



(ISSN: 2587-0238)

Koçak, S. & Demirhan, G. (2023). The Effects of Toxic Leadership on Teachers and Schools, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(23), 1907-1948.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.648>

Article Type (Makale Türü): Research Article

THE EFFECTS OF TOXIC LEADERSHIP ON TEACHERS AND SCHOOLS

Seval KOÇAK

Assoc. Prof., Uşak University, Uşak, Turkey, seval.kocak@usak.edu.tr
ORCID: 0000-0002-9064-2335

Gökhan DEMİRHAN

Assist. Prof., Uşak University, Uşak, Turkey, gokhandemirhan64@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8342-0160

Received: 13.11.2022 Accepted: 18.07.2023 Published: 01.09.2023

ABSTRACT

This study aims to describe the behaviors exhibited by school administrators that teachers perceive as “toxic leadership” behaviors and to reveal the negative Effects of these behaviors on educational institutions. The research was conducted on the basis of Schmidt’s (2008) five-dimensional understanding of toxic leadership, encompassing unpredictability, authoritarian leadership, narcissism, abusive supervision, and self-promotion. Employing a phenomenological approach, a qualitative research method, the study gathered 71 teachers’ negative memories about school leaders as data, then this data was subjected to content analysis. The findings revealed that toxic leadership behaviors, addressed with Schmidt’s five-dimensional structure, were classified into 21 categories. When examining the outcomes associated with the effects of toxic leadership on the school, the following categories can be seen: developing negative feelings within the school environment, cutting off communication with the school principal, distrust towards the principal, decrease in organizational citizenship behaviors/not putting in extra efforts, decrease in perceived self-efficacy, feelings of insignificance and despair. Additionally, the analysis revealed the following patterns: decreased engagement with the school, detachment from both the school and profession, low professional performance, increase in oppositional behaviors/ignoring administrative instructions, low morale and motivation, unwillingness, organizational silence, slowing down the work, avoiding to take the initiative, and occupational burnout. Based on the findings obtained, recommendations have been formulated.

Keywords: Toxic leadership, unpredictability, authoritarian leadership, narcissism, abusive supervision, self-promotion.

INTRODUCTION

The interaction between school leaders and teachers is pivotal in achieving success in educational institutions at the organizational level. In other words, the behaviors of school leaders toward teachers and their leadership styles are considerably reflected in their attitudes at individual and organizational levels. Within this framework, the concept of toxic leadership, characterized by negative leadership behaviors, impacts positive organizational behaviors, particularly in terms of teacher performance, while reinforcing negative organizational behaviors. Such dynamics will inevitably harm students' educational experiences.

Research suggests that a negative correlation exists between toxic leadership and school effectiveness, as indicated by Küçük (2020). Furthermore, toxic leadership negatively affects teachers' motivation and job satisfaction, as highlighted by Ertuğrul (2021). This type of leadership also significantly diminishes teachers' job performance and their sense of identification with the organization, as highlighted in studies by Nebioğlu and Tuna (2022) and Mammadova (2021). Moreover, investigations reveal that toxic leadership contributes negatively to teachers' perceptions of psychological capital, as demonstrated by Bahadır (2018) and Zenginoğlu (2021). Toxic leadership also diminishes teachers' engagement with the school environment (İlhan, 2019; İlhan & Çelebi, 2021; Kahveci, Bahadır, & Karagül-Kandemir (2019) and it plays a negative role in shaping job satisfaction (Tura et al., 2021). Notably, toxic leadership holds significance as a predictor of organizational silence within educational institutions (Demirtaş & Küçük, 2019). It also increases organizational cynicism, emotional and organizational burnout, as well as depersonalization (Arlı, 2019; Çetinkaya, 2017; Çetinkaya & Ordu, 2017; Demirel, 2015; Rahmani & Ghanbari, 2023). In this context, the engagement of educators in their schools decreases when they encounter harmful leadership behaviors, causing a decline in their confidence in the institution (Bozkurt, Çoban, & Çolakoğlu, 2020). In fact, Özkaya (2022) discovered that toxic leadership behaviors negatively affect organizational trust, communication, conflicts, and the overall structure and functioning of the organization. Additionally, Karakaya (2022) identified significant and negative relationships between toxic leadership perception and organizational citizenship behavior. The destructive attributes of toxic leadership behaviors within educational institutions point out a significant problem within leadership in schools.

Given that toxic leadership is a complex concept, it's described through various explanations in academic literature. One of these definitions characterizes toxic leaders as individuals who use their self-centered and selfish attitudes to demoralize employees without hesitating to cause harm (Whicker, 1996). Another perspective defines toxic leaders as people who display harmful, despotic, and unethical behaviors for their personal interests and negatively impact both employees and the overall organization. These actions decrease employee motivation and reduce organizational effectiveness. In this regard, Lipman-Blumen (2005) emphasizes the harmful effects of toxic leadership and defines toxic leaders as: "...toxic leaders are those individuals who, by virtue of their destructive behaviors and their dysfunctional personal qualities or characteristics, inflict serious and enduring harm on the individuals, groups, organizations, and communities..."

Academic literature has various approaches to categorizing and describing toxic leadership behaviors. For instance, Oplatka (2016) characterizes negative behaviors among school leaders as egocentric actions, a lack of emotional awareness, solitary decision-making, and a mechanical perception of the school, teachers, or students only as business partners. Similarly, Green (2014) discusses toxic leadership behaviors within educational institutions on the basis of “egotism, ethical failure, incompetence, and neuroticism.” Additionally, Karlı (2022) identifies a form of negative leadership behavior as behaviors that teachers define as unpredictable, inconsistent, and fluctuant based on the leader’s daily mood. Kırbaç (2013) states that unfair practices, toxic communication and decision-making processes, and unethical behaviors exhibited by leaders play a role in the formation of a toxic culture. Alanezi (2022) analyzed toxic leadership behaviors within educational institutions by categorizing them on the basis of “human relations skills, authoritarian leadership, management skills, and professional ethics.” It’s evident that toxic leadership behaviors have a general profile. Thus, they are examined in various dimensions in the existing literature. Schmidt (2008) provides one of these views through a classification with five dimensions: unpredictability, authoritarian leadership, narcissism, abusive supervision, and self-promotion.

The unpredictability dimension is linked to sudden emotional outbursts and anger, varying practices based on mood, unpredictable shouting, and emotional explosions. They also possess personality traits that cannot be defined (Schmidt, 2008; 2014). Individuals exhibiting unexpected behaviors in leadership have manipulative skills but lack goals. As highlighted by Appenbaum and Roy-Girard (2007), they tend to make and change decisions frequently. Authoritarian leadership is characterized by a belief that control should be in the leader, rejecting objections within the organization, disregarding autonomy, and enforcing their desires with oppressive attitudes (Reyhanoğlu & Akin, 2016; Schmidt, 2008). Conversely, narcissism is characterized by traits of a paranoid individual with a ceaseless need for admiration, and arrogance. This arrogance masks an underlying sense of inferiority. Narcissistic people lack empathy, exhibit hypersensitivity, and experience anger in response to challenges to their self-perception (Rosenthal & Pittinsky, 2006). Abusive supervision involves a dimension where a continuous sense of hostility is reflected, creating an atmosphere of threat and intimidation, particularly through the misuse of authority. This results in psychological, if not physiological, demonstrations of anger and hatred. Furthermore, such leaders have no hesitations about scolding and humiliating employees in front of others (Schmidt, 2008; Tepper, 2007). On the other hand, self-promotion encompasses behaviors focused only on increasing one’s personal reputation, especially in the eyes of higher authorities. This involves overshadowing successful employees and prioritizing personal interests over organizational interests (Schmidt, 2008).

When analyzing the Effects and outcomes of toxic leadership within educational institutions in general, it becomes evident that these effects continue for a long period (Aravena, 2019). These outcomes negatively impact various organizational behaviors crucial for achieving the school’s objectives. As a matter of fact, studies based on educational organizations demonstrate that toxic leadership causes critical problems at both organizational and individual levels (Blase & Blase, 2002; 2004; Brooker & Cumming, 2019; Mahlangu, 2014; Oplatka, 2016; Snow et al. 2021). However, it is currently understood that the perceptions and impacts of toxic leadership behaviors on the organization tend to differ based on leaders’ and followers’ traits, cultural

differences, leadership skills, and the administrative structures within educational systems. In other words, the types of behaviors considered toxic leadership and how they influence the organization are believed to vary depending on group dynamics. Therefore, the motivation behind this research is the need to increase investigations on toxic leadership behaviors perceived by educators and their organizational effects.

Purpose of the Study

This study aimed to investigate teachers' experiences with toxic leadership, using Schmidt's (2008) five-dimensional model of toxic leadership (unpredictability, authoritarianism, narcissism, abusive supervision, and self-promotion) as a framework. The primary objective was to identify the specific behaviors exhibited by school administrators that teachers perceive as "toxic leadership" within the context of these five dimensions. Additionally, the study aimed to reveal the negative effects of these behaviors on schools. The study's starting point was to determine how toxic leadership behaviors demonstrated by school leaders negatively impact both teachers and educational institutions, with the intention of raising awareness among practitioners. Within the framework of the related purpose, teachers' memories of their negative experiences with school administrators were examined, and the negative Effects of toxic leadership behaviors on teachers and the school were determined. Within the scope of the study, answers to the following questions were sought:

1. What are the toxic leadership behaviors that teachers are exposed?
2. What are the negative Effects of toxic leadership behaviors that teachers are exposed to in their professional lives?

METHOD

This section includes the headings of the research design, the study group, the data collection and analysis, and the validity and reliability.

Research Design

This study was designed with a phenomenological approach, one of the qualitative research methods. According to Meriam (2015), in this approach, the basic structure of experiences related to any phenomenon is described; phenomenology is an appropriate approach to study intensive human experiences. In other words, phenomenology analyzes, understands and describes human experiences related to a certain phenomenon. It also allows people who experience that phenomenon to explain their feelings and perceptions (Rose, Beeby & Parker, 1995). This study examined the teachers' perceptions and descriptions of the phenomenon including toxic leadership behaviors to which they were exposed and the effects of these behaviors on their work and private lives, their emotions, and reactions to these behaviors were examined. The study's theoretical basis is based on the five dimensions of toxic leadership behaviors discussed by Schmidt (2008). In other words, the dimensions of abusive supervision, authoritarian leadership, narcissism, self-promotion, and unpredictability,

which are defined as toxic leadership behaviors, were taken as a basis. Then, it was described how the teachers defined the toxic leadership phenomenon in the context of the related dimensions and its negative effects on school organizations. In this framework, teachers were asked to describe their negative memories of school leaders and the effects of these events on themselves.

Study Group

The study group consisted of teachers employed in public schools and was formed using maximum variation sampling. Maximum variation sampling is employed in order to ensure the inclusion of the most diverse and representative participants relevant to the research subject (Merriam, 2015). The study’s participants were chosen from various schools at different educational levels (elementary, middle, and high school), considering their varying seniority levels. This selection was because each school has unique dynamics, and diverse experiences with administrators. In this context, teachers were asked to tell about their memories of their negative experiences with school administrators. Each teacher who told their memories was coded as P1, P2, P3... The detail of 71 participants’ demographics are presented in Table 1.

Table 1. Demographic characteristics of the participants

		f	%
Gender	Female	46	65
	Male	25	35
Seniority	1-5 Years	11	15
	6-10 Years	28	39
	11-15 Years	25	35
	16 Years and up	7	10
Branch	Homeroom/Pre-school	23	32
	Science/Maths/Informatics (IT)	18	25
	Social/History/Geography/Religion	8	11
	Physics/Chemistry/Biology	7	10
	Vocational Subjects	3	4
	English	3	4
	Turkish	3	4
	Physical Education	2	3
	Music/Visual Arts	2	3
Guidance/Special Education	2	3	

As indicated in Table 1, the demographic characteristics of the participants were examined in terms of gender, seniority, and branch. Among the participants, 65% were female, while 35% were male. Regarding seniority, 15% had 1-5 years of experience, 39% had 6-10 years, 35% had 11-15 years, and 10% had 16 years and up. Regarding the teaching branches, 32% were engaged in homeroom and preschool teaching, 25% specialized in Science/Mathematics/IT, 11% in Social/History/Geography/Religion, 10% in Physics/Chemistry/Biology, 4% in Vocational Subjects, 4% in English, 4% in Turkish, 3% in Physical Education, 3% in Music/Visual Arts, and 3% in Guidance/Special Education.

Data Collection and Analysis

Data for the study were collected through either in-person or online interviews or by using an interview form based on the participants' preferences. In this context, teachers were requested to write their negative memories involving interactions with school administrators. These memories were collected from teachers during the year 2019. Given that the data collection procedure involved negative associations and emotions due to the subject's nature, the technique of data collection was to participants' preferences in order to make them feel comfortable and facilitate access to reliable data. Among the participants, a majority preferred expressing their experiences and feelings in writing (n=54), while some preferred face-to-face (n=7) and remote connection in the form of telephone/video conference (n=10). For the face-to-face and remote interviews, participants' consent was obtained for digital recording and was transcribed after the interviews. The stages of the data analysis process are presented in Figure 1.

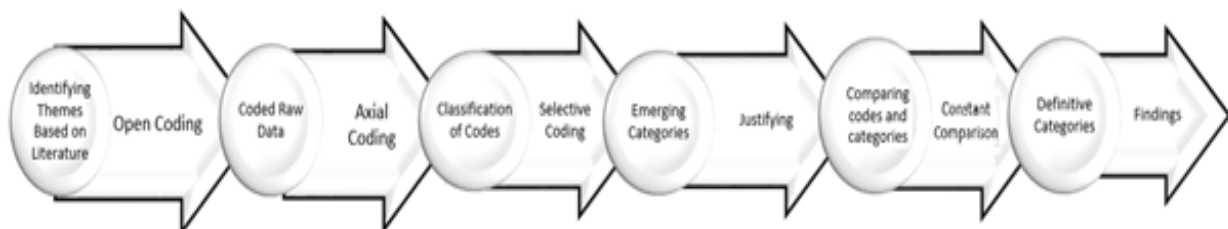


Figure 1. Data Analysis Process

The analysis process of the research begins with the themes based on the literature. Merriam (2015) states that the themes in the analysis process can be formed in advance within the framework of the theoretical basis. In order to eliminate interview data unrelated to the studied phenomenon, an open coding technique was employed. Within this open coding process, one researcher identified participant statements aligned with the 5 themes established from the literature, and then a second researcher verified these identifications. A total of 768 reference statements about the phenomenon were coded during this stage. During axial coding, the reference statements from the prior stage were directly linked to the themes. In the selective coding stage, the reference statements grouped under each theme were temporarily categorized by evaluating their similarities and differences. After establishing the provisional categories, two researchers together tried to clarify the content of the categories and their similarities/differences with other categories within the theme at the justification stage. At this point, a total of 26 provisional categories were formulated within five themes. During the constant comparison stage, both researchers conducted comparisons between codes and between categories one by one. Following this comparative process, the researchers finalized the categorization of codes and ultimately determined the definitive categories. In this stage, the researchers reached 21 categories under five themes, which constituted the findings for the first research question of the study. Concerning the second research question, an analysis was conducted on 160 codes related to the impact of toxic leadership behaviors

experienced by teachers on their professional lives. These codes were classified based on their similarities and differences, forming 14 different categories.

Validity and Reliability

In the context of the study, to ensure the validity and reliability of the research, the researchers engaged in ongoing discussions, rationale exploration, and comparisons during the coding and categorization phases and during the assessment of the acquired findings. Additionally, a qualitative research expert was consulted to assess both the data analysis process and the resulting findings, constituting a researcher triangulation. The results derived from this triangulation process were compared against the codes and categories generated independently by each researcher through their coding processes in order to determine the agreement between the coders. The reliability of the research was calculated using the formula $[\text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Disagreement})]$, and the value was found to be 92%. According to the findings of Miles & Huberman (1994), this percentage sufficiently affirms the reliability of the codes, categories, and themes. To describe the data analysis process carried out in the context of all these explanations, a deductive content analysis technique was employed.

FINDINGS

This study focused on teachers' negative memories of school leaders to explore how they perceive the phenomenon of toxic leadership and how it affects both teachers themselves and the school environment. According to Schmidt (2008), the toxic leadership behaviors exhibited by school principals fall into categories like abusive supervision, authoritarian leadership, narcissism, self-promotion, and unpredictability. The team of researchers and field experts reached a consensus to establish codes that are related to teachers' reactions to these toxic leadership behaviors and their impact on the school. In this context, the themes and categories that were agreed upon as a result of the analysis are presented.

Findings on Toxic Leadership Behaviors

The sub-themes of abusive supervision, authoritarian leadership, narcissism, self-promotion, and unpredictability served as a framework for analyzing the toxic leadership behaviors that the teachers identified. Within each of these themes, specific categories were discovered to represent different behaviors. The behaviors linked to the phenomenon of toxic leadership are presented in Table 2, along with their corresponding themes and categories.

Table 2. Toxic Leadership Behaviors

Themes	Categories
<i>Abusive Supervision</i>	Threatening and restrictive supervision/management
	Intentional demotivating supervision/management
	Reprimanding in front of others
<i>Authoritarian Leadership</i>	Discrimination and favoritism in practices
	Making things difficult and obstructing
	Forcing of labor
	Insensitivity and lack of understanding toward private life
	Subject someone to unfair punishment and consequences
	Ignoring legal rights
	Ignoring/covering up problems
	Unnecessary and unbalanced distribution of work
<i>Narcissism</i>	Not facilitating professional and personal development activities/training
	Constantly emphasising the superiority of high ego/position
	Oppressive, insulting and belittling speech/behavior
	Underestimating the other person's expertise and ideas
<i>Self Promotion</i>	Jealousy
	Thinking about only your own reputation
<i>Unpredictability</i>	Putting personal interests above all else, especially those that lead to high prestige
	Pathological mental states and behaviors
	Inconsistent behavior, desires and emotions
	Unexpected trust-breaking behaviors

In the memories, the teachers stated leadership behaviors under the “*abusive supervision*” as *threatening and restrictive supervision/management*, *intentional demotivating supervision/management*, and *reprimanding in front of others*. Among the participants (P2, P21, P23, P35, P66, P70) who shared their viewpoints on the subject of threatening and restrictive supervision/management, they pointed out that school administrators employed tactics like assigning low scores, initiating investigations, and documenting records as methods of intimidation. These administrators were noted to benefit from legal loopholes or errors while inspecting school activities. In the context of demotivating supervision/management, teachers (P30, P34) reported that school leaders demoralize a teacher by comparing him/her with a colleague during supervision, using exaggerated criteria, did not appreciate successful work, and issued directives using offensive and humiliating language instead of providing guidance in faulty situations. Within the context of reprimanding in front of others, teachers (P14, P16, P34, P35, P54) indicated that school administrators reprimanded them in the presence of students, parents, and fellow colleagues, yelling and employing offensive language. While engaging in such behavior, these teachers stated that school principals deliberately preferred situations where they could not respond to them. Direct quotations are exemplified as follows:

“The principal often came and asked if things were okay and if the students were doing well. Lately, his words sounded more threatening, even though he didn’t say it directly.” (P2)

“While he was inspecting our school project, he didn’t help us, but instead tried to find legal loopholes to stop us.” (P21)

“When the principal came to our class, he watched us on camera and even counted the seconds (I’m not joking, he really counted!). When he talked to my class, he gave orders instead of helpful advice, and he didn’t appreciate anything I did. He also compared my class to better ones, and that made me feel worse each day.” (P30)

“He insulted me, saying things like, ‘What kind of teacher are you? You lack creativity. How can you teach children?’ Besides scolding me, it was really upsetting that he yelled at me in front of my colleagues and a few students.” (P54)

The participants identified numerous behaviors under the category of “authoritarian leadership.” These behaviors included showing discrimination and favoritism in actions (P1, P8, P9, P12, P13, P22, P29, P40, P55, P56, P60), creating obstacles and challenges in tasks (P1, P10, P39, P52, P53, P56, P65, P68), demanding work completion through pressure (P11, P12, P13, P14, P34), displaying insensitivity and disregard for personal lives (P1, P19, P26, P27, P51, P55), subjecting individuals to unfair punishments and consequences (P32, P37, P44, P48, P64), disregarding legal rights (P10, P18, P20, P40, P51), ignoring or covering up problems (P38, P62, P63), assigning unnecessary tasks and distributing work unevenly (P8, P29), and not facilitating professional and personal development activities/training (P65). Regarding authoritarian leadership behaviors, teachers shared that school leaders exhibited discrimination among teachers in terms of assignments, interactions, and practices within the school, favoring those who were closer to them. However, the findings also revealed that school leaders prevented their efforts by misusing their authority instead of supporting teachers’ efforts, emphasizing the necessity of obtaining their approval first. Additionally, the findings indicated that pressuring and forcing teachers to perform tasks using their authoritative position, demonstrating insensitivity and a lack of understanding toward teachers’ personal lives, and subjecting them to scolding and undeserved criticism were also notable sources of stress for teachers. In this given context, it was stressed that the leaders obligated teachers to participate in voluntary tasks, displayed a lack of sensitivity towards crucial matters in teachers’ personal lives (such as health concerns, pregnancy, childcare issues, etc.), and unfairly held them responsible for outcomes of certain assignments even when the teachers did not make any mistakes. Conversely, school principals exhibited negative leadership behaviors by intentionally disregarding teachers’ legal rights, avoiding the resolution of internal school issues and ignoring the problems, and making an unbalanced distribution of work by assigning drudgery to a specific person or a group. Limitations that prevent teachers’ professional and personal development by putting forward school affairs were also classified as toxic authoritarian behaviors. Examples of these limitations included not providing convenience in adjusting the course schedule for teachers’ postgraduate education and withholding approval for desired developmental activities. Some examples of the participants’ statements are given as follows:

“My principal exhibits favoritism among teachers. He grants the requests of teachers who are close to him, whether it’s related to taking leaves or organizing events. Meanwhile, he either neglects us or prolongs our tasks.” (P22)

"In a short time, my students and I achieved successes such as first place in the district and second place in the province. However, the school administration did not support us throughout this journey. At times, we even had difficulty obtaining permission to participate in tournaments." (P56)

"I expressed my lack of willingness to participate in a voluntary task, but he asserted that I had no choice in the matter. His exact words were, 'You are obligated to carry out this task whether you want to or not.'" (P13)

"In a board meeting, a close colleague of mine, who had recently become a parent, requested permission from the head of the board to be excused due to a sudden illness in his child. Nevertheless, despite the urgency and significance of the situation, the principal declined my friend's request, questioning, 'Are you a medical professional? What will you do if you go?'" (P19)

"Given that my infant was still very young, I wanted to use the allocated parental leave for nursing purposes. However, the principal persisted that I should manage to go and return home during breaks, so I decided to submit a petition for parental leave, but he did not accept my petition." (P51)

"But I was always given the drudgery. I don't know why he consistently assigned me these drudgeries and why me?" (P8)

"Throughout my graduate education, my school principal consistently created challenges for me. He insisted that I should not let my other obligations get in the way of my primary responsibility of teaching. Despite this, I managed to conduct highly productive lessons with my students while carefully fulfilling my duties. However, the school principal had a negative impact on my graduate education from start to finish." (P65)

Based on the memories shared by teachers, the aspects categorized under the theme of "narcissism" encompassed the following characteristics: a high sense of ego/a consistent emphasis on the superiority brought by one's position (P5, P12, P23, P27, P28, P42, P49, P59, P66, P67, P70), the use of oppressive, degrading, and belittling language/actions (P1, P2, P3, P4, P10, P14, P16, P17, P25, P28, P30, P31, P34, P35, P36, P41, P44, P45, P54, P58, P69), the inclination to view the skills and ideas of others as inferior (P2, P6, P7, P34, P43, P67, P70), and the jealousy (P25). Within this framework, teachers underscored that school principals who continually state their superiority during any given opportunity or task create a disruptive atmosphere. Another significant observation is that teachers who exhibit or possess the potential for successful performance are subjected to oppressive and humiliating communication. Furthermore, the tendency of school principals to regard the professional knowledge, abilities, and specialized domains of teachers—particularly those in the early years of their careers—as less significant and noteworthy compared to their own expertise was also identified as toxic behavior. Lastly, the sense of jealousy was also assessed within this framework. Direct participant statements indicating these points include the following:

"When I was new at the school, I called the school principal "Yılmaz Hocam!" He didn't like that and responded in a proud way, telling me not to address him like that. He wanted me to call him Mr. Principal. (P59) "In general, he always reminds us that the principal is the one who is in charge of everything and that he holds power." (P66)

"He scolded me for making decisions on my own and said I did not have the authority to take the initiative. When I pointed out that he gave me the task, he got even angrier. He yelled at me and threw my papers on the floor." (P44) "When I first arrived, the principal met me on the stairs and scolded me as if I were a child. Then he scornfully said, Go away!, go away!, go away! while waving his hand. I will never forget him using that hand gesture and telling me to go." (P25).

"The principal wanted to hear our thoughts, but he kept finding faults in everyone's ideas. He already had his own thoughts and stuck to them. What we said didn't matter much. He acted like our knowledge and experience weren't good enough to decide things." (P44)

"The principal didn't like that I was a young teacher with a relaxed approach. It also bothered him that the students liked me. He always showed his discomfort through the way he treated me." (P25)

Regarding the theme of "self-promotion," participants discussed behaviors like focusing solely on their reputation (P6, P38, P63) and putting their personal interests, which provide high prestige, above everything else (P71). They pointed out that school principals, in particular, aim for their institutions' success not primarily for the students' benefit but to enhance their own prestige and impress higher authorities. This tendency leads them to react excessively, even to minor issues. Teachers also mentioned the school principals who give more importance to their personal reputations and interests than the school's objectives. Here are some direct statements from teachers to exemplify this point:

"On the one hand, he didn't want to handle it, but on the other hand, he didn't want such problems to be known in school while he was the principal. He always cared more about his own reputation." (P63)

"We were working on an international project with English teachers. The plan was to take students to Europe as part of the project. I was surprised that the principal joined us even though he didn't really put any effort into helping. It might have been better to bring a teacher or a student who actually contributed to the project." (P71)

In the final theme addressing toxic leadership behaviors, specifically focusing on "Unpredictability," teachers highlighted the pathological mental states and behaviors (P15, P24, P33, P57, P65), inconsistent behaviors, desires and emotions (P22, P46, P47, P50), and unexpected trust-breaking behaviors (P61). Within this context, it was pointed out that educational leaders, particularly those in school settings, displayed behaviors that negatively impacted relationships among teachers due to their unhealthy mental states, such as *self-centeredness, engaging in workplace gossip, and jealousy*. These leaders were also noted to exhibit unexpected

outbursts of anger in unpredictable places, times, or situations. Moreover, in the memories, inconsistent leadership behaviors that led to a feeling of uncertainty, along with management approaches that lacked clear direction, were highlighted. It was also mentioned that some school administrators make decisions on their own and give up on them the next day and exhibit unexpected behaviors that undermine trust. In relation to this context, participants' direct statements can be provided as follows:

"I did not like that negative comments about my colleague were constantly conveyed to me. I felt like he was trying to spoil my relationship with my colleague. I did not understand exactly what he was trying to do." (P57) "He didn't hold back from gossiping and speaking ill of others. It was hard to predict how he would communicate with different people." (P33)

"During the first years of my professional journey, our school principal would assign tasks and provide explicit instructions of them. He would highlight his expectations step by step. Even when we completed the tasks as he instructed, he would often remark, 'This is not how I intended this work to be done.' As a result, we found ourselves repeatedly redoing the same tasks." (P47) "His behavior used to change based on circumstances; at times, he displayed kindness, while on other occasions, his words were sarcastic and hurtful. We would not know how to behave while with him." (P22)

"I had requested the principal to keep my private situation confidential, emphasizing its importance to me. However, when I arrived at the school, I noticed that my situation had become common knowledge. I had never expected that he would spread it to everyone." (P61)

Findings on Teacher Reactions and Effects on School

Teachers, when recalling their interactions with school leaders, mentioned having exhibited specific responses to the toxic leadership behaviors, and, these responses had adverse Effects on the school environment. Table 3 presents the negative Effects of the reactions to toxic leadership behaviors on the school.

Table 3. Effects of the developed reactions on the school

Categories	f
Developing negative feelings within the school	30
Cutting off communication with the school principal	27
Distrust toward the principal	16
Decrease in organizational citizenship behaviors / lack of extra performance	17
Decline in self-efficacy perception, worthlessness and hopelessness	13
Decline in school engagement	10
Alienation from school and profession	12
Low professional performance	10
Increase in oppositional behaviors/ignoring of managerial directives	10
Low morale, motivation and reluctance	6
Organizational silence and cynicism	4
Work slowdown	3
Avoidance of taking initiative	1
Burnout	1

It was noticed in the memories that teachers developed specific responses to the toxic leadership behaviors, which had negative impacts on the school environment. One of these negative impacts involved the emergence of negative emotions, including anger, stress, anxiety, unhappiness, loneliness, fear, and frustration (P4, P5, P9, P10, P11, P13, P15, P17, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P27, P29, P37, P43, P44, P45, P46, P47, P48, P49, P50, P53, P54, P68, P69). Additionally, some of the participants (P4, P5, P10, P14, P17, P18, P19, P23, P27, P28, P29, P30, P31, P33, P34, P36, P40, P43, P45, P46, P51, P57, P58, P59, P61, P65, P69) mentioned that they cut off communication and interaction with the school principal, actively avoiding sharing the same space with them or even encountering them. Similarly, some teachers reported that their confidence in the principal was lost following an incident (P2, P8, P15, P17, P23, P33, P38, P39, P44, P46, P53, P59, P60, P61, P62, P71). Another negative consequence stemming from toxic leadership behaviors was that teachers avoided displaying organizational citizenship behaviors and going beyond their designated job responsibilities (P1, P7, P9, P11, P13, P15, P25, P26, P29, P32, P36, P49, P52, P56, P68, P70, P71). A significant number of participants (P6, P7, P8, P14, P20, P32, P34, P42, P52, P58, P66, P67, P69), subjected to humiliating and belittling toxic behaviors, expressed a decline in their self-efficacy perceptions, leading to feelings of worthlessness and despair within the school setting. Some of the participants indicated a decline in their engagement with their school (P1, P10, P16, P20, P25, P26, P40, P41, P56, P64), while others mentioned feeling alienated from both their school and profession (P7, P20, P26, P29, P35, P40, P41, P42, P55, P57, P64, P70). The number of participants who stated that they experienced low professional performance (P3, P6, P8, P25, P28, P30, P33, P43, P63, P68) and the number of participants who stated that their oppositional behaviors increased and their behaviors of disregarding administrative directives developed (P2, P12, P15, P21, P28, P44, P50, P52, P64, P65) are also quite remarkable. Additionally, some of the participants (P1, P3, P30, P31, P57, P68) stated that they experienced low motivation and reluctance. Lastly, while occurring less frequently, it was observed that a few teachers admitted to developing organizational silence and cynical behaviors (P36, P42, P61, P63), an elevated tendency to slow down their work pace (P30, P47, P70), a reluctance to take the initiative (P70), and experiencing burnout (P12). The direct quotations of participants are provided below:

"The injustice inflicted upon me was something I couldn't come to terms with, and it led to a prolonged sense of anger towards the school. I avoided any encounters with the principal, fearing that it could lead to yet another dispute. That period put a significant stress on me, which inevitably had Effects on both my performance and my personal life." (P13)

"In fact, my primary response was to mutually end my connection with him. Naturally, this circumstance subjected me to the anxiety of having to encounter him every time I went to school." (P28)

"I consistently checked the accuracy of the information presented to me within the school, and evaluated all of decisions made with a more detailed and skeptical perspective. My faith in the principal never recovered after that." (P60)

"After the occurrence of this event, I have avoided engaging in any volunteer activities within the school aimed at enhancing the school's reputation. I have strictly adhered to my designated responsibilities and have refrained from any additional involvement in the school's administrative matters." (P56)

"I felt insignificant and aimless during my time at the school, almost as if I had no meaningful role. The principal's perception of my course only reinforced this feeling. It seemed as though I were merely occupying space within this school." (P7)

"The principal's behaviors significantly fostered a pessimistic view of the teaching profession within me. It also triggered the development of negative feelings directed towards the school. Working with him became impossible for me. I actively sought opportunities to be appointed to other educational institutions. After this incident, I pursued my transfer to the provincial center and left that school." (P41)

"I had to attend school reluctantly and forcefully until the administrator changed. This resulted in a decrease in my academic performance due to my lack of enthusiasm for attending school. Regrettably, my stress was reflected in my class." (P68)

"I did the extra work given by the principal forcibly. I did not do it as I did before so that he would not give me another one. Also, I used to give the tasks immediately, but later I did not give them even if I completed them until he asked me. I delayed it, slowed it down. In this way, I made him take the tasks from me" (P8)

"I resist administrative decisions and ignore informal directives whenever possible. I object based on legal and administrative documents, maintaining the consistency of questioning decisions consistently. I decline the tasks that should be performed voluntarily but is not included in the regulations." (P15)

"Following that, I refrained from addressing student problems or attempting their resolution. I guided them to ask the principal instead, I did not take initiative." (P70)

CONCLUSION and DISCUSSION

This study determined which behaviors were defined in five different dimensions of toxic leadership, namely abusive supervision, authoritarian leadership, narcissism, self-promotion, and unpredictability, and how toxic leadership reflected on the teachers and their schools, based on their negative recalls regarding school administrators. The primary research question defined the behaviors associated with toxic leadership, while the secondary question described the negative impacts of toxic leadership on the school setting.

In the literature, the term 'abusive supervision' is used to refer to leadership behaviors that highlight their abusive aspects. In this study, teachers emphasised that one of the issues that bothered them most in the context

of abusive supervision was threatening and restrictive supervision/administrative behaviors within the school. Brooker and Cumming (2019) underscored emotional blackmail as one of these abusive behaviors. In this context, within educational institutions, leaders frequently employ tools of blackmail such as evaluation scores, investigations, meeting minutes, crafting unsuitable lesson plans for teachers, and assigning undesirable tasks. Teachers might prefer to remain silent when confronted with such behaviors, driven by fear or obligation due to their civil service roles, dedication to the teaching profession, and limited alternative job opportunities. It is emphasised that the tendency to submit to this situation may vary according to cultural differences. For example, Tepper (2007) underscores that the tendency to submit to threats and abuse may be higher in cultures with high power distance perceptions. Another toxic leadership behavior mentioned by teachers was intentional demotivating supervision/management. In the recalls shared, it was stated that some principals used this behavior whenever teachers made a mistake, ordering them to correct the situation with humiliating language and abusing them with hidden hostility in order to lower morale and motivation. The literature outlines the negative aspects of toxic leadership (Schmidt, 2008; 2014). These aspects are: (1) reminding staff their incompetence, (2) emphasizing their mistakes, and (3) negatively talking about the team members behind their back to third parties. Analyzing these traits reveals that they give examples of behaviors associated with abusive leadership. Among the behaviors explored within the toxic leadership's abusive supervision dimension, one involves leaders scolding employees, particularly in crowded environments where they cannot speak up/respond. Schmidt (2008) and Tepper (2007) state that such administrators do not hesitate to scold and humiliate their staff in front of other people. In this study, teachers highlighted that school administrators raised their voices towards them, but this situation was much more destructive, especially when it happened in front of students, parents and fellow teachers.

In the context of "authoritarian leadership," another dimension of toxic leadership, 9 different categories were formed. Teachers have observed that school administrators engage in arbitrary discrimination in their practices. They deliberately create obstacles, aiming to maintain their authority and be the sole authority. They also use pressure tactics, even in voluntary assignments, to persuade teachers to undertake tasks. Furthermore, these leaders exhibit insensitivity and a lack of understanding toward the personal lives of teachers and arbitrarily ignore their legal rights. This is seen as a reflection of an authoritarian attitude. Additionally, the practice of subjecting teachers to unfair penalties and consequences serves as a means of pressuring items. One of the most important problems in schools is the imposition of drudgery, unbalanced distribution of work, and authoritarian attitudes towards giving legal permission for teachers to participate in the activities for their professional development are also seen as important toxic leadership behaviors. As a matter of fact, it is stated in the literature that authoritarian leaders need to control subordinates constantly and see it as their right to violate rules regarding the personal lives of those under them. They exhibit resistance to different ideas and tend to manage decision-making processes alone (Schmidt, 2008; 2014). Furthermore, another study also stated that since such leaders are closed to different ideas, they may tend to punish those who disagree with them and apply strategic bullying (Mannix-McNamara, Hickey, MacCurtain, & Blom, 2021).

It is argued that one of the most important toxic aspects of toxic leadership is the “narcissistic” emotional state and behaviors. Schmidt (2008; 2014) suggests that these leaders see themselves as exceptional, so they consistently praise their egos. Within the framework of this study, it can be argued that some leaders’ uncontrollable high ego and their need to underscore the superiority of their position on every opportunity stem from their unmet needs. Indeed, Rosenthal and Pittinsky (2006) assert that narcissistic individuals have a never-ending craving for praise and recognition. Another characteristic exhibited by narcissistic personalities is a tendency to belittle and suppress the achievements of others, they primarily direct such behaviors at individuals with high potential for success (Schmidt, 2008; 2014). The main reason driving this behavior might be the fear that narcissistic individuals could pale beside more accomplished individuals, potentially directing the focus away from them. Indeed, this study highlights that teachers who were subjected to humiliating attitudes were generally those engaged in various projects, acknowledged within the school for successful accomplishments, were entrepreneurs, or were strong due to any of their characteristics. However, it’s important to note that another issue faced by teachers, particularly those in the first years of their careers, was also highlighted. These teachers expressed that their areas of expertise and ideas were consistently undervalued, and some novice teachers experienced a profound sense of inadequacy. Within this framework, it can be argued that individuals with narcissistic traits are occasionally satisfied by exerting psychological pressure on individuals they perceive as less powerful and even thrive on the fear and anxiety of others. In this study, the fact that some school leaders manifested their narcissistic personalities to teachers who were in the first years of their profession can be explained in this way.

“Self-promotion,” which is another dimension of toxic leadership, is described in academic literature through terms like self-advertising, prioritizing one’s prestige above everything else, and developing a positive image. Within the context of the assessed memories, some school principals only think about “their own reputation” and, in the effort to increase school success, in fact, they only desire to impress the higher authorities and gain a reputation. The analyzed reviews reveal that these administrators could not remain calm in the face of school setbacks; instead of providing guidance, constructive feedback, and growth opportunities, they experienced anger outbursts. These observed behaviors rationalize the inclusion of relevant behaviors under the umbrella of self-promotion. In literature, this dimension is explained as leaders’ efforts to advertise themselves and gain their reputation. It’s noted that toxic leaders might display irritability, anger, and aggression in response to incidents that threaten their positions (Schmidt, 2008).

“Unpredictability” represents another dimension of toxic leadership that the literature underscores as a highly destructive factor affecting work performance. Within this aspect, some teachers state that leaders exhibit unpredictable pathological behaviors such as being in an unhealthy mental state, engaging in workplace gossip, and driving a wedge. Furthermore, the leaders’ fluctuating moods have a negative impact on the school environment. It is pointed out that inconsistent demands place teachers in difficult positions, compelling them to do the same tasks in disparate ways. These leadership behaviors, encompassed as inconsistent actions, desires, and emotional states, lead to uncertainty about what exactly the leader wants from the teachers, how

exactly the teachers should behave, and how they should do their work. According to Schmidt (2014), employees find themselves in a perpetual state of alertness due to leaders exhibiting unpredictable toxic traits. This situation forces them to redo tasks and allocate additional resources to accommodate the unpredictable moods and desires of these leaders. Furthermore, the constant changing of decisions by these leaders, often without any excuses, pushes employees into uncertainty (Appelbaum & Roy-Girard, 2007). Another consequence that arises from these memories is that teachers' are exposed to unexpected leadership behaviors that break trust. Indeed, within the context of toxic leadership, the disappointments experienced by the person exposed to toxic leadership may be due to the fact that the actions are very different from the expectations.

The second research question of the study investigated the adverse consequences of toxic leadership behaviors encountered by educators, which not only affect individuals but also spread through the entire organization. As highlighted in the study's problem statement, research on the negative impacts of toxic leadership within educational institutions, particularly at the organizational level, underscores the severity of the issue. Within this study, one of the negative effects of toxic leadership in schools that can spread throughout the organization is the negative emotions that develop within the school, the decrease in professional self-efficacy belief, low motivation, and reluctance. In this context, it became evident that teachers experienced high levels of emotions such as anger, stress, anxiety, unhappiness, loneliness, fear, and disappointment. These feelings were accompanied by reduced self-efficacy, a sense of worthlessness, hopelessness, low morale, reduced motivation, and reluctance, ultimately resulting in burnout. Reduced self-efficacy, a sense of worthlessness, hopelessness, low morale, decreased motivation, and reluctance were all present along with these feelings, which ultimately led to burnout. Snow et al. (2021) reported the outcomes of toxic leadership within educational institutions as "reduced self-esteem, depression, stress and anxiety, fear, tearfulness, humiliation, anger, uncertainty, exhaustion, burnout, health issues, changes in weight, substance use, suicidal thoughts, as well as negative consequences on personal life." These unpleasant emotions develop as a result of toxic leaders, but they are unaffected by their spread throughout the school. As a result, the impact of toxic leadership on individuals reaches throughout the entire organization, and psychological consequences become particularly critical at the organizational level. The study highlights that it is not coincidental that educators particularly underscore the widespread effects of toxic leadership within schools. Supportively, Mannix-McNamara, Hickey, MacCurtain, and Blom (2021) also stated in their study that "It is damaging not only for individuals as our data evidences but also for organizations." Moreover, even as these negative effects continued to spread, school administrators were not disturbed at all, which was mentioned in the memories. Oplatka's (2016) conceptualization of emotional unawareness as a dimension of toxic leadership could potentially account for this behavior.

In the context of the impacts of toxic leadership, teachers highlighted outcomes such as a lack of trust in the principal and cutting off communication with the principal. Specifically, they expressed that they preferred to avoid being in the same environment with the principal unless it is absolutely necessary, changed their ways in order not to encounter him/her in the school corridors, and limited their communication to essential issues only. Previous research also supports these findings. For instance, Bozkurt, Çoban and Çolakoğlu (2020) established a

negative correlation between toxic leadership and organizational trust. Mahlangu (2014) indicated that a significant consequence of toxic leadership is a “poor working relationship between stakeholders.” Similarly, Özkaya (2022) determined that toxic leadership negatively influences internal organizational communication. Given this context, although teachers’ reactions towards school administrators are understandable, they could also potentially give rise to issues concerning effective organizational communication, the exchange of information, and the completion of tasks on time and in an accurate manner.

The impacts of toxic leadership within educational institutions manifest in various ways. These include a decline in teachers’ engagement with the school, a sense of detachment from their profession, and a reduction in organizational behaviors, resulting in a lack of extra professional performance. Teachers feel detachment from the profession and school due to the psychological and physiological effects of the negative situations experienced, and their performance is negatively affected by them. Research studies support these findings, revealing that toxic leadership is associated with diminished school engagement (Bozkurt, Çoban, & Çolakoğlu, 2020; İlhan, 2019; İlhan & Çelebi, 2021; Kahveci, Bahadır, Karagül-Kandemir, 2019) and has a negative effect on job satisfaction (Tura et al., 2021). Moreover, studies indicate that toxic leadership behaviors negatively affect teachers’ motivation, job satisfaction, job performance, and sense of identification with the school community (Ertuğrul, 2021; Nebioğlu & Tuna, 2022; Mammadova, 2021). Consequently, teachers may request transfer to different institutions or even leave the profession. This response is to be expected given the effects of toxic leadership, which decrease teachers’ willingness to participate in volunteer, non-obligatory tasks. According to Karakaya's (2022) study, there is a negative correlation between perceptions of toxic leadership and the display of organizational citizenship behaviors, which lends support to this conclusion.

The participants highlighted that toxic leadership has several negative consequences, including organizational silence and cynicism, slowing down the work, and a reluctance to take the initiative. In this context, teachers develop the belief that no change is possible, leading them to withhold comments due to these cynical emotions and prefer silence instead. These feelings, similar to depersonalization symptoms, cause educators to avoid expressing any positive or negative thoughts, ideas, or comments within the educational institution. Research studies also validate the findings of this study. In this regard, it has been determined that behaviors associated with toxic leadership contribute to an increase in organizational cynicism, emotional and organizational burnout, and depersonalization (Arlı, 2019; Çetinkaya, 2017; Çetinkaya & Ordu, 2017; Demirel, 2015; Rahmani & Ghanbari, 2023) and that toxic leadership stands as a significant predictor of organizational cynicism (Demirtaş & Küçük, 2019). Nevertheless, a notable outcome of toxic leadership revealed through research is: on the one hand, there is a correlation between organizational cynicism and the adoption of silence among employees, while on the other hand, teachers exhibit intentional opposition and oppositional behaviors, ignoring administrative directives. Within this context, it is observable that educators who are subjected to toxic leadership adopt a position of opposition against the school’s administration due to emotions such as anger, humiliation, or feelings of worthlessness.

The research findings indicate the presence of numerous leadership behaviors categorized as abusive supervision, authoritarian leadership, narcissism, self-promotion, and unpredictability within the school. It was generally concluded that the negative impacts of these toxic leadership behaviors extend to the school environment, creating negative effects on various organizational behaviors. Consequently, it becomes evident that toxic leadership negatively impacts the effectiveness of schools. Studies demonstrate a negative correlation between toxic leadership and school effectiveness (Küçük, 2020). Toxic leadership also has negative effects on the organizational structure and functioning. Therefore, it becomes crucial to implement measures aimed at eliminating toxic leadership from educational institutions.

SUGGESTIONS

In this context, it is recommended that the essential requirements for employing school leaders be organized to encompass this issue. Another suggestion is to establish legal measures that will not allow toxic leadership behaviours in schools. Additionally, in trainings to improve the leadership capacities of school administrators, topics on toxic leadership and its negative effects on schools can be presented. This study was conducted with teachers working at different levels of public schools. Therefore, different studies can in which teachers' views on eliminating toxic leadership behaviours are taken be conducted. Moreover, such studies can be conducted at different levels separately.

ETHICAL TEXT

In this article, the journal writing rules, publication principles, research and publication ethics, and journal ethical rules were followed. The responsibility belongs to the author(s) for any violations that may arise regarding the article. Research data were collected in 2019.

Author(s) Contribution Rate: In this research, the contribution rate of the first author is 55%, and the contribution rate of the second author is 45%.

REFERENCES

- Alanezi, A. (2022). Toxic leadership behaviours of school principals: a qualitative study. *Educational Studies*, DOI: 10.1080/03055698.2022.2059343.
- Appelbaum, S. H. ve Roy-Girard, D. (2007). Toxins in the workplace: affect on organizations and employees. *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, 7(1), 17-28.
- Aravena F. (2019). Destructive leadership behavior: An exploratory study in Chile. *Leadership and Policy in Schools*, 18(1), 83-96.
- Arlı, Ö. (2019). *Özkendilik değerlendirmesinin, sinizm, iş tatmini, ve tükenmişliğe etkisinde toksik liderliğin rolü* [Doktoral Dissertation]. Ankara Yıldırım Beyazıt University.
- Bahadır, E. (2018). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Master Dissertation]. Recep Tayyip Erdoğan University.

- Bayrakçı, E. (2017). A qualitative research on possibility of whistleblowing at eliminating of intoxication and toxic leadership, organizational toxicity. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(6), 34-56.
- Blase, J., & Blase, J. (2002). The dark side of leadership: teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 671-727.
- Blase, J., & Blase, J. (2004). The dark side of school leadership: Implications for administrator preparation. *Leadership and Policy in Schools*, 3(4), 245-273.
- Bozkurt, S., Çoban, Ö., & Çolakoğlu, M. H. (2020). Intermediate effect of organizational commitment in the relationship between organizational trust and toxic leadership behaviours. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(3), 704-719.
- Çetinkaya, H. (2017). *Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Master Dissertation] Pamukkale University.
- Çetinkaya, H., & Ordu, A. (2017). The relationship between the toxic leadership behaviours of school principals and the level of burnout of teachers. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, 31, 15-28.
- Demirel, N. (2015). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Gaziantep Şehitkâmil İlçesi Örneği) [Master Dissertation]. Zirve University - Kahramanmaraş Sütçü-İmam University.
- Demirtaş, Z., & Küçük, Ö. (2019). Relationship between school principals' toxic leadership behaviors and teachers' organizational silence. *PAU Journal of Education*, 47, 41-58.
- Ertuğrul, S. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki* [Master Dissertation]. İstanbul Sabahattin Zaim University.
- Green, J. E. (2014). Toxic leadership in educational organizations. *Education Leadership Review*, 15(1), 18-33.
- İlhan, H. (2019). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Master Dissertation]. Karabük University.
- İlhan, H., & Çelebi, N. (2021). The relationship between school principals' toxic leadership behaviors and teachers' organizational commitment. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 12(23), 201-223.
- Kahveci, G., Bahadır, E., & Karagül-Kandemir, İ. (2019). An examination of the relationship between toxic leadership behaviors of school administrators and teachers' organizational commitment. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 52(1), 225-249.
- Karakaya, S. (2022). *Ortaöğretim okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Master Dissertation]. Recep Tayyip Erdoğan University.
- Karlı, B. (2022). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışına ilişkin öğretmen görüşleri* [Master Dissertation]. İstanbul Sabahattin Zaim University.
- Kırbaç, M. (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik* [Master Dissertation]. İnönü University.
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi* [Doctoral Dissertation]. Fırat University.

- Lipman-Blumen, J. (2005). The allure of toxic leaders: Why followers rarely escape their clutches. *Ivey Business Journal*, 69(3), 1-40.
- Mahlangu, V. P. (2014). The effects of toxic leadership on teaching and learning in south african township schools. *Journal of Social Sciences*, 38(3), 313-320.
- Mammadova, L. (2021). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile performansları arasındaki ilişki [Master Dissertation]. Siirt University.
- Mannix-McNamara, P., Hickey, N., MacCurtain, S., & Blom, N. (2021). The dark side of school culture. *Societies*, 11, 87. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc1103008>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Basımdan Çeviri) (Çev.Ed. S. Turan). Ankara (2009).
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage.
- Oplatka, I. (2016). "Irresponsible Leadership" and Unethical Practices in Schools: A Conceptual Framework of the "Dark Side" of Educational Leadership, *The Dark Side of Leadership: Identifying and Overcoming Unethical Practice in Organizations* (Advances in Educational Administration, Vol. 26), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1108/S1479-366020160000026001>.
- Rahmani, E., & Ghanbari, S. (2023). The effect of toxic leadership on organizational traumamediated by teachers emotional exhaustion, among high school teachers in Khuzestan province. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 30(1), 39-60.
- Reyhanoğlu, M., & Akin, Ö. (2016). Does toxic leadership trigger organizational health negatively. *Journal of the Human and Social Science Researches*, 5(3), 442-459.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*. 21(6), 1123-1129.
- Rosenthal, S. A. & Pittinsky, T. L. (2006). Narcissistic Leadership. *The Leadership Quarterly*. 17, 617-633.
- Schmidt, A. A. (2008). *Development and validation of the toxic leadership scale* [Master of Science], University of Maryland.
- Schmidt, A. A. (2014). An examination of toxic leadership, job outcomes, and the impact of military deployment. [Doctoral dissertation] University of Maryland, Maryland, USA.
- Snow, N., Hickey, N., Blom, N., O'Mahony, L., & Mannix-McNamara, P. (2021). An exploration of leadership in post-primary schools *The Emergence of Toxic Leadership. Societies*, 11(54), 1-21.
- Tepper, B. J. (2007). Abusive supervision in work organizations: Review, synthesis, and research agenda. *Journal of management*, 33(3), 261-289.
- Tura, M., Özdoğan, B., Humar, B., Demir, M. C., Alioğlu, Ş., İzmir, M., Yaman, S., & Ağaçhanlı, S. (2021). Investigation of the relationship between toxic leadership behaviors of principals working in primary school and job satisfaction levels of teachers. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(75), 2496-2502.
- Whicker, M. L. (1996). *Toxic Leaders: When Organizations Go Bad*. Westport, Praeger Publishers.

Zenginoğlu, E. (2021). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Master Dissertation]. Karamanoğlu Mehmet Bey University.

TOKSİK LİDERLİĞİN ÖĞRETMENLERE ve OKULLARA YANSIMALARI

Öz

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin hangi davranışlarının öğretmenler tarafından “toksik liderlik” davranışı olarak algılandığını betimlemek; bu davranışların okullar üzerindeki olumsuz yansımalarını ortaya çıkarmaktır. Araştırma Schmidt’in (2008) toksik liderlik tanımlamasının beş boyutlu yapısı (öngörülemezlik, otoriter liderlik, narsizm, istismarcı yönetim, kendi reklamını yapma) temelinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik yaklaşım ile tasarlanmıştır. Bu kapsamda 71 farklı öğretmenden, okul liderleriyle yaşadığı olumsuz anıları toplanmış, veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular, Schmidt'in beş boyutlu yapısıyla ele alınan toksik liderlik davranışlarının 21 kategoride sınıflandırıldığını göstermiştir. Toksik liderliğin okula yansımalarına ilişkin bulgulara bakıldığında ise okul içinde olumsuz duygular geliştirme, okul müdürü ile iletişimi kesme, müdüre güvensizlik, örgütsel vatandaşlık davranışlarında azalma / ekstra performans göstermeme, özyeterlik algısında düşüş, değersizlik ve umutsuzluk, okul bağlılığında düşüş, okula ve mesleğe yabancılaşma, mesleki performans düşüklüğü, muhalif davranışlarda artış/yönetimsel direktifleri dikkate almama, moral, motivasyon düşüklüğü ve isteksizlik, örgütsel sessizlik, iş yavaşlatma, inisiyatif almaktan kaçınma ve tükenmişlik kategorilerine ulaşıldığı görülmüştür. Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Toksik liderlik, öngörülemezlik, otoriter liderlik, narsizm, istismarcı yönetim, kendi reklamını yapma.

GİRİŞ

Okulların örgütsel düzeyde başarıya ulaşabilmelerindeki önemli etmenlerden biri okul lideri ile öğretmenler arası ilişkilidir. Daha açık bir ifadeyle okul liderinin öğretmenlere yönelik davranış biçimleri ve kullandıkları liderlik tarzları, onların bireysel ve örgütsel düzeydeki tutum ve davranışlarına önemli ölçüde yansımaktadır. Bu bağlamda olumsuz lider davranışları olarak ifade edilen toksik liderliğin öğretmen performansı başta olmak üzere pozitif örgütsel davranışları olumsuz etkilediği, negatif örgütsel davranışları ise daha da güçlendirdiği söylenebilir. Bunun da öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine yönelik niteliği olumsuz etkileyeceği açıktır.

Yapılan araştırmalar toksik liderlik ile okul etkililiği arasında negatif yönlü bir ilişki olduğuna (Küçük, 2020), toksik liderliğin, öğretmenlerin motivasyonları ve iş tatminleri üzerinde olumsuz bir rol oynadığına (Ertuğrul, 2021) ve öğretmenlerin iş performansını ve örgüte özdeşleşmelerini büyük ölçüde düşürdüğüne (Mammadova, 2021; Nebioğlu ve Tuna, 2022) işaret etmektedir. Bununla birlikte çalışmalarda, toksik liderliğin öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları üzerinde negatif bir rol oynadığı (Bahadır, 2018; Zenginoğlu, 2021), öğretmenin okul bağlılığını azalttığı (İlhan, 2019; İlhan ve Çelebi, 2021; Kahveci, Bahadır ve Karagül-Kandemir, 2019) ve iş doyumunu üzerinde olumsuz rol oynadığı (Tura vd, 2021) görülmektedir. Okullarda örgütsel sessizliğin de anlamlı bir yordayıcısı olan toksik liderlik (Demirtaş ve Küçük, 2019), örgütsel sinizmi, duygusal/örgütsel tükenmişliği ve duyarsızlaşmayı arttırmaktadır (Arlı, 2019; Çetinkaya, 2017; Çetinkaya ve Ordu, 2017; Demirel, 2015; Rahmani ve Ghanbari, 2023). Bu bağlamda toksik liderlik davranışlarına maruz kalan öğretmenlerin okula bağlılığı azalmakta ve örgüte güven düzeyleri düşmektedir (Bozkurt, Çoban ve Çolakoğlu, 2020). Nitekim Özkaya da (2022) yaptığı bir çalışmada toksik liderlik davranışlarının örgütsel güven, iletişim, çatışma ile örgütün düzen ve işleyişine yönelik olumsuz yansımaları olduğunu bulmuş; Karakaya (2022) ise toksik liderlik algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu saptamıştır. Görüldüğü üzere toksik liderlik davranışlarının okullar üzerinde yıkıcı özellikleri, okullarda liderlik konusu içinde önemli bir problem durumuna işaret etmektedir.

Toksik liderlik geniş kapsamlı bir kavram olması nedeniyle, alanyazında pek çok tanımlama ile açıklanmaktadır. Bu tanımlamalardan birinde toksik liderler, bencil ve sadece kendini merkeze alan tavırlarıyla çalışanları yıldırın, onları zarara uğratmaktan çekinmeyen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Whicker, 1996). Başka bir açıklamada ise toksik liderler, bireysel çıkarları uğruna yıkıcı, zorba ve etiğe aykırı davranışlar sergileyerek çalışanlar ve örgüt bütünü üzerinde olumsuz etkiler yaratan; çalışan motivasyonunu olumsuz etkileyerek örgüt etkililiğini azaltan bireyler olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda Lipman-Blumen (2005) "...toksik liderler, yıkıcı davranışları ve işlevsiz kişisel nitelikleri veya özellikleri nedeniyle bireylere, gruplara, kuruluşlara, topluluklara ciddi ve kalıcı zararlar veren kişilerdir..." şeklinde bir tanımlama yaparak toksik liderliğin zararlı etkilerini vurgulamıştır.

Alanyazında toksik liderlik davranışları çeşitli şekillerde sınıflanmakta ve açıklanmaktadır. Örneğin Oplatka (2016), okul liderlerinin benmerkezci davranışlarını, duygusal farkındasızlık hallerini, tek başına karar verme eğilimlerini ve okulu, öğretmenleri ya da öğrencileri sadece bir "iş unsuru" olarak mekanik bir bakış açısıyla değerlendirmelerini olumsuz liderlik davranışları olarak değerlendirmektedir. Benzer şekilde Green (2014) eğitim örgütlerinde toksik liderlik davranışlarını " *egoizm, etik başarısızlık, yetersizlik ve nevrotiliklik*" temelinde ele

almıştır. Karlı (2022) öğretmenler tarafından olumsuz liderlik davranışlarından birinin öngörülemeyen, tutarsız ve liderin o günkü ruh haline göre değişen davranışlar olarak tanımlandığını belirtmiştir. Kırbaç (2013) liderler tarafından sergilenen adaletsiz uygulamaların, toksik iletişim ve karar alma süreçlerinin, etik olmayan davranışların toksik kültürün oluşmasında rol oynadığını belirtmiştir. Alanezi (2022) ise okullarda toksik liderlik davranışlarını ele aldığı bir çalışmada bu davranışları “*insan ilişkileri becerileri, otoriter liderlik, yönetim becerileri ve mesleki etik*” temelinde sınıflandırarak değerlendirmiştir. Görüldüğü üzere toksik liderlik davranışları oldukça genel bir görüntü sergilemekte, bu nedenle alanyazında farklı boyutlandırılmalarla incelenmektedir. Bunlardan biri Schmidt’in (2008) tarafından yapılan beş boyutlu sınıflandırmadır. Bunlar: “*öngörülemezlik, otoriter liderlik, narsizm, istismarcı yönetim ve kendi reklamını yapma*” olarak isimlendirilmiştir.

Öngörülemezlik boyutu, toksik liderlerin kestirilemez ani duygusal patlama ve öfkeleri, ruh haline göre değişiklik gösteren uygulamaları, kestirilemez bağırma ve çıkışmaları, tanımlanamayan değişken kişilik özellikleri ile ilişkili bir boyuttur (Schmidt, 2008; 2014). Tahmin edilemez davranışlar gösteren liderler, manipülasyon yetenekleri olan, ne istediğini bilmeyen kişilerdir. Appekbaum ve Roy-Girard’a (2007) göre ise sık karar alıp değiştirebilirler. *Otoriter liderlik*, kontrolün sadece kendisinde olması gerektiğini düşünen, örgüt içindeki itirazları kabul etmeyen, özerklik alanı tanımayan ve baskıcı tutumuyla kendi isteklerini direten ve baskıcı bir denetim anlayışına sahip liderlik özelliklerini tanımlamaktadır (Reyhanoğlu ve Akın, 2016; Schmidt, 2008). *Narsizm* ise bitmeyen hayranlık ihtiyaçları yüksek olan, kendini beğenmiş, kibirli, aslında içinde aşağılık duygusu (feelings of inferiority) taşıyan, empati yoksunu, kendi tanınması için aşırı duyarlılık ve öfkeye sahip, paranoyak birey özellikleri ile tanımlanmaktadır (Rosenthal ve Pittinsky, 2006). *İstismarcı Yönetim*, düşmanlık duygusunun sürekli yansıtıldığı, özellikle yetkilerin kötüye kullanılmasıyla süreklilik taşıyan bir tehdit ve korkutma hali, öfke ve nefret duygularının fizyolojik olmasa bile psikolojik olarak yansıtıldığı boyuttur. Bununla birlikte bu liderler çalışanları başkalarının yanında azarlamak ve rezil etmekten çekinmezler (Schmidt, 2008; Tepper, 2007). *Kendi reklamını yapma* ise sadece kendi itibarını gözetme ve özellikle üst makamlara her ne olursa olsun iyi görünme, özellikle başarılı çalışanları söndürme yoluyla kendini ön plana çıkarma ve kendi çıkarlarını örgütün çıkarları üstünde tutma davranışlarını içermektedir (Schmidt, 2008).

Okullarda toksik liderliğin yansımalarına ve etkilerine genel olarak bakıldığında bu etkilerin uzun bir döneme yayıldığı (Aravena, 2019); okulun amaçlarına ulaşmasında büyük önem taşıyan pek çok örgütsel davranışı olumsuz etkilediği söylenebilir. Nitekim eğitim örgütleri temelinde yapılan çalışmalar, toksik liderliğin hem örgütsel hem bireysel düzeyde oldukça kritik sorunlara neden olduğunu göstermektedir (Blase ve Blase, 2002; 2004; Brooker ve Cumming, 2019; Mahlangu, 2014; Oplatka, 2016; Snow vd., 2021). Ancak bu noktada toksik liderlik davranışlarının algılanma ve örgütü etkileme biçimlerinin, lider ve takipçilerin özelliklerine, kültürel farklılıklara, liderlik becerilerine, eğitim ve okul sistemlerinin yönetsel yapılarına göre değişim göstereceği düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle hangi tür davranışların toksik liderlik davranışı olarak algılanacağı ve bunların örgüte nasıl yansıtılacağı, grup dinamiklerine göre farklılaşabileceği düşünülmektedir. Öğretmenler tarafından algılanan toksik liderlik davranışlarına ve örgütsel etkilerine ilişkin çalışmaların artırılması gerektiği, bu çalışmanın itici güçlerinden biri olmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmenlerin toksik liderlik deneyimleri, Schmidt'in (2008) toksik liderlik tanımlamasının beş boyutlu yapısı (*öngörümezlik, otoriter liderlik, narsizm, istismarcı yönetim ve kendi reklamını yapma*) temelinde incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın amacı okul yöneticilerinin hangi davranışlarının öğretmenler tarafından "toksik liderlik" davranışı olarak algılandığını -araştırmanın kuramsal temelini oluşturan beş boyut çerçevesinde- betimlemek; bu davranışların okullar üzerindeki olumsuz yansımalarını ortaya çıkarmaktır. Okul liderlerinin sergiledikleri toksik liderlik davranışlarının öğretmenlere ve eğitim kurumlarına nasıl zarar verdiğinin belirlenmesi; bu şekilde de uygulayıcılara bir farkındalık sağlayabileceğinin düşünülmesi bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. İlgili amaç çerçevesinde öğretmenlerin okul yöneticileri ile yaşadıkları olumsuz deneyimleri içeren anıları incelenmiş; toksik liderlik davranışlarının öğretmenler ve dolayısıyla okula yönelik olumsuz yansımalarının neler olabileceği tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin maruz kaldığı toksik liderlik davranışları nelerdir?
2. Öğretmenlerin maruz kaldığı toksik liderlik davranışlarının iş yaşamına yönelik olumsuz yansımaları nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması/analizi ve geçerlik/güvenirlik başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan *fenomenolojik yaklaşım* ile tasarlanmıştır. Nitekim Meriam (2015) bu yaklaşımda, herhangi bir fenomene ilişkin deneyimlerin temel yapısının betimlendiğini; fenomenolojinin yoğun insan deneyimlerini çalışmak için uygun bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Daha açık bir ifadeyle fenomenoloji, belli bir fenomene ilişkin insan deneyimlerinin incelenmesi, anlaşılması, tanımlanması amacıyla kullanılmakta; o fenomeni deneyimleyen kişilerin duygu ve algılarını açıklamalarına olanak tanımaktadır (Rose, Beeby ve Parker, 1995). Bu araştırmada öğretmenlerin maruz kaldıkları toksik liderlik davranışlarına ve bu davranışların iş ve özel yaşantılarına etkilerini kapsayan fenomeni algılama ve tanımlama biçimleri, bu davranışlar karşısındaki duygulanımları ve tepkileri incelenmiştir. Araştırmanın kuramsal temelini, toksik liderlik fenomeninin Schmidt (2008) tarafından ele alınan beş boyutlu toksik liderlik davranışları oluşturmuştur. Başka bir ifadeyle toksik liderlik davranışları olarak tanımlanan "*öngörümezlik, otoriter liderlik, narsizm, istismarcı yönetim ve kendi reklamını yapma*" boyutları temel alınmış, öğretmenlerin toksik liderlik fenomenini ilgili boyutlar bağlamında nasıl tanımladıkları; okul örgütlerine yönelik olumsuz yansımaları betimlenmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerden, okul liderleri ile yaşadıkları olumsuz anılarını anlatmaları, yaşadıkları bu durumun kendileri üzerindeki etkilerini betimlemeleri talep edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu kamu okullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülmüş; öğretmenler maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırma konusu ile ilişkili olan çeşitliliği arttırmak ve grubun temsil edilebilirliğini güçlendirmek için kullanılmaktadır (Merriam, 2015). Bu çalışmada da katılımcılar farklı okul ve farklı kademelerden (ilkokul, ortaokul ve lise) belirlenmiş; farklı kıdemlere sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Bunun nedeni, her okulun kendine özel dinamiklerinin olması ve konu itibarıyla liderlerle yaşanan farklı deneyimlerin bu araştırma için önem taşımasıdır. Bu bağlamda öğretmenlerden okul yöneticileriyle yaşadıkları olumsuz anıları anlatmaları istenmiştir. Anısını anlatan her bir öğretmen K1, K2, K3.. olarak kodlanmıştır. 71 katılımcıya ait demografik bilgiler Tablo 1. 'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

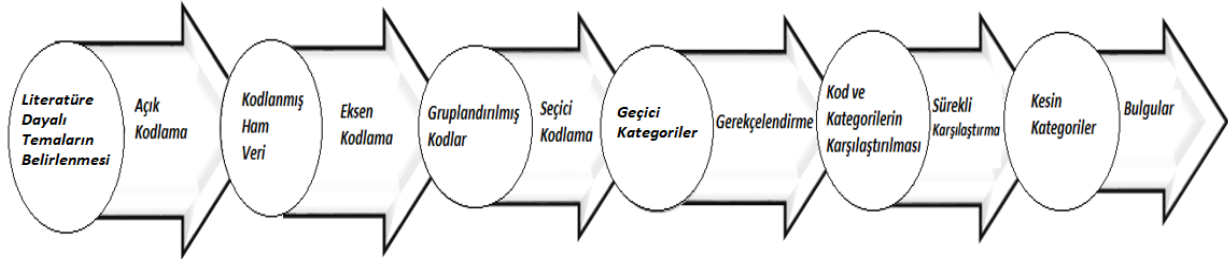
		f	%
Cinsiyet	Kadın	46	65
	Erkek	25	35
Kıdem	1-5 Yıl	11	15
	6-10 Yıl	28	39
	11-15 Yıl	25	35
	16 Yıl ve Üzeri	7	10
Branş	Sınıf/Okul Öncesi	23	32
	Fen/Matematik/Bilişim	18	25
	Sosyal/Tarih/Coğrafya/DKAB	8	11
	Fizik/Kimya/Biyoloji	7	10
	Meslek	3	4
	İngilizce	3	4
	Türkçe	3	4
	Beden Eğitimi	2	3
	Müzik/Görsel Sanatlar	2	3
	Rehberlik/Özel Eğitim	2	3

Tablo 1.'de görüldüğü üzere katılımcıların demografik özellikleri olarak; cinsiyet, kıdem yılı ve branş değişkenleri incelenmiştir. Katılımcıların %65'i kadın, %35'i erkek; %15'i 1-5 yıl, %39'u 6-10 yıl, %35'i 11-15 yıl, %10'u 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip; %32'si sınıf ve okul öncesi, %25'i Fen/Matematik/Bilişim, %11'i Sosyal/Tarih/Coğrafya/DKAB, %10'u Fizik/Kimya/Biyoloji, %4'ü Meslek, %4'ü İngilizce, %4'ü Türkçe, %3'ü Beden Eğitimi, %3'ü Müzik/Görsel Sanatlar, %3'ü ise Rehberlik/Özel Eğitim öğretmenidir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri katılımcıların tercihine göre yüz yüze/online görüşmelerin kayıt altına alınması ya da görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerden, okul yöneticileriyle yaşadıkları olumsuz anıları yazmaları istenmiş, ilgili anılar öğretmenlerden 2019 yılında toplanmıştır. Üzerinde çalışılan fenomenin doğası gereği veri toplama süreci negatif çağrışımlar ve duygular içereceğinden, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ve sağlıklı verilere ulaşmayı kolaylaştırması amacıyla veri toplama tekniği katılımcı tercihi

birakılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu deneyim ve duygularını yazarak iletmeyi tercih etmiş (n=54), bir bölümü de yüz yüze (n=7) ve telefon/video konferans şeklinde uzaktan bağlantı (n=10) tercih etmiştir. Yüz yüze görüşmelerde ve uzaktan bağlantılarda katılımcı rızasıyla dijital kayıtlar alınarak, görüşme sonrasında transkripsiyonu yapılmıştır. Veri analizi sürecine ilişkin aşamalar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Veri Analizi Süreci

Araştırmanın analiz sürecinin başlangıcını *literatüre dayalı temalar* oluşturmaktadır. Merriam (2015) analiz sürecindeki temaların kuramsal temel çerçevesinde önceden oluşturulabileceğini ifade etmektedir. Görüşmelerden elde edilen verilerin içinden üzerinde çalışılan fenomenle ilişkisi olmayan kısımların temizlenmesi amacıyla açık kodlama yapılmıştır. *Açık kodlama* sürecinde literatürden yola çıkılarak belirlenen 5 temayla ilgili olabileceği düşünülen katılımcı ifadeleri bir araştırmacı tarafından tespit edilmiş, diğer araştırmacı tarafından da kontrol edilmiştir. Bu aşamada fenomenle ilişkili olan 768 referans ifade kodlanmıştır. *Eksen kodlama* aşamasında ise, bir önceki aşamada elde edilen referans ifadeler doğrudan temalarla ilişkilendirilmiştir. Her bir tema altında gruplanan referans ifadeler *seçici kodlama* aşamasında kendi içinde benzerlik ve farklılıkları değerlendirilerek geçici kategorilere ayrılmıştır. Geçici kategorilerin oluşturulmasının ardından, gerekçeleştirme aşamasında iki araştırmacı birlikte kategorilerin içeriği ve tema içerisindeki diğer kategorilerle benzerlik/farklılıklarını belirginleştirilmeye çalışılmıştır. Bu aşamada 5 tema içerisine dağıtılmış 26 geçici kategori oluşturulmuştur. *Sürekli karşılaştırma* aşamasında ise kategorilerin nihai yapısına ulaşabilmek için her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kod-kod, kod-kategori / kategori-kategori karşılaştırmaları yapılmış, karşılaştırma sürecinin ardından araştırmacılar ulaştıkları sonuçları tartışarak kodların kategorizasyonu tamamlanarak kesin kategorilere karar verilmiştir. Bu aşamada 5 tema altında ulaşılan 21 kategori, araştırmanın ilk araştırma sorusunun bulgularını oluşturmaktadır. İkinci araştırma sorusuna yönelik olarak ise öğretmenlerin maruz kaldıkları toksik liderlik davranışlarının iş yaşamına etkisi bağlamında tespit edilen 160 kod, benzerlik ve farklılıkları bağlamında sınıflanarak 14 kategori oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma kapsamında veri toplama ve veri analiz süreçlerinin sağlıklı yürütülebilmesi, dolayısıyla da araştırmanın inandırıcılığı gereği güvenirliliğinin ve geçerliğinin sağlanması amacıyla kodlama ve kategorizasyon aşamalarında, elde edilen bulguların değerlendirilmesinde araştırmacılar sürekli olarak tartışma, karar gerekçeleştirme ve karşılaştırma etkinlikleri yürütmüştür. Buna ek olarak nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir araştırmacıdan da, bulguların ortaya koyulmasının ardından çalışmanın yanlılık sorunu (bias) ve araştırmacı ön yargılarından

arındırılması amacıyla destek alınmış, veri analiz süreci ve ulaşılan bulguları değerlendirmesi istenerek araştırmacı üçgenlemesi yapılmıştır. Üçgenleme sonuçları ise nitel araştırmalarda güvenilirliğin sağlanması için sıklıkla başvurulan bir yöntem olan kodlayıcılar arası uyumun belirlenmesi amacıyla, ayrı ayrı yürütülen kodlama sürecinin ardından, araştırmacılar tarafından oluşturulan kod ve kategoriler karşılaştırılmış, [(Görüş Birliği) / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü kullanılarak %92 uyum değerine ulaşılmıştır. Miles ve Huberman, (1994)'a göre bu oran ulaşılan kod, kategori ve temaların güvenilir kabul edilebilmesi için yeterlidir. Tüm bu açıklamalar bağlamında yürütülen veri analiz sürecini tanımlamak gerekirse, tümden gelim stratejisine dayalı bir içerik analizi tekniğinin kullanıldığı söylenebilir.

BULGULAR

Bu araştırmada öğretmenlerin okul liderleri ile yaşadıkları olumsuz anılarından yola çıkarak, toksik liderlik fenomeninin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, toksik liderliğin kendilerine ve okula nasıl yansıdığı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin sergiledikleri toksik liderlik davranışları Schmidt (2008) tarafından ifade edilen “*öngörülemelik, otoriter liderlik, narsizm, istismarcı yönetim ve kendi reklamını yapma*” boyutları temel alınarak gruplanmıştır. Sonrasında toksik liderlik davranışlarına karşı geliştirilen öğretmen tepkilerinin okula yansımalarına ait kodlar, araştırmacılar ve alan uzmanları tarafından görüş birliğine varılarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda analiz sonucunda görüş birliğine varılan tema ve kategoriler sunulmuştur.

Toksik Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin anılarında tanımladıkları toksik liderlik davranışları “*öngörülemelik, otoriter liderlik, narsizm, istismarcı yönetim ve kendi reklamını yapma*” temaları altında incelenmiş, her bir tema altında farklı kategorilere ulaşılmıştır. Tablo 2.'de toksik liderlik fenomenine ilişkin davranışlara ait tema ve kategoriler sunulmuştur.

Tablo 2. Toksik Liderlik Davranışları

Temalar	Kategoriler
İstismarcı Yönetim	Tehditkâr ve sınırlayıcı denetim/yönetim
	Kasıtlı motivasyon düşürücü denetim/yönetim
	Başkalarının önünde azarlama
	Uygulamalarda ayrımcılık ve kayırma
Otoriter Liderlik	İşleri zorlaştırma ve engelleme
	Baskı ile iş yaptırma
	Özel yaşama karşı duyarsızlık ve anlayışsızlık
	Hak edilmeyen ceza ve sonuçlara maruz bırakma
	Yasal hakları yok sayma
	Sorunları görmezden gelme/kapatma
Narsizm	Angarya iş yükleme ve dengesiz iş dağılımı
	Mesleki ve kişisel gelişim etkinlikleri/eğitimleri için kolaylık sağlamama
	Yüksek ego/makamın getirdiği üstünlüğü sürekli vurgulama
	Ezici, aşağılayıcı ve küçümseyici konuşma/davranış
Kendi Reklamını Yapma	Karşısındakinin uzmanlık alanını ve fikirlerini kendinden düşük görme
	Kıskançlık
Öngörülemelik	Sadece kendi itibarını düşünme
	Özellikle yüksek prestij sağlayan kişisel çıkarlarını her şeyin üstünde tutma
	Patalojik ruhsal durum ve davranışlar
	Tutarsız davranış, istek ve duygu durumları
	Beklenmedik güven kırıcı davranışlar

Öğretmenler anlattıkları anılarda “*İstismarcı yönetim*” kapsamında ele alınabilecek lider davranışlarını “tehditkâr ve sınırlayıcı denetim/yönetim”, “kasıtlı motivasyon düşürücü denetim/yönetim” ve “başkalarının yanında azarlama” olarak ifade etmişlerdir. *Tehditkâr ve sınırlayıcı denetim/yönetim* üzerinde görüş bildiren katılımcılar (K2, K21, K23, K35, K66, K70) okul yöneticilerinin denetimlerinde düşük puan verme, soruşturma açma ve tutanak tutma gibi unsurları birer tehdit aracı olarak kullandıklarını; yapılan okul etkinliklerini denetlerken yasal açık/hata bulmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. *Motivasyon düşürücü denetim/yönetim* kapsamında öğretmenler (K30, K34), okul liderlerinin denetim sırasında bir öğretmeni başka bir öğretmenle karşılaştırarak moral düşürdükleri, abartılı ölçütler kullandıkları, başarılı işleri takdir etmedikleri, ortaya çıkan hatalı durumlarda rehberlik etme yerine sürekli istismar edici ve aşağılayıcı bir dille emir verdikleri yönünde ifadeler kullanmışlardır. *Başkalarının önünde azarlama* kategorisinde ise öğretmenler (K14, K16, K34, K35, K54) okul yöneticilerinin öğrenciler, veliler ve meslektaşlar önünde azarladıklarını ve istismar edici şekilde bağırıp hakaret ettiklerini belirtmişlerdir. Bunu yaparken okul müdürlerinin özellikle kendisine cevap verilemeyecek ortamları seçtiklerini vurgulamışlardır. Buna yönelik doğrudan alıntılara örnekler şu şekildedir:

“Müdür sürekli gelip her şey tamam mı, çocukların düzeyi iyi mi gibi sorular soruyordu. Artık çok açık olmasa da tehdit cümleleri kurmaya başladı.” (K2)

“Okuldaki proje etkinliğimizi denetlerken destek olmak yerine bizim gitmememiz için yasal açıkları aradı.” (K21)

“Müdürümüz derse girerken kameradan izliyor saniyeleri sayıyor (abartmıyorum gerçekten saniyeleri sayıyor!) Dersime geldiğinde yol göstermek yerine emir veriyor, yaptığım hiçbir etkinliği takdir etmiyordu. Üstelik daha iyi sınıflarla kıyaslama yapıyor ve her geçen gün şevkimi biraz daha kırıyordu.” (K30)

“Sen nasıl öğretmensin, senin yaratıcılığın yok, senin yetiştirdiğim öğrenciden ne çıkacak” gibi hakarete bulundu. Beni azarlaması bir yana meslektaşlarımın ve birkaç öğrencinin içinde bağırması benim için çok üzücü bir durumdu.” (K54)

Katılımcılar “*otoriter liderlik*” davranışları içinde değerlendirilebilecek birçok davranışları tanımlamışlardır. Bunlar; *uygulamalarda ayrımcılık ve kayırma* (K1, K8, K9, K12, K13, K22, K29, K40, K55, K56, K60), *işleri zorlaştırma ve engelleme* (K1, K10, K39, K52, K53, K56, K65, K68) *baskı ile iş yaptırma* (K11, K12, K13, K14, K34), *özel yaşama karşı duyarsızlık ve anlayışsızlık* (K1, K19, K26, K27, K51, K55), *hak edilmeyen ceza ve sonuçlara maruz bırakma* (K32, K37, K44, K48, K64), *yasal hakları yok sayma* (K10, K18, K20, K40, K51), *sorunları görmezden gelme/kapatma* (K38, K62, K63), *angarya iş yükleme ve dengesiz iş dağılımı* (K8, K29), *mesleki ve kişisel gelişimi engelleyici davranışlarda bulunma* (K65) olarak kategorilendirilmiştir. Öğretmenler, otoriter liderlik davranışları kapsamında okul liderlerinin okul içindeki iş, işlem ve uygulamalarda öğretmenler arası ayrımcılık yaptıklarını, kendilerine yakın olan öğretmenleri kayırdıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bulgular, öğretmenlerin yapmak istedikleri işleri desteklemek yerine otoritesini kötüye kullanarak zorlaştırma eğilimine giden, önce kendi izninin alınması gerektiğini vurgulayan okul liderlerinin olduğunu göstermiştir. Makam gücünü kullanarak baskıyla

ve zorla iş yaptırma, özel yaşantıya duyarsızlık ve anlayışsız olma, hak etmedikleri şekilde suçlanma ve azarlanma davranışlarının da öğretmenler için önemli stres kaynakları olduğunu göstermiştir. Bu kapsamda liderlerin özellikle gönüllülük gerektiren işlerde öğretmenleri zorunlu tuttukları, öğretmenlerin özel yaşamlarındaki çok önemli konular (hastalık, hamilelik, çocuklarla ilgili sorunlar vb.) hakkında hassasiyet göstermedikleri, öğretmenlerin bir suçu ya da sorumluluğu olmamasına rağmen, bazı işlerin sonuçlarından onları sorumlu tuttukları vurgulanmıştır. Bir diğer yandan okul müdürlerinin öğretmenlerin yasal haklarını keyfi olarak yok saymaları, okul içi yaşanan sorunlarla uğraşmak istememeleri ve sorunları kapatmaları, angarya işleri sürekli bir kişi ya da gruba vererek dengesiz bir iş dağılımı yapmaları da olumsuz liderlik davranışları arasında sayılmıştır. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimini, okul işlerini öne sürerek engelleyen sınırlandırmalar getirmeleri de toksik otoriter davranışlar kapsamında sıralanmıştır. Bu sınırlandırmalara yüksek lisans eğitimi için ders programını ayarlama kolaylık sağlamama, istenilen gelişim faaliyetleri için izin istendiğinde alamama gibi örnekler verilmiştir. Tüm bunlara katılımcı ifadelerinden bazı örnekler şu şekilde verilebilir:

“Müdürüm öğretmenler arası ayrımcılık yapıyor. İzin kullanırken ya da programları yaparken kendine yakın öğretmenlerin isteklerini yerine getiriyordu. Bizleri ise göz ardı ediyor ya da işleri uzatıyordu.” (K22)

“Kısa sürede öğrencilerimle ilçe birinciliği, il ikinciliği gibi başarılar elde ettik. Bu konuda okul yönetiminden hiçbir destek göremediğimiz gibi zaman zaman turnuvalara katılmak için bile izin almada zorlandık.” (K56)

“Gönüllülük esaslı olan bir görevde yer almak istemediğimi söyledim ona. Ancak böyle bir seçeneğimin olmadığını söyledi. “Bu görevi istesene de istemesene de yapmak zorundasınız” dedi.” (K13)

“Bir kurul toplantısında eşi yeni doğum yapmış bir arkadaşım çocuğunda gelişen ani bir rahatsızlık nedeniyle müdür beyden kuruldan çıkması yönünde izin istedi. Ancak müdür bu acil ve önemli durum karşısında “sen doktor musun, gitsen ne yapacaksın ki” diyerek arkadaşı göndermedi.” (K19)

“Bebeğim küçük olduğu için hakkım olan süt iznini kullanmam gerekiyordu. Ama müdür bey tenefüs arasında git gel diye ısrar etmesi üzerine ben de süt izni için dilekçe vermek istedim. Yalnız dilekçemi kabul etmedi.” (K51)

“Ancak angaryalar hep bana geliyordu. Neden bu işleri sürekli bana getirdiğini ve o kadar işim arasında o angaryaları hep bana neden yüklediğini bilmiyorum.” (K8)

Okul müdürüm yüksek lisans öğrenimim boyunca tüm işlerimi zorlaştırırdı. Benim ilk görevimin öğretmenlik olduğunu bunun işlerimin önüne geçemeyeceğini söyleyip sürekli zorluk çıkarıyordu. Öğrencilerimle oldukça verimli derslerimi işliyor ve görevimi tam anlamıyla yerine getiriyordum. Okul müdürü bütün öğrenimim boyunca lisansüstü eğitimimi zehir etti.” (K65)

Öğretmenler tarafından anlatılan anılardan yola çıkarak “narsizm” temasında tanımlanan konular, yüksek ego/makamın getirdiği üstünlüğü sürekli vurgulama (K5, K12, K23, K27, K28, K42, K49, K59, K66, K67, K70) karşısındakinin ezici, aşağılayıcı ve küçümseyici konuşma/davranış (K1, K2, K3, K4, K10, K14, K16, K17, K25, K28, K30, K31, K34, K35, K36, K41, K44, K45, K54, K58, K69), karşısındakinin uzmanlık alanını ve fikirlerini kendinden düşük görme (K2, K6, K7, K34, K43, K67, K70) ve kıskançlık (K25) olarak tanımlanmıştır. Bu kapsamda öğretmenler özellikle bulunduğu makam üstünlüğünü her fırsatta veya yapılması gereken her görevde dile getiren okul müdürlerinin rahatsız edici olduğunu vurgulamışlardır. Genel olarak başarılı işler yapan veya yapabilecek kapasitede olan öğretmenlerin ezici ve aşağılayıcı konuşmalara maruz kalması da dikkat çekici bir diğer bulgudur. Bununla birlikte okul müdürlerinin –genel olarak mesleğinin ilk yıllarında olan- öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve uzmanlık alanlarını kendi uzmanlığından daha küçük ve önemsiz görmelerinin de toksik davranışlar olarak algılandığı görülmüştür. Son olarak kıskançlık duygularının da bu kapsamda değerlendirildiği tespit edilmiştir. Katılımcıların doğrudan ifadelerine örnekler şu şekildedir:

“Okula yeni başladığım dönemlerde okul müdürüne hitap ederken Yılmaz Hocam demiştim. Bu hitabıma karşılık tepki gösterdi. Ona böyle hitap edemeyeceğimi, kendisine Müdür Bey ya da Sayın Müdürüm diye hitap etmem gerektiğini ukala bir tavırla ifade etti.” (K59). “Zaten genel olarak yapmamızı istediği her işin arkasında illa müdür olduğunu, gücün elinde olduğunu sürekli hatırlatır.” (K66).

“Bana kendi kendime nasıl karar aldığımı, insiyatif kullanmak için yetkilerimin olmadığını söyledi. Ben de madem yetkim yok o zaman görevi niye bana verdiniz deyince daha da öfkeleni. Bunları teslim edin, artık bu şekilde gidecek mecburen diye bağırarak yaptığım çalışmalarını yere fırlatıp çıktı.”(K44). “Geldiğimde müdür beni merdivende karşılayıp önce çocuk gibi azarladı. Sonra el işaretiyle git, git, git!! Dedi küçümseyerek..... O el işaretiyle git, git, git deyişini hiç unutamadım.” (K25).

“Müdür bizlere fikrimi soruyor ama herkesin fikrini sürekli eleştiriyordu.. Zaten aklına bir düşünce koymuş o şekilde gelmişti. Bizim söylediklerimiz önemsizdi. Bizim bilgimiz, tecrübemiz bu kararları vermeye yetmez gibi davranıyordu. (K44).

“Genç ve rahat tavırlı bir öğretmen olmam, müdürü rahatsız etti. Öğrenciler tarafından sevilmem de onu rahatsız ediyordu. Bunu genel tavırlarıyla hep belli ediyordu.”(K25).

Katılımcılar “kendi reklamını yapma” temasında sadece kendi itibarını düşünme (K6, K38, K63) ve özellikle yüksek prestij sağlayan kişisel çıkarlarını her şeyin üstünde tutma (K71) davranışlarından söz etmişlerdir. Okul müdürlerinin özellikle yöneticilik yaptıkları kurumların başarısını öğrenciler için değil, kendi prestijleri ve üst makamlara hoş görünmek için istediklerini; bu nedenle de en ufak bir sorunla karşılaşıldığında bile fazlaca tepki verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, kendi prestij ve çıkarlarını okul amaçlarının önünde tutan okul müdürlerinin de olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin doğrudan ifadelerine örnekler şu şekildedir:

“Aslında bir yandan uğraşmak istemiyordu. Bir yandan da müdürlük yaptığı dönemde okulda bu tip sorunların görünmesini ve duyulmasını istemiyordu. Hep kendi konumunu ön planda tutuyordu.”(K63)

“Bir proje yapıyorduk. Uluslararası bir projeydi. Proje kapsamında Avrupaya götürecektik çocukları öğretmenlerle birlikte. Müdürümüzün hiç emeği olmamasına rağmen bizimle gelmesi biraz garip gelmişti bana. Onun yerine emeği geçen bir öğretmen ya da bir öğrenci götürebilirdik belki.” (K71).

Toksik liderlik davranışlarının son teması olan “öngörülemezlik” kapsamında öğretmenler, *patalojik ruhsal durum ve davranışlar (K15, K24, K33, K57,K65), tutarsız davranış, istek ve duygu durumları (K22, K46, K47, K50) ve beklenmedik güven kırıcı davranışlardan (K61)* söz etmişlerdir. Bu konuda özellikle okul liderlerinin bencillik, kıskançlık, dedikodu sevme gibi olumsuz duygu durumları nedeniyle öğretmenler arası ilişkileri olumsuz etkileyen davranışlar sergiledikleri, hiç olmadık yer, zaman veya konuda öfkelenebildikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte anlatılan anılarda, belirsizlik duygusu yaratan tutarsız lider davranışlarından, ne istediğini bilmeyen yönetim tarzından söz edilmiş; kimi okul yöneticilerinin kendi kendine karar alıp bir diğer gün bundan vazgeçtikleri ve beklenmedik güven sarsıcı davranışlar sergilediklerinden bahsedilmiştir. Bu kapsamda katılımcıların doğrudan ifadeleri aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

“Sürekli öğretmen arkadaşım hakkında olumsuz yorumlarını bana aktarılmasını doğru bulmuyordum. Diğer öğretmen arkadaşımınla aramızı bozmaya çalışıyormuş gibi geliyordu. Tam olarak ne yapmaya çalıştığını anlamıyordum.” (K57). “İnsanların arkasından konuşmaktan ve dedikodu yapmaktan çekinmezdi. Kime nasıl konuşacağı belli olmazdı.”(K33)

“Mesleğimin ilk yıllarındaki okul müdürüm bir iş istiyordu, o işi nasıl yapmamız gerektiğini anlatıyordu. Genelde istediği bu işleri yapıp götürdüğümüzde de ben sizden bu işi bu şekilde istemedim diyordu. Biz de aynı işleri sürekli tekrar yapıyorduk.” (K47). Duruma göre tavır değiştiriyordu. Bazen de çok iyi olur, bazen de konuşmaları iğneleyici ve çok kırıcı. Nasıl davranacağınızı bilemezsiniz.”(K22).

“Özel bir durumumun gizli kalması konusunda müdüre rica etmiştim ve bunun benim için çok önemli olduğunu söylemiştim. Ancak okula döndüğümde bunun herkes tarafından duyulduğu gördüm. Herkese anlatacağımı hiç tahmin etmemiştim.” (K61).

Öğretmen Tepkileri ve Okula Yansımalarına İlişkin Bulgular

Öğretmenler okul liderleri ile yaşadıkları anılarında, maruz kaldıkları toksik liderlik davranışlarına yönelik belirli tepkiler gösterdiklerini ve bunun da okul örgütlerine olumsuz yansımalarının olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 3.’te toksik liderlik davranışlarına karşı geliştirilen tepkilerin okula yönelik olumsuz yansımaları sunulmuştur.

Tablo 3. Geliştirilen Tepkilerin Okula Yansımaları

Kategoriler	f
Okul içinde olumsuz duygular geliştirme	30
Okul müdürü ile iletişimi kesme	27
Müdüre güvensizlik	16
Örgütsel vatandaşlık davranışlarında azalma / ekstra performans göstermeme	17
Özyeterlik algısında düşüş, değersizlik ve umutsuzluk	13
Okul bağlılığında düşüş	10
Okula ve mesleğe yabancılaşma	12
Mesleki performans düşüklüğü	10
Muhafif davranışlarda artış/yönetmelik direktifleri dikkate almama	10
Moral, motivasyon düşüklüğü ve isteksizlik	6
Örgütsel sessizlik ve sinizm	4
İş yavaşlatma	3
İnisiyatif almaktan kaçınma	1
Tükenmişlik	1

Öğretmenlerin, anlattıkları anılar içinde maruz kaldıkları toksik liderlik davranışları karşısında belirli tepkiler geliştirdikleri, bunların da okula olumsuz yansımalarının olduğu görülmüştür. Bu olumsuz yansımalarından biri, okul içinde *öfke, stres, kaygı, mutsuzluk, yalnızlık, korku ve hayal kırıklığı* gibi olumsuz duyguların geliştirilmiş olmasıdır (K4, K5, K9, K10, K11, K13, K15, K17, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K27, K29, K37, K43, K44, K45, K46, K47, K48, K49, K50, K53, K54, K68, K69). Bununla birlikte katılımcılardan bazıları (K4, K5, K10, K14, K17, K18, K19, K23, K27, K28, K29, K30, K31, K33, K34, K36, K40, K43, K45, K46, K51, K57, K58, K59, K61, K65, K69) okul müdürü ile iletişim ve etkileşimi kestiğini, onunla aynı ortamda bulunmaktan hatta karşılaşmaktan bile kaçındığını ifade etmiştir. Benzer şekilde yaşanan olaydan sonra müdüre güven duygusunun yok olduğunu söyleyen katılımcılar vardır (K2, K8, K15, K17, K23, K33, K38, K39, K44, K46, K53, K59, K60, K61, K62, K71). Toksik liderlik davranışlarının neden olduğu bir diğer olumsuz etki ise öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemekten ve görev tanımları dışında ekstra performans sergilemekten kaçınmalarınıdır (K1, K7, K9, K11, K13, K15, K25, K26, K29, K32, K36, K49, K52, K56, K68, K70, K71). Özellikle küçük düşürücü ve aşağılanıcı toksik davranışlara maruz kalan katılımcıların pek çoğu (K6, K7, K8, K14, K20, K32, K34, K42, K52, K58, K66, K67, K69), okul içinde özyeterlik algılarının düştüğünü, kendilerini değersiz ve umutsuz hissettiklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların bazıları okul bağlılıklarının düştüğünü (K1, K10, K16, K20, K25, K26, K40, K41, K56, K64), bazıları okula ve mesleğe yabancılaştıklarını (K7, K20, K26, K29, K35, K40, K41, K42, K55, K57, K64, K70) dile getirmişlerdir. Mesleki performans düşüklüğü yaşadığını söyleyen katılımcılar (K3, K6, K8, K25, K28, K30, K33, K43, K63, K68) ile muhalif davranışlarını arttırdığını ve yönetmelik direktifleri dikkate almama davranışlarının geliştiğini ifade eden katılımcıların (K2, K12, K15, K21, K28, K44, K50, K52, K64, K65) sayıları da oldukça dikkate değerdir. Bazı katılımcılar da (K1, K3, K30, K31, K57, K68) motivasyon düşüklüğü ve isteksizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Son olarak frekansları düşük de olsa, örgütsel sessizlik ve sinik davranışları geliştirdiğini (K36, K42, K61, K63), iş yavaşlatma eğiliminde artış olduğunu (K30, K47, K70), inisiyatif almaktan kaçındığını (K70) ve tükenmişlik duygusu yaşadığını (K12) belirten öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Aşağıda katılımcılara ait doğrudan alıntılar verilmiştir:

"Kendime haksızlık yapılmasını sindiremedim, uzun bir süre çok öfkeliydim okulda. Müdürle karşılaşmak istemiyor, yine aramızda tartışma çıkabilir diye kaygılanıyordum. Çok stresli bir okul hayatı geçirdim o dönem. Bu da tabii işime hatta evime yansiyordu." (K13).

"Aslında en büyük tepkim onunla karşılıklı olarak ilişkiyi kesmek oldu. Bir daha yanına hiç gitmedim. Bulunduğu ortamlara girmedim. Tabii bu durum her okula gidişimde yanına gitmek zorunda kalma stresi oluşturdu bende." (K28).

"Okul içinde bana verilen bilgileri hep doğruluğunu sordurdum, alınan her türlü kararı daha detaylı ve güvensiz bir gözle değerlendirdim. Müdüre bir daha hiç güvenmedim." (K60)

"Bu olaydan sonra okulda gönüllülük esasına dayalı, okul prestijini yükseltmeye yönelik hiçbir etkinlikte bulunmaktan hep uzak durdum. Yasal olarak vazifem olmayan işlere hiç dokunmadım. Okulun idari işleri için fazladan bir şey yapmak gelmedi içimden." (K56)

"Okulda kendimi önemsizlik ve amaçsızlık hissettim. Bir işe yaramıyormuşum gibi. Zaten dersim önemsizdi müdüre göre... Bu okulda öylesine yer kaplıyormuşum hissine kapıldım." (K7).

"Müdürün bu davranışları öğretmenliğe olumsuz bakış açısı kazandırmıştı. Okula negatif duygular geliştirmeme sebep oldu. Kendisi ile asla çalışamaz hale geldim. O okulda kalmak istemiyor, başka okullara gitmek için fırsat kolluyordum. Zaten bu olayın ardından il merkezine görevlendirme istedim ve o okuldan ayrıldım." (K41).

"Yönetici değişene kadar isteksiz, zoraki okula gelmek zorunda kaldım. Performansım düştü, çünkü çok isteksiz geldim okula. Stresim sınıfıma da maalesef yansdı." (K68).

"Müdürün verdiği ekstra işleri yapmış olmak için yaptım, eskisi gibi verili yapmadım benden alsın diye. Bir de önceleri hemen verirdim, sonradan o sorana kadar tamamlasam bile vermedim. Geciktirdim, yavaşlattım. Bu şekilde görevleri benden almasını sağladım." (K8)

"Yönetici kararlarına direniyorum. İnfomal direktifleri mümkün olduğunca dikkate almıyorum. Yasal ve yönetsel belgelere dayanarak muhalefet ediyorum. Kararları hep sorguluyorum artık. Gönüllü gerçekleştirilmesi gereken ancak yönetmeliklerde bulunmayan hiçbir görevi yapmıyorum, kabul etmiyorum." (K15).

"Bundan sonra bir öğrenci sorununa asla bakmadım, çözmeye çalışmadım. Sorunları varsa gidip müdürle konuşmalarını söyledim. İnsiyatif almadım." (K70).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmenlerin okul liderleri ile yaşadıkları olumsuz anılarından yola çıkarak, toksik liderliğin "öngörülemezlik, otoriter liderlik, narsizm, istismarcı yönetim ve kendi reklamını yapma" olarak ifade edilen beş farklı boyutunda hangi davranışların tanımlandığı, toksik liderliğin kendilerine ve okullarına nasıl yansıdığı

belirlenmiştir. Çalışmanın ilk araştırma sorusu kapsamında toksik liderlik liderlik davranışları tanımlanmış, ikinci araştırma sorusu kapsamında ise toksik liderliğin okula yönelik olumsuz etkilerinin ne olduğuna betimlenmiştir.

Alanyazında liderlerin istismar edici yönlerine vurgu yapan davranışları, “*istismarcı yönetim*” kapsamında ele alınmaktadır. Bu araştırma kapsamında da öğretmenler, istismarcı yönetim kapsamında kendilerini en çok huzursuz eden konulardan birinin okul içinde *tehditkâr ve sınırlayıcı denetim/yönetim* davranışları olduğunu vurgulamışlardır. Brooker ve Cumming (2019) istismarcı davranışlardan birinin duygusal şantaj olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda okullarda liderler tarafından bir şantaj aracı olarak en çok, denetim süreçlerinde verilen puanların, soruşturmaların, tutanakların, ders programlarını öğretmenlere uygun olmayacak şekilde yapmama ve istenmeyen görevlendirmeler kullanılabilir. Öğretmenler de devlet memurluğunun getirdiği sorumluluklar, bu zamana kadar öğretmenlik mesleğine verilen emek, daha iyi bir iş imkânı olmaması gibi nedenlerle böylesi davranışlar karşısında kimi zaman korktuğu için kimi zaman mecbur kaldığı için susmayı tercih ediyor olabilirler. Bu duruma boyun eğme eğiliminin kültürel farklılıklara göre değişebileceği vurgulanmaktadır. Örneğin Tepper (2007), yüksek güç mesafesi algısı olan kültürlerde tehdit ve istismara boyun eğme eğiliminin daha yüksek olabileceğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin ifade ettikleri bir diğer toksik liderlik davranışı ise *kasıtlı motivasyon düşürücü denetim/yönetim* kategorisinde ele alınmıştır. Anlatılan anılarda, kimi okul müdürlerinin öğretmenlerin yaptığı her hatada bunu kullandıkları, aşağılayıcı bir dille durumun düzeltilmesi için emirler yağdırdıkları, moral ve motivasyon düşürmek için gizil bir düşmanlıkla istismar ettikleri söylenmiştir. Alanyazında toksik liderlerin istismarcı yanları şu şekilde sıralanmaktadır (Schmidt, 2008; 2014): (I) çalışanlara yetenezsiz olduğunu hatırlatma, (II) hatalarını yüzüne vurma, (III) çalışanlarından başka insanlara bahsederken olumsuz konuşma. Bu özelliklere bakıldığında ilgili ifadelerin istismar edici liderlik davranışlarına örnek oluşturduğu görülmektedir. Toksik liderliğin sınırlandırıcı yönetim olarak ifade edilen boyutunda ele alınan davranışlardan bir diğeri ise liderlerin çalışanları, -özellikle ses çıkaramayacakları/cevap veremeyecekleri kalabalık ortamlarda- azarlamalarıdır. Bu konuda Schmidt (2008) ve Tepper (2007), bu tip liderlerin çalışanları başkalarının yanında azarlamak ve rezil etmekten çekinmediklerini belirtmektedirler. Bu araştırmada da öğretmenler, okul liderlerinin onlara seslerini yükselttiğini, bu durumun özellikle öğrenci, veli ve diğer öğretmenler önünde yapıldığında çok daha yıkıcı olduğunu vurgulamışlardır.

Bir diğer toksik liderlik boyutu olan “*otoriter liderlik*” bağlamında dokuz farklı kategori oluşmuştur. Öğretmenler, okul yöneticilerinin uygulamalarda keyfi olarak ayrımcılık yaptıklarını; otoritesini sağlam tutabilmek ve tek otorite olabilmek için işleri zorlaştırdıkları ve hatta engelledikleri, gönüllülük esas olan işlerde bile baskı ile iş yaptırdıkları görülmüştür. Bu liderlerin özel yaşama karşı duyarsızlık ve anlayışsızlık göstermeleri, öğretmenlerin yasal haklarını keyfi şekilde yok saymaları da otoriter tutumun bir yansıması olarak görülmektedir. Bununla birlikte hak edilmeyen ceza ve sonuçlara maruz bırakma davranışlarının, öğretmenler üzerinde baskı unsuru olduğu belirlenmiştir. Okullarda en önemli sorunlardan biri olan angarya iş yükleme, dengesiz iş dağılımı öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım için yasal izin verme konusunda otoriter bir tutum takınmaları da önemli toksik liderlik davranışları arasında görülmektedir. Nitekim alanyazında otoriter liderlerin astları sürekli kontrol etme ihtiyacı içinde oldukları, astların özel yaşantılarına ilişkin kural ihlalleri yapmayı kendilerine bir hak olarak

gördükleri, farklı fikirlere kapalı oldukları, karar verme süreçlerini tek başına yönettiği ifade edilmektedir (Schmidt, 2088; 2014). Ayrıca yapılan bir çalışmada bu tür liderlerin farklı fikirlere kapalı olduklarından, aynı fikirde olmayanları cezalandırma eğilimine girebildikleri ve stratejik zorbalık uyguladıkları da belirtilmektedir (Mannix-McNamara, Hickey, MacCurtain ve Blom, 2021).

Toksik liderliğin oldukça önemli zehirleyici yönlerinden birinin “narsist” duygu durumu ve davranışları olduğu ileri sürülmektedir. Schmidt’e (2008; 2014) göre bu liderler kendilerini olağanüstü gördüklerinden kendini sürekli övme hali içindedirler. Bu araştırma kapsamında kimi liderlerin kontrol edilemez yüksek bir egoya sahip olmalarının ve her fırsatta makamın getirdiği üstünlüğü vurgulama ihtiyacı hissetmelerinin temelinde karşılanmamış ihtiyaçlarının yattığı söylenebilir. Nitekim Rosenthal ve Pittinsky (2006) narsist kişilerin bitmek bilmeyen bir övülme, ve takdir görme ihtiyaçlarının olduğunu öne sürmektedir. Narsist kişiliklerin bir diğer özelliği ise başkalarının başarılarını küçümseyen ve bastıran bir tutuma sahip olmaları, bu davranışlarını da daha çok başarı potansiyeli yüksek bireyler üzerinde sergilemeleridir (Schmidt, 2008; 2014). Bunun altında yatan temel neden ise narsist kişilerin, kendinden daha başarılı kişiler yanında sönük kalacağı, ilginin onlara yöneleceği korkusu olabilir. Nitekim bu çalışmada da ezici aşağılayıcı tavırlara maruz kalan öğretmenlerin genellikle farklı projelerde görev alan, başarılı işlere imza atarak okul içinde tanınan, girişimci ve herhangi bir özelliği nedeniyle güçlü öğretmenler olduğu dikkat çekmektedir. Bir diğer yandan özellikle mesleğinin ilk yıllarında olanlar başta olmak üzere öğretmenlerin yaşadığı başka bir sorun da vurgulanmıştır. Bu öğretmenler kendi uzmanlık alanlarının ve fikirlerinin sürekli küçümsendiğini; hatta mesleğinin ilk yıllarında olan bazı öğretmenlerin yetersizlik duygusunu çok yoğun yaşadığını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda narsist kişiliklerin kimi zaman daha az güçlü olan kişilikler üzerinde psikolojik baskı oluşturarak, kendilerini tatmin ettikleri, hatta karşısındakinin korku ve kaygısından beslendiğini söylemek mümkündür. Bu çalışmada da bazı okul liderlerinin narsist kişiliklerini mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenler üzerinde göstermeleri, bu şekilde açıklanabilir.

Toksik liderliğin bir diğer boyutu olan “*kendi reklamını yapma*” alanyazında kendi reklamını yapmak, prestini her şeyin önünde tutmak, olumlu bir imaj geliştirmek anahtar kelimeleri ile açıklanmaktadır. Değerlendirme kapsamına alınan bazı anılar içinde okul müdürlerinin “*sadece kendi itibarını düşündükleri*” okul başarısını arttırma çabası altında aslında sadece üst makamlara hoş görünme ve itibar kazanma isteğinin yattığı ifade edilmiştir. Nitekim incelenen anılar, okul yöneticilerinin okul başarısızlığı durumunda sakin kalamadıklarını; öfkelerini kontrol edemediklerini; rehberlik etme, düzeltme ve geliştirme yerine öfke patlaması yaşadıklarına işaret etmektedir. Bu durum ilgili davranışların *kendi reklamını yapma* kapsamına alınmasına gerekçe oluşturmaktadır. Alanyazında bu boyut, liderlerin reklam ve itibar yükseltme çabaları çerçevesinde açıklanmakta; toksik liderlerin itibarlarını zedeleyen her türlü olayda sinirli, öfkeli ve saldırgan davranışlar sergileyebildikleri belirtilmektedir (Schmidt, 2008).

Alanyazında çalışanları en çok yıldırان, iş performansı üzerinde yıkıcı etkileri vurgulanan bir diğer toksik liderlik boyutu “*öngörülemezlik*”tir. Liderlerin kestirilemez, değişken uygulama ve ruh hallerini ifade eden bu boyutta bazı öğretmenler, *sağlıklı olmayan ruhsal durum*, iş yaşamında dedikodu, ara bozma gibi kestirilemeyen *patolojik davranışlar* üzerinde durmuşlardır. Ayrıca liderlerin değişken ruh hallerinin okul yaşamına olumsuz yansıdığı

vurgulanmış; öğretmenleri zor durumda bırakan, aynı işi sürekli farklı şekillerde yapmalarına neden olan tutarsız isteklerin olduğu ifade edilmiştir. *Tutarsız davranış, istek ve duygu durumları* kapsamında ele alınan bu lider davranışları, liderin öğretmenlerden tam olarak ne istediği, öğretmenlerin tam olarak nasıl davranmaları gerektiği ve iş yapış biçimleri konusunda belirsizliğe neden olmaktadır. Schmidt (2014) kestirilemez toksik özelliklere sahip liderler nedeniyle çalışanların, sürekli bir tetikte olma hali içinde olduklarını; kestirilemez ruh halleri ve istekleri nedeniyle iş tekrarı yaptıklarını ve fazla kaynak harcamak zorunda kaldıklarını ifade etmektedir. Ayrıca bu liderlerin sık sık -gerekece sunmadan- karar değiştirmeleri çalışanları belirsizliğe itmektir (Appelbaum ve Roy-Girard, 2007). Anılardan ortaya çıkan bir diğer konu ise öğretmenlerin beklenmedik şekilde güven kırıcı bir lider davranışına maruz kalmasıdır. Nitekim toksik liderliğin bu boyutunda, toksik liderliğe maruz kalan kişinin yaşadığı hayal kırıklıkları, genel olarak beklentinin çok farklı yönünde gerçekleşen eylemler nedeniyle ortaya çıkmasından kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusunda öğretmenlerin maruz kaldığı toksik liderlik davranışlarının bireylere ve sonrasında yayılarak örgüte ulaşan olumsuz etkileri incelenmiştir. Araştırmanın problem durumunda açıklandığı üzere, eğitim örgütlerinde toksik liderliğin örgütsel düzeyde olumsuz etkilerinin araştırıldığı çalışmalar, durumun oldukça kritik olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada da okullarda toksik liderliğin örgüt geneline yayılabilecek olumsuz etkilerinden biri *okul içinde gelişen olumsuz duygular, mesleki özyeterlik inancında düşüş, motivasyon düşüklüğü ve isteksizliktir*. Bu kapsamda öğretmenlerin yüksek düzeyde *öfke, stres, kaygı, mutsuzluk, yalnızlık, korku ve hayal kırıklığı özyeterlik algısında düşüş, değersizlik ve umutsuzluk* gibi duygular yaşadıkları; *moral, motivasyon düşüklüğü ve isteksizlik* hissettikleri; *tükenmişlik* duygusuna kapıldıkları görülmüştür. Dahası bu duyguların yavaş yavaş okul bütününe yansıdığını ve genel bir gerginlik haline dönüştüğünü belirtmişlerdir. Snow ve diğerleri (2021) de yaptıkları çalışmada okullarda toksik liderlik sonuçlarını *“azaltılmış özgüven, depresyon, stres ve kaygı, korku, ağlamaklılık, aşışılma, kızgınlık, güvensizlik, bitkinlik, tükenmişlik, sağlık sorunları, kilo, madde kullanımı, intihar düşünceleri ve ayrıca kişisel/ev yaşamı üzerindeki olumsuz sonuçlar”* şeklinde raporlamışlardır. Toksik liderler bu tip duyguların gelişmesine neden olmakla birlikte, okul geneline yayılmasından da rahatsız olmamaktadırlar. Bu nedenle toksik liderliğin bireyler üzerindeki etkisi örgütün bütüne ulaşmakta ve toksik liderliğin psikolojik etkileri örgütsel düzeyde çok kritik bir hal almaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin özellikle, toksik liderliğin okul geneline yayılan etkisini vurgulamaları tesadüf değildir. Destekleyici şekilde Mannix-McNamara ve diğerleri (2021) de çalışmalarında *verilerinin, toksik liderliğin sadece bireyler için değil, aynı zamanda örgütlerin bütünü için de zarar verici olduğunu ifade etmişlerdir*. Dahası ilgili olumsuz etkiler yayılırken okul yöneticilerinin bundan hiç rahatsızlık duymadıkları da anlatılan anılar içinde yer almaktadır. Bunun nedeni -Oplatka (2016) tarafından kavramsallaştırıldığı üzere- toksik liderliğin bir boyutu olan *“duygusal farkındalıksızlık”* haline bağlanabilir.

Öğretmenler toksik liderliğin etkileri bağlamında müdüre güvensizlik ve okul müdürü ile iletişimi kesme gibi sonuçlar üzerinde durmuşlardır. Özellikle okul içinde mecbur kalınmadıkça okul müdürü ile aynı ortamda bile bulunmak istemedikleri, okul koridorlarında gördüklerinde yön değiştirdikleri ve iletişimi sadece zorunlu hallerde kullandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar da bu bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Örneğin

Bozkurt, Çoban ve Çolakoğlu (2020), toksik liderlik ile örgütsel güven arasında negatif ilişkiler saptamış; Mahlangu (2014) toksik liderliğin en önemli çıktılarında birinin “*paydaşlar arasındaki zayıf iletişim ve ilişkiler*” olduğunu belirtmiştir. Özkaya (2022) ise toksik liderliğin örgüt içi iletişimi olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul yöneticilerine geliştirdikleri bu tepkiler doğal olsa da, etkili örgütsel iletişim, bilgi paylaşımı ve işlerin zamanında ve doğru şekilde yapılması açısından sorunlar yaratabilecektir.

Toksik liderliğin okullar üzerindeki diğer etkileri *okul bağlılığında düşüş ve okula/mesleğe yabancılaşma, mesleki performans düşüklüğü, örgütsel vatandaşlık davranışlarında azalma ve ekstra performans göstermeme* şeklinde aktarılmıştır. Öğretmenler yaşanan olumsuz durumların psikolojik ve fizyolojik etkileri nedeniyle mesleğe ve okul yabancılaşmakta, bu duyguların etkisiyle performansları olumsuz etkilenmektedir. Bu bulguları destekler nitelikteki çalışmalar, toksik liderliğin okul bağlılığını azalttığını (Bozkurt, Çoban ve Çolakoğlu, 2020; İlhan, 2019; İlhan ve Çelebi, 2021; Kahveci, Bahadır ve Karagül-Kandemir, 2019) ve iş doyumunu üzerinde olumsuz rol oynadığı (Tura ve diğerleri, 2021) göstermektedir. Bununla birlikte toksik liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonları, iş tatminleri, iş performansını ve okul ile özdeşleşmelerini olumsuz etkilediğini tespit eden çalışmalar bulunmaktadır (Ertuğrul, 2021; Nebioğlu ve Tuna, 2022; Mammadova, 2021). Bunlar sonucundan öğretmenler de ya okul değiştirmek istemekte ya da mesleği bırakma noktasına gelmektedirler. Böylesi bir durum içinde olan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarında da düşüş yaşanması ve yazılı olmayan hiçbir işi gönüllü olarak yapmak istememeleri toksik liderliğin beklenen bir sonucudur. Bu bulguyu destekler nitelikte Karakaya (2022) da toksik liderlik algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında negatif ilişkiler tespit etmiştir.

Katılımcılar, toksik liderliğin diğer olumsuz etkilerinin *örgütsel sessizlik ve sinizm, iş yavaşlatma, inisiyatif almaktan kaçınma* olduğunu vurgulamışlardır. Bu kapsamda artık hiçbir şeyin düzelemeyeceğine yönelik inanç geliştirdikleri, bu sinik duygularla hiçbir konuda yorum yapmadıkları ve sessizliği tercih ettikleri belirtilmiştir. Bir nevi duyarsızlaşma belirtisi olan bu duygular nedeniyle öğretmenler, okul içinde olumlu-olumsuz her türlü yorum, düşünce veya fikir beyan etmekten kaçınmaktadırlar. Yapılan araştırmalar da bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu bağlamda toksik liderlik davranışlarının okul içinde örgütsel sinizm, duygusal/örgütsel tükenmişlik ve duyarsızlaşmayı arttırdığı (Arlı, 2019; Çetinkaya, 2017; Çetinkaya ve Ordu, 2017; Demirel, 2015; Rahmani ve Ghanbari, 2023) bulunmuş; toksik liderliğin örgütsel sessizliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Demirtaş ve Küçük, 2019). Ancak toksik liderliğin sonuçları olarak dikkat çekici bir nokta, araştırma bulgularının bir yanda örgütsel sinizm ve sessizlik davranışlarına, diğer yanda da öğretmenlerin *kasıtlı muhalif davranışları ve yönetsel direktiflere uymama eğilimine* işaret etmesidir. Bu bağlamda toksik liderlik davranışlarına maruz kalan öğretmenlerin öfke, aşağılanmışlık, değersizlik veya diğer olumsuz duygular nedeniyle okul yönetimine karşı bir duruş sergilediği de görülmektedir.

Araştırma sonuçları, okul içinde *öngörülemelik, otoriter liderlik, narsizm, istismarcı yönetim ve kendi reklamını yapma* olarak tanımlanan pek çok liderlik davranışının olduğuna işaret etmektedir. Okul içinde zarar verici bu liderlik davranışlarının bireysel etkilerinin okul içine yayılarak pek çok örgütsel davranışı olumsuz yönde etkilediği genel sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle toksik liderliğin okul etkililiğini olumsuz yönde etkileyeceği de açıktır. Yapılan araştırmalar toksik liderlik ile okul etkililiği arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu (Küçük, 2020); toksik

liderliğin örgütün düzen ve işleyişine yönelik olumsuz yansımaları bulunduğunu göstermektedir. Bu nedenle toksik liderliğin okul içindeki varlığını giderici önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır.

ÖNERİLER

Bu kapsamda okul liderlerinin istihdam edilmesinde gerekli ölçütlerin bu konuyu içerecek şekilde düzenlenmesi, okul içi toksik liderlik davranışlarına yer vermeyecek yasal düzenlemelerin yapılması önerilmektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin liderlik kapasitelerini geliştirici eğitimlerde, toksik liderliğin ve okullara yönelik olumsuz etkilerinin ne olduğuna yönelik konular sunulabilir. Bu araştırma devlet okullarının farklı kademelerinde görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Bu nedenle toksik liderlik davranışlarının giderilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı farklı araştırmalar yürütülebilir. Dahası bu tür çalışmalar farklı kademelerde ayrı ayrı ele alınarak çalışılabilir.

Etik Beyan

Bu makalede dergi yazım kuralları, yayın ilkeleri, araştırma ve yayın etiği ve dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek ihlaller yazar(lar)ın sorumluluğundadır. Araştırma verileri 2019 yılında toplanmıştır.

Yazar(lar)ın Katkı Oranı Beyanı: Bu araştırmada birinci yazarın katkı oranı %55, ikinci yazarın katkı oranı %45'tir.

KAYNAKÇA

- Alanezi, A. (2022). Toxic leadership behaviours of school principals: a qualitative study. *Educational Studies*, DOI: 10.1080/03055698.2022.2059343.
- Appelbaum, S. H. ve Roy-Girard, D. (2007). Toxins in the workplace: affect on organizations and employees. *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, 7(1), 17-28.
- Aravena F. (2019). Destructive leadership behavior: An exploratory study in Chile. *Leadership and Policy in Schools*, 18(1), 83-96.
- Arlı, Ö. (2019). *Özkendilik değerlendirmesinin, sinizm, iş tatmini, ve tükenmişliğe etkisinde toksik liderliğin rolü* [Doktora tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Bahadır, E. (2018). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Bayrakçı, E. (2017). Zehirli liderlik, örgütsel zehirlenme ve zehirlenmeyi gidermede ifşa olasılığı üzerine nitel bir araştırma. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(6), 34-56.
- Blase, J., & Blase, J. (2002). The dark side of leadership: teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 671-727.
- Blase, J., & Blase, J. (2004). The dark side of school leadership: Implications for administrator preparation. *Leadership and Policy in Schools*, 3(4), 245-273.
- Bozkurt, S., Çoban, Ö., & Çolakoğlu, M. H. (2020). Örgütsel güven düzeyi ve toksik liderlik davranışları ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 704-719.

- Çetinkaya, H. (2017). *Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi] Pamukkale Üniversitesi.
- Çetinkaya, H., & Ordu, A. (2017). Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 15-28.
- Demirel, N. (2015). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Gaziantep Şehitkâmil İlçesi Örneği) [Yüksek Lisans Tezi]. Zirve Üniversitesi- Kahramanmaraş Sütçü-İmam Üniversitesi.
- Demirtaş, Z., & Küçük, Ö. (2019). Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliği arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 41-58.
- Ertuğrul, S. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Green, J. E. (2014). Toxic leadership in educational organizations. *Education Leadership Review*, 15(1), 18-33.
- İlhan, H. (2019). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi.
- İlhan, H., & Çelebi, N. (2021). Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ilişkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 201-223.
- Kahveci, G., Bahadır, E., & Karagül-Kandemir, İ. (2019). Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 225-249.
- Karakaya, S. (2022). *Ortaöğretim okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Karlı, B. (2022). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kırbaç, M. (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik* [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi* [Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Lipman-Blumen, J. (2005). The allure of toxic leaders: Why followers rarely escape their clutches. *Ivey Business Journal*, 69(3), 1-40.
- Mahlangu, V. P. (2014). The effects of toxic leadership on teaching and learning in south african township schools. *Journal of Social Sciences*, 38(3), 313-320.
- Mammadova, L. (2021). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile performansları arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Mannix-McNamara, P., Hickey, N., MacCurtain, S., & Blom, N. (2021). The dark side of school culture. *Societies*, 11, 87. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc1103008>

- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Basımdan Çeviri) (Çev.Ed. S. Turan). Ankara (2009).
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage.
- Oplatka, I. (2016). "Irresponsible Leadership" and Unethical Practices in Schools: A Conceptual Framework of the "Dark Side" of Educational Leadership, *The Dark Side of Leadership: Identifying and Overcoming Unethical Practice in Organizations* (Advances in Educational Administration, Vol. 26), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1108/S1479-36602016000026001>.
- Rahmani, E., & Ghanbari, S. (2023). The effect of toxic leadership on organizational traumamediated by teachers emotional exhaustion, among high school teachers in Khuzestan province. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 30(1), 39-60.
- Reyhanoğlu, M., & Akin, Ö. (2016). Does toxic leadership trigger organizational health negatively. *Journal of the Human and Social Science Researches*, 5(3), 442-459.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*. 21(6), 1123-1129.
- Rosenthal, S. A. & Pittinsky, T. L. (2006). Narcissistic Leadership. *The Leadership Quarterly*. 17, 617-633.
- Schmidt, A. A. (2008). *Development and validation of the toxic leadership scale* [Master of Science], University of Maryland.
- Schmidt, A. A. (2014). An examination of toxic leadership, job outcomes, and the impact of military deployment. [Doctoral dissertation] University of Maryland, Maryland, USA.
- Snow, N., Hickey, N., Blom, N., O'Mahony, L., & Mannix-McNamara, P. (2021). An exploration of leadership in post-primary schools *The Emergence of Toxic Leadership. Societies*, 11(54), 1-21.
- Tepper, B. J. (2007). Abusive supervision in work organizations: Review, synthesis, and research agenda. *Journal of management*, 33(3), 261-289.
- Tura, M., Özdoğan, B., Humar, B., Demir, M. C., Alioğlu, Ş., İzmir, M., Yaman, S., & Ağačanlı, S. (2021). İlkokulda görev müdürlerin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(75), 2496-2502.
- Whicker, M. L. (1996). *Toxic Leaders: When Organizations Go Bad*. Westport, Praeger Publishers.
- Zenginoğlu, E. (2021). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi.