının yüz ifadelerini, ses tonlamalarını, duruşlarını ve hareketlerini otomatik olarak taklit etmesi ve bu davranışlarla senkronize olması ile gerçekleşmektedir. Duygusal bulaşma, genellikle otomatik, kontrol edilemez, kasıtsız ve bilinçsiz bir süreç olarak işlev görmektedir (Hatfield vd., 1994).

Duygusal bulaşma, oldukça hızlı bir şekilde gerçekleşen ve bireyin sürecin farkında olmasının nadir olduğu bir olgu ve kişilerarası etkileşim sonucu ortaya çıkan ve genellikle gizil olarak gelişen bu süreçtir (Akın vd., 2015). Bu süreç sosyal bir etki olarak değerlendirilebilir ve bir birey ya da grubun başka bir birey veya grubun duygusal durumlarını etkileme biçimini ifade etmektedir (Barsade vd., 2018). Duygusal bulaşma, bir bireyin duygusal durumunun, etkileşimde bulunduğu diğer bireylerin duygusal durumlarını etkileme durumudur (Hatfield vd., 1994). Bu süreç, bireylerin birbirlerinin duygusal durumlarını yansıtmasını ve karşılıklı olarak duygusal tepkiler vermesini içermektedir. Duygusal bulaşma aynı zamanda psiko-sosyal, bilişsel ve

davranışsal bileşenleri kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmekte ve bireylerin empati geliştirme sürecinde önemli bir adım olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle bireylerin duygusal bulaşmaya yatkınlık düzeylerinin belirlenmesi önemli bir araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır (Doherty, 1997).

Duyguların bulaşıcı olabileceği ve bireylerin birbirlerinin duygularından etkilenebileceği konusu, uzun süredir üzerinde durulan bir konudur (Tee, 2015). Bir birey başka bir bireyin duygusal ifadelerini algıladığında, örneğin gülümsediğini gördüğünde, farkında olmadan kendini gülümserken bulabilir. Bir bireyin başka bir kişinin duygularını algılama eğilimi olarak tanımlanan duygusal bulaşma, yüz ifadeleri ve beden dili gibi çeşitli sözsüz iletişim kanalları aracılığıyla bireyleri bilinçsizce ve sürekli olarak etkileyen bir süreçtir (Wild vd., 2001). Bu eğilim ve uyum bireyler arasında, gruplar ve örgüt süreçlerinde gerçekleşebilir (Tee, 2015).

Araştırmalar, bireylerin duygusal olayları işte veya iş dışında deneyimleyebileceğini ve bu duyguların iş yerine taşınabileceğini göstermektedir (Parker ve Axtell, 2001; Vijayalakshmi ve Bhattacharyya, 2012; Tee, 2015; Humphrey vd., 2016). Liderlerin, çalışanların duygularını ve ruh hallerini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebileceği ve duygusal bulaşma süreçlerinin örgütsel sonuçlar üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Humphrey vd., 2016). Bireylerin duygusal bulaşma süreçleri, iş yerinde grup ve örgüt düzeyindeki davranışları etkileyebilir. Bu durum, yöneticilerin duygusal farkındalığı ve yönetim becerilerinin önemini vurgulamaktadır (Vijayalakshmi ve Bhattacharyya, 2012).

Öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algıları ise yöneticinin güç kullanımına tepkilerinin bir sonucu olarak ortaya çıkabilir. Bu bağlamda, müdürlerin gücü nasıl kullandıkları, öğretmenlerin duygusal tepkilerini şekillendirebilir. Dolayısıyla okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları, müdürlerin öğretmenlerle olan iletişimlerinde duygusal bulaşma düzeyini etkileyen önemli bir faktör olabilir (Parker ve Axtell, 2001; Prochazkova ve Kret, 2017). Okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki duygusal bulaşma, genellikle yöneticinin tutum ve davranışlarına dayanmaktadır (Hsee vd., 1990; Usta, 2023).

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları, duygusal bulaşmanın derecesini artırabilir veya azaltabilir. Örneğin, yasal güç ile hareket eden bir yönetici, öğretmenlere daha belirgin bir kontrol hissi verirken, kişisel güç kullanımı daha fazla empati ve

anlayış gerektiren bir iletişim tarzını teşvik edebilir. Ödül gücü ise öğretmenlerde olumlu duygusal tepki oluşturabilirken, zorlayıcı güç ve sert yönetim tarzları olumsuz duygusal bulaşmalara yol açabilir (Paganin vd., 2023; Prochazkova ve Kret, 2017; Usta, 2023). Müdürler, öğretmenlerle daha empatik ve güven temelli bir iletişim kurarak, duygusal bulaşmayı artırabilirler. Bu tür bir etkileşim, öğretmenlerin iş tatminini artırabilir ve okuldaki psikolojik iklimi olumlu yönde etkileyebilir (Parker ve Axtell, 2001; Akın vd.).

Zorlayıcı güç gibi otoriter güç kaynaklarının fazla kullanılması, öğretmenlerde stres ve hoşnutsuzluk oluşturabilir. Bu durum, öğretmenlerin duygu durumlarının olumsuz bir şekilde bulaşmasına ve öğretmen-müdür ilişkilerinde gerilim oluşmasına yol açabilir. Bu tür bir olumsuz duygusal bulaşma, okul ortamındaki genel atmosferi bozmakta ve iş verimliliğini düşürmektedir (Hsee vd., 1990; Usta, 2023). Bu tür güç kullanımı, öğretmenlerin işyerinde daha mesafeli ve kontrollü davranmalarına yol açarken, öğretmenlerin ruhsal durumlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer taraftan, ödül gücü gibi daha olumlu güç kaynakları kullanan müdürler, öğretmenlerle daha yakın bir ilişki kurarak, duygusal bulaşmayı arttırmakta ve daha yüksek bir iş tatmini sağlamaktadırlar (Lakowski ve Evers, 2017; Argon, 2015). Olumlu özellik taşıyan liderlik tarzlarının öğretmenlerde duygusal bağların güçlenmesine, stres seviyelerinin azalmasına ve okulda daha pozitif bir atmosferin oluşmasına katkı sağladığı belirtilmektedir (Paganin vd., 2023).

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları; okuldaki liderlik ve yönetim biçimini, müdürlerin öğretmenlerle kurdukları iletişimin doğasını, okul iklimi ve kültürünü, okulun örgütsel yapısını (Parker ve Axtell, 2001), okuldaki etkileşimleri ve duygusal bulaşmayı etkileyebilme gücüne sahiptir (Paganin vd., 2023). Bu güç kaynakları her biri, yöneticinin öğretmenlerle kurduğu iletişimde farklı düzeylerde duygusal bulaşmaya yol açabilir. Müdürlerin güç kullanımı, öğretmenlerin yalnızca işlerine odaklanmalarını değil, aynı zamanda günlük yaşamlarında duygusal olarak nasıl hissettiklerini de belirleyebilir (Podsakoff vd., 1996).

Kişilik gücü, ödül gücü, yasal güç ve zorlayıcı güçten her biri farklı durumları ve duyguları etkileyebilir. Bu nedenle, etkili bir liderlikle bu güç türlerinin dikkatli bir şekilde dengelenmesi gerekmektedir (Argon, 2015; Prochazkova ve Kret, 2017). Çünkü eğitimde, liderlerin ve öğretmenlerin duygu durumlarının, okuldaki iletişimde önemli bir rolü bulunmaktadır. Yönetici-öğretmen iletişimi, yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı

zamanda duygusal etkileşimlerin de yoğun olduğu bir süreçtir. Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları, bu duygusal etkileşimi olumlu ya da olumsuz yönde şekillendirebilmektedir (Parker ve Axtell, 2001; Usta, 2023).

Aaştırmalar, yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının çalışanlar üzerindeki duygusal etkilerini ortaya koymaktadır. Bono ve Ilies (2006), karizmatik liderlerin olumlu duyguları daha fazla ifade ettiklerini ve bu duyguların çalışanlar üzerinde duygusal bulaşmaya neden olduğunu; Johnson (2008), liderlerin kişilik gücü algılarının çalışanların duygusal bulaşmaya ilişkin algılarını etkilediğini belirtmişlerdir. Toker ve Görener (2022), Barsade ve arkadaşları (2018), Humphrey ve arkadaşları (2016), Nica ve Molnar (2014), lider yaklaşımlarının duygusal bulaşmayı şekillendirdiğini ve bu yolla lider-çalışan ilişkilerinin geliştiğini araştırmalarında göstermişlerdir.

Son yıllarda, okul müdürlerinin güç kullanma şekilleri ile öğretmenlerin duygusal tepkileri arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalar artmıştır. Bu çalışmalarda, yöneticinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin duygusal tepkileri arasındaki ilişki özellikle vurgulanmaya çalışılmaktadır (Lakomski ve Evers, 2017; Argon, 2015). Ayrıca bu çalışmalarda okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının yönetici-öğretmen ilişkilerinde önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Parker ve Axtell, 2001; Leithwood ve Jantzi, 2005; Vijayalakshmi ve Bhattacharyya, 2012; Caza vd., 2015; Tee, 2015; Humphrey vd., 2016; Usta, 2023). Ayık ve Çelik (2023), yöneticilerin kişilik ve ödöl gücünün öğretmenlerin örgütsel üretkenliğini artırdığını; zorlayıcı gücün ise olumsuz etkiler oluşturduğunu rapor etmişlerdir. Johnson (2008) ve Sezer (2023), eğitim kurumlarında karizmatik güç ile duygusal bulaşma arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Arık (2024), duygusal bulaşmanın öğretmen ve okul müdürü iletişiminde etkili olduğunu ve okul müdürlerinin olumlu veya olumsuz ruh hallerinin öğretmenlerle olan iletişimlerinde duygusal bulaşma yoluyla öğretmenlere yansıdığını belirtmiştir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile yönetici-öğretmen iletişim sürecinde ortaya çıkan duygusal bulaşma, öğretmenlerin algıları temelinde incelendiğinde; öğretmen davranışlarının anlaşılmasına ve iletişim sürecinde duyguların etkisinin fark edilmesine önemli katkılar sağlayabilir. Duygusal bulaşmanın gözlemlendiği durumlarda, öğretmenlerin duygusal deneyimlerinde meydana gelen değişimlerin çalışma performansını etkilemesi olasıdır. Özellikle, pozitif duyguların baskın olduğu bir çalışma ortamında görev yapan öğretmenler ile negatif duyguların

yoğun olduğu bir ortamda çalışan öğretmenler arasında performans farklılıkları görülebilir. Bu bağlamda araştırmada, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile yönetici-öğretmen iletişim sürecinde ortaya çıkan duygusal bulaşmanın, öğretmen algıları temel alınarak değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilecek bulguların, hem okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarına hem öğretmenlerin mesleki deneyimlerine hem de bu alanda yapılacak gelecekteki çalışmalara rehberlik etmesi beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşma düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada, araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları; cinsiyet, medeni hal, öğrenim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem, mevcut müdürle çalışma süresi ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin, yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin, yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algıları; cinsiyet, medeni hal, öğrenim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem, mevcut müdürle çalışma süresi ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bir göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları ile yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları, öğretmenlerle kurdukları iletişimi ve bu iletişimde ortaya çıkan duygusal bulaşmayı etkileyebilmektedir (Altinkurt vd., 2014). Gücün doğru kullanımı, öğretmenlerde olumlu duyguların yayılmasını destekleyerek empati, güven ve saygıya dayalı bir iletişim ortamı oluşturmaktadır (Adibifar ve Monson, 2020). Buna karşın, zorlayıcı ve yasal güçlerin aşırı kullanımı, öğretmenlerde stres ve olumsuz duyguların gelişmesine yol açarak olumsuz duygusal bulaşmayı artırabilmektedir (Chen ve Cheng, 2022). Bu nedenle, okul müdürlerinin güç kullanımında denge kurmaları ve ilişki odaklı güç türlerine öncelik vermeleri, olumlu duygusal bulaşmanın gerçekleşmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Arık, 2024; Ayık ve Yılmaz, 2024). Dolayısıyla güç türlerinin seçimi, öğretmenlerin duygusal durumlarını belirleyen önemli bir faktördür (Usta, 2023).

Okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşim, eğitim ortamının temel dinamiklerinden birini oluşturmaktadır. Bu etkileşim sürecinde öğretmenler, yöneticilerin tutumlarından etkilenebilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri, psikolojik iyi oluşlarının ve duygusal durumlarının sağlıklı olmasına bağlıdır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin duygularının öğretmenler üzerinde oluşturabileceği olası duygusal bulaşmanın, öğretmenlerin duygusal ve psikolojik durumlarını olumlu ya da olumsuz yönde nasıl etkilediğinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, bu etkileşimin öğretmenlerin okul içindeki diğer paydaşlarla kurdukları iletişim ve etkileşim biçimlerine yansıyor yansımadığının ve öğretmenlerin iş performansına olası etkilerinin araştırılması, eğitim yönetimi ve öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi açısından önemli bulgular sağlayacaktır.

Bu nedenle okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşma düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek; eğitim yönetimi literatüründe liderlik tarzları ile duygusal dinamikler arasındaki bağı daha görünür kılabilir. Özellikle güç türleri, iletişim tarzı ve duygusal bulaşma arasındaki çok boyutlu ilişkilerin anlaşılması, daha işlevsel liderlik ve örgütsel davranış modellerinin geliştirilmesini sağlayabilir. Ayrıca müdürlerin güç kullanım biçimlerinin öğretmenler üzerindeki etkilerinin ve olumlu güç türlerinin duygusal bulaşmayı nasıl desteklediğinin anlaşılması, okul müdürlerinin liderlik pratiklerini yapılandırılmalarına yardımcı olabilir.

Varsayımlar

Güç Tipi Ölçeği ve Duygusal Bulaşma Ölçeği, araştırmanın amacına yönelik verileri elde edebilecek araçlardır.

Katılımcılar, ölçek maddelerini yanıtlarken görüşlerini samimiyetle yansıtmışlardır.

Sınırlılıklar

Araştırma, Mardin ili Nusaybin İlçesindeki ilokul, ortaokul ve okullarda 2023-2024 yılında görev yapan 523 öğretmen ile sınırlıdır.

Tanımlar

Güç: Güç; fizik, düşünce ve ahlak yönünden bir etki yapabilme veya bir etkiye direnebilme yeteneği, bir olaya yol açan her türlü hareket, etki ve güçlülük ilkesi ve düşünce gücüdür (Türk Dil Kurumu, 2025).

Güç kaynakları: Güç kaynakları; bir bireyin ya da yöneticinin, başkalarının davranışlarını etkileme, yönlendirme veya değiştirme kapasitesini sağlayan araçlar, yetkinlikler ve imkânlardır (Koşar ve Çalık, 2011).

Duygu: Duygu; duyularla algılama, belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim, kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik (Türk Dil Kurumu, 2025).

Duygusal bulaşma: Bireyin duygusal durumunun ve davranışlarının, kendiliğinden etkileşimde bulunduğu diğer bireylerin duygusal durumlarını etkilemesi içeren sosyal bulaşma biçimidir (Hatfield vd., 1993).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Kuramsal çerçevede okul yönetimi ve liderliği, güç kaynakları, duygusal bulaşma, yönetici öğretmen iletişimi ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Okul Yönetimi ve Liderliği

1.1.1. Yönetim ve Liderlik

Yönetim ve liderlik kavramları, özdeş olmamasına rağmen çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Liderler, yöneticilerin arasından çıkabilir ve yöneticiler liderlik becerileri sergileyebilir. Ancak her yönetici liderlik yapamaz ve her lider yönetici olamaz (Stamatis ve Gkoutziamanis, 2020). Yönetim, bir programın ve örgütün hedeflerinin pratik olarak uygulanmasını sağlama sürecidir. Buna karşılık liderlik, perspektif fikirler sunmayı ve insanları motive etmeyi amaçlar (Lobonea-Oltean, 2016). Liderlik; kurumun vizyonuna, stratejik konularına, dönüşüm süreçlerine, anlam oluşumuna ve sistemlerine odaklanır; doğru işleri yapmayı hedefler. Yönetim ise uygulamalara, operasyonel meselelere, süreçlere, sonuçlara ve işleri doğru yapmaya yönelir (West-Burnham, 1997).

Yöneticiler ve liderler arasındaki temel farklar; liderlerin vizyoner olmaları, gelecekle ve değişimle ilgilenmeleri, çalışanlarının kalplerine ve ruhlarına hitap etmeleri, onlara ilham vermeleri, onları güçlendirmeleri ve nihayetinde onların güvenliğini kazanmalarıdır (Stamatis ve Gkoutziamanis, 2020). Yöneticiler ise kurallardan oluşan yönetimin, bu kuralları doğrultusunda hazırlık yaparlar ve eğitirler, güvenlik ve bürokrasi ihtiyacına yönelik hareket ederler. Öte yandan, liderler daha çok insanlara yönelirler, değişime ilham verirler ve hedeflerinin gerçekleşmesini sağlar (Lobonea-Oltean, 2016).

Liderlik ve Yönetim birbirini tamamlayan ve birbiriyle ilişkili işlevlerdir. Birincisi, gelecek için daha iyi beklentiler oluşturmak amacıyla insanlara motivasyon ve yönlendirme sunmakla ilgiliyken, ikincisi kısa vadeli sonuçların gerçekleştirilmesi için

mevcut kaynakların (planlama, organizasyon, kontrol) etkin yönetimiyle ilgilidir. En etkili yöneticiler hem yönetim hem de liderliği aynı anda uygularlar ya da liderler, yönetim ilkelerini göz ardı etmeyen bir liderlik sergilerler (Nawaz ve Khan, 2016). Bu nedenle liderlik ile yönetim ve lider ile yönetici arasında bir denge sağlanması gerekmektedir. İyi bir yönetim-liderlik, örgütleri dönüştürebilir ve insanların yaşamları üzerinde olumlu bir etki oluşturabilir. İyi bir yönetici-lider fayda sağlar, ancak daha fazla çaba gerektirir (Lobonea-Oltean, 2016).

1.1.2. Okul Yönetimi ve Liderliğinin Önemi

Okul yönetimi ve liderliği, eğitim kurumlarının etkinliğini artırmak, öğrenci başarısını geliştirmek ve öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek adına kritik bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Bush, 2008). Bu alan, yönetsel süreçlerin; stratejik planlama, karar alma ve kaynak yönetimi gibi işlevlerini içerirken, liderlik boyutunda ise vizyon oluşturma, değişim yönetimi ve motivasyon gibi konuları ele almaktadır (Leithwood vd., 2008). Okul liderliği, genellikle okul müdürlerinin rolüyle özdeşleştirilse de kolektif liderlik modelleri, öğretmen liderliği ve dağıtılmış liderlik gibi yaklaşımlar giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Liderlik, yalnızca idari süreçleri yürütmekle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda okul kültürünü şekillendirmek, yenilikçi pedagojik yöntemleri desteklemek ve topluluk bağlarını güçlendirmek için bir araç olarak kullanılmaktadır (Spillane, 2005).

Araştırmalar, okul yönetimi ve liderliğinin öğretmenler, öğrenciler ve diğer çalışanlar üzerindeki etkisini ve önemini ortaya koymaktadır (West-Burnham, 1997; Leithwood vd., 2008; Yılmaz ve Altinkurt, 2012; Stamatis ve Gkoutziamanis, 2020; Grissom vd., 2021; Damaolao ve Cornejo, 2022; Ayık ve Çelik, 2023). Okul yönetimi ve liderliği; vizyon belirleme ve yön tayin etme, çalışanları motive etme ve ilerletme, kurumsal yeniden yapılanma ve öğretme-öğrenme sürecinin yönetimi gibi bir dizi uygulamaları içermektedir. Bu uygulamalar ile okul yöneticileri ve liderleri; personel motivasyonunu etkileyen, öğrenciler için öğrenme kalitesini ve akademik başarıyı belirleyen, öğretmen yeteneklerinin geliştirilmesini sağlayan ve içinde bulundukları çevreye duyarlılık örneği sergileyen en güçlü kişilerdir (Leithwood vd., 2008). Okul yöneticileri ve liderleri; tüm öğrencilerin akademik başarısı, öğrenmeye elverişli ortamlar, profesyonellerin mesleki gelişimi, öğretim standartlarının iyileştirilmesi, insan

yönetimi ve okulları iyileştirmek için veri ve tekniklerin etkin kullanımı gibi alanlarda etkin görevler yürütmektedirler (Grissom vd., 2021).

Etkili okul yöneticileri ve liderleri; çalışanların işlerinde daha iyi performans göstermeleri, eğitimcilerin mesleki gelişimleri ve öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeleri için imkânlar sunar ve onlara ilham verir. Böyle bir okul deneyimi yaşayan öğretmenler; daha rahat bir şekilde meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışabilir, profesyonel olarak kendilerini geliştirebilir ve edindikleri olumlu kazanımları öğrencilerine yansıtabilir. Dolayısıyla bu öğretmenlerin öğrendikleri stratejileri ve uygulamaları sınıflarında uygulama olasılıkları yüksektir (Damaolao ve Cornejo, 2022).

Öğrencilerin akademik başarısı ve davranışları, okul yönetimi ve liderliğinden etkilenmektedir. Araştırmalar, etkili yönetim ve liderlik ile öğrencilerdeki akademik başarının arttığını ve öğrencilerde görülen olumsuz davranışların azaldığını göstermektedir (Hoy ve Miskel, 2013; Altinkurt vd., 2014; Damaolao ve Cornejo, 2022). Çünkü etkili yöneticiler, olumlu davranışsal müdahaleler ve destek kullanırlar. Bu nedenle, yöneticilere de kapasitelerini geliştirebilmeleri, öğretimsel liderlik yapabilmeleri, iş birliği becerilerini güçlendirebilmeleri ve stratejik yönetim konularında destek verilmelidir. Müdürleri, okul yönetimi ve liderliği konusunda güçlendirmek, etkili okul yönetimi ve liderliği için iyi bir stratejidir (Damaolao ve Cornejo, 2022).

1.1.3. Yönetici ve Lider Olarak Okul Müdürü

Günümüzde okul müdürünün rolü, geleneksel idari görevlerin ötesine geçerek çok boyutlu bir yapıya dönüşmüştür. Müdürler, okulu yönetmenin yanı sıra farklı kültürel ve eğitimsel geçmişlere sahip bireyleri koordine etmeyi, öğretmenleri motive etmeyi ve kaynakları kullanarak eğitim sonuçlarını iyileştirmeyi hedeflemektedirler. Ayrıca destekleyici iletişimle işbirlikçi bir atmosfer oluştururken öğretmenlerin performansını artırmayı amaçlamaktadırlar (Stamatis ve Chatzinikolaou, 2020). Bu nedenle eğitim kurumlarına liderlik etmek; bir grup farklı insana, sürece ve duruma belirli etki ve bilgi türlerini kullanmayı içeren karmaşık bir süreçtir. Okul müdürlüğü, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim gibi okul kademelerindeki görevlere göre değişiklik gösteren ve belirli işlevsel görevleri içeren ayrıca yeterlik, bilgi, yetenek, beceri ve değer sistemini kapsayan bir görevdir (Stanicic, 2006).

Öğrencilerin eğitim ve öğrenim sürecinin idaresi veya okuldaki eğitim sürecinin idaresi; kurumun planlanması, organizasyonu ve kontrolü; çalışanların izlenmesi ve geliştirilmesi ebeveynler/veliler, üst yönetimler ve ilgili daha geniş toplulukla ilişkilerin sağlanması; okulun mali ve idari işleri, kurumun yasallığının sağlanması okul müdürlerinin öncelikli yönetsel görevleri arasında yer almaktadır (Ostojic ve Radakovic, 2015). Hem yönetici hem de lider olan okul müdürleri, yönetici rollerinin yanı sıra okulda olumlu bir iklim oluşturarak, ekip çalışmasını teşvik ederek, yapıcı yaklaşımlar sergileyerek, öğrencileri, öğretmenleri, velileri ve diğer çalışanları motive ederek ve onlara ilham vererek liderlik özelliklerini gösterirler (Oplatka, 2009). Etkili müdürler, öğrenci başarısını ve diğer öğrenci ve öğretmen sonuçlarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu dört yolla sağlanabilir: Öğretmenlerle etkileşimlerinde öğretime odaklanma, üretken bir okul iklimi oluşturma, öğretmenler ve diğerleri arasında iş birliğini ve mesleki öğrenmeyi teşvik etme, personel ve kaynakları iyi yönetme (Grissom vd., 2021).

Başarılı müdürler, öğretim, pedagoji ve kişilerarası ilişkilerde rol modeldir. Bu müdürler, tüm okul topluluğunu güçlendirirler, iletişimi kolaylaştırırlar ve etkili öğretimle eğitimde mükemmel sonuçlar elde edilmesini teşvik ederler. Aynı zamanda, öğretim ve öğrenmeyi iyileştirmeyi amaçlayan stratejiler geliştirirler ve çatışmaları önlemek için iş birliğine dayalı bir liderlik anlayışı benimserler. Bu süreçte iletişim becerisi, güvenilirlik ve karşılıklı saygı ön plandadır (Bennett vd., 2011). Etkili bir müdürün nitelikleri arasında vizyoner liderlik, dönüşümsel yetenekler, öğretmenlerin güçlendirilmesi ve problem çözme yer alır. Ayrıca, okulun verimli işleyişini sağlamak, zamanı etkili yönetmek ve okul kaynaklarını optimize etmek temel sorumlulukları arasındadır (Stamatis ve Chatzinikolaou, 2020). Etkili müdürler, öğretmen katkılarını teşvik ederek demokratik liderlik sergiler, yeniliklere açık olur ve personelin bireyselliğine saygı duyarlar. Etkili müdürler, eğitim organizasyonu, yönetimi ve problem çözme konularında eğitim alarak, okul ortamındaki karmaşık insan ilişkilerini yönetme becerisini geliştirirler. Bu liderlik anlayışı, okullarda olumlu dönüşümlere ilham verir ve yüksek eğitim standartlarının sağlanmasına katkıda bulunur (Stamatis ve Gkoutziamanis, 2020).

1.1.4. Yönetici-Öğretmen İletişimi

Toplumun ihtiyaç, istek ve beklentilerini karşılamak açısından okullar, eğitim sisteminin temel unsurlarıdır (Tutkun, 2002) ve okulların etkin yönetimi, eğitimden beklenen hedeflerin gerçekleştirilmesinde kritik bir role sahiptir. Bu bağlamda iletişim, okulların işleyişi için hayati bir öneme sahiptir. Eğitim yöneticilerinin iletişim becerileri, okulların misyonlarının gerçekleştirilmesinde büyük bir etki oluşturmaktadır (Açıkalın vd., 2022). Okul müdürlerinin iletişim becerileri hem okul içindeki hem de dışındaki unsurlarla sağlıklı ilişkiler kurmada belirleyicidir. Bu beceriler, okulun hedeflerine ulaşmasını doğrudan etkiler. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin iletişim süreçlerindeki etkinliklerinin tespit edilmesi ve geliştirilmesi büyük fayda sağlayacaktır (Sapan ve Gülbahar, 2022).

Okul yönetimi, eğitim ortamlarının verimli bir şekilde organize edilmesini ve öğretim süreçlerinin etkin bir şekilde sürdürülmesini sağlayan kritik bir disiplindir. Bu süreçte iletişim, yönetimin ayrılmaz bir parçası olarak öne çıkar. Çünkü iletişim, sadece yöneticilerin öğretmenler ve öğrencilerle etkili bir bağ kurmasını sağlamaz, aynı zamanda okul topluluğunun tüm üyeleri arasında uyumu artırır (Leithwood ve Jantzi, 2005). Robbins ve Judge (2024), etkili bir iletişim sürecinin liderliğin temel bileşenlerinden biri olduğunu vurgulamakta ve iletişim eksikliğinin örgütsel sorunlara yol açabileceğini belirtmektedir. Okullarda iletişim süreçleri, genellikle resmi ve gayri resmi kanallar üzerinden gerçekleştirilmektedir. Resmi iletişim, okulun belirlenmiş yapısına uygun olarak yöneticilerden öğretmenlere, öğretmenlerden öğrencilere ya da velilere doğru ilerleyen bir süreçtir. Ancak gayri resmi iletişim, bireyler arası ilişkilere dayalı olup zaman zaman resmi iletişimi destekleyici bir rol oynayabilir. Owens (2001), gayri resmi iletişimin çalışanlar arasındaki güveni artırdığını ve çatışmaların çözümünde etkili olabileceğini ifade etmektedir.

Okul yönetiminde etkili iletişim stratejileri geliştirilirken, açık ve şeffaf bir yaklaşım benimsenmelidir. Özellikle öğretmenlerin karar süreçlerine katılımını teşvik etmek, iletişimde güvenin tesis edilmesine katkı sağlar. Bu tür katılımcı yaklaşımların, çalışan motivasyonunu artırdığını ve liderlik performansını olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2005). Bunun yanı sıra, dijital teknolojilerin iletişim süreçlerinde etkin kullanımı da okul yönetimine değer katmaktadır. Örneğin, e-posta, çevrimiçi platformlar ve anlık mesajlaşma uygulamaları, bilgi akışını hızlandırarak zaman yönetimine katkı sağlamaktadır (Ertmer ve Leftwich, 2010). Etkili iletişim, okul

yönetiminde başarıyı belirleyen temel unsurlardan biridir. Yönetim süreçlerinde hem resmi hem de gayri resmi iletişim kanallarının dengeli bir şekilde kullanılması, okulun genel performansını artırmada kilit bir rol oynar. Bu bağlamda, iletişim becerilerinin geliştirilmesi modern okul yönetiminde göz ardı edilmemesi gereken konular arasında yer almaktadır (Sapan ve Gülbahar, 2022).

1.1.5. Yönetici-Öğretmen İletişiminin Önemi

Yönetici ve öğretmenler arasındaki etkili iletişim, eğitim kurumlarının başarısını artıran en önemli unsurlardan biridir. Bu bağlamda, açık ve şeffaf bir iletişim ortamı oluşturmak, iş birliğini güçlendirmek açısından büyük önem taşımaktadır (Yılar, 2021). Yönetici ve öğretmenler arasındaki sağlıklı bir diyalog hem öğretim kalitesini artırmakta hem de kurumun genel işleyişini olumlu yönde etkilemektedir (Demir, 2019). İletişimin temel unsurlarından biri olan karşılıklı anlayış, yöneticilerin öğretmenlerin görüş ve önerilerine değer vermesi ile sağlanabilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırırken aynı zamanda kuruma olan bağlılıklarını da güçlendirmektedir (Ekici, 2020). Ayrıca, yöneticilerin etkili dinleme becerilerine sahip olması, öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır (Bayar ve Zengin, 2021).

Bununla birlikte, eğitim kurumlarında iletişim süreçlerinde yaşanan aksaklıklar, çeşitli sorunlara yol açabilmektedir. Örneğin, yöneticilerin iletişimde otoriter bir tavır sergilemesi, öğretmenler üzerinde baskı hissi yaratabilir ve bu durum iş performansını olumsuz etkileyebilir (Bayar ve Yıldırım, 2022). Dolayısıyla, yöneticilerin empati kurarak öğretmenlerin duygularını anlamaya çalışması, sorunların çözümünde önemli bir rol oynamaktadır (Karataş, 2023). Yönetici-öğretmen iletişimde karşılıklı saygı ve anlayış temelinde bir ilişki kurulması, eğitim kurumlarının daha etkin bir şekilde yönetilmesine katkı sağlamaktadır. Bu süreçte, yöneticilerin öğretmenlerle düzenli olarak geri bildirimde bulunması ve açık bir iletişim kanalı oluşturması hem bireysel hem de kurumsal hedeflere ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Yılar, 2021).

Yönetici ve lider olarak okul müdürü; yalnızca idari görevleri yürüten bir yönetici değil, aynı zamanda vizyon oluşturan, ilham veren ve etkileşim kuran bir liderdir (Ayık ve Yılmaz, 2024). Bu bağlamda, okul müdürünün kullandığı güç kaynakları da önem taşır. Yasal güç, uzmanlık gücü, ödül gücü gibi farklı güç türleri, müdürün hem yönetsel kararları etkin biçimde uygulamasını hem de öğretmenler ve

diğer çalışanlarla güçlü ilişkiler kurmasını sağlar (Robbins ve Judge, 2024). Dolayısıyla, liderlik rolünü üstlenen bir okul müdürünün hangi güç kaynaklarını ne ölçüde ve nasıl kullandığı, okulun genel işleyişi ve iklimi üzerinde doğrudan belirleyici bir etkiye sahiptir (Hoy ve Miskel, 2013).

1.2. Güç Kaynakları ve Yönetici Öğretmen İletişimi

Güç, çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Çalışanları belirli bir amaç doğrultusunda etkileyebilme yeteneği (McShane ve Von Glinow, 2015), diğer bireyleri kontrol etme becerisi (Özkalp ve Kirel, 2021) veya bir bireyin başka birine olan bağımlılığı (Robbins ve Judge, 2024) şeklinde ifade edilmiştir. TDK Güncel Türkçe Sözlükte güç; fizik, düşünce ve ahlak yönünden bir etki yapabilme veya bir etkiye direnebilme yeteneği; bir olaya yol açan her türlü hareket; etki ve güçlülük ilkesi, düşünce gücü olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2025). Bu tanımlar, gücün etki, bağımlılık ve otorite gibi kavramlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Güç ile ilgili bu farklı bakış açıları, büyük ölçüde gücün kaynağına dayanmaktadır (Ayık ve Yılmaz, 2024). Güç, örgüt içindeki işleyişin sağlanması açısından büyük önem taşımakta (Junaimah vd., 2015) ve örgütlerin işleyişini sürdürebilmeleri, geleceğe yönelik planlamalar yapabilmeleri, çatışmaları çözümleyebilmeleri ve kontrol mekanizmalarını işler halde tutabilmeleri için vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilmektedir (Lunenburg, 2012; Singh vd., 2017).

Güç, liderler için etkili bir yönetim aracı olabileceği gibi yanlış kullanıldığında tehlikeli bir sorun haline de gelebilir. Eğer yöneticiler gücü bilinçsizce kullanırlarsa, bu durum örgüt ve çalışanlar üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilir. Bu nedenle okul müdürlerinin gücü doğru ve etkili bir şekilde kullanması kritik öneme sahiptir. Gücün doğru ve etkili kullanılacağını bilmemek, yönetici-çalışan arasındaki iletişimde önemli bir sorundur (Faiz, 2013). Okul müdürleri, gücün öğretmenler üzerindeki etkilerini anlayarak olumsuz durumları önlemek için proaktif bir yaklaşım benimseyebilirler. Aynı zamanda, gücü etkin bir şekilde kullanarak öğretmenlerin örgütsel davranışlarını olumlu yönde şekillendirebilirler (Lunenburg, 2012). Çünkü güç, örgütsel amaçlar doğrultusunda kullanıldığında işlevsel ve olumlu bir etki oluşturur (Vazifeh vd., 2014). Yöneticiler ise örgütsel hedeflere ulaşabilmeleri için güce ihtiyaç duymaktadırlar ve bu doğrultuda farklı güç tiplerine başvurumaktadırlar (Junaimah vd., 2015).

Güç tipleri üzerine yapılan çalışmalar arasında literatürde en çok kabul gören çalışma French ve Raven'ın güç kaynakları modelidir (French ve Raven, 1959). Bu modele göre örgütsel güç kaynakları beş bölümde incelenmektedir. Bu güçlerden üçü makam güçlerini, ikisi ise kişilik güçlerini oluşturmaktadır.

Bireyin örgüt içindeki pozisyonu, makam gücünün kullanımına dayanak oluşturur. Makam gücü temel olarak üç farklı türde sınıflandırılır: *Yasal güç*, *zorlayıcı güç* ve *ödül gücü*. Kişilik güçleri, bireyin kişisel özelliklerinden kaynaklanır ve pozisyona ya da örgüte bağlı olmaksızın ortaya çıkar (Koşar, 2008). Kişilik güçlerinin başlıca iki türü *karizma gücü* ve *uzmanlık gücü*dür. Bu güçler örgüt yapısından bağımsız oldukları için hem yöneticiler hem de çalışanlar açısından daha etkili ve kalıcı birer güç kaynağı olarak kabul edilir (Koşar ve Çalık, 2011).

1.2.1. Yasal Güç ve Yönetici Öğretmen İletişimi

Yasal güç, konumsal güç olarak da adlandırılır, bir bireyin bir örgüt veya sosyal yapı içindeki resmi otoritesinden kaynaklanır (French ve Raven, 1959). Yasal güç, genellikle otoriteden ve kanunlardan alınan güçtür. Başka bir deyişle resmi otoriteyi ifade eder (Bass, 1990; Ayık ve Yılmaz, 2024). Yasal güç, bir kişinin örgüt içindeki pozisyonu nedeniyle diğer insanların davranışlarını etkileyebilme yeteneğidir. Bazen pozisyon gücü veya meşru güç olarak da adlandırılan yasal güç, örgüt içindeki otoriteden kaynaklanır ve genellikle “resmi otorite” olarak ifade edilir. Bu tür güç, bir kişinin başkalarını etkileme yetkisi veren belirli bir görev durumunda ortaya çıkar. Örneğin, yöneticiler, hükümet yetkilileri ve ekip liderleri, rolleri resmi bir hiyerarşi içinde tanındığı ve saygı duyulduğu için genellikle meşru güç kullanırlar (Yukl, 2013). Yani, örgüt belirli bir görevi olan kişiye diğer bireyleri etkileme ve yönlendirme hakkı vermiştir. Yasal güce sahip olan kişiler, otoriteleri kapsamındaki işleri başkalarından talep etme hakkına sahiptir. Örneğin, bir yöneticinin bir çalışandan projeyi tamamlamak için çalışmasını veya bir görevi yerine getirmesini istemesi, yasal gücünü kullanması anlamına gelir (Lunenburg, 2012).

Yöneticiler, prosedürler oluşturarak yasal güçlerini artırabilirler. Örneğin; bir yönetici, işe alımların kendisi tarafından onaylanması gerektiği yönünde bir kural belirleyebilir ve işe alım süreçlerinde otoritesini kullanabilir (McClelland ve Burnham, 2003). Bununla birlikte yasal güç, nispeten dar bir etki alanını kapsar ve bu sınırların aşılması uygunsuz olabilir. Örneğin, bir işveren çalışanından işle ilgili bir belgeyi

yazmasını isteyebilir; ancak kendi doktora tezini yazmasını istemesi yetkiyi kötüye kullanım olur. Çalışan bu talebi yerine getirirse bile, bu durum işverenin resmi otorite alanına girmez (Lunenburg, 2012). Ayrıca, yasal gücün etkinliği, astların onu elinde tutan kişinin otoritesini ne ölçüde kabul ettiğine bağlıdır. Bazı durumlarda, bu güce aşırı güvenmek, kişilik güçleri gibi diğer güç biçimleriyle tamamlanmadığında direnişe veya güven eksikliğine yol açabilir. Bu nedenle, yasal güç yapılandırılmış örgütlerde çok önemli olsa da etkisi genellikle bir liderin kişisel becerileri ile artar (Bass, 1990).

Yasal güç, yöneticilerin otoritesinden kaynaklanan resmi bir yetkidir. Bu yetki, yöneticilerin astlarını meşru bir şekilde yönlendirmelerine olanak tanır (Ergeneli, 2018). Yüksek düzeyde yasal güç, okul müdürlerinin özerk hareket etmediğini, aksine yasal düzenlemelere bağlı kalarak yönetim faaliyetlerini sürdürdüğünü gösterebilir. Yasalar ve kurallar, çalışanları yöneticilerin keyfi uygulamalarından koruma işlevi görür. Bu durum, okul için bazı açılardan olumlu olabilir; ama yasal gücün aşırı kullanımı insan ilişkilerini zedeleyerek okul iklimine zarar verebilir. Aşırı düzenlemeler, çalışanların özgür düşüncelerini baskılayarak okuldaki üretkenliği sınırlayabilir (Hoy ve Miskel, 2013).

Diğer taraftan, yasalar ve kurallar örgütün yararına olacak farklı ve orijinal fikirleri de içerebilir. Özgür düşüncenin bulunmadığı ortamlarda, okulların ortak vizyonu gerçekleştirme süreçlerinde sorunlar yaşanabilir. Bu nedenle kurallar ve yasalar, bir amaç değil, hedeflere ulaşmayı kolaylaştıran araçlar olarak görülmelidir. Yöneticiler, bu noktaya özen göstermeli ve yasal güç kullanımını dengeli bir şekilde gerçekleştirmelidir (Singh, 2009). Aksi halde, çalışanlar arasında çatışma, motivasyon kaybı ve memnuniyetsizlik gibi olumsuz durumlar ortaya çıkabilir (Yılmaz ve Altinkurt, 2012).

1.2.2. Zorlayıcı Güç ve Yönetici Öğretmen İletişimi

Zorlayıcı güç, başkalarının davranışlarını etkilemek için uygulanan yaptırımlar, verilen cezalar veya diğer olumsuz sonuçlar uygulama yeteneğinden kaynaklanır (French ve Raven, 1959). Zorlayıcı güç, otoriteden ve kanunlardan elde edilen güçle bireyleri iş yapmaya zorlama yeteneğidir. Çoğunlukla baskı ve tehdide dayanır (Ayık ve Yılmaz, 2024). Zorlayıcı güç, bir kişinin başkalarının davranışlarını cezalandırarak veya bunu yapma tehdidini oluşturarak etkileme yeteneğidir (McClelland ve Burnham, 2003). Örneğin, çalışanlar bir yöneticinin talimatlarına, ceza korkusu veya tehdidi

nedeniyle uyabilirler. Örgütlerdeki tipik cezalar arasında; uyarılar, istenmeyen iş görevleri, önemli bilgilerin saklanması, görevden alma, askıya alma veya işten çıkarma yer alır. Zorlayıcı gücün olumsuz yan etkileri vardır ve dikkatle kullanılmalıdır; çünkü bu güç, kullanıcılarına karşı genellikle olumsuz duygulara yol açar (Lunenburg, 2012).

Zorlayıcı güç, kısa vadeli uyumu sağlamada etkili olabilse de korkuya ve olumsuz pekiştirmeye dayanması önemli dezavantajlara yol açabilir. Araştırmalar, zorlayıcı gücün sık kullanılmasının düşmanca bir çalışma ortamı oluşturabileceğini, morali düşürebileceğini ve liderler ile astlar arasındaki güveni zedeleyebileceğini göstermektedir (Vazifeh vd., 2014). Bu nedenle, zorlayıcı güç, kuralları uygulama veya uygunsuz davranışları ele alma gibi belirli durumlarda gerekli olsa da uygulanması ihtiyatlı olmalı ve olumlu pekiştirme stratejileriyle dengelenmelidir (Singh, 2009).

Zorlayıcı gücün kullanılabilirliği, örgütler ve yöneticiler arasında farklılık gösterir. Çoğu örgütün artık çalışanların nasıl muamele göreceği konusunda açıkça tanımlanmış politikaları bulunmaktadır (Podsakoff vd., 1996). Zorlayıcı gücün nasıl kullanılacağını yöneten net kurallar ve prosedürler, üstlerin meşru güçlerini (resmi otoritelerini) keyfi ve etik dışı bir şekilde kullanmalarını engeller. Sendikaların varlığı da zorlayıcı gücü önemli ölçüde zayıflatır. Ancak, zorlayıcı güce sahip olmak için bir otorite pozisyonunda olmak şart değildir. Çalışanlar da zorlayıcı güce sahiptir ve grup normlarına uyulmasını sağlamak için alaycılık ve reddedilme korkusu gibi yöntemler kullanabilirler. Pek çok örgüt, çalışan davranışlarını kontrol etmek için ekip üyelerinin zorlayıcı gücüne güvenmektedir (Lunenburg, 2012).

Zorlayıcı güç, yöneticinin baskı ve tehdit yoluyla çalışanlarını belirli bir işi yapmaya zorlamasına dayanmaktadır (Ayık ve Yılmaz, 2024). Bu tür güç; ceza, sıkı denetim ve sert uyarılarla kendini gösterir ve olumsuz sonuçlar doğurabilir (Hoy ve Miskel, 2013). Zorlayıcı güç, çalışanlarda öfke ve kızgınlık duyguları uyandırarak örgüte yönelik olumsuz tutumların gelişmesine yol açabilir (Ergeneli, 2018). Bu duruma maruz kalan çalışanlarda huzursuzluk, stres ve öfke gibi duygular ortaya çıkabilir. Sonuç olarak, bireylerin örgüte olan bağlılıkları azalabilir ve düşmanca davranışlar sergileme olasılıkları artabilir. Okul müdürlerinin zorlayıcı güç kullanımından kaçınmaları, öğretmenler ve örgüt üzerinde yaratacağı olumsuz etkilerden dolayı olumlu bir tutum olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, özellikle despotik yönetim anlayışının yaygın olduğu durumlarda daha büyük önem taşımaktadır (Aslanargun, 2024).

1.2.3. Ödül Gücü ve Yönetici Öğretmen İletişimi

Ödül gücü, bir bireyin terfiler, ikramiyeler veya kamuoyunda tanınma gibi başkalarının değerli bulduğu ödülleri dağıtma becerisinden kaynaklanır (French ve Raven, 1959). Ödül gücü, ödülleri kullanarak çalışanları etkileme yeteneğidir. Bireyler ödüllerden yararlanmak için görevleri yerine getirirler (Ayık ve Yılmaz, 2024). Ödül gücü, bir kişinin başkalarına istedikleri şeyleri sağlayarak onların davranışlarını etkileme yeteneğidir. Bu ödülleri, maaş artışları veya primler gibi finansal olabileceği gibi terfi, avantajlı iş görevleri, daha fazla sorumluluk, yeni ekipman, övgü ve tanınma gibi finansal olmayan türlerde de olabilir (Podsakoff vd., 1996). Liderler ve yöneticiler genellikle çalışanları motive etmek ve istenen davranışları pekiştirmek için ödül gücünü kullanırlar (Faiz, 2013). Bir yönetici, çalışanları ödülleri değerli bulduğu sürece, ödül gücünü onların davranışlarını etkilemek ve kontrol etmek için kullanabilir. Yöneticiler çalışanlara ödül olarak gördükleri bir şeyi (daha fazla sorumluluk içeren bir terfi) teklif ederlerse ancak, çalışanlar bunu değerli bulmazlarsa (örneğin, güvensizlik hissettikleri ya da aile yükümlülüklerinin terfiden daha önemli olduğu durumlar), yöneticiler aslında ödül gücüne sahip değildir (Lunenburg, 2012).

Ödül gücü, çalışan performansını artırabilir ancak bu durum, çalışanın performans ile ödülleri arasında net bir bağlantı görmesine bağlıdır. Bu nedenle, ödül gücünü etkili bir şekilde kullanmak için yönetici, ödüllendirilen davranış açıkça belirtmeli ve davranış ile ödül arasındaki bağlantıyı net bir şekilde ortaya koymalıdır (McClelland ve Burnham, 2003). Çalışanlar da 360 derecelik geri bildirim sistemlerinin kullanımıyla yöneticileri üzerinde ödül gücüne sahiptirler. Çalışan geri bildirimi, yöneticilerin terfilerini ve diğer ödülleri etkiler; bu nedenle yöneticiler 360 derecelik geri bildirimin örgüte dahil edilmesinden sonra çalışanlara karşı farklı davranma eğilimindedir (Mabey, 2001). 360 derecelik geri bildirim sistemleri, bir çalışanın iş performansını yalnızca yöneticisinden değil; astlarından, eş düzeydeki çalışma arkadaşlarından, iç ve dış müşterilerden hatta bazen kendisinden gelen değerlendirmelerle çok yönlü olarak ölçmeye yarayan performans değerlendirme sistemleridir (Ward, 1997).

Ödül gücünün etkili kullanımı motivasyonu artırabilir ve liderler ile astlar arasındaki ilişkileri güçlendirebilir. Ancak, dış ödüllere aşırı güvenmek içsel motivasyonu azaltabilir ve ekip üyeleri arasında bağımlılık oluşturabilir. Etkinliğini en

üst düzeye çıkarmak için ödül gücü, kurumsal hedeflerle uyumlu ve hem dışsal hem de içsel motivasyonu destekleyen bir şekilde uygulanmalıdır (Eisenberger vd., 1999).

Ödül gücünün yüksek olması, öğretmenlerin başarılı çalışmalarının ve istenen davranışlarının okul müdürleri tarafından takdir edilip değer görmesi anlamına gelmektedir (Aytürk, 2019). Bu durum, ödül gücünün temelinde, çalışanların istenen davranışlarının ödülleriyle desteklenerek işin verimli bir şekilde yapılmasının sağlanması ilkesinin yattığını göstermektedir (Ayık ve Yılmaz, 2024). Ödül sistemi, çalışan performansını artırmak amacıyla uygulanmaktadır. Maddi ve manevi kazançlar sunan ödüller, çalışanların örgütsel performansını artırabilir. Aynı zamanda, ödül sisteminin diğer öğretmenler için de motive edici bir etkisi olabileceği için genel örgütsel performansın yükselmesi mümkündür. Özetle; ücret, izin, terfi gibi ödül unsurları, çalışanların teşvik edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Robbins ve Judge, 2024).

1.2.4. Uzmanlık Gücü ve Yönetici Öğretmen İletişimi

Uzmanlık gücü, başkalarının değerli olarak algıladığı bireyin bilgi, beceri veya profesyonelliğine dayanır (French ve Raven, 1959). Kişilik güçlerinden biri olan uzmanlık gücü, liderlerin bilgi ve deneyim gücünü ifade eder. Liderin kapasitesi, uzmanlığı, becerileri ve alan hakimiyeti uzmanlık gücüyle ilişkilidir (Ayık ve Yılmaz, 2024). Uzmanlık gücü, bir kişinin tanınmış bilgi, beceri veya yetenekleri nedeniyle başkalarının davranışlarını etkileme yeteneğidir (McClelland ve Burnham, 2003). Doktorlar, mühendisler ve danışmanlar gibi profesyoneller genellikle uzmanlaşmış bilgileri nedeniyle uzmanlık gücünü kullanırlar. Uzmanlar, örgütün hiyerarşisinde düşük bir seviyede olsalar bile güç sahibidirler. Örgütler giderek daha teknolojik ve uzmanlık gerektiren yapılar haline geldikçe, hiyerarşinin her seviyesindeki üyelerin uzmanlık gücü daha önemli hale gelmektedir. Örgütler, alt seviye çalışanları uzmanlık güçleri nedeniyle üst düzey karar alma süreçlerine dahil etmektedir. Günümüzün yüksek teknolojiye dayalı iş yerlerinde bilgi, güçtür (Nebus, 2006).

Uzmanlık gücü, takipçilerin bilgi ve uzmanlık niteliklerini güç sahibine atfetme derecesi ile ilgilidir. Uzmanlar, belirli işlevsel alanlarda uzman olarak algılanır; ancak bu alanların dışındaki konularda böyle görülmezler. Uzmanlık gücüne sahip olmak için takipçilerin güç sahibini güvenilir, dürüst ve ilgili biri olarak algılaması gerekir (Tosi vd., 2004). Güvenilirlik, uygun belgeler ve kanıtlanmış uzmanlıkla elde edilir. Uzmanlıklarını somut kanıtlarla göstermiş olan kişiler, dikkatle dinlenir ve böylece bu

kişiler uzmanlık gücü kazanır. Ancak, bu uzmanlar diğer işlevsel alanlarda uzmanlık gücüne sahip olmayabilir (Podsakoff vd., 1996).

Uzmanlık gücüne sahip olmak isteyen kişi aynı zamanda dürüst bir itibara sahip olmalı, yani güvenilir biri olarak tanınmalıdır. Güvenilirlik ve dürüstlüğe ek olarak, kişinin uzmanlığı, alanla ilgili olmalıdır. Örneğin, doktorlar siyasi konular hakkında tavsiye verdiğinde, bu tavsiye ilgili olmayacak ve bu nedenle doktor bu alanda uzmanlık gücüne sahip olmayacaktır (Lunenburg, 2012). Diğer güç biçimlerinin aksine, uzmanlık gücü resmi bir pozisyona değil, bir bireyin güvenilirliğine ve kanıtlanmış yeterliliğine bağlıdır. Gelişmeler, uzmanlık gücünün akranlar arasındaki güveni ve saygıyı artırdığını ve bunu etkili liderliğin kritik bir bileşeni haline getirdiğini göstermektedir. Ancak, uzmanlık gücünün etkisi, bireyin uzmanlığı güncelliğini yitirirse veya bilgilerini etkili bir şekilde iletemezse azalır (Yukl, 2013).

Okul müdürlerinin uzmanlık gücünden daha etkin bir şekilde yararlanması, onların mesleki bilgi, donanım ve deneyimlerinin yeterli olduğunu gösterebilir. Uzmanlık gücü, bireylerin bilgi, deneyim ve yeteneklerine dayandığı için, bu güç okul müdürlerinin alan bilgisi, kişisel haklar ve mesleki bilgi gibi konularda kendilerini geliştirmeleri olarak düşünülebilir (Hoy ve Miskel, 2013) Bu bağlamda, müdürler öğretmenler tarafından uzman, rehber ve lider olarak görülebilir. Böyle bir algı, öğretmenlerin örgütsel davranışlarını olumlu yönde etkileyerek, örgütsel hedeflere daha kolay ulaşılmasına katkı sağlayabilir (Ayık ve Yılmaz, 2024).

1.2.5. Karizmatik Güç ve Yönetici Öğretmen İletişimi

Karizmatik güç, bir bireyin kişisel çekiciliğinden, ikna edici iletişiminden ve başkalarına ilham verme yeteneğinden kaynaklanır (French ve Raven, 1959). Karizmatik güç, liderlerin kişisel özelliklerini kullanarak gücün uygulanmasını ifade eder. Karizmatik güçte önemli olan, çalışanın lidere hayranlık duymasıdır. Böylece çalışanların etkilenmesi daha kolay olabilir (Ayık ve Yılmaz, 2024). Karizmatik güç veya referans gücü, bir kişinin diğerlerinin davranışlarını, o kişiyi sevmesi, hayranlık duyması ve saygı göstermesi nedeniyle etkileme yeteneğidir. Örneğin, işverenle arkadaş olan bir kişiden işveren, istemediği özel bir projeyi üstlenmesini ister. Başka biri bunu istese muhtemelen reddeder; ancak bu kişiyle olan özel ilişkisi nedeniyle bunu bir iyilik olarak yapabilir. Bu durumda, işverenin bu kişi üzerinde bir gücü vardır ve bu güç, aradaki olumlu ilişkiden kaynaklanmaktadır (Lunenburg, 2012).

Karizmatik güç, başka bir kişiye duyulan hayranlıktan ve o kişi gibi olma arzusundan gelişir. Karizmatik bir lider, tüm bir örgütü harekete geçirebilir (Tosi vd., 2004). Literatürde kimlik, benzerlik, referans gücü gibi isimlerle de kullanılan bu güç; kaynağını kişinin model olma değerinden alır. Sosyal karşılaştırmalarda etkileyiciyi referans noktası olarak almak, etkilenen kişinin özdeşleşme isteğini besler. Liderin veya yöneticinin kişiliğinin astlarına ilham vermesi ve saygı uyandırması için temeldir. Liderin veya yöneticinin doğuştan getirdiği kişisel özellikler ve davranışlarla ilgilidir (Kızanıklı vd., 2016). Resmi otoriteye veya uzmanlığa dayanan diğer güç biçimlerinin aksine, karizmatik güç özünde liderin kişilik özellikleri ve duygusal çekiciliğiyle bağlantılıdır. Tarihi şahsiyetler, sosyal hareketleri harekete geçirmek için karizmatik güç kullanan liderlere örnek olarak sıklıkla gösterilir (Conger ve Kanungo, 1987).

Yöneticinin kişilik özellikleri ve davranışları, onun karizmasını yansıtır (Aytürk, 2019). Karizmatik güce sahip yöneticiler, saygı duyulan, örnek alınan ve model olarak görülen bireylerdir (Hoy ve Miskel, 2013). Yüksek karizmatik güce sahip okul müdürleri, öğretmenler tarafından etkili, saygın ve karizmatik olarak algılanabilir. Bu doğrultuda, okul müdürlerinin karizmatik güç ve liderlik sergilemeleri, öğretmenler için bir model oluşturarak onları örgütsel hedeflere yönlendirme açısından kritik bir rol oynayabilir (Ayık ve Yılmaz, 2024).

Güç tipleri ve yönetici-öğretmen iletişimi, yöneticinin öğretmenle kurduğu iletişimin tonunu ve niteliğini belirler. Bu iletişim biçimi, öğretmenlerin duygusal durumlarını etkileyerek pozitif ya da negatif duyguların kişiler arasında yayılmasına, yani duygusal bulaşmaya neden olabilir (Vazifeh ve ark., 2014; Junaimah ve ark., 2015). Dolayısıyla yöneticinin güç kullanım biçimi, sadece yönetsel işleyişi değil, aynı zamanda okul iklimini ve öğretmenlerin duygusal deneyimlerini de şekillendirir. Bu nedenle güç tipleri ve yönetici-öğretmen iletişimi, eğitim ortamlarında duygusal bulaşmayı etkileyen önemli unsurlar arasındadır (Shehada ve Khafaje, 2015).

1.3. Duygular ve Duygu Yönetimi

1.3.1. Duygu Kavramı

TDK Güncel Türkçe Sözlükte duygu; duyularla algılama, belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim, nesneleri veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği, kendine özgü bir ruhsal hareket ve

hareketlilik olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2025). Duygular, bireylerin çevresel uyaranlara verdiği karmaşık ve çok boyutlu tepkilerdir. Bu tepkiler; duysal, bilişsel, fizyolojik ve davranışsal bileşenlerden oluşmakta ve bireyin çevresiyle etkileşimini şekillendirmektedir. Duygular, insan davranışını, karar almayı ve sosyal etkileşimi belirgin şekilde etkileyen psikolojik süreçlerdir (Barrett, 2020).

Duygu kavramı, belirli bir amaca hizmet eden; nörolojik, psikolojik, bilişsel ve kültürel değişkenlerden etkilenen çok boyutlu bir yapıya sahip olan ve bireyin deneyimlerine bağlı olarak farklılaşabilen tutum ve davranışsal tepkiler bütünü olarak tanımlanabilir (Altın vd., 2021). Duygu; kişilere, nesnelere veya olaylara karşı bireyin tecrübeleriyle kazandığı ve bireyi bir davranışta bulunmaya hazır hale getiren hislerdir (Weiss ve Cropanzano, 1996). Duygular, olumlu (mutluluk, gurur, iyimserlik gibi) ve olumsuz (üzüntü, kızgınlık, suçluluk, umutsuzluk gibi) duygular olarak iki farklı başlıkta ele alınmaktadır. Olumlu duygular, bireyin motivasyonunu yükselterek daha odaklı hareket etmesine katkı sağlarken; olumsuz duygular, verimlilikte düşüşe, gerginlik ve isteksizlik gibi performansı olumsuz etkileyen durumlara yol açmaktadır (Demir, 2021).

Duygular, bireysel deneyimlerin ötesinde, evrensel ve biyolojik temellere dayanmakta ve bireylerin çevreleriyle etkileşimlerinde hayatta kalma ve uyum sağlama açısından kritik bir rol oynamaktadır (Yıldız vd., 2023). Duygular, bireylerin çevreleriyle etkileşimlerinde temel bir rol oynar ve hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli işlevlere sahiptir. Bir taraftan çevresel tehditlere karşı hızlı ve etkili tepki verilmesini sağlarken; diğer taraftan bireylerin sosyal ilişki geliştirmelerine ve toplumsal bağları güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır. (McRae ve Gross, 2020).

Duygular yalnızca bireysel içsel durumlar değildir; dil ve kültür, duyguların kavramsallaştırılmasını belirleyen iki temel faktördür (Lindquist, 2021). Duygular, karşılaşılan olaylara ilişkin yorumların toplumsal olarak iletilmesini sağlar ve bilinçli ya da bilinçsiz biçimde başkalarını etkileyen davranışlara yol açabilir. Duyguların etkisi yalnızca sosyal çevre ile sınırlı değildir; fiziksel çevre ile de etkileşim içerisinde (Altın vd., 2021).

1.3.2. Duygu Yönetimi

Birey kendisini duygulardan soyutlayamaz; ancak onları yönetmeyi öğrenerek amaçlarına hizmet etmesini sağlayabilir. Duygular, bireylerin; bakış açısını, moralini ve

performansını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir ve doğru yönetildiğinde hedeflenen performansa en üst düzeyde etki edebilir (Demir, 2021). Duygu yönetimi; bireylerin duygularının farkına varması, bu duyguları bilişsel süreçler aracılığıyla değerlendirmesi ve içinde bulunulan bağlama uygun şekilde davranışlarına yansıtması olarak ifade edilebilir (Erkol, 2022).

Örgütlerde yöneticilerin en önemli görevlerinden biri, çalışanların duygularını örgütün menfaatleri doğrultusunda olumlu bir şekilde yönetmektir. Duyguların yönetimi, kişi ve kişiler arası gelişimin sağlanabilmesi açısından duygusal çıkarımları yönetebilme yeteneğini ifade etmektedir (Keskin vd., 2013; Aydın ve Balyer, 2022). Ayrıca, duygu yönetimi süreci, karşılıklı güvenin ön planda tutulduğu bir yönetim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte, duyguların etkin bir şekilde yönetilmesi; zararlı duyguların etkisiz hale getirilmesi ve akılcı düşüncelerin hakim kılınması ile gerçekleşmektedir (Barutçugil, 2004). Duygu yönetimi, aşağıda belirtildiği şekilde farklı şekillerde sınıflandırılmıştır (Altın vd., 2021; Erkol, 2022).

1. Öz duygu yönetimi: Öz duygu yönetimi, bireyin kendi duygusal durumunu kontrol ederek toplumsal beklentilere uygun davranış sergilemesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Hochschild, 2008). Ayrıca, bu süreç bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal yönlerini içeren çok bileşenli ve tekrarlı bir yapıya sahiptir. Çünkü birey, sosyal ya da biyolojik hedeflerine ulaşmak için duygularını başlatma, engelleme, sürdürme veya değiştirme davranışlarını seçmektedir (Boekaerts vd., 2005). Çevresel taleplere uyum sağlayabilmek için duyguların kontrol edilmesi, değerlendirilmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir (McRae ve Gross, 2020).

2. Bilişsel ve bilinçdışı duygu yönetimi: Bilişsel duygu yönetimi, duyguların bilinçli bir bilişsel süreç olarak ele alınmasıdır (Saarni vd., 2006). Buna göre duygu yönetimi, birey ya da sosyal çevre tarafından otomatik veya kontrollü olarak düzenlenebilmektedir (McRae ve Gross, 2020). Dolayısıyla bilişsel duygu yönetimi yalnızca psikoloji değil, eğitim örgütleri gibi farklı alanlarda da kullanılan bir modeldir (Altın vd., 2021). Bilinçdışı duygu yönetimi ise duyguların her zaman bilinçli bir şekilde düzenlenmediği ve hissetme kurallarının bireyin duygularını yönlendirdiği görüşüne dayanmaktadır. Ayrıca, bireylerin duygusal uyum sürecinde güç, statü ve örgütsel sosyalleşme gibi faktörler önemli rol oynamaktadır (Domagalski, 1999). Nitekim örgütlerde yeni üyeler açık kuralların yanı sıra duygu yönetimine ilişkin örtük normları da öğrenmektedir (Ashforth ve Kreiner, 2002).

3. Sosyal duygu yönetimi: Sosyal duygu yönetimi, duyguların kişilerarası ilişkilerde düzenlenmesi ve toplumsal güçler tarafından şekillendirilmesi sürecidir (McRae ve Gross, 2020). Bununla birlikte kültürel normların duyguların sergilenmesinde farklılıklar oluşturduğu görülmektedir. Dolayısıyla sosyal duygu yönetimi, toplumsal bağlamda şekillenen ve başkalarının etkisiyle düzenlenen bir süreçtir (Hofmann, 2014).

4. Olumlu ve olumsuz duygu yönetimi: Olumlu duygu yönetimi, bireyin örgüt kültürüne uyum sağlamak için bilişsel stratejiler kullanarak olumlu duygular sergilemesini ifade etmektedir. Bununla birlikte bu süreç, yukarı doğru duygu düzenlemesi olarak adlandırılmaktadır (Gross, 2002). Çünkü birey örgüt bağlamındaki hissetme kurallarına uygun olarak olumlu duygular göstermektedir. Dolayısıyla olumlu duygu yönetimi eğitim örgütlerinde de sıklıkla kullanılan bir modeldir (Altın vd., 2021). Olumsuz duygu yönetimi ise bireyin toplumsal ya da örgütsel bağlamda bazı durumlarda olumsuz duygular sergilemek üzere duygularını bilinçli şekilde düzenlemesi sürecidir (Niven vd., 2009). Ayrıca, örgütsel bağlamda bireylerin normlara uygun olarak olumsuz duygularını sergilemesi de mümkündür (Kalokerinos vd., 2014).

1.3.3. Eğitim Örgütlerinde Duygu Yönetimi

Duygular, örgütsel yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü örgütlerin temelini oluşturan insan; düşünce, duygu ve davranışlarının bütünlüğüyle var olmaktadır. Dolayısıyla insanların bulunduğu her ortamda olduğu gibi örgütlerde de duygular kaçınılmaz şekilde ortaya çıkmaktadır (Akçay ve Çoruk, 2012). Olumlu duyguların varlığı ve bunların doğru yönetilmesi, örgütlerde verimlilik ve üretkenlik açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu noktada yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Yöneticilerin duyguları tanıması, duygu-davranış ilişkisini kavraması, örgüt içinde olumlu bir duygusal iklim inşa etmesi, çalışanların duygusal uyumunu sağlaması ve duyguları etkili bir biçimde yönetebilmesi gerekmektedir (Yıldırım, 2016).

Duygular ve onların yönetimi her örgütte önem taşır; ama eğitim örgütlerinde bu önem çok daha belirgindir. Çünkü duygu ve duygu yönetimi, eğitim örgütlerinin işleyişinde hayati bir unsurdur (Erkol, 2022). Çünkü bu kurumlarda hem girdi hem de çıktı insandır. İnsan unsurunun yoğun olduğu eğitim örgütlerinde sevinç, kaygı, öfke, heyecan ve üzüntü gibi duygular sıkça yaşanmaktadır. Çalışanların duygularının dikkate

alınması ve örgütsel amaçlar doğrultusunda yönetilmesi, kurumların işleyişi bakımından büyük önem taşımaktadır (Yıldırım, 2016).

Duyguların tanınıp yönetilmesi; örgütün sürdürülebilirliği, olumlu bir örgüt ikliminin oluşturulması ve çalışanların yüksek performans sergilemesi gibi birçok olumlu sonuca katkı sağlamaktadır (Aydın ve Balyer, 2022). Duyguların sağlıklı biçimde yönetildiği ortamlarda çalışanların iş yaşamındaki mutluluk ve iyi oluş düzeylerinin artması da beklenmektedir. Çünkü duygular mutluluğun duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır (Doğan ve Eryılmaz, 2012). Olumlu duyguların deneyimlenme sıklığı arttıkça, bireylerin mutluluk düzeyi de yükselmektedir. Eğitim örgütlerinde yöneticilerin yönetim süreçlerinde duyguları etkin biçimde yönetmeleri, çalışanların mutluluğunu artırmaktadır (Aydın ve Balyer, 2022).

1.3.4. Okul Yöneticileri ve Duygular

Okul yöneticileri, eğitim örgütleri içinde yalnızca idari figürler değil; aynı zamanda öğretmenlerle kişisel bağ kurarak onların duygusal atmosferini etkileyen liderlerdir (Lassilaa vd., 2017). Çünkü eğitim liderliği, öğretme ve öğrenmeyi ilerletmek için başkalarının motivasyonunu, algılarını ve uygulamalarını etkileyen sosyal bir süreçtir. Ayrıca duygular, eğitim liderliğinde ayrılmaz bir unsur olarak liderlerin uygulamalarını, etkilerini ve güçlerini birbirine bağlamaktadır (James vd., 2018). Bununla birlikte, okul yöneticilerinin duyguları kendi iyi oluşları ve okulun işleyişi açısından önemlidir (Chen, 2021). Dahası, olumlu bir duygusal iklim geliştirmek, liderlik faaliyetinin merkezinde yer almaktadır (Park ve Datnow, 2022).

Liderlerin; duygusal deneyimleri, toplumsal olay ve durumlara nasıl tepki verdiklerini belirlemekte, davranışları öğretmenlerin duygularını etkilemekte ve duygusal yetenekleri işteki sonuçlara etki etmektedir (Sutton ve Wheatley, 2003). Nitekim duygular karar alma süreçlerinde de kritik bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, okul yöneticileri aldıkları kararlarla hem öğretmenlerin duygusal atmosferini hem de okulun duygusal politikalarını doğrudan etkilemektedir (Yıldız vd., 2023). Duyguların liderlikten dışlanması yerine, onların anlaşılması ve görünür hale getirilmesi, okul liderliğinin karmaşıklığını yönetmek için gerekli desteklerin geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir (Park ve Datnow, 2022).

1.4. Duygusal Bulaşma

1.4.1. Duygusal Bulaşma Kavramı

Duygusal bulaşmayı anlayabilmek için duygu kavramını ve ilgili ifadeleri anlamakta fayda vardır. Duygu kelimesi iki şekilde ifade edilmektedir (Keysers vd., 2022, 1) Duygular, işlevlerine göre kategorize edilebilen sinirsel, fizyolojik ve davranışsal durumların birleşiminden oluşan içsel durumlardır. İlgili dış uyaranlar tarafından tetiklenirler ve davranışı uygun bir şekilde organize etmeye ve zindeliği desteklemeye yararlar. Örneğin, korku uyaran bir tehdittir; duygu, çeşitli beyin bölgelerinde (örneğin, amigdala, hipotalamus) bir aktivite örüntüsü ve fizyolojik değişikliklerdir (hızlı kalp atışı, hormonal salınımlar); işlev ise saklanma, donma veya savaşıma gibi tehdidi önleyen veya azaltan davranışlarda bulunmaktır (Adolphs vd., 2019). 2) Duygular, dış ve iç uyaranların algılanması ve bunların geçmiş, benzer deneyimler ve/veya şemalarla bütünleştirilmesi üzerine inşa edilen bilinçli deneyimler ve kavramsal yapılarıdır. Örneğin, tehlikenin ve değişmiş bedensel durumun içsel algılanması sonucu yaşanan duygu, önceki deneyimlere de dayanarak bilinçli bir şekilde “korku” olarak yorumlanır (Mobbs vd., 2019).

Duygular, olumlu veya olumsuz haz ve uyarılmanın basit hisleri olarak kabul edilmektedir (Russell, 2003). İnsanlar içgüdüsel olarak etkileşimler sırasında algıladıkları duygusal durumlarla uyum sağlama eğilimindedirler (Prochazkova ve Kret, 2017). Duygular, doğuştan gelir ve herhangi bir sosyal etkileşim sırasında açığa çıkar. Kanıtlar, duyguların bulaşıcı olabileceğini ve zihin ve beden uyarılmasına neden olabileceğini göstermektedir (Herrando ve Constantinides, 2021).

Duygusal bulaşma, etkileşimde bulunulan tarafa karşı benzer bir yüz ifadesi, ses tonu veya duruş şekli (Herrando ve Constantinides, 2021); benzer nörofizyolojik ve nörolojik tepkileri gösterme biçimi; bilinçli algılar ve sosyal değerlendirmelerin yanı sıra büyük ölçüde farkında olmadan daha otomatik ve istemsiz bir mekanizmayı içeren karmaşık bir süreci (Hatfield vd., 1993); başka bir kişinin hareketlerini, ifadelerini, duruşlarını ve seslendirmelerini otomatik olarak taklit etme ve senkronize etme; sonuç olarak duygusal olarak birleşme eğilimi olarak tanımlanabilir (Hatfield vd., 1994). Duygusal bulaşma; başkalarının duygusal, motor, fizyolojik ve duygusal durumlarını çıkarsama ve bunlara tepki verme eğilimidir. Üç değişmez özellik tanımlanabilir: İlkel,

otomatik ve örtük. Bu süreç, insanların başkalarının duygularını, düşüncelerini ve niyetlerini anlamasını ve hissetmesini sağlar (Merchie vd., 2024).

Duygusal bulaşma; bireyin duygusal durumunun ve davranışlarının, kendiliğinden etkileşimde bulunduğu diğer bireylerin duygusal durumlarını etkilemesini içeren sosyal bulaşma biçimidir. Duygusal bulaşmaya yanıt olarak bireyler; davranışsal, dikkatsel ve duygusal uyum gösterirler (Hatfield vd., 1993). Bu nedenle duygusal bulaşma, yüz ifadelerinin algılanmasının yüz taklidini tetiklediği ve bunun da yüz hareketlerinde yer alan yüz reseptörlerinden veya sinir yapılarından gelen afferent geri bildirimden neden olduğu ve böylece duyguları uyandırdığı şeklinde üç aşamalı bir süreç olarak kavramsallaştırılmıştır (Hatfield vd., 1992). Duygusal bulaşma, hem duygusal durumu (muhtemelen duyguların otomatik haritalanması yoluyla) hem de motor rezonans süreci yoluyla uyumlu yüz ifadesi gibi alıcıdaki ifadesini kapsar. Ancak, yüz çıktısının rolü hem duygusal durumun bir çıktısı hem de öznel duygu deneyimi için bir girdi oluşturabileceğinden yaygın olarak tartışılmaktadır (Merchie vd., 2024).

1.4.2. Duygusal Bulaşma ile İlişkili Kavramlar

Duygusal bulaşma, empati ile ilişkili olmuştur. Duygusal bulaşma ve empati terimleri, zaman zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır; ancak anlamları farklıdır (Decety ve Ickles, 2009). Duygusal bulaşma; başkalarının duygularını yansıtmaya eğilimini içerir, duygu transferi vardır, daha yüksek zihinsel durumlara yapılan atıflardan kaçınır ve davranış bilimine dayanır. Buna karşılık empati; insanların ne hissettiğini duygusal olarak anlama ve olaylara onların bakış açısından bakma yeteneğini içerir, hissetme vardır ve felsefeye dayanır (Keysers vd., 2022)

Duygusal bulaşmanın, duygusal uyarılma ile ilişkili olduğu görülmektedir (Prochazkova ve Kret, 2017) ve duygusal bulaşma üzerine yapılan çalışmaların çoğu uyarılma teorisine dayanmaktadır. Duyguların bireyler tarafından deneyimlenen haz düzeyine (olumlu/olumsuz) ve uyarılma düzeyine (rahatlama/etkinleşme) göre sınıflandırılabilirliği belirtilmektedir. Bu nedenle duygular, uyarılma içeren hislerin bir bileşimidir (Russell, 2003).

Duygusal bulaşma, kavramsal çerçevesini destekleyebilecek diğer kavramlarla da ilişkilidir. Örneğin; sempati (*bir kişinin duygusunu onunla birlikte yaşamaya*), stres (*farklı içsel ve dışsal uyarıcılara karşı gösterilen istemsiz tepki*), kaygı (*belirsizlik veya tehdit algısına karşı hissedilen yoğun endişe durumu*), akış (*kişinin bir etkinliğe*

tamamen odaklanarak zaman ve çevrenin farkındalığını kaybettiği yoğun bir zihinsel durum), sosyal öğrenme (insanların başkalarının davranışlarına maruz kaldıktan sonra bilişsel deneyimlerinden öğrendikleri), sosyal değişim (insanların kararlarını oluştururken başkalarının deneyimlerinden öğrendikleri), bilişsel değerlendirme (bilinçaltı bilişsel deneyimin duyguları etkilemesi) bu kavramlardan bazılarıdır (Herrando ve Constantinides, 2021).

Diğer taraftan bilgi işlemeye uygulanan sosyal bilgi teorisi, insanların içerikle bağlantılı duyguları yorumlama eğiliminde olduklarını ve bunun da davranışları dolaylı olarak etkilediğini savunmuştur (Van-Kleef, 2009). Bu bağlamda benzerlik-çekim paradigması, insanların benzerliklere yönelerek hem bilgiyi hem de duyguları aynı anda işledikleri argümanını desteklemektedir (Kidwell vd., 2020).

1.4.3. Duygusal Bulaşmaya Yönelik Yaklaşımlar

Yüz ifadesi, davranışsal, fizyolojik ve nörolojik tepkiler yaklaşımları açılarından duygusal bulaşma konusu aşağıda ele alınmıştır.

1.4.3.1. Yüz İfadesi Tepkilerinde Duygusal Bulaşma

İnsan etkileşimleri sırasında, insanlar yalnızca diğer kişinin duygusal durumuna uyum sağlama eğiliminde olmazlar; aynı zamanda diğer kişinin yüz ifadelerini taklit etme ve bedensel değişikliklerle başa çıkma konusunda da aynı fikirde olurlar (Norscia vd., 2020). Bu nedenle yüz ifadeleri, duygusal bulaşmayı incelemek için kullanılan temel metodolojik yaklaşımlardan biri olmuştur (Dixon vd., 2017). Birçok araştırmacı, yüz ifadelerinin duygusal bulaşma açısından önemini vurgulamış ve yüz yüze etkileşimlerde duyguların gözlenen kişiden gözlemciye aktarılabilirliğini belirlemiştir. Örneğin, bir örgütteki algılanan hizmet kalitesi, gülümseyen çalışanlardan etkilenebilir (Barger ve Grandey, 2006). Ayrıca, görsel-işitsel bilgisayar aracılı iletişimde, gülümsemeler ve duygular yüz taklidi yoluyla bulaşıcı olabilir (Mui vd., 2018).

Bununla birlikte, bireyin psikolojik durumu duygusal bilginin işlenmesini etkileyebilir. Örneğin, depresyonu olanlar olumlu ve duygusal olmayan içerik arasında ayırım yapamayabilirler (Goodin vd., 2019). Ancak, olumsuz duygusal durumların olumsuz duygular üzerinde olumlu olanlardan daha güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Pinilla vd., 2020). Son yıllarda, yüz yüze bulaşma üzerine yapılan araştırmalar yüz taklidinin ötesine geçerek, sözel olmayan ipuçlarının duyguları nasıl

aktarabileceğine odaklanmıştır. Örneğin, duygular veya sosyal medya paylaşımları (Pera, 2018). Yüz ifadeleri yüz yüze etkileşimlerde taklit edilme eğilimindedir; ancak emojiler veya ifade simgelerinin kullanımı yoluyla yüz dışı duygusal bulaşma konusundaki araştırmayı derinleştirmek özellikle ilginç sonuçlar verecektir (Smith ve Rose, 2020).

1.4.3.2. Davranışsal Tepkilerde Duygusal Bulaşma

Olumlu veya olumsuz olsun duyguların diğer insanların deneyimlerini gözlemleyerek bulaşıcı olabileceği üzerinde durulmaktadır (Cowley, 2014). Kramer ve arkadaşları (2014), duygusal bulaşmanın yüz yüze etkileşim olmadan da meydana gelebileceğini savunmuştur. Örneğin, sosyal medyadaki etkileşimler buna örnektir. Sonuç olarak, yorumları okumak ve diğer insanların davranışlarını sosyal ağlarda gözlemlemenin duygusal bulaşmayı tetiklediği kanıtlanmıştır. Bir sosyal medya deneyinde, Wakefield ve Wakefield (2018), insanların olumsuz ürün yorumları veya müşteri deneyimlerini okuduklarında daha fazla kaygı hissetme eğiliminde olduklarını bulmuştur. Bu tür içerikler sıklıkla paylaşıldığından, sosyal medya aracılığıyla paylaşılan bilginin duygusal değeri, gözlemlenen duygusal içerikten etkilenir (Sciara vd., 2021).

Bu çalışmalar, sözel olmayan ipuçlarının tamamen yokluğunda bile duyguların bulaşıcı olabileceğini doğrulamıştır. Aslında, çevrimiçi etkileşimlerde yüz ifadesinin duygusal bulaşma için çok önemli olmadığı görülmektedir. Çevrimiçi etkileşimde bulunurken, insanlar olumlu yorumları veya yüksek derecelendirmeleri olumlu duygularla ilişkilendirirken, düşük derecelendirmeler ve olumsuz yorumları olumsuz duygularla ilişkilendirmektedir (Septianto vd., 2020). Bu nedenle, başkaları tarafından paylaşılan duygular, belirli bir davranışsal tepkiyle sonuçlanan insan deneyimini etkiler. Örneğin; olumlu duygusal bulaşma, olumlu etki, memnuniyet ve sadakat niyetlerine yol açar (Thureau vd., 2006).

1.4.3.3. Fizyolojik Tepkilerde Duygusal Bulaşma

Sosyal nörobilimciler, sosyal etkileşimler sırasında başka bir kişinin duygusal durumunun gözlemlenmesinin, gözlemcininkiyle aynı otonom sinir sistemi tepkisini ve duygusal durumun sinirsel temsilini otomatik olarak harekete geçirdiğini ifade etmektedirler (Prochazkova ve Kret, 2017). Duygusal bulaşmada, olumlu ve olumsuz

duygular fizyolojik tepkilerle ilişkilidir. Bu nedenle, sosyal etkileşimler sırasında duygusal bulaşma, duygusal uyarılmayı ve bilişi uyandırır (Caruelle vd., 2019).

Fizyolojik reaksiyonlarda duygusal bulaşma, insanların galvanik deri tepkilerinin uyarılma seviyelerine bağlı olarak deri iletkenlik tepkisinin nasıl değiştiğini anlamak için kullanılmaktadır. Bu yaklaşım, fizyolojik uyarılmayı kaygıyı izlemek için bir endeks olarak ele alır (Hatfield vd., 1994). Bu nedenle farklı uyarılma seviyeleri çeşitli duygularla ilişkilendirilebilir. Örneğin, öfke ve korku belirli fizyolojik uyarılma modelleriyle bağlantılıdır. Özellikle, yüksek uyarılma düzeyleri kaygı ile ilişkilidir. Ancak, fizyolojik uyarılmanın duygunun değeri (pozitif/negatif) yerine yoğunluğu (gevşemeyle aktive olan) ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Hatfield vd., 1994; Fox vd., 2018). Bu nedenle duygusal bulaşmayı anlamak için fizyolojik tepkilerin analizi, nörogörüntüleme araçlarının gelişmiş teknolojisiyle birleştirilmelidir (Herrando ve Constantinides, 2021).

1.4.3.4. Nörolojik Tepkilerde Duygusal Bulaşma

Duygusal işleme, nörofizyolojik araçlar ve nörogörüntüleme araçları kullanılarak izlenebilir; çünkü uyarılma düzeyi prefrontal korteksteki belirli beyin aktivitesiyle ilişkilendirilebilir (Dixon vd., 2017). Sinirbilim araştırmaları, temel duyguların incelenmesi için nörogörüntüleme araçlarına güvenmiştir. Örneğin, mutluluk, üzüntü, korku, öfke, iğrenme ve şaşkınlık gibi temel duyguların incelenmesi için fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMRI) kullanılmıştır (Gu vd., 2019). Duygu işlemede prefrontal korteksin rolünü izlemek için fonksiyonel yakın kızılötesi spektroskopisi (fNIRS) kullanılmıştır (Doi vd., 2013). Ancak, fNIRS nispeten düşük mekansal ve zamansal çözünürlük kullanır. Elektroensefalografi (EEG), karar alma sürecinde duygusal durumları incelemek için kullanılmıştır (Pei ve Li, 2021). EEG'nin yüksek zamansal çözünürlüğü nedeniyle bu nörogörüntüleme aracı, fNIRS veya fMRI'ye alternatif olarak duyguları tanımlamak için yaygın olarak kullanılmıştır (Palmiero ve Piccardi, 2017). Duygusal bulaşma üzerine yapılan nörobilim araştırmaları, beynin çeşitli bölgelerinin duygu işlemeye ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Özellikle, olumlu ve olumsuz duygular genellikle prefrontal kortekste yer almaktadır. Haz ve uyarılmanın bir kombinasyonuna maruz kaldığında, bu duygular duygusal bulaşmanın temel etkisini yansıtır (Hatfield vd., 1994; Xu vd., 2020).

1.4.4. Duygusal Bulaşma ve Yönetici-Öğretmen İletişimi

Duygular, insan sosyal etkileşiminin ve iletişiminin temel taşıdır ve kişilerarası ilişkilerin oluşumunda ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynar. Duygular, yalnızca karar alma süreçlerimizi şekillendirmekle kalmayıp aynı zamanda sosyal etkileşimleri ve grup dinamiklerini de derinden etkilediğini göstermektedir (Keltner ve Haidt, 1999). İnsan sosyal alışverişlerinde, duyguların ifadesi ve tanınması, güven oluşturmak, iş birliğini teşvik etmek ve çatışmaları çözmek için önemli mekanizmalardır (Fiske vd., 2007).

Herhangi bir grup üyesinin, duygularının diğer üyelere aktarılması bilinçli veya bilinçsiz olabilir. Bu nedenle duygusal bulaşmaya karşı daha duyarlı olan ve bireysel farklılıkları anlayabilen, duygulardaki dalgalanmaları ve bireylerin duyguları nasıl düzenlediğini fark edebilen liderler, bu süreçleri örgüt genelinde yönetme konusunda daha yeteneklidirler (Tee, 2015).

Duygusal bulaşmanın ve işyerindeki etkinin önemi, müdürler ve öğretmenler arasındaki iletişimde de önemlidir. Yöneticilerin etkisi ile çalışanların duygusal bulaşmaya duyarlılığı arasında bir ilişki vardır. Liderin işyerindeki olumlu etkisi ile çalışanın işyerindeki olumlu etkisi arasındaki olumlu ilişki, çalışanın duygusal bulaşmaya duyarlılığını artırmaktadır (Johnson, 2008).

Duygusal bulaşma, örgütsel ilişkilerde önemli bir yere sahiptir; çünkü bilinçli veya bilinçsiz duygusal ve sosyal etkiler yoluyla kolektif duygunun ortaya çıkmasında anahtar bir aracılık mekanizması olabilir (Vijayalakshmi ve Bhattacharyya, 2012). Duygusal bulaşma; yüz ifadelerinin, seslerin, duruşların ve hareketlerin başkalarıyla otomatik senkronizasyonu olarak tanımlanır. Bu durum, çevremizdekilerle duygusal uyum sağlayarak davranışsal hizalanmaya yol açar (Tee, 2015) ve hem olumlu hem de olumsuz duyguları kapsar. Yüksek duygusal bulaşma yeteneğine sahip kişiler, duygularını ifade etmede doğal olarak daha iyidir ve bu durum başkalarını önemli ölçüde etkileyebilir (Hatfield vd., 1994), ayrıca bazı insanlar duygusal bulaşmaya daha yatkındır (Johnson, 2008). Duygusal bulaşmanın liderlik bağlamında da etkili bir süreç olduğunu öne sürebiliriz. Bu bağlamda, takipçilerin liderlerinin duygusal ifadelerine dikkat edebileceği ve liderlerin bu ifadeleri çalışanlarını etkilemek için kullanabileceği düşünülebilir (Cheng vd., 2012).

Liderler, duygusal bulaşma yoluyla takipçilerinin duygularını ve davranışlarını etkileyebilir. Bununla birlikte bir iş yeri ortamındaki olumlu duygusal iklimin, çalışanların örgüt hedeflerine daha güçlü bir bağlılık hissetmesi nedeniyle daha iyi takım uyumu gösterebilirler (Mindeguia vd., 2021). Ayrıca çalışmalar, olumlu duyguların yalnızca içsel değerlerin değil, çalışanların refahının güçlü bir öngörücüsü olduğunu ve ekip çalışması, yenilik ve iş performansı gibi faydalı örgütsel sonuçların teşvik edilmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Diener vd., 2020).

Liderin özgüven ve iyimserlik sergilemesi, çalışanların başarılarını vurgulaması, çalışanlar ve örgütleri arasında daha güçlü bir bağ oluşturabilir ve örgütsel özdeşleşmeyi artırabilir. Duygusal bulaşma bu süreçte hayati bir rol oynar. Örneğin, liderin olumlu tutum ve davranışları, çalışanlarda olumlu duygular uyandırabilir, bu da amirlerden gelen olumlu dönütleri tetikleyerek pozitif bir döngü oluşturur (Paganin vd., 2023). Benzer şekilde, güçlü duygusal bulaşma, özdeşleşme ve uyum arasındaki ilişkiyi güçlendirir. Çalışanlar arasında aidiyet duygusu, iş birliği ve uyumlu davranışları teşvik ederek takım uyumunu artırır (Mindeguia vd., 2021). Duygusal bulaşma, grup üyeleri arasında duygusal yakınlaşmayı kolaylaştırır ve bu da iş arkadaşlarının sinyallerine hızlı yanıtlar verilmesini ve duygusal hizalanmayı sağlar. Bu durum, örgütsel özdeşleşmenin çalışanların tutum ve davranışları üzerindeki etkisini ve uyumunu daha da güçlendirir (Paganin vd., 2023).

1.4.5. Güç Kaynakları, Duygusal Bulaşma ve Yönetici-Öğretmen İletişimi

Yönetimsel yetkinlikler, bir buz dağına benzer. Beceri ve bilgi, yüzeyin üstünde; sosyal roller, ilişkiler ve insanların motivasyonları yüzeyin altındadır. Müdürlerin yapmış oldukları yaygın hatalar ise insan ilişkileriyle ilgilidir; çünkü müdürler, sosyal yetkinlik geliştirmiş olsalar da iletişimin monolog olmadığını ve dinlemeyi de içeren bir diyalog olduğunu anlayamayabilirler (Weiss ve Kolberg, 2003). Yöneticilerin duygusal zekâsı, kendilerinin ve başkalarının duygularını gözlemleme, tanıma ve kontrol etme yeteneğine bağlıdır. Bu durum, yöneticilerin kendilerini gözlemleyenlerin dikkatini çeken her duygunun farkında olmalarını da içerir (Ostojic ve Radakovic, 2015). Duygusal açıdan etkili olan bir lider, olumlu bir vizyona sahiptir ve örgütün daha iyi ve verimli bir şekilde büyümesine, öğrenmesine ve gelişmesine katkıda bulunurken; eşitliği ve takım ruhunu destekler, güven ve saygı ilişkisi oluşturur. Böylece her

Çalışanın gtn olumlu çalışmalarına katkıda bulunmasına izin verir. Ayrıca etkileşimde bulunduğu karşı tarafa olumlu duyguların geçişini sağlar (Goleman, 2020).

Duygusal açıdan etkileyici bir lider, diğer insanları ve onların duygularını anlama ve günlük yaşam durumlarına uygun şekilde yanıt verme konusunda motive etme becerisine sahiptir. Duygusal zekâya sahip olmanın liderlik yeteneğinin ilk göstergesi ve liderlik tarzının uygulanması için liderleri tanımlayan kilit faktörlerden biri olduğuna inanılmaktadır (Ostojic ve Radakovic, 2015). Bunun için Goleman (2020) beş temel bileşen üzerinde durmaktadır: z farkındalık, öz kontrol, öz motivasyon, empati ve sosyal beceriler. Eğitim yöneticileri, personele liderlik etmek için farklı stratejiler kullanmalı ve her strateji, uygun kurumsal davranış yoluyla çalışanların ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamalıdır. Yöneticiliğin ilk temel stratejisi etkili iletişimdir; bir diğeri ise yöneticilerin okul çalışanlarına karşı tutumudur (Goleman, 2020). Ayrıca kurumun işleyişi için g vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilir (Lunenburg vd., 2012).

Uzmanlık gücü ve karizmatik g gibi kişisel g türleri, öğretmenlerde güven duygusu oluştururken; ödül gücü, çalışma motivasyonlarını artırabilir. Yönetim tarafından uygulanan ödül sistemleri, okul yönetiminin çalışan performansına yönelik tutumunu yansıtır. Okul mdrlерinin ödül gücünü etkili bir şekilde kullanması, çalışanların sergiledikleri iyi performans ve davranışların takdir edildiğini göstermektedir (Shehada ve Khafaje, 2015). Bunun yanı sıra, ödül sistemleri çalışanların işe yabancılaşmasını önleyebilir (Brooks ve ark., 2008). Karizmatik güç, ödül gücü ve uzmanlık gücü işe bağlılığı artırarak iş tatminini yükseltmektedir (Vazifeh ve ark., 2014; Junaimah ve ark., 2015).

Okul müdürleri gücü bilinçsizce kullandıklarında hem öğretmenlerin ruh sağlığı hem örgütsel davranışları hem de yaşam kaliteleri olumsuz etkilenebilir (Adibifar ve Monson, 2020; Wu, 2020). Ruh sağlığı sorunları olan öğretmenlerin iş performansı ve yaşam doyumunu azalabilir. Okul ve öğrencilere karşı ilgisiz olabilirler ve bu da örgütsel başarıyı engeller (Ayık ve Yılmaz, 2024) ve ğretim kalitesini etkiler (Wu, 2020). Olumsuz güç kullanımı çalışanlarda, stres ve güvensizlik oluşturabilir (Singh, 2009), kaygı gözlemlenebilir (Agyapong vd., 2022) ve işe yabancılaşmaya da neden olabilir (Aytürk, 2019).

Stres tükenmişliğe, verimsizliğe ve düşük performansa neden olur (Agyapong vd., 2022). Stres, bireylerin kaygısını artıran başlıca faktördür. Yüksek stres ve kaygı, çalışanlarda üretkenliğin azalmasına, huzursuzluğa ve iş tatminsizliğinin artmasına neden olur (Mutlucan, 2019; Wu, 2020). Kaygı yaşayan öğretmenler örgütsel davranışlarında da sorunlar yaşayabilirler. Ayrıca kaygı yaşayan öğretmenler kendileri ve çevreleri hakkında olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olabilirler (Agyapong vd., 2022) ve bütün bunların sonucunda; huzursuzluk, kaçınma, sosyal uyumsuzluk ve güvensizlik yaşayabilirler (Çivilidağ vd., 2018).

İşe yabancılaşan birey, psikolojik olarak kendini güçsüz hisseder, bir konu hakkında hiçbir şey yapamayacağına inanır. Anlamsızlık yaşar, neyi neden yaptığını bilemez ve ne işe yarayacağını anlamada güçlük yaşar (Brooks vd., 2008). Bunların sonucunda işe karşı ilgisiz bir tutum sergiler, örgütün işleyişi için gereken düzene uymada başarısız olur, kişi-örgüt uyumundan uzaklaşarak kendini sosyal olarak izole eder (Tsang, 2018). Yabancılaşma kaygı ve stresle başlamaktadır (Adibifar ve Monson, 2020). Bu nedenle stresli ve kaygılı bireylerin işten yabancılaşma olasılığı daha yüksektir (Brooks vd., 2008). İşinden yabancılaşmış öğretmenlerde işe karşı olumsuz tutumlar, sosyal uyum sorunları, izolasyon ve iş tatminsizliği görülebilir (Ayık ve Yılmaz, 2024).

Çalışma ortamındaki birçok olumsuz uyaran kaygıyı tetikleyebilir. Kaygı ve yabancılaşmanın oluşması için olumsuz bir uyaran olması gerekebilir. Bu olumsuz uyaran zorlayıcı ve yasal güç olabilir. Özellikle zorlayıcı güç çalışanlar için zararlıdır; çünkü çalışanları cezalandırmak için kullanılır. Yasal güç ise dengeli kullanılmadığında zorlayıcı olabilir (Mutlucan, 2019). Zorlayıcı güç çalışanlarda korku oluşturabilir (Özkalp ve Kirel, 2021). Bütün bunlar, öğretmenlerin okula olan ilgisinin azalmasına ve okulların verimsiz olmasına yol açabilir (Hirschfeld ve Feild, 2000).

Çalışanlar kurumlarıyla güçlü bir şekilde özdeşleştiklerinde ise daha fazla iş tatmini, daha düşük devamsızlık oranları, daha düşük personel devri ve daha işbirlikçi davranışlar sergilerler (Bartels vd., 2010). Bu olumlu davranışsal sonuçları elde etmek için yöneticiler, çalışanların kurumlarıyla güçlü bir psikolojik bağ geliştirebilecekleri koşulları oluşturmalıdır (Vijayakumar ve Padma, 2014). Duygusal bulaşma süreçleri aynı zamanda, bir kurumun çeşitli seviyeleri arasındaki duygusal bağlantıları anlamak için kritik öneme sahiptir (Tee, 2015).

1.5. İlgili Araştırmalar

Bu başlık latında yöneticilerin kullandığı güç kaynakları ve duygusal bulaşma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Arık (2024), “Okul müdürü ve öğretmen iletişiminde duygusal bulaşmanın öğretmen algılarına göre incelenmesi” isimli yüksek lisans tezini nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik deseni kullanarak yürütmüştür. Veriler, Mardin’in Midyat ilçesi ve bağlı köylerinde görev yapan 20 öğretmenden, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada; öğretmenler ile okul müdürleri arasındaki iletişimde duygusal bulaşmanın etkili olduğu, öğretmenlerin müdürleri ile iletişim kurarken onların olumlu ya da olumsuz duygularından etkilendikleri, müdürlerinin duygularından etkilenen öğretmenlerin benzer duygular hissetmeye başladıkları ve bu duyguların öğrenciler ve diğer öğretmenlerle iletişimlerine yansıdığı, kişinin duygularından arınarak görevini yapmasının mümkün olmadığı, okul müdürleri ile iletişim kurduktan sonra olumlu duygular hisseden öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu, olumsuz duygular hisseden öğretmenlerin ise motivasyonlarının düştüğü, dolayısıyla olumlu ya da olumsuz duyguların öğretmenlerin performansını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayık ve Yılmaz (2024), “Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkide sürekli kaygının aracılık rolü” isimli çalışmasını, ilişkisel tarama modeli ve aracılık modeli kullanarak yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini Türk devlet okullarında görev yapan 400 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği, İşe Yabancılaşma Ölçeği ve Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sürekli kaygı ile işe yabancılaşma arasında pozitif, sürekli kaygı ile zorlayıcı güç ve yasal güç arasında pozitif, sürekli kaygı ile uzmanlık, karizmatik ve ödöl gücü arasında negatif, işe yabancılaşma ile zorlayıcı güç arasında pozitif ve işe yabancılaşma ile ödöl gücü arasında pozitif bir ilişki gözlenmiştir. Son olarak, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkide sürekli kaygının aracılık rolü olduğu belirlenmiştir.

Ayık ve Çelik’in (2023), ortaokullarda okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıkları ve örgütsel sinizmleri üzerindeki

etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada katılımcılar, Erzurum ili merkez ilçelerinde görev yapan 1332 öğretmen arasından tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 366 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler Örgütsel Güç Ölçeği, Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği ve Örgütsel Sinizm Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Okul yöneticilerinin ödül gücü ve kişilik gücü ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıkları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü, yasal güç ve zorlayıcı güç ile düşük düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ödül gücü, okul yöneticilerinin kişilik gücü, öğretmenlerin örgütsel sinizmi arasında yüksek ve negatif, yasal güç ile orta ve pozitif, zorlayıcı güç ile yüksek ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada kişilik gücünün yaratıcı düşünme alt boyutu hariç tüm alt boyutları etkilediği tespit edilmiştir.

Ayık, Diş ve Şahin (2023), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemi, 2016-2017 öğretim yılında Erzurum ilinin Yakutiye ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 20 ortaokulda görev yapan 316 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Sezer'in (2023), "Kurum içi iletişimde duygusal bulaşmanın rolü: Yönetici-çalışan üzerine bir araştırma" isimli doktora çalışmasında genel tarama modeli-kesitsel araştırma yöntemi anket tekniğine başvurmuştur. Çalışmada, içsel duygusal aktarımın kamu kurum ve kuruluşları ile özel sektörde görev yapan yönetici ve çalışanlar üzerinde etkili ya da etkisiz olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Katılımcılar için özel olarak hazırlanan anket soruları ve bu sorulara verilen cevaplar duygusal bulaşma ölçeği ve örgütsel bağlılık ölçeği ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler, iç iletişimde duygusal bulaşmanın yöneticiler ve çalışanlar üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Özellikle üst düzey yönetici ve çalışanların alt düzey çalışanlar üzerindeki etkilerinin daha belirgin olduğu, örgüt içinde elde edilen bilginin niteliğinin çalışanlar ve yöneticiler üzerinde etkili olduğu, iç iletişim kanallarının duygu aktarımında önemli bir rol oynadığı ve içsel duygu aktarımının örgütsel bağlılıkla doğrudan ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Örgüt içinde olumsuz duygularla çevrili olumsuz çalışma ikliminin çalışanların performansında düşüşe neden olduğu ve kaygıyı artırdığı, olumlu duygular

ve olumlu çalışma ikliminin ise çalışanların performans verimliliğini artırdığı ve örgütsel bağlılığı yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gündoğdu (2022), okul müdürlerinin kullandığı güç kaynaklarının okul öncesi öğretmenlerinin mesleki aidiyet düzeyine etkisini incelemiştir. Nicel olarak yapılan çalışmaya, Türkiye'nin 53 farklı şehrinde görev yapan 396 gönüllü öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre okul müdürleri en sık meşru gücü kullanmaktalar ve okul müdürleri tarafından kullanılan referans gücü, uzmanlık gücü, ödül gücü ve meşru güç ile öğretmenlerin mesleki aidiyet düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki; zorlayıcı güç ile öğretmenlerin mesleki aidiyet düzeyleri arasında ise anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmaktadır.

Toker ve Görener (2022), duygusal bulaşıcılık ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkilerin yönünü ve gücünü belirlemeyi amaçlayan ampirik bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada havacılık sektörü çalışanlarının duygusal bulaşma algılarının örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisi ve bu etkide yaş farkı ve kıdem gibi kariyer özelliklerinin moderatör rolü incelenmiştir. Bulgular, duygusal bulaşıcılığın örgütsel özdeşleşme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal bulaşmanın örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisinde bireylerin yaş ve kıdem farklılıklarının ılımlatıcı bir rolü olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar, olumlu duyguların bireyleri olumsuz duygulardan daha hızlı etkilediğini kanıtlamıştır.

Ünlüer ve Erbaşı (2022) çalışmalarında, ilkokul öğretmenlerinin yaşadıkları duygusal bulaşmanın duygusal bağlılıkları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın evrenini Konya ilindeki okullarda çalışan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır (n= 3.359). Araştırmanın bulgularına göre ilkokul öğretmenlerinin orta seviyede duygusal bulaşmaya maruz kaldıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin duygusal bulaşma düzeylerinin çalıştıkları kurum türüne göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca, ilkokul öğretmenlerinin duygusal bulaşma ve duygusal bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir.

1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lu, Wei ve Li (2025), öğretmenlerin duygularının öğrencilerin duyguları ve öğrenme sonuçları üzerindeki etkisini ve duygusal emek stratejilerinin rolünü araştırmışlardır. Bu amaçla ilk önce 48 katılımcıyla bir biyolojik geri bildirim deneyi gerçekleştirilmiştir. Deney sonucunda, öğretmenlerin duygularının (olumlu, olumsuz)

öğrencilerin yüz elektromiyografisi (EMG), cilt iletkenliği (SC) ve öğrenme sonuçlarını öngördüğü görülmüştür. Sonra 65 öğretmen ve 1854 öğrenciyle anket çalışması yapılmıştır. Sonuçlar; öğretmenlerin yüzeysel davranışlarının, içten ifadelerinin, keyif ve öfkelerinin öğrencilerin davranışlarını yönlendirdiğini göstermiştir. Bu sonuçlara göre duygusal bulaşmanın eğitim bağlamında incelenmesi, öğretmen ve öğrenci refahını ve öğretim etkinliğini artırabilir.

Paganin ve arkadaşları (2023), dönüşümcü liderliğin okul ortamında öğretmenler arasındaki uyumla ilişkilendirilmesinde duygusal bulaşmanın rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, Kuzey İtalya'dan 581 öğretmene bir öz bildirim anketi verilmiştir. Çalışmada, dönüşümcü liderlik ve ekip uyumu arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşmenin aracı rolü ve duygusal bulaşmanın bu ilişkiyi nasıl ılımlı hale getirebileceği değerlendirilmiştir. Sonuçta çalışma, okul müdürlerinin davranışlarının öğretmenler arasında daha fazla örgütsel özdeşleşmeyi teşvik etmedeki kritik rolünü doğrulamış ve bunun da daha iyi ekip uyumu ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Prochazkova ve Kret (2017), temel otomatik taklidin duygusal bulaşmaya nasıl yol açabileceğini gösteren yeni bir Duygusal Bulaşma Nörobilişsel Modeli ortaya koymak amacıyla derleme çalışması yapmışlardır. Çalışmada; nörolojik, gelişimsel ve evrimsel içgörülerini birleştirmişler ve insanlar arasında güçlü bir senkronizasyon olduğunu, bunun farklı işleme seviyelerinde yankı bulduğunu ve taklidin duygusal bulaşmaya dönüştüğünü gözlemişlerdir. Çeşitli alanlardan gelen bütünleştirici bilgiye dayanarak oluşturulan sentezlenmiş modelde, taklidin insan ruh sağlığı ve sosyal gelişimindeki rolü belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, nörolojik, gelişimsel ve evrimsel kavrayışları bir araya getirerek otomatik taklidin sağlıklı sosyal gelişimin öncüsü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Humphrey ve arkadaşları (2016), liderliği ve duyguları beş düzeyde (kişinin kendi içinde, iki kişi arasında, kişiler arasında, gruplar ve ekipler arasında ve kuruluş genelinde) ele alarak; gelecekteki araştırma fırsatlarını belirlemek üzere duygular, duygusal bulaşma ve liderlik üzerine yapılmış araştırmaları bütünleştirmeye çalışmışlardır. Araştırmada, derleme yöntemine başvurulmuştur. Araştırmaların bulguları, liderlerin yaklaşımlarının duygusal olayları, duygusal emeği, duygusal bulaşmayı, ruh halini ve genel morali etkilediğini; buna karşılık, duygusal emek ve

duygusal bulaşmanın lider-izleyici ilişkilerini geliştirmeye yönelik içgörü sağlama potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir.

Caza ve arkadaşları (2015), liderlik ve duygular üzerine yaptığı araştırmalarını Amerika ve Çin’de yürütmüşlerdir. Çalışma 1, Amerikalı çalışanların bir lidere duydukları güvenin, liderin duygusal samimiyetine ilişkin algılarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma 2, Çinli işçilerde güvenin performansı nasıl etkilediğini göstermiştir. Araştırmada; çalışanların bir lidere olan güveninin, o liderin duygusal samimiyetine ilişkin algılarıyla ilişkili olduğu ve algılanan duygusal samimiyetin güveni etkilediği, güvenin de çalışma performansını etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırma, lider etkisine ilişkin çalışmalara duyguları dahil etmenin önemini ortaya koymakta ve takipçilerin liderlerinin duygularına verdiği duygusal tepkilere yönelik mevcut odağa bilişsel bir bakış açısı eklemeyi önermektedir.

Johnson (2008) araştırmasında, duygusal bulaşmanın çalışanların işyerindeki duygusal durumları üzerindeki etkilerini ve çalışanların işyerindeki duygusal durumlarının sonuçlarını incelemiştir. Çalışma bir devlet okulunun müdürleri ve öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, liderin işyerindeki olumlu ve olumsuz duygu ve davranışlarının, duygusal bulaşma yoluyla çalışanların duygularını etkilediğini göstermiştir. Çalışanların işyerindeki olumlu ve olumsuz duyguları, karizmatik liderlik algıları ve örgütsel davranışlarıyla bağlantılı bulunmuştur. Ayrıca, çalışanların karizmatik liderlik algıları, örgütsel davranışlarıyla ilişkili olarak belirlenmiştir.

Bono ve Ilies (2006), liderlerin olumlu duygusal ifadelerinin takipçi ruh halini etkileyip etkilemediğini incelemişlerdir. Sonuçta karizmatik liderlerin daha az karizmatik liderlere göre daha fazla olumlu duygu ifade ettiğini ve liderlerin olumlu duygusal ifadelerinin takipçi ruh hali üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu bulgulamışlardır. Ayrıca hem liderlerin duygusal ifadelerinin hem de takipçi ruh halinin liderlik etkinliği üzerinde etkisi olduğu sonucuna varmışlardır.

Doherty ve arkadaşları (1995), cinsiyet ve mesleğin katılımcıların duygusal bulaşmaya ilişkin öz bildirimlerini ne ölçüde etkilediğini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada; çeşitli mesleklerde çalışan kadınların, erkeklere kıyasla daha yüksek duygusal bulaşıcılığa ilişkin puan aldıkları, kadınların başkalarının duygularına fiili

yanıt verme durumunun erkeklerden daha yüksek olduğu ve kadınların daha fazla duygusal bulaşma sergiledikleri rapor edilmiştir.

Yapılan araştırmalar, duygusal bulaşmanın eğitim ve iş ortamlarında lider-çalışan ilişkilerini, iletişimi, motivasyonu ve performansı önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Türkiye'de gerçekleştirilen nitel ve nicel çalışmalar, okul müdürlerinin duygusal tutumlarının öğretmenlerin duygularını, iş motivasyonlarını ve örgütsel bağlılıklarını doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle müdürlerin kullandığı güç türlerinin öğretmenlerde işe yabancılaşma, örgütsel sinizm ve yaratıcılık üzerinde belirleyici olduğu saptanmıştır. İç iletişimdeki duygusal aktarımın çalışanların ruh hali ve kurumsal bağlılıklarıyla doğrudan ilişkili olduğu, olumsuz duyguların performansı düşürdüğü, olumlu duyguların ise artırdığı gözlemlenmiştir.

Yurt dışındaki araştırmalarda da dönüşümcü liderliğin örgütsel özdeşleşmeyi ve ekip uyumunu güçlendirdiği, duygusal bulaşmanın bu süreçte önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Nörobilişsel yaklaşımlar, taklidin duygusal bulaşmaya evrildiğini ve bunun sosyal gelişim için temel olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal samimiyetin liderlere duyulan güveni ve çalışan performansını artırdığı, pozitif duyguların daha hızlı yayıldığı belirlenmiştir. Araştırmaların sonuçlarına göre genel olarak, liderin duygu durumu ve iletişim tarzı hem bireysel hem örgütsel düzeyde duyguların yayılımını ve sonuçlarını şekillendirmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

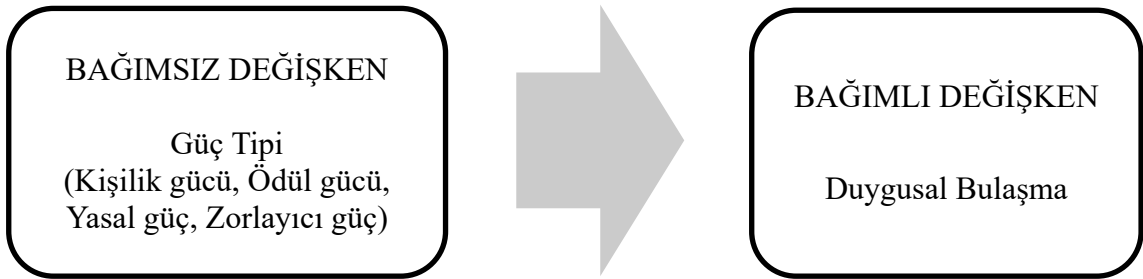
Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşma düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma, nicel araştırmanın ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmada; öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları ve öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algıları; cinsiyet, medeni hal, öğrenim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem, mevcut müdürle çalışma süresi ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları ile duygusal bulaşmaya ilişkin algıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Tarama modeli; belirli bir konuda veri toplamak ve bu verileri analiz etmek için kullanılan, belirli değişkenler arasındaki ilişkileri anlamayı amaçlayan bir yöntemdir (Karasar, 2020). Tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ise belirli değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla kullanılan bir araştırma tekniğidir. Bu model araştırmacının, değişkenler arasındaki korelasyonları ve neden-sonuç ilişkilerini anlamaya çalışmasını sağlamaktadır (Şimşek, 2018). Modelde, belirli bir popülasyondan örnekler alınmakta, ölçüm araçları veya mevcut veri setleri aracılığıyla veriler toplanmakta, toplanan bu veriler üzerinde istatistiksel analizler yapılmakta ve değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmektedir (Büyüköztürk vd., 2023). Bu model, değişkenler arasındaki etkileşimleri anlamak ve bu etkileşimlerin doğasını ortaya koymak için etkili bir yöntemdir (Şimşek, 2018).

Araştırmanın bağımsız değişkenleri (güç tipi; kişilik gücü, ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç) ve bağımlı değişkenleri (duygusal bulaşma) Şekil 2.1.'de verilmiştir.



Şekil 2.1. Araştırmanın Bağımsız ve Bağımlı Değişkenleri

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Mardin ili Nusaybin ilçe merkezinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm kademelerdeki resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın gerçekleştiği tarihlerde (02-24 Mayıs 2024) Mardin ili Nusaybin İlçe merkezinde bulunan tüm kademelerdeki okul sayısının toplam 67 ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin sayısının ise toplam 1.713 olduğu bilgisine Nusaybin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü internet sitesinden (<https://nusaybin.meb.gov.tr>) ve kayıtlarından ulaşılmıştır.

Araştırmanın evreninin bilinmesi nedeniyle ($N= 1713$), örneklem sayısı hesaplanmış ve hesaplama için $n= Nt^2pq / d^2 (N-1) + t^2pq$ formülü (Cochran, 1977) kullanılmıştır [$N= 1713$; $t= 1,96$ (%5); $p= 0,5$; $q= 0,5$; $d= 0,05$ ve $n= 314$]. Bu hesaplama sonucunda en az 314 katılımcı ile uygulama yapılması gerektiği bilgisi elde edilmiştir. Araştırmanın örnekleme; Mardin ili Nusaybin İlçe merkezindeki tüm kademelerde görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılmış ve uygun/elverişli örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş toplam 523 öğretmenden oluşmaktadır.

Uygun/elverişli örneklemede, katılımcılar; ulaşılması kolay, araştırma için uygun ve gönüllü bireylerden seçilir. Bu yöntem, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biridir ve araştırmacıya, kolay ve hızlı ulaşabileceği bir örneklemden verileri toplama imkânı verir (Büyüköztürk vd., 2023; Karasar, 2020).

Araştırma örnekleme için ilk önce internet sitesinden kolay ulaşılabilir bir okul seçilmiş, sonrasında seçilen okulun yönetimi ile görüşülmüş ve sonrasında bu seçilen okulda araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlere veri toplama araçları uygulanmıştır. Öncesinden belirlenmiş olan örneklem büyüklüğü sayısına ($n=$

314) ulaşıncaya kadar bu işlem tekrarlanmıştır. Hedeflenen örneklem büyüklüğü için 10 okul yeterli olmuş ve sonunda 523 öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılarak araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgilerinin frekans ve yüzdelik dağılımlarını gösteren Tablo 2.1 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2.1. Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Bilgilerinin Dağılımı

Kişisel ve Mesleki Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kadın	180	34,4
	Erkek	343	65,6
Medeni Hal	Evli	333	63,7
	Bekar	190	36,3
Öğrenim Durumu	Lisans	430	82,2
	Lisansüstü*	93	17,8
Öğretim Kademesi	Okul öncesi	43	8,2
	İlkokul	118	22,6
	Ortaokul	255	48,7
	Lise	107	20,5
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	83	15,9
	6-10 yıl	154	29,4
	11-15 yıl	156	29,8
	16 yıl ve üzeri	130	24,9
Müdürle Çalışma Süresi	1 yıldan az	89	17,0
	1-2 yıl	104	19,9
	3-4 yıl	167	31,9
	5 yıl ve üzeri	163	31,2
Yöneticilik Deneyimi	Yok	465	88,9
	Müdür yardımcısı	58	11,1
Toplam		523	100,0

* 88 yüksek lisans + 5 doktora

Tablo 2.1’de yer alan betimleyici bilgiler incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğunun (%65,6) erkek, evli (%63,7) ve lisans mezunu (%82,2) olduğu; %34,4’ünün kadın, %36,3’ünün bekâr ve %17,8’inin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin 5’i doktora derecesine sahiptir. Öğretmenlerin yarıya yakını (%48,7) ortaokulda, %22,6’sı ilkokulda, %20,5’i lisede ve %8,2’si okul öncesi öğretimde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %29,8’i 11-15 yıl, %29,4’ü 6-10 yıl, %24,9’u 16 yıl ve üzeri ve %15,9’u 5 yıl ve daha az süreli mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların %31,9’u 3-4 yıl, %31,2’si 5 yıl ve üzeri, %19,9’u 1-2 yıl ve %17’si 1 yıldan az süredir şu an görev yaptıkları okullardaki müdürleri ile birlikte çalışmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%88,9) mesleki yaşamlarında yöneticilik deneyimi yoktur ve %11,1’inin ise müdür yardımcısı deneyimi vardır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri; Kişisel Bilgi Formu (Ek 1), Güç Tipi Ölçeği (Ek 2) ve Duygusal Bulaşma Ölçeği (Ek 3) kullanılarak toplanmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, öğretmenlerin kişisel bilgileri (cinsiyet, medeni hal, öğrenim durumu) ve mesleki bilgilerine (görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem, mevcut müdürle çalışma süresi, yöneticilik deneyimi) yönelik hazırlanmıştır ve toplam 7 sorudan oluşmaktadır.

2.3.2. Güç Tipi Ölçeği (GTÖ)

Güç Tipi Ölçeği, okul yöneticilerinin kullandıkları güç stillerini belirlemek amacıyla Koşar (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 5'li Likert tipi türünde hazırlanmış olup 33 maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk boyutu 15 maddeden (19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33. maddeler) oluşan *Kişilik Gücü*, ikinci boyut 7 maddeden (1-2-3-4-5-6-7. maddeler) oluşan *Ödül Gücü*, üçüncü boyut 7 maddeden (8-9-10-11-12-13-14. maddeler) oluşan *Yasal Güç* ve dördüncü boyut 4 maddeden (15-16-17-18. maddeler) oluşan *Zorlayıcı Güç*'tür. Ölçeğin derecelendirme seçenekleri "Hiçbir zaman = 1, Nadiren = 2, Bazen = 3, Sık sık = 4 ve Her zaman = 5" olarak oluşturulmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach's Alpha; kişilik gücü için .98, ödül gücü için .92, yasal güç için .86 ve zorlayıcı güç için .81 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların açıkladıkları varyanslar; kişilik gücü için %38.56, ödül gücü için %12.64, yasal güç için %11.19 ve zorlayıcı güç için %9.07 olarak açıklanmıştır. Açıklanan toplam varyans ise %71.46'dır. Ölçekte ters kodlanmış madde yer almamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 165, en düşük puan ise 33'tür. (Koşar, 2008).

Bu araştırmada, Güç Tipi Ölçeğinin güvenirlik düzeyi Cronbach Alpha değerleri; ölçeğin geneli için .60; kişilik gücü için .64, ödül gücü için .72, yasal güç için .74 ve zorlayıcı güç için .76 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Duygusal Bulaşma Ölçeği (DBÖ)

Duygusal Bulaşma Ölçeği, Doherty (1997) tarafından; sevinç, sevgi, mutluluk, korku, kaygı, üzüntü, öfke ve depresyon gibi duyguları ölçmek ve bireylerin duygusal

bulaşmaya ne kadar duyarlı ve hassas olduğunu değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması ve geçerlik ve güvenirlik analizleri Akın vd. (2015) tarafından yapılmıştır. Uyarlamada, yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 15 maddesinin orijinal formuna uygun olarak tek boyutta uyum verdiği bulunmuş ($\chi^2= 297.28$, $sd= 88$, $RMSEA= .089$, $CFI= .83$, $GFI= .88$, $AGFI= .84$, $SRMR= .084$) ve yapı geçerliği için gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam faktör yükleri .46 ile .69 arasında değişen tek boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipi derecelendirme türünde hazırlanmış olup 15 maddeden oluşmakta ve beş temel duyguyu (sevgi, mutluluk, korku, kaygı ve üzüntü) taklit etme eğilimini değerlendirmektedir. Ölçeğin derecelendirme seçenekleri “Hiçbir zaman = 1, Nadiren = 2, Genellikle = 3, Sık sık = 4 ve Her zaman = 5” olarak oluşturulmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .90, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur. Ölçekte ters kodlanmış madde yer almamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 75, en düşük puan ise 15'tir. Elde edilen puanlar arttıkça, duygusal bulaşmaya yatkınlık ve duyarlılık da artış göstermektedir (Akın vd., 2015).

Bu araştırmada, Duygusal Bulaşma Ölçeğinin güvenirlik düzeyi Cronbach Alpha değeri .76 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılabilmesi için Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (Ek 4), Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Ek 5), Mardin Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) (Ek 6), Nusaybin Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (Ek 7), ölçeklerin telif hakkı sahipleri (Ek 8) ve uygulama yapılan okulların yönetimlerinden gerekli izinler alınmıştır.

Uygulama aşamasında, uygulamada kolaylık sağlamak amacıyla Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu ve veri toplama araçları <https://docs.google.com/forms> uygulamasına aktarılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin e-posta adreslerine veya WhatsApp uygulamalarına, araştırma veri toplama araçlarının linki gönderilmiştir. Gönüllü Katılım Formu, çevrimiçi hazırlanmış araştırma veri toplama araçlarının ilk sayfasında yer almış ve katılımcıların onamları alınmıştır.

Toplam 523 katılımcı, çevrimiçi olarak araştırma veri toplama araçlarını cevaplamış ve cevaplarda herhangi bir bilgi eksikliğinin olmaması nedeniyle katılım sağlayanların tamamı araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma verileri, 02-24 Mayıs 2024 tarihleri arasında toplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verilerinin analizinde SPSS yazılım programı kullanılmış ve verilerin normal dağılıma sahip olmasına göre istatistiksel analizler yapılmıştır. T-Testi ve ANOVA için istatistiksel anlamlılık düzeyi $p<.05$, Pearson Korelasyon Analizi için $p<.01$ alınmıştır. Tanımlayıcı bilgiler, frekans ve yüzde dağılımlarını içeren tablolar halinde verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olduğu görülmüş olup verilerin normal dağılımını gösteren Tablo 2.2 aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.2. Araştırma Verileri Normal Dağılım Analiz Sonuçları

Ölçekler	n	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov*
Güç Tipi Ölçeği	523	112,43	20,57	-,43	,31	,062
Kişilik Gücü	523	52,69	12,61	-,71	,51	,106
Ödül Gücü	523	26,07	5,39	-,54	,50	,076
Yasal Güç	523	22,20	6,16	-,42	-,41	,102
Zorlayıcı Güç	523	11,46	4,56	-,18	-1,17	,120
Duygusal Buluşma Ölçeği	523	55,31	9,11	-,42	,33	,062
* $p>.05$	F= 21,005	VIF<10	Tolerans>.10	$p<.05$		

Çarpıklık ve basıklık değerleri, verilerin normal dağılımına yönelik olarak incelenmektedir. Sosyal bilimlerde yaygın olarak kabul edilen değerlerin sınırları ± 1.5 şeklindedir. Ayrıca değişkenlerin birbirleriyle aşırı derecede ilişkili olduğu durum çoklu doğrusal bağlantıdır. Değişken arası ilişki .90 ve daha yukarısı olduğunda problem oluşturmaktadır (Field, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu araştırmada, çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde çarpıklık için değerlerin -.18 ile -.71 arasında, basıklık değerlerinin ise -.1,17 ile +.51 arasında değiştiği; hesaplanan bu değerlerin normal dağılımdan ($\pm 1,5$) sapma göstermediği, bu nedenle normal dağılım sınırları içerisinde olduğu görülmektedir. Örneklem sayısı 50'nin üzerinde olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov Testi'ne yer verilmiş ve değerlerin .05'ten büyük olduğu görülmüştür. Ayrıca çoklu bağlantı probleminin değişkenler arasında olup olmadığı kontrol edilmiş ve hiçbir

değişken arasındaki korelasyon katsayısı .90'ın üzerinde olmadığı belirlenmiştir ($F=21,005$; $VIF<10$; $T>.10$; $p<.05$).

Araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olması nedeniyle ikili grupların ortalama farklarının değerlendirilmesinde Bağımsız Örneklem T-Test ve çoklu grupların ortalama farklarının değerlendirilmesinde Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin değerlendirilmesinde Pearson Korelasyon Analizine yer verilmiştir. Birden fazla bağımsız değişkenin bir bağımlı değişkeni yordamasının değerlendirilmesinde Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır.

ANOVA'da farklılaşmanın görüldüğü grupları belirleyebilmek için verilerin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojenliğinde $p>.05$ olması nedeniyle Post Hoc testlerinden Tukey Testi tercih edilmiş; T-Test ve ANOVA için anlamlı çıkan sonuçlarda Eta-kare (η^2) etki büyüklüğü hesaplanmış ve Pearson Korelasyon analizinde anlamlı çıkan sonuçlarda korelasyonun yönüne ve büyüklüğüne bakılmıştır.

Etki büyüklüğünün yorumlanmasında; .01-.05 düşük düzeyde etki büyüklüğünü, .06-.13 orta düzeyde etki büyüklüğü ve .14 ve üzeri ise yüksek düzeyde etki büyüklüğünü göstermektedir (Alpar, 2022). Pearson Korelasyon Analizinde anlamlı çıkan sonuçlarda ilişkinin yönünü gösteren korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değer almaktadır. -1 negatif doğrusal ilişki, +1 pozitif doğrusal ilişki ve 0 ilişkinin olmadığını göstermektedir. Korelasyonun büyüklüğünde ise .01-.29 düşük düzeyde ilişkiyi, .30-.70 orta düzeyde ilişkiyi, .71-.99 yüksek düzeyde ilişkiyi ve 1.00 mükemmel ilişkiyi tanımlamaktadır (Köklü vd., 2023).

Araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturan okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları dört boyuttan (kişilik gücü, ödül gücü, yasal güç ve zorlayıcı güç) oluşmaktadır (Koşar, 2008). Araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturan duygusal bulaşma ise tek boyutlu bir yapıya sahiptir (Akın vd., 2015). Birden fazla bağımsız değişkenin bir bağımlı değişkeni yordamasının değerlendirilmesinde Çoklu Regresyon Analizi kullanılmaktadır (Köklü vd., 2023). Bu nedenle regresyon analizinde, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları, beş ayrı bağımsız değişken (ölçeğin kendisi ve dört alt boyutu) olarak ele alınmış ve Çoklu Regresyon Analizine yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan Güç Tipi Ölçeği ve Duygusal Bulaşma Ölçeğine ait boyut ve madde ortalamalarının değer aralıkları ile değerlendirme düzeyleri Tablo 2.3'te verilmiştir.

Tablo 2.3. Ölçeklere Verilen Yanıtlara Ait Ortalamaların Puanlama Değer Aralıkları ve Düzeyleri

Ölçeklere Ait Seçenekler		Puanlar	Değer Aralıkları	Ölçek Değerlendirme Düzeyleri
Güç Tipi Ölçeği	Duygusal Bulaşma Ölçeği			
Hiçbir zaman	Hiçbir zaman	1	0.00-1.00	Çok zayıf
Nadiren	Nadiren	2	1.01-2.00	Zayıf
Bazen	Genellikle	3	2.01-3.00	Orta
Sık sık	Sık sık	4	3.01-4.00	Yüksek
Her zaman	Her zaman	5	4.01-5.00	Çok yüksek

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan soruların bulgularına ve tartışmalara yer verilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgular, literatür ışığında tartışılmıştır.

Araştırma bulgularında, Güç Tipi Ölçeği ve Duygusal Bulaşma Ölçeği olmak üzere iki ölçeğe ait analizler yapılmıştır. Güç Tipi Ölçeği; “kişilik gücü, ödül gücü, yasal güç ve zorlayıcı güç” olarak dört alt boyuttan oluşurken; Duygusal Bulaşma Ölçeği alt boyut içermemektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları ile öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algıları; cinsiyet, medeni hal, öğrenim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem, mevcut müdürle çalışma süresi ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre analiz edilmiştir.

Ayrıca, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları ile duygusal bulaşmaya ilişkin algıları arasındaki ilişki ve öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının duygusal bulaşmaya ilişkin algılarını yordama durumu analiz edilmiştir.

3.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Ait Bulgular ve Tartışma

“Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusu, araştırmanın birinci sorusu olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının madde ve boyut ortalamaları ile standart sapmaları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algılarının Dağılımı

B	Okul müdürü,	Ort.	ss
Ödül Gücü	1. iyi yapılan işleri ödüllendirir.	3,59	1,23
	2. başarılı olan kişiyi takdir eder.	3,74	,90
	3. verilen görevleri yerine getirenlere teşekkür eder.	3,91	,88
	4. öğretmenler arasında herkese hak ettiği değeri verir.	3,76	1,11
	5. öğretmenlere yeteneklerine uygun işler verir.	3,72	1,02
	6. başarılı öğretmenlere, okulda yapmak istedikleri işlerde kolaylıklar sağlar.	3,77	,99
	7. yıl boyunca olumlu işler yapan öğretmenlerin sicil notunu yüksek verir.	3,57	1,13
Boyut Ortalaması		3,72	1,04
Yasal Güç	8. öğretmenlerle arasına daima mesafe koyar.	3,22	1,20
	9. öğretmenlerle olan ilişkilerinde resmi bir tutum takınır.	3,34	1,15
	10. öğretmenlerin okul içindeki tüm eylemlerinin kontrolünü elinde bulundurur.	3,47	1,17
	11. öğretmenleri okuldaki yetkisiyle etkiler.	3,33	1,16
	12. okula geç gelen öğretmenlere o gün içerisinde sert bir tutum takınır.	2,98	1,25
	13. öğretmenler bir konuda hata yaptıklarında uyarı, kınama gibi yollara başvurur.	2,90	1,39
	14. okulda disiplini sağlamak için katı ve sert bir tutum sergiler.	2,98	1,29
Boyut Ortalaması		3,17	1,23
Zorlayıcı Güç	15. öğretmenlerin başarısız oldukları işlere karşılık olarak, daha alt seviyedeki işleri verir.	2,90	1,22
	16. kendisiyle iyi geçinmeyen öğretmenlere zorluklar çıkarır.	2,88	1,35
	17. öğretmenleri ceza vermekle tehdit ederek iş yaptırır.	2,81	1,40
	18. öğretmenleri gerekli gereksiz eleştirir.	2,88	1,34
	Boyut Ortalaması	2,87	1,33
Kişilik Gücü	19. okulda o makama en uygun olan kişi konumundadır.	3,41	1,21
	20. öğretmenler arasında model alınan birisidir.	3,35	1,17
	21. öğretmenler arasında hayranlık uyandıracak bir kişilik sergiler.	3,30	1,21
	22. öğretmenler arasında saygı duyulan birisidir.	3,57	1,12
	23. kendine güvenen bir tutum sergiler.	3,72	1,07
	24. öğretmenler arasında dış görünüşü ve davranışlarıyla örnek alınır.	3,52	1,16
	25. öğretmenleri her yönde etkileyebilecek bir güce sahiptir.	3,48	1,17
	26. gücünü çevresinde sevilen bir insan olmasıyla kazanır.	3,45	1,17
	27. son derece bilgili olarak görülür.	3,54	1,07
	28. öğretmenlerin çözüm bulamadığı konularda mutlaka çözüm üretir.	3,55	1,10
	29. daima bilgisine başvurulacak biri olarak görülür.	3,53	1,10
	30. bulunduğu konuma kendi bilgisiyle gelmiştir.	3,71	1,08
	31. öğretmenleri herhangi bir konuda ikna edebilecek bilgi birikimine sahiptir.	3,60	1,08
	32. öğretmenler arasındaki gücünü bilgili olması sayesinde kazanır.	3,44	1,14
	33. öğretmenler tarafından bir öğretim lideri olarak görülür.	3,54	1,17
Boyut Ortalaması		3,51	1,14
Tüm Ölçek Ortalaması		3,41	1,19

Tablo 3.1’de yer alan veriler incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının genel ortalaması ($\bar{x}$ = 3,41) büyük oranda “sık sık” düzeyinde saptanmıştır. Bununla beraber öğretmenler, boyutlar arasında en çok *Ödül Gücü* boyutuna “sık sık” düzeyinde ($\bar{x}$ = 3,72) katılım sağlarken; en az *Zorlayıcı Güç* boyutuna “bazen” düzeyinde ($\bar{x}$ = 2,87) katılım sağlamışlardır. *Kişilik Gücü* ($\bar{x}$ = 3,51) ve *Yasal Güç* ($\bar{x}$ = 3,17) boyutlarına katılım ise “sık sık” düzeyindedir. Öğretmenler, ifadeler arasında en çok *Ödül Gücü* boyutunda yer alan “Okul müdürü, verilen görevleri yerine getirenlere teşekkür eder.” ifadesine “sık sık” düzeyinde ($\bar{x}$ = 3,91) görüş bildirirlerken; en az *Zorlayıcı Güç* boyutunda yer alan “Okul müdürü, öğretmenleri ceza vermekle tehdit ederek iş yaptırır.” ifadesine “bazen” düzeyinde ($\bar{x}$ = 2,81) görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenler, boyutlar içerisinde yer alan ifadelere; *Ödül Gücü* boyunda en çok “Okul müdürü, verilen görevleri yerine getirenlere teşekkür eder.” ifadesine ($\bar{x}$ = 3,91) ve en az “Okul müdürü, yıl boyunca olumlu işler yapan öğretmenlerin sicil notunu yüksek verir.” ifadesine ($\bar{x}$ = 3,57) “sık sık” düzeyinde; *Yasal Güç* boyutunda en çok “Okul müdürü, öğretmenlerin okul içindeki tüm eylemlerinin kontrolünü elinde bulundurur.” ifadesine ($\bar{x}$ = 3,47) “sık sık” düzeyinde ve en az “Okul müdürü, öğretmenler bir konuda hata yaptıklarında uyarı, kınama gibi yollara başvurur.” ifadesine ($\bar{x}$ = 2,90) “bazen” düzeyinde; *Zorlayıcı Güç* boyunda en çok “Okul müdürü, öğretmenlerin başarısız oldukları işlere karşılık olarak, daha alt seviyedeki işleri verir.” ifadesine ($\bar{x}$ = 2,90) ve en az “Okul müdürü, öğretmenleri ceza vermekle tehdit ederek iş yaptırır.” ifadesine ($\bar{x}$ = 2,81) “bazen” düzeyinde; *Kişilik Gücü* boyutunda en çok “Okul müdürü, kendine güvenen bir tutum sergiler.” ifadesine ($\bar{x}$ = 3,72) ve en az “Okul müdürü, öğretmenler arasında hayranlık uyandıracak bir kişilik sergiler.” ifadesine ($\bar{x}$ = 3,30) “sık sık” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Benzer şekilde Deviren ve Okçu (2020), Diş (2015) ve Koşar (2008) da çalışmalarında en yüksek ortalamayı ödül gücü boyutunda, en düşük ortalamayı ise zorlayıcı güç boyutunda bulmuşlardır. Bununla birlikte Polat (2010) tarafından yapılan çalışmada en yüksek ortalamanın kişilik gücünde, en düşüğünün ise yine zorlayıcı güçte olduğu belirlenmiştir. Yorulmaz’ın (2014) araştırmasında en yüksek ortalamanın yasal güçte, en düşük ortalamanın ise ödül gücü boyutunda olduğu gözlemlenmiştir. Demir’in (2017) çalışmasında, öğretmenlerin algılarında en baskın olarak öne çıkan örgütsel güç boyutunun yasal güç, en düşük algılanan boyutun ise ödüllendirme gücü olduğu

görülmüştür ve yasal gücü sırasıyla zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç takip etmektedir.

Okul yöneticilerinin ödül gücünü etkin biçimde kullanmaları, öğretmenlerin motivasyonlarını artırma açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin başarılı çalışmaları karşısında takdir edilmeleri, diğer öğretmenler için de teşvik edici bir rol oynayabilir. Bu tür olumlu geri bildirimler, öğretmenlerin görevlerini daha istekli ve gönüllü bir şekilde yerine getirmelerine katkı sağlayabilir. Böylece okulda başarı düzeyi yükselirken, kurumsal anlamda olumlu bir atmosferin oluşması da mümkün hale gelir. Öte yandan, okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde baskı kurmaktan kaçınmaları ve öğretmenleri gereksiz işlerle meşgul ederek verimliliklerini düşürmemeleri gerekir. Yönetim anlayışının destekleyici ve iş birliğine açık olması, okul içinde ekip ruhunun güçlenmesine ve sürdürülebilir bir çalışma ortamının oluşmasına yardımcı olabilir.

3.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Ait Bulgular ve Tartışma

“Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları; cinsiyet, medeni hal, öğrenim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem, mevcut müdürle çalışma süresi ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu, araştırmanın ikinci sorusu olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre analizine ait t-testi sonuçları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

GTÖ*	Cinsiyet	n	Ort.	ss	t	sd	p<.05	η²
Kişilik Gücü	Kadın	180	51,98	13,03	-,931	521	,35	,01
	Erkek	343	53,06	12,38				
Ödül Gücü	Kadın	180	25,38	5,44	-2,120	521	,03	
	Erkek	343	26,43	5,34				
Yasal Güç	Kadın	180	22,39	6,10	,515	521	,60	
	Erkek	343	22,10	6,200				
Zorlayıcı Güç	Kadın	180	11,26	4,58	-,759	521	,44	
	Erkek	343	11,57	4,56				
GTÖ Toplam	Kadın	180	111,02	21,16	-1,139	521	,25	
	Erkek	343	113,17	20,25				

* Güç Tipi Ölçeği

Tablo 3.2’de Güç Tipi Ölçeğinin toplamı ile *Kişilik Gücü*, *Yasal Güç* ve *Zorlayıcı Güç* alt boyutlarından alınan ortalama puanların öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ($p>.05$); *Ödül Gücü* alt boyutundan alınan ortalama puanların ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ($t=-2,120$; $p<.05$) ve bu farklılığın düşük düzeyde bir etkiye ($\eta^2=.01$; .01-.05 düşük düzeyde etki) sahip olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin *Ödül Gücü* alt boyutundan aldıkları ortalama puanların (Ort.= 25,38), erkek öğretmenlerin ortalama puanlarından (Ort.= 26,43) daha düşük olduğu görülmektedir.

Çalışmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının toplamı ile öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücü, yasal güç ve zorlayıcı güce ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücüne ilişkin algıları ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücü algılarının, erkek öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmüştür. Özhan (2016), öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücü, ödül gücü, yasal güç ve zorlayıcı güce ilişkin algılarının; Altinkurt ve arkadaşları (2014), öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücü, yasal güç ve zorlayıcı güce ilişkin algılarının; Diş (2015), öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücü, ödül gücü ve yasal güce ilişkin algılarının; Güzel (2022), öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücü ve yasal güce ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olmadığını çalışmalarında rapor etmişlerdir. Altinkurt ve arkadaşları (2014), erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücüne ilişkin algılarının kadın öğretmenlerden; Aydın (2016), kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücüne ilişkin algılarının erkek öğretmenlerden; Diş (2015) ve Güzel (2022), erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algılarının kadın öğretmenlerden; Helvacı ve Kayalı (2011), Aydın (2016) ve Güzel (2022), kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücüne ilişkin algılarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğunu çalışmalarında tespit etmişlerdir. Diğer araştırmaları verirken bulguları bizimkilerle örtüşenler/destekleyenler ve örtüşmeyenler/destelemeyenler sıralaması ile verelim ve bulguları kendi araştırma bulgularımızdan farklı olan (araştırmamızla örtüşmeyen) araştırmalar ile ilgili bir değerlendirme yapıp farklı bulguların sebeplerinin neler olabileceğine dair tahminlerimizi yazmak lazım. Örneğin,

araştırmaların farklı eğitim kademelerinde yapılmış olması, farklı kültürler yapıların olduğu yerleşim yerlerinde yapılması gibi.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının medeni hal değişkenine göre analizine ait t-testi sonuçları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Algılarının Medeni Hal Değişkenine Göre Analizi

GTÖ*	Medeni H.	n	Ort.	ss	t	sd	p<.05
Kişilik Gücü	Evli	333	52,02	13,17	-1,607	521	,10
	Bekâr	190	53,86	11,48			
Ödül Gücü	Evli	333	26,09	5,60	,125	521	,90
	Bekâr	190	26,03	5,02			
Yasal Güç	Evli	333	21,96	6,21	-1,188	521	,23
	Bekâr	190	22,63	6,07			
Zorlayıcı Güç	Evli	333	11,27	4,70	-1,291	521	,19
	Bekâr	190	11,81	4,30			
GTÖ Toplam	Evli	333	111,35	20,91	-1,595	521	,11
	Bekâr	190	114,33	19,88			

* Güç Tipi Ölçeği

Tablo 3.3'te Güç Tipi Ölçeğinin toplamı ile *Kişilik Gücü*, *Ödül Gücü*, *Yasal Güç* ve *Zorlayıcı Güç* alt boyutlarından alınan ortalama puanların öğretmenlerin medeni hallerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının toplamı ile öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücü, ödül gücü, yasal güç ve zorlayıcı güce ilişkin algıları medeni hal değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Benzer şekilde Pars (2017) ve Güzel (2022), öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücü, ödül gücü, yasal güç ve zorlayıcı güce ilişkin algılarının medeni hal değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini çalışmalarında belirtmişlerdir. Demir (2017) evli öğretmenlerin yöneticilerinin güç kaynaklarını daha yoğun ve etkili bir biçimde kullandıklarını düşündüklerini rapor etmiştir. Girgin'in (2019) çalışmasında, medeni duruma göre yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı güç farklılık göstermezken; uzmanlık gücü evli öğretmenlerde ve kişisel güç bekâr öğretmenlerde diğer güç türlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre analizine ait t-testi sonuçları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi

GTÖ*	Öğrenim D.	n	Ort.	ss	t	sd	p<.05
Kişilik Gücü	Lisans	430	52,43	12,56	-1,040	521	,29
	Lisansüstü	93	53,92	12,81			
Ödül Gücü	Lisans	430	25,91	5,25	-1,496	521	,13
	Lisansüstü	93	26,83	5,99			
Yasal Güç	Lisans	430	22,37	5,87	1,372	521	,17
	Lisansüstü	93	21,41	7,36			
Zorlayıcı Güç	Lisans	430	11,59	4,48	1,310	521	,19
	Lisansüstü	93	10,90	4,92			
GTÖ Toplam	Lisans	430	112,29	20,18	-,328	521	,74
	Lisansüstü	93	113,06	22,39			

* Güç Tipi Ölçeği

Tablo 3.4'te Güç Tipi Ölçeğinin toplamı ile *Kişilik Gücü*, *Ödül Gücü*, *Yasal Güç* ve *Zorlayıcı Güç* alt boyutlarından alınan ortalama puanların öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının toplamı ile öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücü, ödül gücü, yasal güç ve zorlayıcı güce ilişkin algıları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Helvacı ve Kayalı (2011), Yorulmaz (2014), Özhan (2016), Demir (2017) ve Yeşilbaş (2018), öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücü, ödül gücü, yasal güç ve zorlayıcı güce ilişkin algılarının; Güzel (2022), öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücü, yasal güç ve zorlayıcı güce ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini çalışmalarında rapor etmişlerdir. Titrek ve Zafer'in (2009) çalışmasında, yüksekokul mezunu öğretmenlere göre okul yöneticileri kişilik ve ödül güçlerini diğer eğitim düzeyindeki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kullanmaktadırlar. Güzel (2022), lisans mezunu olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücüne ilişkin algılarının lisansüstü mezunu olan öğretmenlerden yüksek olduğunu çalışmalarında tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının görev yapılan öğretim kademesine göre analizine ait ANOVA sonuçları Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Algılarının Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Analizi

GTÖ*	Öğretim K.	n	Ort.	ss	sd	F	p	η^2	Tukey
Kişilik Gücü	Okul öncesi	43	53,95	12,21	3	,216	,88		
	İlkokul	118	52,27	12,11					
	Ortaokul	255	52,55	12,33					
	Lise	107	52,98	14,01					
Ödül Gücü	Okul öncesi	43	26,23	5,72	3	,216	,88		
	İlkokul	118	26,21	5,21					
	Ortaokul	255	25,88	5,28					
	Lise	107	26,31	5,77					
Yasal Güç	Okul öncesi	43	24,07	5,75	3	1,766	,15		
	İlkokul	118	22,34	6,54					
	Ortaokul	255	22,10	5,78					
	Lise	107	21,55	6,69					
Zorlayıcı Güç	Okul öncesi	43	13,63	4,57	3	4,119	,00	,02	Okul öncesi > Ortaokul ve Lise
	İlkokul	118	11,64	4,68					
	Ortaokul	255	11,03	4,46					
	Lise	107	11,44	4,48					
GTÖ Toplam	Okul öncesi	43	117,88	19,35	3	1,162	,32		
	İlkokul	118	112,46	21,37					
	Ortaokul	255	111,56	19,53					
	Lise	107	112,28	22,43					

* Güç Tipi Ölçeği

Tablo 3.5’te Güç Tipi Ölçeğinin toplamı ile *Kişilik Gücü*, *Ödül Gücü* ve *Yasal Güç* alt boyutlarından alınan ortalama puanların öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademelerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Yapılan analiz sonucunda *Zorlayıcı Güç* alt boyutundan alınan ortalama puanların öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademelerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ($F= 4,119$; $p<.05$) ve bu farklılığın düşük düzeyde bir etkiye ($\eta^2= .02$; .01-.05 düşük düzeyde etki) sahip olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin *Zorlayıcı Güç* alt boyutundan aldıkları ortalama puanların (Ort.= 13,63), Ortaokul (Ort.= 11,03) ve lise (Ort.= 11,44) öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin aldıkları ortalama puanlardan daha yüksek olduğu yapılan Post Hoc Tukey testi ile belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının toplamı ile öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücü, ödül

gücü ve yasal güce ilişkin algıları görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algıları ise görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algıları ise görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre ortaokul ve lise öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algıları, okul öncesi öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algılarından daha düşük bulunmuştur.

Güzel (2022), ilkokulda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücüne ilişkin algılarının ortaokul ve lise öğretmenlerinden; ilkokulda ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücüne ilişkin algılarının lise öğretmenlerinden; lisede çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları yasal güce ve zorlayıcı güce ilişkin algılarının ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden; Memduhoğlu ve Turan (2016), ilkokulda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları yasal güce ilişkin algılarının diğer okullarda çalışan öğretmenlerden yüksek olduğunu çalışmalarında belirlemişlerdir. Titrek ve Zafer'in (2009) çalışmasında; yasal, ödül, zorlayıcı ve kişilik güçlerinin hepsinde yöneticilerin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının özel okullarda resmi okullara oranla daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Altinkurt ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında okul yöneticilerinin kullandığı zorlayıcı güç kaynakları ilişkin öğretmen görüşleri görev yapılan öğretim kademesine göre değişmemekte; ancak katılımcıların yasal güç, ödül gücü ve kişilik gücüne ilişkin görüşleri görev yapılan öğretim kademesine göre değişiklik göstermiştir. Genel lise öğretmenleri, meslek lisesi öğretmenlerine göre okullarında yasal güç ve kişilik gücünün (uzmanlık gücü ve karizmatik gücün) daha çok kullanıldığını düşünmektedir. İpek (1999) ve Terzi (1999) ise resmi liselerde diğer güç türlerine göre yasal gücün kullanımına yönelik olarak öğretmen görüşlerinin daha baskın olduğunu vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla genel liselerde güç, merkezde ve çalışanlar bu gücün etkisi ve denetimi altındadır. Sönmez'in (2006) çalışmasında ise öğretmen görüşlerine göre meslek liselerinde bu güç merkezden görece yayılmıştır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre analizine ait ANOVA sonuçları Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi

GTÖ*	Mesleki K.	N	Ort.	ss	sd	F	p
Kişilik Gücü	0-5 yıl	83	53,98	11,42	3	,537	,65
	6-10 yıl	154	53,07	13,46			
	11-15 yıl	156	52,20	11,72			
	16 yıl ve üzeri	130	52,02	13,36			
Ödül Gücü	0-5 yıl	83	26,37	5,22	3	1,424	,23
	6-10 yıl	154	26,14	5,53			
	11-15 yıl	156	25,38	5,35			
	16 yıl ve üzeri	130	26,63	5,36			
Yasal Güç	0-5 yıl	83	22,30	5,71	3	,690	,55
	6-10 yıl	154	21,99	6,28			
	11-15 yıl	156	22,74	5,71			
	16 yıl ve üzeri	130	21,75	6,81			
Zorlayıcı Güç	0-5 yıl	83	10,58	4,53	3	1,860	,13
	6-10 yıl	154	11,57	4,68			
	11-15 yıl	156	11,99	4,10			
	16 yıl ve üzeri	130	11,27	4,90			
GTÖ Toplam	0-5 yıl	83	113,23	19,26	3	,116	,95
	6-10 yıl	154	112,77	20,67			
	11-15 yıl	156	112,31	20,09			
	16 yıl ve üzeri	130	111,67	21,99			

* Güç Tipi Ölçeği

Tablo 3.6’da Güç Tipi Ölçeğinin toplamı ile *Kişilik Gücü*, *Ödül Gücü*, *Yasal Güç* ve *Zorlayıcı Güç* alt boyutlarından alınan ortalama puanların öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının toplamı ile öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücü, ödül gücü, yasal güç ve zorlayıcı güce ilişkin algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Helvacı ve Kayalı (2011) ve Diş (2015), öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücü, ödül gücü, yasal güç ve zorlayıcı güce ilişkin algılarının; Güzel (2022), öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücü ve kişilik gücüne ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini çalışmalarında bulgulamışlardır. Thompson (2007), mesleki kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algılarının mesleki kıdemi 11 yıldan az olan öğretmenlerden; Güzel (2022),

mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları yasal güce ilişkin algılarının mesleki kıdemi 6-10 olan öğretmenlerden ve mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algılarının mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden yüksek olduğunu çalışmalarında rapor edilmiştir. Titrek ve Zafer'in (2009) çalışmasında, 16-20 yıl ve 21 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin 16 yıldan az deneyime sahip öğretmenlere kıyasla yöneticilerin uzmanlık gücü, ödül gücü ve referans gücünü daha yüksek düzeyde kullandığını algılamışlardır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının mevcut müdürle çalışma süresi değişkenine göre analizine ait ANOVA sonuçları Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Algılarının Mevcut Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Analizi

GTÖ*	Müdürle Ç.	n	Ort.	Ss	sd	F	p	η^2	Tukey
Kişilik Gücü	1 yıldan az	89	53,85	14,07	3	2,839	,03	,02	3-4 yıl < 5 yıl ve üzeri
	1-2 yıl	104	52,78	13,33					
	3-4 yıl	167	50,54	12,55					
	5 yıl ve üzeri	163	54,21	11,05					
Ödül Gücü	1 yıldan az	89	26,29	6,13	3	2,167	,09		
	1-2 yıl	104	26,43	4,90					
	3-4 yıl	167	25,21	5,18					
	5 yıl ve üzeri	163	26,60	5,42					
Yasal Güç	1 yıldan az	89	21,26	6,55	3	3,804	,01	,02	1 yıldan az ve 1-2 yıl < 5 yıl ve üzeri
	1-2 yıl	104	21,32	6,42					
	3-4 yıl	167	22,02	6,15					
	5 yıl ve üzeri	163	23,47	5,61					
Zorlayıcı Güç	1 yıldan az	89	9,88	4,51	3	7,157	,00	,04	1 yıldan az ve 1-2 yıl < 5 yıl ve üzeri; 1 yıldan az < 3-4 yıl
	1-2 yıl	104	11,05	4,54					
	3-4 yıl	167	11,52	4,36					
	5 yıl ve üzeri	163	12,54	4,56					
GTÖ Toplam	1 yıldan az	89	111,28	21,53	3	3,984	,00	,02	3-4 yıl < 5 yıl ve üzeri
	1-2 yıl	104	111,58	19,07					
	3-4 yıl	167	109,29	20,68					
	5 yıl ve üzeri	163	116,82	20,29					

* Güç Tipi Ölçeği

Tablo 3.7'de *Ödül Gücü* alt boyutundan alınan ortalama puanların öğretmenlerin mevcut müdürleri ile çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Yapılan analiz sonucunda Güç Tipi Ölçeğinin toplamı ($F= 3,984$; $p<.05$; $\eta^2= .02$) ile *Kişilik Gücü* ($F= 2,839$; $p<.05$; $\eta^2= .02$), *Yasal Güç* ($F= 3,804$; $p<.05$; $\eta^2= .02$) ve *Zorlayıcı Güç* ($F= 7,157$; $p<.05$; $\eta^2= .04$) alt boyutlarından alınan ortalama puanların

öğretmenlerin mevcut müdürleri ile çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farklılığın düşük düzeyde bir etkiye ($\eta^2= 01-.05$ düşük düzeyde etki) sahip olduğu görülmektedir. Farklılığı belirlemeye yönelik yapılan Post Hoc Tukey testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Mevcut müdürleri ile 3-4 yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin Güç Tipi Ölçeğinin toplamından aldıkları ortalama puanların (Ort.= 109,29), mevcut müdürleri ile 5 ve daha üzeri yıldır birlikte çalışan öğretmenlerden (Ort.= 116,82) daha düşük olduğu; mevcut müdürleri ile 3-4 yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin *Kişilik Gücü* alt boyutundan aldıkları ortalama puanların (Ort.= 50,54), mevcut müdürleri ile 5 ve daha üzeri yıldır birlikte çalışan öğretmenlerden (Ort.= 54,21) daha düşük olduğu; mevcut müdürleri ile 1 yıldan az (Ort.= 21,26) veya 1-2 yıldır (Ort.= 21,32) birlikte çalışan öğretmenlerin *Yasal Güç* alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, mevcut müdürleri ile 5 ve daha üzeri yıldır birlikte çalışan öğretmenlerden (Ort.= 23,47) daha düşük olduğu; mevcut müdürleri ile 1 yıldan az (Ort.= 9,88) veya 1-2 yıldır (Ort.= 11,05) birlikte çalışan öğretmenlerin *Zorlayıcı Güç* alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, mevcut müdürleri ile 5 ve daha üzeri yıldır birlikte çalışan öğretmenlerden (Ort.= 12,54) daha düşük olduğu; mevcut müdürleri ile 1 yıldan az (Ort.= 9,88) birlikte çalışan öğretmenlerin *Zorlayıcı Güç* alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, mevcut müdürleri ile 3-4 yıldır birlikte çalışan öğretmenlerden (Ort.= 11,52) daha düşük olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücüne ilişkin algıları mevcut müdürle çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının toplamı ile öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücü, yasal güç ve zorlayıcı güce ilişkin algıları ise mevcut müdürle çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre mevcut müdürleri ile 3-4 yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları toplamı ve kişilik gücüne ilişkin algıları, mevcut müdürleri ile 5 ve daha üzeri yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları toplamı ve kişilik gücüne ilişkin algılarından daha düşük bulunmuştur. Mevcut müdürleri ile 1 yıldan az ve 1-2 yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları yasal güce ilişkin algıları, mevcut müdürleri ile 5 ve daha üzeri yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları yasal güce ilişkin algılarından daha düşük bulunmuştur.

Mevcut müdürleri ile 1 yıldan az ve 1-2 yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algıları, mevcut müdürleri ile 5 ve daha üzeri yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algılarından; mevcut müdürleri ile 1 yıldan az birlikte çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algıları, mevcut müdürleri ile 3-4 yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algılarından daha düşük bulunmuştur.

Girgin'in (2019) çalışmasında, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının mevcut müdürle çalışma süresi değişkenine göre bir farklılık göstermemiştir. Pamuk'un (2018) çalışmasında mevcut okuldaki hizmet süresine göre yasal, zorlayıcı ve uzmanlık gücü anlamlı farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının yöneticilik deneyimi değişkenine göre analizine ait t-testi sonuçları Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Algılarının Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Analizi

GTÖ*	Yöneticilik D.	n	Ort.	ss	t	sd	p<.05	η^2
Kişilik Gücü	Yok	465	52,63	12,59	-,296	521	,76	
	Müdür yardımcısı	58	53,16	12,86				
Ödül Gücü	Yok	465	25,84	5,35	-2,805	521	,00	,02
	Müdür yardımcısı	58	27,93	5,40				
Yasal Güç	Yok	465	22,39	5,96	1,989	521	,04	,01
	Müdür yardımcısı	58	20,69	7,51				
Zorlayıcı Güç	Yok	465	11,63	4,43	2,390	521	,01	,02
	Müdür yardımcısı	58	10,12	5,33				
GTÖ Toplam	Yok	465	112,50	20,28	,209	521	,83	
	Müdür yardımcısı	58	111,90	23,00				

* Güç Tipi Ölçeği

Tablo 3.8'de Güç Tipi Ölçeğinin toplamı ile *Kişilik Gücü* alt boyutundan alınan ortalama puanların öğretmenlerin yöneticilik deneyimlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Yapılan analiz sonucunda *Ödül Gücü* ($t= -2,805$; $p<.05$; $\eta^2= .02$), *Yasal Güç* ($t= 1,989$; $p<.05$; $\eta^2= .01$) ve *Zorlayıcı Güç* ($t= 2,390$; $p<.05$; $\eta^2= .02$) alt boyutlarından alınan ortalama puanların öğretmenlerin yöneticilik deneyimlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farklılığın düşük düzeyde bir etkiye ($\eta^2= .01-.05$ düşük düzeyde etki) sahip olduğu görülmektedir.

Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin *Ödül Gücü* boyutundan aldıkları ortalama puanların (Ort.= 25,84), yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin aldıkları ortalama puanlardan (Ort.= 27,93) daha düşük olduğu; yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin *Yasal Güç* boyutundan aldıkları puanların (Ort.= 22,39), yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin aldıkları ortalama puanlardan (Ort.= 20,69) daha yüksek olduğu; yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin *Zorlayıcı Güç* boyutundan aldıkları ortalama puanların (Ort.= 11,63), yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin aldıkları ortalama puanlardan (Ort.= 10,12) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının toplamı ile öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücüne ilişkin algıları yöneticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücü, yasal güç ve zorlayıcı güce ilişkin algıları ise yöneticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücüne ilişkin algıları, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücüne ilişkin algılarından daha düşük bulunmuştur. Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları yasal güç ve zorlayıcı güce ilişkin algıları, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları yasal güç ve zorlayıcı güce ilişkin algılarından daha düşük bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının yöneticilik deneyimi değişkeni açısından incelendiği özgün bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, söz konusu değişkenin bu bağlamda ele alınmasının alanyazında önemli bir boşluğu doldurabileceğini göstermektedir.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Ait Bulgular ve Tartışma

“Öğretmenlerin, yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusu, araştırmanın üçüncü sorusu olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin, yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algılarının madde ve boyut ortalamaları ile standart sapmaları Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algılarının Dağılımı

İfadeler	Ort.	ss
1. Eğer konuştuğum kişi ağlamaya başlarsa benim de gözlerim yaşarır.	3,39	1,27
2. Moralin bozukken mutlu biriyle beraber olursam rahatlarım.	3,69	,95
3. Birisi bana içten gülümsediğinde ben de ona gülümserim ve ona kanım ısınır.	3,85	,96
4. İnsanlar sevdikleri birinin ölümünden söz ettiğinde hüznle dolarım.	3,73	1,05
5. Haberlerde sinirli yüzler gördüğümde, dişlerimi sıkarım ve bedenim kasılır.	3,50	1,10
6. Âşık olduğum kişinin gözlerine baktığımda, zihnimi romantik düşünceler kaplar.	3,80	,96
7. Öfkeli insanların çevremde bulunması sinirimi bozar.	3,60	1,11
8. Saldırıya uğramış insanların korku dolu yüzlerini haberlerde gördüğümde onların ne hissettiklerini hayal etmeye çalışırım.	3,76	,94
9. Âşık olduğum kişi bana sarıldığında âdeta eriyip biterim.	3,85	1,01
10. Aşırı yüksek sesli ve hiddetli bir tartışmaya şahit olduğumda gerilirim.	3,63	1,09
11. Çevremde mutlu insanların bulunması, olumlu düşünmemi sağlar.	3,89	,98
12. Âşık olduğum kişi bana dokunduğunda bedenim bu etkiyi hisseder.	3,87	,95
13. Çevremde aşırı gergin insanlar olduğunda ben de gerildiğimi fark ederim.	3,74	1,07
14. Hüznü filmlerde ağlarım.	3,43	1,14
15. Dişçilerin bekleme odasında bir çocuğun korku dolu çığlıklarını dinlemek beni gerginleştirir.	3,56	1,11
Tüm Ölçek Ortalaması	3,69	1,05

Tablo 3.9’da yer alan veriler incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algılarının genel ortalaması ($\bar{x}$ = 3,69) büyük oranda “sık sık” düzeyinde saptanmıştır. Öğretmenler, ifadeler arasında en çok “Çevremde mutlu insanların bulunması, olumlu düşünmemi sağlar.” ifadesine ($\bar{x}$ = 3,89) ve en az “Eğer konuştuğum kişi ağlamaya başlarsa benim de gözlerim yaşarır.” ifadesine ($\bar{x}$ = 3,39) “sık sık” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Aydın ve Tabak (2022), okul ortamında öğretmenlerin ve yöneticilerin duygu ve düşüncelerinin karşılıklı olarak birbirlerini olumlu veya olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Vijayalakshmi ve Bhattacharyya'nın (2012) araştırmalarına göre duygusal bulaşma, liderlik ve liderlik sonuçlarıyla olumlu ilişkilidir. Tee (2015), duygusal bulaşma süreçlerinin kurumsal liderlik sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve örgüt çalışanları arasındaki duygusal bağlantıları açıklamada bulaşma süreçlerinin önemini vurgulamaktadır. Demirkaya (2022), katılımcıların duygusal bulaşma düzeylerinin orta düzeyde olduğunu bulurken; Pinilla ve arkadaşları

(2020) düşük duygusal bulaşma seviyelerinin çalışanlar arasında daha yüksek düzeyde örgütsel özdeşleşmeye neden olduğunu bulmuştur. Ayrıca Pinilla ve arkadaşlarına (2020) göre duygusal bulaşma örgütsel özdeşleşme üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir ve örgüt içinde daha iyi entegrasyonu desteklemektedir. Omdahl ve O'Donnell (1999) çalışmalarında, duygusal temasa karşı daha savunmasız olanların duyarsızlaşmaya ve kişisel tatmin kaybına daha yatkın olduklarını; bunun da duygusal yorgunluk ve daha düşük refaha katkıda bulunduğunu göstermişlerdir.

3.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Ait Bulgular ve Tartışma

“Öğretmenlerin, yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algıları; cinsiyet, medeni hal, öğrenim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem, mevcut müdürle çalışma süresi ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bir göstermekte midir?” sorusu, araştırmanın dördüncü sorusu olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre analizine ait t-testi sonuçları Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10. Öğretmenlerin Duygusal Bulaşmaya İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

DBÖ*	Cinsiyet	n	Ort.	ss	t	sd	p<.05	η^2
DBÖ Toplam	Kadın	180	55,82	8,69	,922	521	,35	
	Erkek	343	55,04	9,32				

* Duygusal Bulaşma Ölçeği

Tablo 3.10’da Duygusal Bulaşma Ölçeğinden alınan ortalama puanların öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Literatürde (Doherty vd., 1995; Fischer ve LaFrance, 2015; Isabella ve Vieira, 2020) kadınların erkeklerden daha duygusal olduğu; kadınların erkeklere göre duygularını daha fazla dışa vurma ve ifade etme ve daha fazla gülümseme eğiliminde oldukları üzerinde sıklıkla durulmaktadır. Johnson (2008), cinsiyet, deneyim ve kişilik özelliklerinin duygusal bulaşmaya duyarlılıkta önemli olan bireysel farklılıklara katkıda bulunduğunu; Wild ve arkadaşları (2001), kadınların duygusal bulaşmaya erkeklerden daha duyarlı olduğunu; Sezer (2023), kadınların duygusal bulaşmaya ilişkin algılarının erkeklerden yüksek daha yüksek olduğunu çalışmalarında gözlemlemişlerdir.

Doherty'ye (1997) göre cinsiyet ve kişilik özellikleri gibi bireysel farklılıklar duygusal bulaşma duyarlılığına katkıda bulunur.

Öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algılarının medeni hal değişkenine göre analizine ait t-testi sonuçları Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11. Öğretmenlerin Duygusal Bulaşmaya İlişkin Algılarının Medeni Hal Değişkenine Göre Analizi

DBÖ*	Medeni H.	n	Ort.	ss	t	sd	p<.05
DBÖ Toplam	Evli	333	55,54	8,98	,757	521	,44
	Bekâr	190	54,91	9,34			

* Duygusal Bulaşma Ölçeği

Tablo 3.11’de Duygusal Bulaşma Ölçeğinden alınan ortalama puanların öğretmenlerin medeni hallerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Usta’nın (2023) nitel desenli çalışmasının medeni durumun duygusal bulaşmaya yansımaları kısmında; medeni durumun etkili olduğu görüşünde olan katılımcılar ile duyguların medeni durumdan bağımsız olduğunu düşünen katılımcılar sayısal olarak eşit bulunmuştur. Demirkaya (2022), evli olanların duygusal bulaşma puan ortalamalarını bekar olanlara göre daha yüksek bulmuştur.

Öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre analizine ait t-testi sonuçları Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12. Öğretmenlerin Duygusal Bulaşmaya İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi

DBÖ*	Öğrenim D.	n	Ort.	ss	t	sd	p<.05
DBÖ Toplam	Lisans	430	55,25	8,92	-,329	521	,74
	Lisansüstü	93	55,59	9,95			

* Duygusal Bulaşma Ölçeği

Tablo 3.12’de Duygusal Bulaşma Ölçeğinden alınan ortalama puanların öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Duygusal bulaşma eğilimi, duyguların kurum içinde dağıtıldığı ve sosyalleştirildiği temel bir süreçtir (Nica ve Molnar, 2014). İç ilişkiler, eğitim düzeyi ve

işyeri ortamı, örgütsel ilişkiyi etkileyebilecek temel deneyim kaynaklarıdır (Forster-Heinzer, 2020). Dolayısıyla, bireylerin bir kuruluştaki deneyimleri, örgütsel ilişkiler üzerindeki kontrollerini artırabilir (Toker ve Görener, 2022).

Öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algılarının görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre analizine ait ANOVA sonuçları Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13. Öğretmenlerin Duygusal Bulaşmaya İlişkin Algılarının Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Analizi

DBÖ*	Öğretim K.	N	Ort.	ss	sd	F	p
DBÖ Toplam	Okul öncesi	43	55,91	8,93	3	,211	,88
	İlkokul	118	54,97	9,97			
	Ortaokul	255	55,51	8,14			
	Lise	107	54,95	10,39			

* Duygusal Bulaşma Ölçeği

Tablo 3.13'te Duygusal Bulaşma Ölçeğinden alınan ortalama puanların öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademelerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Alan yazında yapılan incelemelerde, öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algılarının görev yaptıkları öğretim kademesi değişkeni bağlamında ele alındığı özgün bir çalışmaya ulaşılammıştır. Bu durum, konunun araştırılması gerekliliğini ortaya koymakta ve çalışmanın literatüre özgün bir katkı sunabileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre analizine ait ANOVA sonuçları Tablo 3.14'te verilmiştir.

Tablo 3.14. Öğretmenlerin Duygusal Bulaşmaya İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi

DBÖ*	Mesleki K.	N	Ort.	ss	sd	F	p
DBÖ Toplam	0-5 yıl	83	55,17	9,37	3	,501	,68
	6-10 yıl	154	54,79	9,17			
	11-15 yıl	156	55,24	7,97			
	16 yıl ve üzeri	130	56,10	10,14			

* Duygusal Bulaşma Ölçeği

Tablo 3.14'te Duygusal Bulaşma Ölçeğinden alınan ortalama puanların öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Demirkaya (2022), katılımcıların duygusal bulaşma puan ortalamalarının kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Toker ve Görener'in (2022) çalışmasında mesleki kıdemin, duygusal bulaşma ve örgütsel kimlik ilişkisinde ılımlaştırıcı bir rol oynadığı, duygusal bulaşmanın mesleki kıdemi fazla olan çalışanlarda yüksek bir etkiye sahip olduğu, duygusal bulaşma düşük kıdemli çalışanlar içinde orta seviyede olduğunda pozitif bir etkiye sahipken orta seviyeden sonra negatif bir etkiye dönüştüğü, orta kıdemlilerde ise duygusal bulaşmanın orta seviyeye kadar olumlu ya da olumsuz bir etkisi olmazken orta seviyeden sonra pozitif bir etkisi olduğu görülmüştür. Demir ve arkadaşları (2022), öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algılarının mevcut müdürle çalışma süresi değişkenine göre analizine ait ANOVA sonuçları Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15. Öğretmenlerin Duygusal Bulaşmaya İlişkin Algılarının Mevcut Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Analizi

DBÖ*	Müdürle Ç.	n	Ort.	ss	sd	F	p	η^2	Tukey
DBÖ Toplam	1 yıldan az	89	54,48	10,78	3	3,454	,01	,02	3-4 yıl < 5 yıl ve üzeri
	1-2 yıl	104	54,63	9,81					
	3-4 yıl	167	54,46	8,50					
	5 yıl ve üzeri	163	57,07	8,02					

* Duygusal Bulaşma Ölçeği

Tablo 3.15'te Duygusal Bulaşma Ölçeğinden alınan ortalama puanların öğretmenlerin mevcut müdürleri ile çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ($F= 3,454$; $p<.05$) ve bu farklılığın düşük düzeyde bir etkiye ($\eta^2= .02$; 01-.05 düşük düzeyde etki) sahip olduğu görülmektedir. Mevcut müdürleri ile 3-4 yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin Duygusal Bulaşma Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların (Ort.= 54,46), mevcut müdürleri ile 5 ve üzeri yıldır birlikte çalışan öğretmenlerden (Ort.= 57,07) daha düşük olduğu; yapılan Post Hoc Tukey testi ile belirlenmiştir.

Demir ve arkadaşları (2022), öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin mevcut görev yapılan okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir. Aytekin (2020), öğretmenlerin çalışma sürelerine göre duygusal emek düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemiştir. Demirkaya (2022), katılımcıların duygusal bulaşma puan ortalamalarının kurumda çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algılarının yöneticilik deneyimi değişkenine göre a analizine ait t-testi sonuçları Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3.16. Öğretmenlerin Duygusal Bulaşmaya İlişkin Algılarının Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Analizi

DBÖ*	Yöneticilik D.	N	Ort.	ss	t	sd	p<.05
DBÖ Toplam	Yok	465	55,40	8,92	,611	521	,54
	Müdür yardımcısı	58	54,62	10,52			

* Duygusal Bulaşma Ölçeği

Tablo 3.16’da Duygusal Bulaşma Ölçeğinden alınan ortalama puanların öğretmenlerin yöneticilik deneyimlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algılarının, okul yöneticilerinin yöneticilik deneyimi değişkeni bağlamında nasıl şekillendiğine dair alanyazında doğrudan odaklanan çalışmalara rastlanmamaktadır. Mevcut literatürde, duygusal bulaşma olgusu genellikle örgütsel bağlılık, tükenmişlik, iş doyumu ve liderlik tarzları gibi değişkenlerle ilişkilendirilerek ele alınmakta; ancak yöneticilik deneyiminin öğretmenlerin duygusal etkileşimlerine etkisini inceleyen özgün araştırmalar sınırlı ya da yok denecek düzeydedir. Bu durum, öğretmenlerin duygusal bulaşma algılarının yöneticilik deneyimi düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu ve konunun bilimsel bir boşluk barındırdığını ortaya koymaktadır.

3.5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna Ait Bulgular ve Tartışma

“Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları ile yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu, araştırmanın beşinci sorusu olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları ile duygusal bulaşmaya ilişkin algıları arasındaki ilişkiye ait Pearson Korelasyon Analizi Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3.17. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Algıları ile Duygusal Bulaşmaya İlişkin Algıları Arasındaki İlişki

GTÖ ve DBÖ		GTÖ Toplam	Kişilik Gücü	Ödül Gücü	Yasal Güç	Zorlayıcı Güç
DBÖ Toplam	r	,32**	,25**	,28**	,25**	,10*
	p	,00	,00	,00	,00	,02
GTÖ: Güç Tipi Ölçeği		DBÖ: Duygusal Bulaşma Ölçeği				
* p<.05 ** p<.01		n= 523				

Tablo 3.17’de Güç Tipi Ölçeğinin toplamından alınan puanların ortalamaları ile Duygusal Bulaşma Ölçeğinden alınan puanların ortalamaları arasında ($r = ,32$; $p < .01$) orta düzeyde ($r = .30-.70$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Duygusal Bulaşma Ölçeğinden alınan puanların ortalamaları ile *Kişilik Gücü* ($r = ,25$; $p < .01$), *Ödül Gücü* ($r = ,28$; $p < .01$), *Yasal Güç* ($r = ,25$; $p < .01$) ve *Zorlayıcı Güç* ($r = 10$; $p < .05$) ortalama puanları arasında düşük düzeyde ($r = .01-.29$); anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Demir (2017), öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları ile sinizm (kişinin bağlı olduğu kuruma karşı hissettiği memnuniyetsizlik, itimatsızlık ve hayal kırıklığı, soğuma) düzeyleri arasında düşük ve orta düzeyde; Pars (2017), öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasında düşük düzeyde; Güzel (2022), öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücü ve ödül gücüne ilişkin algıları ile mutluluk duygusu arasında pozitif yönlü ve zorlayıcı güce ilişkin algıları arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirlenmişlerdir. Sezer’in (2023) çalışmasında, kurum içi duygusal bulaşmanın örgütsel bağlılık ile doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiş ve negatif duygularla çevrili olumsuz bir çalışma ikliminin çalışanların performansında düşüşe neden olduğu ve kaygı düzeylerini artırdığı; pozitif duyguların ve olumlu bir çalışma ikliminin çalışanların verimliliğini artırarak örgütsel bağlılığı güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bono ve Ilies (2006) çalışmalarında, karizmatik liderlerin daha az karizmatik liderlere göre daha fazla olumlu duygu ifade ettiğini ve liderlerin olumlu duygusal ifadeleri ile takipçilerinin duygusal ifadeleri arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuşlardır. Johnson (2008) araştırmasında, çalışanların liderin kişilik gücüne özellikle karizmatik güce yönelik algıları ile duygusal bulaşma arasında pozitif ilişki olduğu ve bunun da çalışanların örgütsel davranışlarını etkilediği sonucuna varmıştır.

Ayık ve Çelik (2023) çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel üretkenlikleri ile okul yöneticilerinin ödül gücü ve kişilik gücü arasında pozitif yönlü ve orta, yasal güç ve zorlayıcı güç arasında ise negatif yönlü ve düşük düzeyde; öğretmenlerin örgütsel sinizmi ile okul yöneticilerinin kişilik gücü ve ödül gücü arasında negatif yönlü ve yüksek, yasal güç arasında pozitif yönlü ve orta, zorlayıcı güç arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Toker ve Görener (2022), duygusal bulaşmanın örgüt ilişkileri üzerindeki olumlu etkisini tespit etmişler ve korku ve öfke duygularının önemli olmakla birlikte sevgi ve mutluluk kadar bulaşıcı olmadığını; Nica ve Molnar (2014) bireyin duygusal bulaşma eğiliminin iş sonuçlarıyla ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Barsade ve arkadaşlarına (2018) göre olumsuz olaylar nötr veya olumlu olaylara göre daha hızlı ve daha güçlü duygusal, davranışsal ve bilişsel tepkiler üretmektedir. Ancak Toker ve Görener'in (2022) çalışma sonuçları bunun tersine olumsuz duygular, olumlu duygulara göre daha düşük bulaşıcı özelliğe sahiptir ve düşük seviyeli çalışanlar hariç duygusal bulaşma seviyesi arttıkça kurum içi ilişkiler artmaktadır.

3.6. Araştırmanın Altıncı Sorusuna Ait Bulgular ve Tartışma

“Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusu, araştırmanın altıncı sorusu olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının duygusal bulaşmaya ilişkin algılarını yordama durumuna ait Çoklu Regresyon Analizi Tablo 3.18’de verilmiştir.

Tablo 3.18. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Algılarının Duygusal Bulaşmaya İlişkin Algılarını Yordama Durumu

	Ort.	Ss	B	Sh	β	t	p	T	VIF
Sabit			36,073	2,218		16,264	,00		
Kişilik Gücü	52,69	12,61	,022	,043	,031	,519	,60	,467	2,141
Ödül Gücü	26,07	5,39	,412	,099	,244	4,147	,00	,481	2,079
Yasal Güç	22,20	6,16	,433	,083	,293	5,242	,00	,532	1,881
Zorlayıcı Güç	11,46	4,56	-,200	,110	-,100	-1,816	,07	,548	1,826
n= 523	p<.05		F= 21,005						
R= ,374	R ² = ,140		ΔR^2 = ,133 (Düzeltilmiş R ²)						

Tablo 3.18’de yer alan Çoklu Regresyon Analizinde, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına (*kişilik gücü, ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç*) ilişkin algıları yordayan yani bağımsız değişkenleri; öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algıları ise yordanan yani bağımlı değişkeni oluşturduğu görülmektedir. Model testi sonuçları, kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğunu ($F= 21,005$; $p<.05$); bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun bulunmadığını ($VIF<10$; $Tolerans>.10$) göstermektedir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarından *Kişilik Gücü* ve *Zorlayıcı Güç* algılarının, öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algılarını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarından *Ödül Gücü* ($t= 4,147$; $p<.05$) ve *Yasal Güç* ($t= 5,242$; $p<.05$) algılarının ise öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algılarını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı görülmektedir.

Bu durumda bağımsız değişkenler, bağımlı değişkendeki değişimin toplam %13,3’ünü açıklamaktadır ($\Delta R^2= ,133$). Bu durum, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarından *Ödül Gücü* algılarının bir puan artmasının, öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algılarını 0,412 puan arttıracağını ($B= ,412$); öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarından *Yasal Güç* algılarının bir puan artmasının ise öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algılarını 0,433 puan arttıracağını ($B= ,433$) göstermektedir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile duygusal bulaşma arasında güçlü bir ilişki olabilir. Uzmanlık gücü ve karizmatik güç gibi daha yumuşak güç kaynakları, duygusal bulaşmayı olumlu yönde artırırken, yasal güç ve zorlayıcı güç kullanımı, duygusal bulaşmayı olumsuz etkileyebilmektedir (Yukl, 2013). Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları, yöneticilerin gücü nasıl kullandığına bağlı olarak olumlu ve olumsuz etkilere sahip olabilir (Ayık ve Yılmaz, 2024). Olumsuz duyguların bulaşması işteki tatminin azalmasına ve verimin düşmesine, olumlu duyguların bulaşması ise tatminin ve verimin artmasına yol açmaktadır (Usta, 2023).

Bu çalışmada öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algıları üzerinde, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücü ve zorlayıcı güce ilişkin algılarının bir etkisinin olmadığı görülürken; ödül gücü ve yasal güce ilişkin algılarının

etkisinin olduğu görülmüştür. Ancak alan yazında yer alan birçok çalışmada (Lee ve Low, 2008; Lunenburg vd., 2012; Vazifeh vd., 2014; Junamiah vd., 2015; McShane ve Von Glinow, 2015; Nooradi vd., 2017; Aytürk, 2019; Ayık ve Çelik, 2023; Ayık ve Yılmaz, 2024); makam güçlerinden ödöl gücü ve kişilik (uzmanlık gücü ve karizmatik güç) güçlerinin çalışanların duygularını ve örgütsel davranışlarını olumlu yönde etkilediği; makam güçlerinden yasal güç ve zorlayıcı gücün ise olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Bono ve Ilies (2006) ve Johnson (2008) çalışmalarında, karizmatik liderlerin daha az karizmatik liderlere göre takipçilerinin duygusal ifadelerini daha fazla ve olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Humphrey ve arkadaşlarının (2016) liderlik ve duygu üzerine yapılan araştırmaların analizine yönelik yaptıkları çalışmanın bulguları, liderlerin yaklaşımlarının duygusal bulaşmayı etkilediğini; buna karşılık duygusal bulaşmanın, lider-çalışan ilişkilerini geliştirmeye yönelik içgörü sağlama potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir. Sezer'in (2023) çalışmasında, kurum içi iletişimde duygusal bulaşmanın yöneticiler ve çalışanlar üzerinde etkili olduğunu; özellikle üst düzey yöneticilerin ve çalışanların, alt kademedeki çalışanlar üzerindeki etkisinin daha belirgin olduğu; kurum içinde edinilen bilgilerin kalitesinin hem çalışanlar hem de yöneticiler üzerinde etkili olduğu; kurum içi iletişim kanallarının duygusal bulaşmada önemli bir rol oynadığı saptanmıştır.

Güzel'in (2022) çalışmasında, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının öğretmenlerin mutluluk duygularını yordamadığı sonucu elde edilmiştir. Ayık ve Çelik'in (2023) çalışmasında, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının örgütsel üretkenliği orta düzeyde ve örgütsel sinizmi yüksek düzeyde anlamlı olarak yordadığı ve en fazla yordayıcı olan alt boyutun kişilik gücü olduğu belirlenmiştir. Deviren ve Okçu'nun (2020) çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının öğretmenlerin motivasyonunu ve örgütsel sessizliği düşük düzeyde; Erdirençelebi ve Yazgan'ın (2017) çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algılarının örgütsel bağlılığı ve çalışan performansını negatif yönde anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşma düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın bulguları ve yapılan tartışmalardan sonra ulaşılan sonuçlar verilmiş ve sonuçlar doğrultusunda, uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, Güç Tipi Ölçeğinin genel ortalaması yüksek düzeyde bulunmuştur ($\bar{x}= 3,41$). Ölçeğin alt boyutlar incelendiğinde en yüksek ortalamanın Ödül Gücü boyutunda yüksek düzeyde ($\bar{x}= 3,72$), en düşük ortalamanın ise Zorlayıcı Güç boyutunda orta düzeyde ($\bar{x}= 2,87$) olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Duygusal Bulaşma Ölçeğinin genel ortalaması da yüksek düzeyde bulunmuştur ($\bar{x}= 3,69$).

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ve okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücüne ilişkin öğretmen algıları; cinsiyet, medeni hal, öğrenim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücüne ilişkin öğretmen algıları; medeni hal, öğrenim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem ve mevcut müdürle çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Okul müdürlerinin kullandıkları yasal güce ilişkin öğretmen algıları; cinsiyet, medeni hal, öğrenim durumu, görev yapılan öğretim kademesi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin öğretmen algıları; cinsiyet, medeni hal, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları ve kişilik gücüne ilişkin algıları; mevcut müdürle çalışma süresi değişkenine göre

anlamalı farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre, mevcut müdürleri ile 3-4 yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları toplamı ve kişilik gücüne ilişkin algıları, mevcut müdürleri ile 5 ve daha üzeri yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları toplamı ve kişilik gücüne ilişkin algılarından nispeten düşük düzeyde bulunmuştur.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücüne ilişkin algıları; cinsiyet ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre anlamalı farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin ve yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücüne ilişkin algıları, erkek öğretmenlerin ve yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücüne ilişkin algılarından nispeten düşük düzeyde bulunmuştur.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları yasal güce ilişkin algıları; mevcut müdürle çalışma süresi ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre anlamalı farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre mevcut müdürleri ile 1 yıldan az ve 1-2 yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları yasal güce ilişkin algıları, mevcut müdürleri ile 5 ve daha üzeri yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları yasal güce ilişkin algılarından nispeten düşük düzeyde bulunmuştur. Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları yasal güce ilişkin algıları, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları yasal güce ilişkin algılarından nispeten düşük düzeyde bulunmuştur.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algıları; görev yapılan öğretim kademesi, mevcut müdürle çalışma süresi ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre anlamalı farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre ortaokul ve lise öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algıları, okul öncesi öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algılarından nispeten düşük düzeyde bulunmuştur. Mevcut müdürleri ile 1 yıldan az ve 1-2 yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algıları, mevcut müdürleri ile 5 ve daha üzeri yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algılarından nispeten düşük düzeyde bulunmuştur. Mevcut müdürleri ile 1 yıldan az birlikte çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algıları, mevcut müdürleri ile 3-4 yıldır

birlikte çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algılarından nispeten düşük düzeyde bulunmuştur. Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algıları, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algılarından nispeten düşük düzeyde bulunmuştur.

Araştırmada, öğretmenlerin yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algıları; cinsiyet, medeni hal, öğrenim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algıları, mevcut müdürle çalışma süresi değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre mevcut müdürleri ile 3-4 yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algıları, mevcut müdürleri ile 5 ve daha üzeri yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algılarından daha düşük bulunmuştur.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları ile öğretmenlerin yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücüne ilişkin algıları, ödül gücüne ilişkin algıları, yasal güce ilişkin algıları ve zorlayıcı güce ilişkin algıları ile öğretmenlerin yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları kişilik gücü ve zorlayıcı güce ilişkin algılarının, öğretmenlerin yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algılarını anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücüne ilişkin algılarının ve yasa güce ilişkin algılarının ise öğretmenlerin yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algılarını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Bu durumda bağımsız değişkenler, bağımlı değişkendeki değişimin toplam 13,3'ünü açıklamaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücüne ilişkin algılarının bir puan artmasının, öğretmenlerin yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algılarını 0,412 puan arttıracakını göstermektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları yasal güce ilişkin algılarının bir puan artmasının ise öğretmenlerin

yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algılarını 0,433 puan arttıracakını göstermektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen önemli sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları ve yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algıları; öz bildirim ölçekleri kullanılarak değerlendirilmiş ve nicel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma deseninin yanı sıra nitel araştırma deseninin de kullanıldığı karma modellerle yapılacak çalışmalar, katılımcıların kendilerini daha detaylı ifade etmelerine olanak sağlayabilir.

Bu araştırma Mardin ili Nusaybin ilçesindeki okullarda gerçekleştirilmiştir. Farklı illerdeki okullarda daha geniş örneklem gruplarıyla yapılacak araştırmalar, bu konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmada, mevcut müdürleri ile 3-4 yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları ve yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algıları; kadın öğretmenlerin ödül gücüne ilişkin algıları; mevcut müdürleri ile 3-4 yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin kişilik gücüne ilişkin algıları; mevcut müdürleri ile 1 yıldan az ve 1-2 yıldır birlikte çalışan öğretmenlerin yasal güce ilişkin algıları ve zorlayıcı güce ilişkin algıları; ortaokul ve lise öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin zorlayıcı güce ilişkin algıları; yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin ödül gücüne ilişkin algıları; yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin yasal güce ilişkin algıları ve zorlayıcı güce ilişkin algıları düşük bulunmuştur.

Araştırmacılar, öğretmenlerin algılarında ortaya çıkan bu farklılıkların nedenlerini derinlemesine inceleyerek özellikle yönetici-öğretmen iletişimde duygusal bulaşmanın rolünü daha ayrıntılı araştırabilirler.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının toplamına ve kişilik gücüne ilişkin öğretmenlerin algıları; mevcut müdürle çalışma süresi arttıkça olumlu yönde artmaktadır. Okullarda, yönetici istikrarı sağlanarak güven ve sağlıklı iletişim ortamının oluşmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

2. Araştırmada, kadın öğretmenlerin ve yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin, müdürlerin ödül gücünü daha düşük algıladığı belirlenmiştir. Okul müdürleri, ödüllendirme stratejilerinde cinsiyet ve deneyim farklılıklarını göz önünde bulundurarak; daha kapsayıcı ve adil uygulamalar benimseyebilir, okula yeni atanmış öğretmenlere yönelik motive edici ödül ve takdir sistemleri geliştirebilir ve kadın öğretmenlerin katkılarını görünür kılacak teşvik mekanizmaları oluşturabilir.

3. Araştırma sonuçlarına göre müdürle kısa süre çalışan öğretmenler ile yöneticilik deneyimi olan öğretmenler, müdürlerin yasal gücünü daha düşük algılamaktadırlar. Öğretmenlerle açık iletişim kurulması ve yasal çerçevedeki rollerin netliğinin artırılması, ayrıca yasal otoritenin pedagojik liderlikle desteklenmesi; algının olumlu yönde gelişmesini sağlayabilir.

4. Araştırmada; okul öncesi öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin, mevcut müdürleri ile uzun süreli çalışan öğretmenlerin ve yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güce ilişkin algıları yüksek bulunmuştur. Müdürler, disiplin ve otorite yerine kapsayıcı ve katılımcı liderlik stillerini benimseyebilirler. Okullarda, zorlayıcı gücün kullanımı yerine ikna edici ve paylaşımcı liderlik becerileri desteklenmelidir.

5. Araştırma sonuçları, müdürle uzun süre çalışan öğretmenlerin duygusal bulaşmaya ilişkin algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Okullarda, müdürlerin duygusal farkındalık ve duygusal yönetim becerilerini geliştirici çalışmalar yapılabilir. Duygusal bulaşmanın olumlu etkileri (empati, aidiyet) desteklenirken; olumsuz etkilerinden (stres, gerilim aktarımı) kaçınılmalıdır. Uzun süreli ilişkilerde duygusal dengeyi koruyacak psikolojik sağlamlık eğitimleri düzenlenebilir.

6. Araştırmada, müdürlerin kullandığı güç türleri ile duygusal bulaşma arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Müdürler, kullandıkları güç türlerinin öğretmenlerde yalnızca davranışsal değil, duygusal etkiler oluşturduğunun farkında olmalıdırlar. Gücün kullanımı; empati, açıklık ve duygusal zekâ ile desteklenmelidir. Kurumsal atmosferi

iyileştirecek sosyal destek ve duygusal iyilik hali politikaları geliştirilirken; öğretmenlerin duygusal ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.

7. Araştırma sonuçlarına göre müdürlerin ödül ve yasal güce dayalı davranışları, duygusal bulaşmayı anlamlı şekilde yordamaktadır. Müdürlerin ödüllendirme sistemlerini daha etkin, şeffaf ve öğretmenlerin bireysel farklılıklarına duyarlı şekilde kullanmaları sağlanmalıdır. Yasal güç kullanımı, baskı aracı olmaktan çok, adaletli ve açık karar süreçleriyle desteklenmelidir. Ödül ve yasal güce dayalı uygulamaların, pozitif duygusal iklimi destekleyici şekilde tasarlanması önemlidir.

Sonuç olarak bu bulgular, okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken; öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarını ve öğretmenlerin yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşmaya ilişkin algılarını dikkate almaları gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ve yönetici-öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşma konularında, yönetici ve öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A., Şişman, M., & Turan, S. (2022). *Bir insan olarak okul müdürü* (6. Basım). Pegem Akademi.
- Adibifar, K., & Monson, M. (2020). Workplace subjective alienation and individuals' well-being. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 9(3), 22-37.
- Adolphs, R., Mlodinow, L., & Barrett, L. F. (2019). What is an emotion? *Current Biology*, 29(20), 1060-1064.
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 1-42.
- Akçay, C., & Çoruk, A. (2012). Çalışma yaşamında duygular ve yönetimi: Kavramsal bir inceleme. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 3-25.
- Akın, A., Uysal, R., & Akın, Ü. (2015). Duygusal Bulaşma Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 97-104.
- Alpar, C. (2022). *Spor sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik güvenirlik: SPSS'de çözümleme adımları ile birlikte* (7. Baskı). Detay Yayıncılık.
- Altın, M.; Koç, M.; Özkan, Z.; Kaplan, M. & Subatan, M. (2021). Okul yöneticilerinde duygu yönetimi ve örgütsel bağlılık. *Journal of Social, Humanities and Administrati ve Sciences*, 7(45),1960-1976.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salalı, E. T. (2014). Relationship between school principals' use of power sources and teachers' organizational cynicism perceptions. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404.
- Arık, Z. (2024). *Okul müdürü ve öğretmen iletişiminde duygusal bulaşmanın öğretmen algılarına göre incelenmesi* (Tez No. 911111) [Yüksek lisans tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ashforth, B. E., & Kreiner, G. E. (2002). Normalizing emotion in organizations: Making the extraordinary seem ordinary. *Human Resource Management Review*, 12(2), 215-235.

- Aslanargun, E. (2024). Örgütlerde sosyal güç. H. B. Memduhoğlu, & K. Yılmaz (Ed.), *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (5. Baskı) (ss. 227-262) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aşan, Ö. & Aydın, E.M. (2006). Güç ve politika. H. Can (Ed.), *Örgütsel Davranış* (s.328-358) içinde. Arıkan Basım.
- Aydın, B., & Tabak, I. (2022). Emotional transmission in the school environment according to teachers' opinions. *Turkish Journal of Qualitative Research*, 2(1), 1-22.
- Aydın, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları* (Tez No. 454674) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aydın, M., & Balyer, A. (2022). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygu yönetimi davranışları ile öğretmenlerin okul mutluluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(91), 91-116.
- Ayık, A., & Çelik, Y. (2023). Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm düzeylerini yordama gücü. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 119-131.
- Ayık, A., & Yılmaz, İ. (2024). The mediating role of trait anxiety in the relationship between the organizational power resources used by school principals and teachers' work alienation levels. 1-21. <https://www.preprints.org/manuscript/202406.0758/v1>
- Ayık, A., Diş, O., & Şahin, G. (2023). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 2741-2766.
- Aytekin, M. (2020). *Öğretmenlerin duygusal emeği ile örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 610863) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aytürk, N. (2019). *Örgütsel davranış: Örgütsel kuramlar ve uygulamalar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Barger, P. B., & Grandey, A. A. (2006). Service with a smile and encounter satisfaction: Emotional contagion and appraisal mechanisms. *Academy of Management Journal*, 49(6), 1229-1238.
- Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Barsade S. G., Coutifaris, C. G. V. & Pillemer, J. (2018). Emotional contagion in organizational life. *Research in Organizational Behavior*, 38, 137-151.

- Bartels, J., Peters, O., de Jong, M., Pruyn, A., & van der Molen, M. (2010). Horizontal and vertical communication as determinants of professional and organisational identification. *Personnel Review*, 39(2), 210-226.
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi* (2. Baskı). Kariyer Yayıncılık.
- Bass, B. M. (1990). Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications. *The Free Press Google Schola*, 2, 173-184.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetsel davranış*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bayar, A., & Zengin, A. (2021). Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında meydana gelen iletişim problemlerinin eğitime yansımaları. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(2), 263-278.
- Bayar, Y., & Yıldırım, B. (2022). Okul yöneticilerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin motivasyonel kararlılıkları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(47), 1-20.
- Bayrak, S. (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi – II. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 23-42.
- Bennett, F., Carpenter, V., & Hill, M. (2011). Passing the baton: Principal succession in schools. *Leading and Managing*, 17(1), 28–44.
- Boekaerts, M., Maes, S., & Karoly, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus? *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 149-154.
- Bono, J. E., & Ilies, R. (2006). Charisma, positive emotions and mood contagion. *The Leadership Quarterly*, 17(4), 317-334.
- Brooks, J. S., Hughes, R. M., & Brooks, M. C. (2008). Fear and trembling in the American high school: Educational reform and teacher alienation. *Educational Policy*, 22(1), 45-62.
- Bursalıoğlu, Z. (2024). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (23. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446213605>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (34. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Caruelle, D., Gustafsson, A., Shams, P., & Lervik-Olsen, L. (2019). The use of electrodermal activity (EDA) measurement to understand consumer emotions—A

- literature review and a call for action. *Journal of Business Research*, 104, 146-160.
- Caza, A., Zhang, G., Wang, L., & Bai, Y. (2015). How do you really feel? Effect of leaders' perceived emotional sincerity on followers' trust. *The Leadership Quarterly*, 26(4), 518-531.
- Chen, J. (2021). Development and validation of the Principal Emotion Inventory: A mixed-methods approach. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 750-767.
- Chen, J., & Cheng, T. (2022). Review of research on teacher emotion during 1985–2019: A descriptive quantitative analysis of knowledge production trends. *European Journal of Psychology of Education*, 37(2), 417-438.
- Cheng, Y. N., Yen, C. L., & Chen, L. H. (2012). Transformational leadership and job involvement: The moderation of emotional contagion. *Military Psychology*, 24(4), 382–396.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd Edition). John Wiley and Sons. https://fsapps.nwcg.gov/gtac/CourseDownloads/IP/Cambodia/FlashDrive/Supporting_Documentation/Cochran_1977_Sampling%20Techniques.pdf
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12(4), 637-647.
- Cowley, E. (2014). Consumers telling consumption stories: Word-of-mouth and retrospective evaluations. *Journal of Business Research*, 67(7), 1522-1529.
- Çivilidağ, A., Yanar, A., Kızıllırmak, B., Denizli, T. (2018). Mesleki benlik saygısı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(3), 45-60.
- Damaolao, M. U., & Cornejo, N. L. (2022). Secondary school principal leadership: An integrative paper. *International Journal of Research*, 11(16), 5-18.
- Decety, J., & Ickes, W. (Eds.). (2009). *The social neuroscience of empathy*. Boston Review. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.001.0001>
- Demir, E. (2021). Duygular ve duygu durumlarının örgütsel davranış alanında kullanımı. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(11), 180-195.
- Demir, K. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 469137) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demir, M., Özdemir, G., Demir, N., Akel, K., & Yılmaz, A. T. (2022). Öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından analizi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 8(20), 39-49.

- Demir, S. (2019). Okul yöneticisi motivasyonel dilinin lider-üye etkileşimindeki rolü üzerine yapısal eşitlik modellemesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 431-456.
- Demirkaya, F. (2022). *Hemşirelerde duygusal bulaşma: Bireysel ve örgütsel sonuçlara etkisi* (Tez No. 734578) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Deviren, İ., & Okçu, V. (2020). İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(52), 915-932.
- Diener, E., Thapa, S., & Tay, L. (2020). Positive emotions at work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 7(1), 451-477.
- Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki* (Tez No. 389146) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dixon, M. L., Thiruchselvam, R., Todd, R., & Christoff, K. (2017). Emotion and the prefrontal cortex: An integrative review. *Psychological Bulletin*, 143(10), 1033–1081.
- Doğan, T., & Eryılmaz, A. (2012). Akademisyenlerde işle ilgili temel ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluş. *Ege Akademik Bakış*, 12(3), 383-389.
- Doherty, R. W. (1997). The emotional contagion scale: A measure of individual differences. *Journal of Nonverbal Behavior*, 21(2), 131-154.
- Doherty, R. W., Orimoto, L., Singelis, T. M., Hatfield, E., & Hebb, J. (1995). Emotional contagion: Gender and occupational differences. *Psychology of Women Quarterly*, 19(3), 355-371.
- Doi, H., Nishitani, S., & Shinohara, K. (2013). NIRS as a tool for assaying emotional function in the prefrontal cortex. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-6.
- Domagalski, T. A. (1999). Emotion in organizations: Main currents. *Human Relations*, 52(6), 833-852.
- Eisenberger, R., Pierce, W. D., & Cameron, J. (1999). Effects of reward on intrinsic motivation – Negative, neutral, and positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, 125(6), 677–691.
- Ekici, C. (2020). İlkokul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim durumlarının incelenmesi. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 292-311.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6(3-4), 169-200.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 1-14.

- Erdirençelebi, M., & Yazgan, A. E. (2017). Mobbing, rgtsel sinizm, örgütsel bağlılık ve bunların algılanan çalışan performansı üzerine etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 267-284.
- Ergeneli, A. (2018). *rgtsel davranış – rgt ve birey*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erkol, H. (2022). *Eğitim rgtlerinde duygu yönetimi*. Pegem Akademi.
- Ertmer, P. A., & Leftwich, A. T. O. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Faiz, N. (2013). Impact of manager's reward power and coercive power on employee's job satisfaction: A comparative study of public and private sector. *International Journal of Management and Business Research*, 3(4), 383-392.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Fischer, A., & LaFrance, M. (2015). What drives the smile and the tear: Why women are more emotionally expressive than men. *Emotion Review*, 7(1), 22-29.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J., & Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition: Warmth and competence. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(2), 77-83.
- Forster-Heinzer, S. (2020). Effects of perceived in-company trainers' ethos on apprentices' vocational and organizational identification: an empirical study with cook and automotive apprentices. *Vocations and Learning*, 13(1), 71-90.
- Fox, A. K., Deitz, G. D., Royne, M. B., & Fox, J. D. (2018). The face of contagion: Consumer response to service failure depiction in online reviews. *European Journal of Marketing*, 52(1/2), 39-65.
- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power* (pp. 150–167). Univer. Michigan.
- Galvez, J. R. V., & Lugo, M. G. R. (2025). Influence of emotional leadership on teacher job satisfaction. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*, 7(2), 1-39.
- Girgin, S. (2019). *ğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları arasındaki ilişki* (Tez No. 640339) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Goleman, D. (2020). *Duygusal zekâ ve liderlik*. Optimist Yayın Grubu (ev.), Optimist Yayınları.
- Goodin, P., Lamp, G., Hughes, M. E., Rossell, S. L., & Ciorciari, J. (2019). Decreased response to positive facial affect in a depressed cohort in the dorsal striatum during a working memory task-A preliminary fMRI study. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 1-12.

- Gooty, J., Connelly, S., Griffith, J., & Gupta, A. (2010). Leadership, affect and emotions: A state of the science review. *The Leadership Quarterly*, 21(6), 979-1004.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation, <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gu, S., Wang, F., Cao, C., Wu, E., Tang, Y. Y., & Huang, J. H. (2019). An integrative way for studying neural basis of basic emotions with fMRI. *Frontiers in Neuroscience*, 13, 628, 1-12.
- Gündoğdu, S. (2022). The relationship between school principals' sources of power and preschool teachers' occupational sense of belonging levels. *Participatory Educational Research*, 9(6), 1-18.
- Güzel, G. (2022). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç stilleri ile öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 760230) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1992). Primitive Emotional Contagion. In M. S. Clark (Ed.), *Emotion and Social Behavior: Review of Personality and Social Psychology* (pp. 151-177). Sage.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1993). Emotional Contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 96-99.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. Cambridge University Press.
- Helvacı, A., & Kayalı, M. (2011). Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Uşak ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 255-279.
- Herrando, C., & Constantinides, E. (2021). Emotional contagion: A brief overview and future directions. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-7.
- Hirschfeld, R. R., & Feild, H. S. (2000). Work centrality and work alienation: Distinct aspects of a general commitment to work. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 21(7), 789-800.

- Hochschild, A. R. (2008). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*. In M. Greco, & P. Stenner (Eds.), *Emotions: A social Science Reader* (pp. 121-126). Routledge.
- Hofmann, S. G. (2014). Interpersonal emotion regulation model of mood and anxiety disorders. *Cognitive Therapy And Research*, 38(5), 483-492.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th Ed.). McGraw-Hill.
- Hsee, C. K., Hatfield, E., Carlson, J. G., & Chemtob, C. (1990). The effect of power on susceptibility to emotional contagion. *Cognition and Emotion*, 4(4), 327-340.
- Humphrey, R. H., Burch, G. F., & Adams, L. L. (2016). The benefits of merging leadership research and emotions research. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-12.
- Ira, N., & Bulut, S. (2018). Organizational power resources and psychological capital relations in schools. *International Online Journal of Primary Education*, 7(2), 17-25.
- Isabella, G., & Vieira, V. A. (2020). The effect of facial expression on emotional contagion and product evaluation in print advertising. *RAUSP Management Journal*, 55(3), 375-391.
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 1-25.
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 411-442.
- James, C., Crawford, M., & Oplatka, I. (2018). An affective paradigm for educational leadership theory and practice: Connecting affect, actions, power and influence. *International Journal of Leadership in Education*, 22(5), 617-628.
- Johnson, J. L., Koenig, H. F., & Brown, J. R. (1985). The bases of marketing channel power: An exploration and confirmation of their underlying dimensions. In R. F. Luschet (Ed.), *AMA Educators' Proceedings* (pp. 160-165). American Marketing Association.
- Johnson, S. K. (2008). I second that emotion: Effects of emotional contagion and affect at work on leader and follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 19(1), 1-19.
- Junaimah, J., See, L. P., & Bashawir, A. G. (2015). Effect of manager's bases of power on employee's job satisfaction: An empirical study of satisfaction with supervision. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 3(2), 1-14.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. Baskı). Asil Yayınevi.

- Kalokerinos, E. K., Greenaway, K. H., Pedder, D. J., & Margetts, E. A. (2014). Don't grin when you win: The social costs of positive emotion expression in performance situations. *Emotion*, 14(1), 180-186.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (36. Baskı). Nobel Yayınları.
- Karataş, E. (2023). *Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterliklerine ilişkin bir karma yöntem çalışması* (Tez No. 784482). [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kates, C. A. (2018). *Emotional intelligence and transformational leadership of k-12 principals* (ProQuest Number: 10978888). [Doctoral dissertation, Indiana State University]. <https://scholars.indianastate.edu/etds/1607>
- Keltner, D., & Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition & Emotion*, 13(5), 505-521.
- Kervancı, F. (2008). *Büro çalışanlarının duygu yönetimi yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesinde duygu yönetimi eğitimi programının etkisi* (Tez No. 226879) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Keskin, H. Akgün, A. E., & Yılmaz, S. (2013). *Örgütlerde duygusal zeka ve duygusal yetenekler: Çalışma ortamında duyguların akılcıca yönetimi*. Der Yayınları.
- Keysers, C., Knapska, E., Moita, M. A., & Gazzola, V. (2022). Emotional contagion and prosocial behavior in rodents. *Trends in Cognitive Sciences*, 26(8), 688-706.
- Kızanlıklılı, M. M., Koç, H., & Kılıçlar, A. (2016). Örgütsel güç ve gücün kaynakları üzerine kavramsal bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 448-504.
- Kidwell, B., Lopez-Kidwell, V., Blocker, C., & Mas, E. M. (2020). Birds of a feather feel together: Emotional ability similarity in consumer interactions. *Journal of Consumer Research*, 47(2), 215-236.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Tez No. 219542) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Koşar, S., & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 581-603.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk, Ö. (2023). *Sosyal bilimler için istatistik* (27. Baskı). Pegem Akademi.
- Kramer, A. D., Guillory, J. E., & Hancock, J. T. (2014). Experimental evidence of massive-scale emotional contagion through social networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(24), 8788-8790.

- Lakowski, G., & Evers, C. W. (2017). Educational leadership and emotion. In D. Waite & I. Bogotch, *The Wiley International Handbook of Educational Leadership* (pp. 45-62). Wiley Blackwell.
- Lassila, E., T., Timonen, V., Uitto, M., & Estola, E. (2017). Storied emotional distances in the relationships between beginning teachers and school principals. *British Educational Research Journal*, 43(3), 486–504.
- Lee, K. L., & Low, G. T. (2008). The exercise of social power and the effect of ethnicity: Evidence from Malaysian's industrial companies. *International Business Research*, 1(2), 53-65.
- 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., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Lindquist, K. A. (2021). Language and emotion: Introduction to the special issue. *Affective Science*, 2, 91-98.
- Lobonea-Oltean, A. O. (2016). Lider versus manager, management versus leadership. *Annals of Constantin Brancusi University of Targu-Jiu. Economy Series*, 5, 167-171.
- Lu, Y., Wei, D., & Li, Y. (2025). Teacher's emotional contagion on students: Evidence from multi-method approaches. *Teaching and Teacher Education*, 155, 104891.
- Lunenburg, F. C. (2012). Power and leadership: An influence process. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 15(1), 1-9.
- Mabey, C. (2001). Closing the circle: Participant views of a 360 degree feedback programme. *Human Resource Management Journal*, 11(1), 41-53.
- Mankan, V. (2022). Örgütlerde güç yönetimi. Burak, E. (Ed.), *Yönetim Ekseninde Örgütsel Yaklaşımlar* (ss. 7-28) içinde. Efe Akademi Yayınları.
- McClelland, D. C., & Burnham, D. H. (2003). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, 81(1), 117-129.
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1–9.
- McShane, S. L., & von Glinow, M. A. (2000). *Organizational behavior*. McGraw-Hill, Boston.
- Memduhoğlu, H. B., & Turhan, M. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını kullanım düzeyleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 73-90.
- Menges, J. I., & Kilduff, M. (2015). Group emotions: Cutting the Gordian knots concerning terms, levels of analysis, and processes. *Academy of Management Annals*, 9(1), 845-928.

- Merchie, A., Ranty, Z., Aguilon-Hernandez, N., Aucouturier, J. J., Wardak, C., & Gomot, M. (2024). Emotional contagion to vocal smile revealed by combined pupil reactivity and motor resonance. *Scientific Reports*, 14(1), 1-12.
- Mindeguia, R., Aritzeta, A., Garmendia, A., Martinez-Moreno, E., Elorza, U., & Soroa, G. (2021). Team emotional intelligence: emotional processes as a link between managers and workers. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-11.
- Mintzberg, H. (1983). The power game and the players. *Classics of Organization Theory*, 4, 412-419.
- Mobbs, D., Adolphs, R., Fanselow, M. S., Barrett, L. F., LeDoux, J. E., Ressler, K., & Tye, K. M. (2019). Viewpoints: Approaches to defining and investigating fear. *Nature Neuroscience*, 22(8), 1205-1216.
- Mui, P. H., Goudbeek, M. B., Roex, C., Spierts, W., & Swerts, M. G. (2018). Smile mimicry and emotional contagion in audio-visual computer-mediated communication. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-11.
- Mutlucan, N. G. (2019). *Örnek olaylarla örgütsel davranış*. Beta Yayıncılık.
- Nalipay, M. J. N., King, R. B., & Cai, Y. (2024). Happy teachers make happy students: The social contagion of well-being from teachers to their students. *School Mental Health*, 1-13.
- Nawaz, Z. A. K. D. A., & Khan, I. (2016). Leadership theories and styles: A literature review. *Leadership*, 16(1), 1-7.
- Nebus, J. (2006). Building collegial information networks: A theory of advice network generation. *Academy of Management Review*, 31(3), 615-637.
- Nica, E., & Molnar, E. I. (2014). Emotional behavior in organizations. *Journal of Self-Governance and Management Economics*, 2(3), 123-128.
- Niven, K., Totterdell, P., & Holman, D. (2009). A classification of controlled interpersonal affect regulation strategies. *Emotion*, 9(4), 498.
- Nooradi, M., Nia, H. B., & Ouliae, A. (2017). Are manager's bases of power related to job satisfaction? *Journal of Management and Accounting Studies*, 5(03), 71-75.
- Norscia, I., Zanolli, A., Gamba, M., & Palagi, E. (2020). Auditory contagious yawning is highest between friends and family members: Support to the emotional bias hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 11, 442.
- Omdahl, B. L., & O'Donnell, C. (1999). Emotional contagion, empathic concern and communicative responsiveness as variables affecting nurses' stress and occupational commitment. *Journal of Advanced Nursing*, 29(6), 1351-1359.
- Oplatka, I. (2009). Leadership and management development in education. *Journal of Educational Administration*, 47(4), 529-531.

- Ostojic, N., & Radakovic, M. (2015). Educational leadership and school management. *Research Journal of Educational Studies and Review*, 1(7), 346-357.
- Owens, R. G. (2001). *Organizational behavior in education: Instructional leadership and school reform* (7th Ed.). Allyn and Bacon.
- Öğük, M., Silci, Z., & Şafak, M. Z. (2024). Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Değerlendirmeleri Dergisi*, 5(1), 33-47.
- Özhan, T. (2016). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki* (Tez No. 441161) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2021). *Örgütsel davranış* (9. Baskı). Ekin Yayınevi.
- Paganin, G., Avanzi, L., Guglielmi, D., Alcover, C.-M., & Mazzetti, G. (2023). How emotional contagion among teachers affects the relationship between transformational leadership and team cohesion. *Behavioral Sciences*, 13(8), 685.
- Palmiero, M., & Piccardi, L. (2017). Frontal EEG asymmetry of mood: a mini-review. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 11, 224, 1-8.
- Pamuk, N. (2018). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları (Afyonkarahisar ili örneği)* (Tez No. 515508) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Panksepp, J. B., & Lahvis, G. P. (2011). Rodent empathy and affective neuroscience. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 35(9), 1864-1875.
- Park, V., & Datnow, A. (2022). Principals' emotions in school improvement: the role of people, practices, policies, and patterns. *School Leadership & Management*, 42(3), 256-274.
- Parker, S. K., & Axtell, C. M. (2001). Seeing another viewpoint: Antecedents and outcomes of employee perspective taking. *Academy of Management Journal*, 44(6), 1085-1100.
- Pars, M. Ş. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 456611) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Pei, G., & Li, T. (2021). A literature review of EEG-based affective computing in marketing. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9.
- Pera, A. (2018). Psychopathological processes involved in social comparison, depression, and envy on Facebook. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-8.
- Pinilla, A., Tamayo, R. M., & Neira, J. (2020). How do induced affective states bias emotional contagion to faces? A three-dimensional model. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-8.

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Bommer, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citize. *Journal of Management*, 22(2), 259-298.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Tez No. 220383). [Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Tez No. 279171). [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Porras-Cruz, L. T., & Buitrago-Bonilla, R. E. (2024). Emotional management in teachers, an analysis from experience. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 291-309.
- Pratt, M. G. (1998). To be or not to be? Central questions in organizational identification. In *Identity in Organizations: Building Theory Through Conversations* (pp. 171-208). Sage Publications.
- Prochazkova, E., & Kret, M. E. (2017). Connecting minds and sharing emotions through mimicry: A neurocognitive model of emotional contagion. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 80, 99-114.
- Ravasi, D., & Rekom, J. van (2003). Key issues in organizational identity and identification theory. *Corporate Reputation Review*, 6(2), 118-132.
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 358-384.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2024). *Organizational behavior* (19th Ed.). Pearson Education Limited.
- Robinson, V. M. (2006). Putting education back into educational leadership. *Leading and Managing*, 12(1), 62-75.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145-172.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 226–299). John Wiley & Sons.
- Sapan, A., & Gülbahar, B. (2022). Öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki iletişimi etkileyen faktörler. *Pearson Journal*, 7(19), 78-92.

- Sciara, S., Villani, D., Di Natale, A. F., & Regalia, C. (2021). Gratitude and social media: A pilot experiment on the benefits of exposure to others' grateful interactions on facebook. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-11.
- Septianto, F., Northey, G., Chiew, T. M., & Ngo, L. V. (2020). Hubristic pride & prejudice: The effects of hubristic pride on negative word-of-mouth. *International Journal of Research in Marketing*, 37(3), 621-643.
- Sezer, B. (2023). *Kurum içi iletişimde duygusal bulaşmanın rolü: Yönetici-çalışan üzerine bir araştırma* (Tez No. 791787) [Doktora tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Shehada, M., & Khafaje, N. (2015). The manifestation of organizational alienation of employees and its impact on work conditions. *International Journal of Business and Social Science*, 6(2), 82-86.
- Singh, A. (2009). Organizational power in perspective. *Leadership and Management in Engineering*, 9(4), 165-176.
- Singh, D., Ravi, A., & Southworth, T. (2017). CRTH2 antagonists in asthma: current perspectives. *Clinical Pharmacology: Advances and Applications*, 9, 165-173.
- Smith, L. W., & Rose, R. L. (2020). Service with a smiley face: Emojional contagion in digitally mediated relationships. *International Journal of Research in Marketing*, 37(2), 301-319.
- Sönmez, E., & Doğan, E. (2022). Türkiye'de okul yöneticilerinin güç kaynakları üzerine gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel içerik analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 679-700.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 85-108.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Stamatis, P. J., & Chatzinikolaou, A. M. (2020). Practices of Greek school principals for improving school climate as communication strategy. *European Journal of Human Resource Management Studies*, 4(2), 93-107.
- Stamatis, P. J., & Gkoutziamanis, G. A. (2020). Communication competence as fundamental aspect for effective school leadership and administration achieving: A synoptic theoretical approach. *European Journal of Education Studies*, 7(11), 19-31.
- Stanicic, S. (2006). Human resources management in the school system. *Odgojne Znanosti*, 8-2(12), 515-533.
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.

- Sürücü, L., & Maslakçı, A. (2020). Validity and reliability in quantitative research. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(3), 2694-2726.
- Şimşek, A. (2018). Araştırma modelleri. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss. 80-107) içinde. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tarhan, N. (2009). *Duyguların dili: Duygusal zekâya yeni bir yorum*. Timaş Yayınları.
- Tee, E. Y. (2015). The emotional link: Leadership and the role of implicit and explicit emotional contagion processes across multiple organizational levels. *The Leadership Quarterly*, 26(4), 654-670.
- Terzi, A. R. (1999). *Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü (Ankara ili örneği)* (Tez No. 87944). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Thompson, V. (2007). *Ignited: Managers! Light Up Your Company and Career for More Power, More Purpose, and More Success*. FT Press.
- Thurau, T. H., Groth, M., Paul, M., & Gremler, D. D. (2006). Are all smiles created equal? How emotional contagion and emotional labor affect service relationships. *Journal of Marketing*, 70(3), 58-73.
- Titrek, O., & Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 657-674.
- Toker, K., & Görener, A. (2022). Do employees' emotions contaminate organisations? The relationship between emotional contagion and organisational identification. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 78, 26-40.
- Tosi, H. L., Misangyi, V. F., & Fanelli, A. (2004). CEO charisma, compensation, and firm performance. *Leadership Quarterly*, 15(3), 405-420.
- Tsang, K. K. (2018). Teacher alienation in Hong Kong. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(3), 335-346.
- Tutkun, Ö. F. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Mikro Yayınları.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2025). Duygu. *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2025). Güç. *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Türker, Y., & Tanrıöğen, A. (2021). Okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekalarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 123- 151.

- Usta, E. H. (2023). *Okullarda duygusal bulaşma: Öğretmenlere yönelik bir araştırma* (Tez No. 807374) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ünlüer, Y. O., & Erbaşı, A. (2022). Duygusal bulaşmanın duygusal bağlılık üzerindeki etkisi: İlkokul öğretmenleri üzerinde bir inceleme. Bozkurt, Ö., Hno, H. F., & Layek, A. (Eds.), *16. Uluslararası Güncel Araştırmalarla Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metinleri - Cilt III* (ss. 766-784) içinde. Recent Academic Studies.
- Van-Kleef, G. A. (2009). How emotions regulate social life: The Emotions as Social Information (EASI) Model. *Current Directions in Psychological Science*, 18(3), 184-188.
- Vazifeh, Z., Keivani, S., Poudineh, M., Sadegh, M., & Rad, S. (2014). Presentation of a model for interpretation of manager's five power sources and their impact on personnel's organizational commitment. *International SAMANM Journal of Business and Social Sciences*, 2(2), 62-79.
- Vijayakumar, V. S. R., & Padma, R. N. (2014). Impact of perceived organizational culture and learning on organizational identification. *International Journal of Commerce and Management*, 24(1), 40-62.
- Vijayalakshmi, V., & Bhattacharyya, S. (2012). Emotional contagion and its relevance to individual behavior and organizational processes: A position paper. *Journal of Business and Psychology*, 27(3), 363-374.
- Wakefield, L. T., & Wakefield, R. L. (2018). Anxiety and ephemeral social media use in negative eWOM creation. *Journal of Interactive Marketing*, 41(1), 44-59.
- Ward, P. (1997). *360-degree feedback*. CIPD Publishing.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. New York.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory. *Research in Organizational Behavior*, 18(1), 1-74.
- Weiss, T., & Kolberg, S. (2003). *Coaching competencies and corporate leadership*. CRC Press.
- West-Burnham, J. (1997). Leadership for Learningengineering "mind sets." *School Leadership & Management*, 17(2), 231-244.
- Wild, B., Erb, M., & Bartels, M. (2001). Are emotions contagious? Evoked emotions while viewing emotionally expressive faces: Quality, quantity, time course and gender differences. *Psychiatry Research*, 102(2), 109-124.
- Wu, D. (2020). Relationship between job burnout and mental health of teachers under work stress. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(1), 310-315.

- Xu, Q., Gregor, S., Shen, Q., Ma, Q., Zhang, W., & Riaz, A. (2020). The power of emotions in online decision making: A study of seller reputation using fMRI. *Decision Support Systems*, 131, 1-11.
- Yeşilbaş, Y. (2018). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları: bir karma yöntem çalışması (Aydın ili efeler ilçesi örneği)* (Tez No. 531308). [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yılar, M. B., Karadağ, Y., & Aydoğmuş, M. (2021). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının iletişim becerileri: Öğretmen adaylarının perspektifinden bir değerlendirme çalışması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2160-2175
- Yıldırım, E. (2016). *Örgütlerde dışlanma, sinizm ve pozitif-negatif duygusallık arasındaki ilişkiler: Pozitif ve negatif duygusallığın aracılık rolü* (Tez No. 445693) [Yüksek lisans tezi, Bozok Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yıldız, S., Doğan, S., & Katıtaş, S. (2023). Okul Yöneticileri Duygu Envanteri: Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 352-368.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 20(2), 385-402.
- Yorulmaz, A. (2014). *Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynakları ve kullanma düzeyleri* (Tez No. 366307) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th. Ed.). Pearson.
- Zıblım, L., & Ertürk, A. (2022). Okullarda örgütsel güç araştırmaları ve varsayımları. Gülbahar, B. (Ed.), *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XIV* (ss. 117-129) içinde. Eğitim Yayınevi.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Medeni haliniz

☐ Evli ☐ Bekâr

3. Öğrenim durumunuz

☐ Lisans ☐ Lisansüstü

4. Görev yaptığınız öğretim kademesi

☐ Okul öncesi ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise

5. Mesleki kıdeminiz

☐ 0-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16 yıl ve üzeri

6. Mevcut müdürle çalışma süreniz

☐ 1 yıldan az ☐ 1-2 yıl ☐ 3-4 yıl ☐ 5 yıl ve üzeri

7. Yöneticilik deneyiminiz

☐ Yok ☐ Var (Lütfen belirtiniz:)

Ek 2. Güç Tipi Ölçeği

GÜÇ TİPİ ÖLÇEĞİ (GTÖ)

Okul yöneticinizin okul yönetiminde, öğretmenlerle olan ilişkisinde ve olayların çözümünde izlediği yolu ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, ilgili yere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz lütfen.

	1= Hiçbir zaman	2= Nadiren	3= Bazen	4= Sık sık	5= Her zaman
Okul müdürü,	1	2	3	4	5
1. ... iyi yapılan işleri ödüllendirir.	()	()	()	()	()
2. ... başarılı olan kişiyi takdir eder.	()	()	()	()	()
3. ... verilen görevleri yerine getirenlere teşekkür eder.	()	()	()	()	()
4. ... öğretmenler arasında herkese hak ettiği değeri verir.	()	()	()	()	()
5. ... öğretmenlere yeteneklerine uygun işler verir.	()	()	()	()	()
6. ... başarılı öğretmenlere, okulda yapmak istedikleri işlerde kolaylıklar sağlar.	()	()	()	()	()
7. ... yıl boyunca olumlu işler yapan öğretmenlerin sicil notunu yüksek verir.	()	()	()	()	()
8. ... öğretmenlerle arasına daima mesafe koyar.	()	()	()	()	()
9. ... öğretmenlerle olan ilişkilerinde resmi bir tutum takınır.	()	()	()	()	()
10. ... öğretmenlerin okul içindeki tüm eylemlerinin kontrolünü elinde bulundurur.	()	()	()	()	()
11. ... öğretmenleri okuldaki yetkisiyle etkiler.	()	()	()	()	()
12. ... okula geç gelen öğretmenlere o gün içerisinde sert bir tutum takınır.	()	()	()	()	()
13. ... öğretmenler bir konuda hata yaptıklarında uyarı, kınama gibi yollara başvurur.	()	()	()	()	()
14. ... okulda disiplini sağlamak için katı ve sert bir tutum sergiler.	()	()	()	()	()
15. ... öğretmenlerin başarısız oldukları işlere karşılık olarak, daha alt seviyedeki işleri verir.	()	()	()	()	()
16. ... kendisiyle iyi geçinmeyen öğretmenlere zorluklar çıkarır.	()	()	()	()	()
17. ... öğretmenleri ceza vermekle tehdit ederek iş yaptırır.	()	()	()	()	()
18. ... öğretmenleri gerekli gereksiz eleştirir.	()	()	()	()	()

1= Hiçbir zaman

2= Nadiren

3= Bazen

4= Sık sık

5= Her zaman

Okul müdürü,		1	2	3	4	5
19.	... okulda o makama en uygun olan kişi konumundadır.	()	()	()	()	()
20.	... öğretmenler arasında model alınan birisidir.	()	()	()	()	()
21.	... öğretmenler arasında hayranlık uyandıracak bir kişilik sergiler.	()	()	()	()	()
22.	... öğretmenler arasında saygı duyulan birisidir.	()	()	()	()	()
23.	... kendine güvenen bir tutum sergiler.	()	()	()	()	()
24.	... öğretmenler arasında dış görünüşü ve davranışlarıyla örnek alınır.	()	()	()	()	()
25.	... öğretmenleri her yönde etkileyebilecek bir güce sahiptir.	()	()	()	()	()
26.	... gücünü çevresinde sevilen bir insan olmasıyla kazanır.	()	()	()	()	()
27.	... son derece bilgili olarak görülür.	()	()	()	()	()
28.	... öğretmenlerin çözüm bulamadığı konularda mutlaka çözüm üretir.	()	()	()	()	()
29.	... daima bilgisine başvurulacak biri olarak görülür.	()	()	()	()	()
30.	... bulunduğu konuma kendi bilgisiyle gelmiştir.	()	()	()	()	()
31.	... öğretmenleri herhangi bir konuda ikna edebilecek bilgi birikimine sahiptir.	()	()	()	()	()
32.	... öğretmenler arasındaki gücünü bilgili olması sayesinde kazanır.	()	()	()	()	()
33.	... öğretmenler tarafından bir öğretim lideri olarak görülür.	()	()	()	()	()

Ek 3. Duygusal Bulaşma Ölçeği

DUYGUSAL BULAŞMA ÖLÇEĞİ (DBÖ)

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra, kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. Her sorunun karşısında bulunan; “1= Hiçbir zaman, 2= Nadiren, 3= Genellikle, 4= Sık sık ve 5= Her zaman” anlamına gelmektedir.

	1= Hiçbir zaman	2= Nadiren	3= Genellikle	4= Sık sık	5= Her zaman	
1	Eğer konuştuğum kişi ağlamaya başlarsa benim de gözlerim yaşarır.	1	2	3	4	5
2	Moralim bozukken mutlu biriyle beraber olursam rahatlarım.	1	2	3	4	5
3	Birisi bana içten gülümsediğinde ben de ona gülümserim ve ona kanım ısınır.	1	2	3	4	5
4	İnsanlar sevdikleri birinin ölümünden söz ettiğinde hüznle dolarım.	1	2	3	4	5
5	Haberlerde sinirli yüzler gördüğümde, dişlerimi sıkarım ve bedenim kasılır.	1	2	3	4	5
6	Âşık olduğum kişinin gözlerine baktığımda, zihnimi romantik düşünceler kaplar.	1	2	3	4	5
7	Öfkeli insanların çevremde bulunması sinirimi bozar.	1	2	3	4	5
8	Saldırıya uğramış insanların korku dolu yüzlerini haberlerde gördüğümde onların ne hissettiklerini hayal etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
9	Âşık olduğum kişi bana sarıldığında âdeta eriyip biterim.	1	2	3	4	5
10	Aşırı yüksek sesli ve hiddetli bir tartışmaya şahit olduğumda gerilirim.	1	2	3	4	5
11	Çevremde mutlu insanların bulunması, olumlu düşünmemi sağlar.	1	2	3	4	5
12	Âşık olduğum kişi bana dokunduğunda bedenim bu etkiyi hisseder.	1	2	3	4	5
13	Çevremde aşırı gergin insanlar olduğunda ben de gerildiğimi fark ederim.	1	2	3	4	5
14	Hüzünlü filmlerde ağlarım.	1	2	3	4	5
15	Dişçilerin bekleme odasında bir çocuğun korku dolu çığlıklarını dinlemek beni gerginleştirir.	1	2	3	4	5

Ek 4. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Kararı

T.C. MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ		
	ÜNİVERSİTE BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI	Dok. No: MAU-FRM-01-KARARLAR/02 İlk Düz. Tar.: 02/01/2020 Rev. No/Tar.: 00/... Sayfa: 1/1

OTURUM YILI	OTURUM SAYISI	OTURUM TARİHİ	OTURUM SAATİ
2024	4	17.04.2024	15.30

Üniversitemiz Etik Kurulu, Prof. Dr. Yılmaz DEMİRHAN Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

GÜNDEM 12:

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER’ in “Evrak Tarih ve Sayısı: 18/02/2024-133109” olan dilekçesi ile sorumlu araştırmacısı olduğu ***“Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Yönetici Öğretmen İletişimindeki Duygusal Bulaşma Düzeyi Arasındaki İlişki”*** başlıklı araştırmasının etik açıdan değerlendirilmesi,

KARAR 12:

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER’ in “Evrak Tarih ve Sayısı: 18/02/2024-133109” olan dilekçesi ile sorumlu araştırmacısı olduğu ***“Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Yönetici Öğretmen İletişimindeki Duygusal Bulaşma Düzeyi Arasındaki İlişki”*** başlıklı araştırması etik açıdan değerlendirilerek uygun olduğu görüş ve kanaatine oy birliği ile karar verilmiştir.

Hazırlayan: Birim Kalite Komisyonu	Kontrol Eden: Üniversite Kalite Komisyonu	Onaylayan: Üniversite Kalite Komisyon Başkanı
---------------------------------------	--	--

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Kararı (Sayfa 2)

T.C. MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ		
	ÜNİVERSİTE BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI	Dok. No: MAU-FRM-01-KARARLAR/02
		İlk Düz. Tar.: 02/01/2020
		Rev. No/Tar.: 00/...
		Sayfa: 1/1

Prof. Dr. Yılmaz DEMİRHAN Başkan e-imzalıdır.			
Prof. Dr. Abdurrahman DÜNDAR Üye	Katılmadı	Doç.Dr. Vasfiye BAYRAM DEĞER Üye	e-imzalıdır
Doç. Dr. İdris GÖKSU Üye	e-imzalıdır	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih DEDE Üye	e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Fuat BALSAK Üye	e-imzalıdır	Dr. Öğr. Üyesi Halil KARADAŞ Üye	e-imzalıdır
Murat Hıdır YUMUŞ Raportör e-imzalıdır			

Hazırlayan: Birim Kalite Komisyonu	Kontrol Eden: Üniversite Kalite Komisyonu	Onaylayan: Üniversite Kalite Komisyon Başkanı
---------------------------------------	--	--

Ek 5. MAÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Araştırma İzni



T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-65966818-302.99-141074
Konu : Araştırma İzni (Rıdvan ISIRGAN)

29/04/2024

MARDİN VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Rıdvan ISIRGAN'ın tez çalışması ile ilgili araştırma yapmak istediğine dair izin evrakları yazımız ekinde sunulmuştur. Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunda;
Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Doç.Dr. Ahmet KAYAOĞLU
Enstitü Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSD4YFC8KC Pin Kodu : 16962

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/mardin-artuklu-universitesi-ebys>

Adres: Diyarbakır Yolu Üzeri 5 Km. Artuklu Üni. Kampüsü/Mardin
Telefon: 4822134002 Faks: 4822134004
Web: www.artuklu.edu.tr

Bilgi için: Ömer Subaşı
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



MAÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Araştırma İzni (Sayfa 2)

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/04/2024-140968



T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı : E-67455374-100-140968
Konu : Araştırma İzni (Rıdvan ISIRGAN)

25/04/2024

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Anabilim Dalımız Eğitim Yönetimi tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Rıdvan ISIRGAN'ın Dr. Öğretim Üyesi Ömer Murat ÖTER'in danışmanlığında "Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile İletişimindeki Duygusal Bulaşma Düzeyi Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasını yürütmek için Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınması gerekmektedir. Söz konusu izinlerin alınabilmesi için bu yazı ile birlikte ekteki dosyada yer alan belgelerin Personel Daire Başkanlığına iletilmesi hususunda; Gereğini arz ederim.

Doç.Dr. Mehmet Ali AKIN
Ana Bilim Dalı Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSL4Y7PJ6C Pin Kodu :57662

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/mardin-artuklu-universitesi-ebys>

Adres:Diyarbakır Yolu Üzüm S K m Artuklu Üni. Kampüsü/Mardin
Telefon
Web:www.artuklu.edu.tr

Bilgi için: Mehmet Ali Akın
Unvanı: Ana Bilim Dalı Başkanı



Ek 6. Mardin Valiliği İl MEM Araştırma İzni



T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-63050228-605.01-102376818
Konu : Araştırma İzni (Rıdvan ISIRGAN)

15.05.2024

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge No: 2020/2).
b) Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 29/04/2024 tarih ve E-65966818-302.99-141074 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 15/05/2024 tarihli ve E-63050228-605.01-102366879 sayılı Oluru.

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilimleri Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Rıdvan ISIRGAN "*Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile İletişimindeki Duygusal Bulaşma Düzeyi Arasındaki İlişki*" başlıklı 2023-2024 Eğitim ve Öğretim yılının 02/05/2024-24/05/2024 tarihleri arasında İlimiz Mardin Merkez ve tüm İlçelerinde devlet okulları okulöncesi, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve müdür yardımcıları anket /uygulama/araştırma formunu kullanarak araştırma yapmak isteğine ilişkin evrakları komisyon tarafından incelenmiş olup tamamlanacak araştırma ile ilgili sonuç raporlarının 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze sunulması gerekmekte olup araştırma yapma isteği ile ilgili yazı ve ekleri incelenmiştir.

İlgi (a) genelgeye göre incelenmiş olup; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa, yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere; kurum faaliyetlerini aksatmadan ve gönüllülük esasına dayalı olarak yapması ilgi (c) yazıda uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Murat DEMİR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :

- İlgi (a ve b) Yazı ve ekleri (13 Sayfa)
- İlgi (c) Olur (1 Sayfa)

Dağıtım:
Artuklu Kaymakamlığı
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Bilgi:
Mardin Artuklu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Adres : Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yenişehir Mahallesi 34 Sokak
No 9 47100 Artuklu/Mardin
Telefon No
E-Posta:
Kep Adresi

Belge Doğrulama Adresi:

Bilgi için: Muazzez SALGİT
Unvan: Memur

İnternet Adresi: www.mardin.meb.gov.tr



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

adresinden 5c99-825b-3795-8de6-519f kodu ile teyit edilebilir.



CanScanner ile tarandı



T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-63050228-605.01-102366879
Konu : Araştırma İzni (Rıdvan ISIRGAN)

15.05.2024

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge No: 2020/2).
b) Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 29/04/2024 tarih ve E-65966818-302.99-141074 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıya istinaden, Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilimleri Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Rıdvan ISIRGAN *"Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile İletişimindeki Duygusal Bulaşma Düzeyi Arasındaki İlişki"* başlıklı 2023-2024 Eğitim ve Öğretim yılının 02/05/2024-24/05/2024 tarihleri arasında İlimiz Mardin Merkez ve tüm İlçelerinde devlet okulları okulöncesi, ilkököl, Ortaokul ve Liselerde görev yapan öğretmen ve müdür yardımcılarını anket /uygulama/araştırma formunu kullanarak araştırma yapmak isteğine ilişkin evrakları incelenmiş olup; tamamlanacak araştırma ile ilgili sonuç raporlarını 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze sunulması gerekmektedir.

İlgi (a) Genelge doğrultusunda, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa, yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili ilçe millî eğitim müdürlüğü ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir..

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim

Selim KARAHANLI

Müdür a.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Murat DEMİR

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Adres : Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yenişehir Mahallesi 34 Sokak

Belge Doğrulama Adresi :

No 9 47100 Artuklu/Mardin

Bilgi için: Muazzez SALGIT

Telefon No

Unvan : Memur

E-Posta

İnternet Adresi: www.mardin.meb.gov.tr

Kep Adresi :

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Adresinden 7507-d6e7-354a-b654-39dc kodu ile teyit edilebilir.



CanScanner ile tarandı

Ek 7. Nusaybin Kaymakamlığı İlçe MEM Araştırma İzni



T.C.
NUSAYBİN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-82080111-349-102399453
Konu : Araştırma İzni (Rıdvan ISIRGAN)

16.05.2024

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge No: 2020/2).
b) Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 29/04/2024 tarih ve E-65966818-302.99-141074 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 15/05/2024 tarihli ve E-63050228-605.01-102366879 sayılı Oluru.

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilimleri Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Rıdvan ISIRGAN *"Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile İletişimindeki Duygusal Bulaşma Düzeyi Arasındaki İlişki"* başlıklı 2023-2024 Eğitim ve Öğretim yılının 02/05/2024-24/05/2024 tarihleri arasında ilimiz Mardin Merkez ve tüm ilçelerinde devlet okulları okulöncesi, ilkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapan öğretmen ve müdür yardımcılarını anket /uygulama/araştırma formunu kullanarak araştırma yapma isteği ile ilgili yazı ve ekleri ekte sunulmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa, yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde kurum faaliyetlerini aksatmadan ve gönüllülük esasına dayalı olarak yapması ilgi (c) yazıda uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Cemal ALP
Müdür a.
Şube Müdürü

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Belge Doğrulama Adresi :

Telefon No :

Bilgi için : Rahşan KURİ AKBU JT

E-Posta :

Unvar Şef

Kep Adresi :

İnternet Adresi : nusaybin meb gov tr



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

adresinden af0c-fb74-3150-b313-f3b4 kodu ile teyit edilebilir



CanScanner ile tarandı

Ek 8. Ölçeklerin Telif Hakkı Sahipleri İzinleri

GÜÇ TİPİ ÖLÇEĞİ

R **Rıdvan Isırgan**
Merhaba Sayın Hocam ben Mardin Artuklu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Tezli yüksek lisans öğrencisi Rıdvan ISIRGAN

21 Ara 2023 10:30 ☆

S **SERKAN KOŞAR**
Alıcı: ben

22 Ara 2023 11:11 ☆ 😊 ↩ ⋮

Merhabalar Rıdvan Hocam,
Ekli dosyada söz konusu ölçeği bulabilirsiniz.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Serkan Koşar

Kimden: "Rıdvan Isırgan"
Kime: "SERKAN KOŞAR"
Gönderilenler: 21 Aralık Perşembe 2023 10:30:27
Konu: GÜÇ TİPİ ÖLÇEĞİ

Merhaba Sayın Hocam ben Mardin Artuklu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Tezli yüksek lisans öğrencisi Rıdvan ISIRGAN
"Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile yönetici öğretmen iletişimindeki duygusal bulaşma düzeyi arasındaki ilişki"

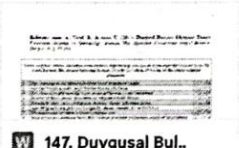
DUYGUSAL BULAŞMA ÖLÇEĞİ Gelen Kutusu x

A **Ahmet Akın**
Alıcı: ben

Kullanabilirsiniz iyi çalışmalar

Prof Dr Ahmet Akın
İstanbul Medeniyet Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

21 Ara 2023 Per 10:24 tarihinde Rıdvan Isırgan şunu yazdı:



147. Duygusal Bul.

R **Rıdvan Isırgan**
Alıcı: Ahmet

Çok teşekkür ederim sayın hocam

21 Ara 2023 Per 11:07 tarihinde Ahmet Akın şunu yazdı:

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Rıdvan ISIRGAN
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0009-0000-9845-7073
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10613280
Lise	Mardin-Nusaybin Lisesi
Lisans	Diyarbakır Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Bölümü
Yüksek Lisans	Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Mesleki Deneyim	2005 yılından itibaren Mardin ili Nusaybin ilçesinde farklı Ortaokullarda 12 yıllık Öğretmenlik ve 8 yıllık Okul Müdür Yardımcılığı
Akademik Çalışmalar	1. Araştırma-İnceleme Makalesi - Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Düzeylerinin İncelenmesi: Mardin İli Örneği 2. Araştırma-İnceleme Makalesi - 8.Sınıf Öğrencilerinin LGS Matematik Sorularına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi