OKUL MÜDÜRLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Erhan BUĞU

Eskişehir 2024

OKUL MÜDÜRLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Erhan BUĞU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun KAVRAYICI

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Şubat 2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Erhan BUĞU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Programı
Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Şubat 2024
Danışman: Doç. Dr. Ceyhun KAVRAYICI

Yapılan araştırmada okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre analiz etmek amaçlanmaktadır. İfade edilen amaçlara ulaşmak için araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli yöntem olarak kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Eskişehir İli'ndeki devlet okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden Basit Seçkisiz Örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan 652 öğretmen oluşturmaktır. Araştırmada verilerin toplanması için üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmek için Kişisel Bilgi Formu, ikincisi Kapsayıcı Liderlik Ölçeği, üçüncüsü ise Örgütsel Bağlılık Ölçeği'dir. Araştırmada analiz sürecinde betimsel ve çıkarımsal istatistiki yöntemler kullanılmıştır. Çıkarımsal istatistiki yöntemlerden verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden dolayı bağımsız örneklemler t-testi, tek yönlü varyans, pearson korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırmada örgütsel bağlılık ve kapsayıcı liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında cinsiyete, öğrenim durumuna, mesleki kıdeme ve görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresi göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin, örgütel bağlılık görüşlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı liderlik, Bağlılık, Örgütsel bağlılık, Okul müdürü, Öğretmen.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' INCLUSIVE LEADERSHIP BEHAVIOR AND TEACHERS' ORGANIZATIONAL COMMITMENT

Erhan BUĞU

Department of Education Sciences, Education Management Program
Anadolu University, Graduate School, February 2024
Advisor: Doç. Dr. Ceyhun KAVRAYICI

In this research, it is aimed to analyze the inclusive leadership behaviors of school principals according to the views of teachers. In order to achieve the stated objectives, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used as a method in the research. The universe of the research consists of teachers working in public schools in Eskişehir. The sample of the research is 652 teachers who were determined from the population by the Simple Random Sampling method. Three data collection tools were used to collect data in the study. The first is the Personal Information Form to learn the personal information of teachers, the second is the Inclusive Leadership Scale, and the third is the Organizational Commitment Scale. In the research, descriptive and inferential statistical methods were used in the analysis process. Independent samples t-test, one-way variance, Pearson correlation and simple linear regression analyzes were used since it was determined that the data showed normal distribution from inferential statistical methods.

In the study, it was determined that there was a significant difference between teachers' views on organizational commitment and inclusive leadership according to gender, educational level, professional seniority and working time in the educational institution. In addition, it was determined in the study that there was a positive, moderately significant relationship between teachers' views on the inclusive leadership behaviors exhibited by school principals and their organizational commitment. In addition, the study determined that teachers' views on inclusive leadership were a significant predictor of their views on organizational commitment.

Keywords: Inclusive leadership, Commitment, Organizational commitment, School principal, Teacher

ÖNSÖZ

Küreselleşme kavramının somut sosyal sonuçlarından biri nüfus hareketliliğidir. 19. yüzyıl sanayi devriminin sosyo-ekonomik sonuçları, dünya savaşları sonunda ortaya çıkan ekonomik ve sosyal yeniden yapılanma ile üretim ilişkilerindeki yeni süreçler, küresel anlamda yeni bir toplumsal düzen ortaya çıkarmıştır. Bu düzene göre; yeni ve egemen ülke ve ülkeye ait asli bir millet var olmakla beraber; aynı sınırlar içinde birden fazla millete ait gruplarda yaşamaya başlamışlardır. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin iş gücü ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla esnek politikalarla göz yumulan bu durum; beraberinde farklı kültür, eğitim, yaşam tecrübesi, dil,din,ırk farklılığı olan toplulukların bir arada yaşaması gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Devletler, sosyal politikalarında bu farklı grupların gerek ülkenin kendi sistemine gerekse ilişkisel anlamda toplulukların birbirlerine entegre olabilmeleri için çeşitli politika ve uygulamalar geliştirmek zorunda kalmışlardır. Genel politikalardan başlamak üzere toplumun tüm unsurları bu çerçevede aksiyon almak suretiyle kendi iç dinamiklerinde; farklılıkları ortak paydada toplayacak kapsayıcı ve bütünleştirici süreçler uygulamaya başlamışlardır.

Toplumsal bir açık sistem olan eğitim kurumları da öğretimsel ve yönetimsel süreçlerinde bu politikalardan etkilenmişlerdir. Okul müdürleri, kendi okullarındafarklı eğitim süreçlerinden gelen, kişisel farklılıklar barındıran öğretmenlerin;okul ile ilişkilerine; okulungenel vizyonuna veya kendi vizyonu çerçevesinde geliştirdiği yönetimsel ve öğretimsel anlayışa entegrasyonlarına veya örgütsel sosyalleşmelerine kendi kapsayıcı liderlik davranışları ile etki edebilmektedir. Bu çalışma, okullarda okul yöneticilerinin yönetimsel alanda sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışı ile öğretmenlerin bu davranış karşısında okul müdürü ve okullarına dönük reaksiyonuna yönelik olarak yapılmıştır.

Bu çalışmamın ortaya çıkabilmesi sürecinde; başlangıcından sonuçlanmasına kadar bana en büyük desteği veren; çizdiği vizyon ve bakış açısı ile çalışmamı tamamlamamda zamanını, fikirlerini ve liderliğini esirgemeyen danışman hocam Sayın Doç. Dr. Ceyhun KAVRAYICI'ya, çalışmamın her aşamasında beni yüreklendiren ve destekleyen eşim ve kızlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

18.01.2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Erhan BUĞU

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI……..……...……...…….i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....i

ÖZET..... iii

ABSTRACT.....iv

ÖNSÖZ.....v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....vi

İÇİNDEKİLER.....vii

TABLOLAR DİZİNİ.....x

SİMGE VE KISLATMALAR DİZİNİ.....xi

BİRİNCİ BÖLÜM.....1

1. GİRİŞ.....1

1.1. Problem Durumu.....1

1.2. Araştırmanın Amacı.....8

1.3. Araştırmanın Önemi.....8

1.4. Araştırmanın Varsayımları.....9

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....9

İKİNCİ BÖLÜM.....10

2. ALANYAZIN.....10

2.1. Liderlik.....10

2.2. Liderlik Kuramları.....11

2.2.1. Özellikler Teorisi.....12

2.2.2. Davranışsal Teoriler.....12

2.2.3. Durumsal Liderlik Teorileri.....15

2.3. Liderlik Stilleri.....19

2.3.1. Stratejik Liderlik.....20

2.3.2. Dönüşümcü Liderlik.....20

2.3.3. Öğretimsel liderlik.....21

2.3.4. Dağıtımcı liderlik.....21

2.3.5. Paylaşılan liderlik.....22

2.3.6. Otoriter liderlik.....22

2.3.7. Demokratik liderlik.....22

Sayfa

2.3.8. Sürdürümcü Liderlik 23
2.3.9. Vizyoner Liderlik 23
2.3.10. Kuantum Liderlik 23
2.3.11. Karizmatik Liderlik 24
2.3.12. Kültürel Liderlik 24
2.4. Kapsayıcı Liderlik 25
2.4.1. Kapsayıcı Liderlik Özellikleri 27
2.4.2. Eğitim Kurumlarında Kapsayıcı Liderlik 29
2.5. Örgütsel Bağlılık Kavramı 31
2.6. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler 31
2.6.1. Örgütün Yönetim Şekli 32
2.6.2. Örgütsel Adalet 32
2.6.3. Liderlik 32
2.7. Örgütsel Bağlılık Düzeyleri 33
2.7.1. Düşük Düzeyli Bağlılık 33
2.7.2. Orta Düzeyli Bağlılık 33
2.7.3. Yüksek Düzeyli Bağlılık 34
2.8. Örgütsel Bağlılığa Dair Belirtiler 34
2.9. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırması 35
2.9.1. Etzioni'nin Sınıflandırması 35
2.9.2. Katz ve Kahn'ın Sınıflandırması 36
2.9.3. Wiener'in Sınıflandırması 37
2.9.4. O'Reilly ve Chatman'ın Sınıflandırması 37
2.9.5. Buchanan II'nin Sınıflandırılması 37
2.9.6. Allen ve Meyer'in Sınıflandırması 38
2.10. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları 39
2.11. İlgili Araştırmalar 41
2.11.1. Kapsayıcı Liderlik İle İlgili Çalışmalar 41
2.11.2. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Çalışmalar 43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 45
3. YÖNTEM 45
3.1. Araştırmanın Modeli 45

Sayfa

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi 45
3.3. Veri Toplama Araçları 46
3.3.1. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği 46
3.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği 47
3.4. Verilerin Toplanması 47
3.5. Verilerin Analizi 47
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 50
4. BULGULAR 50
4.1. Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşlerinin Düzeyine Ait Bulgular 50
4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular 50
4.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular 52
4.4. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular 53
4.5. Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular 55
4.6. Değişkenler Arası İlişkiye Ait Bulgular 57
4.7. Değişkenlerin Birbirini Yordamasına Ait Bulgular 58
BEŞİNCİ BÖLÜM 60
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 60
5.1. Sonuç ve Tartışma 60
5.2. Öneriler 66
KAYNAKÇA 68
EKLER
ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Örnekleme ilişkin betimsel istatistiki veriler.....46
Tablo 3.2. Normalliğe ilişkin veriler 48
Tablo 3.3. Veri analiz teknikleri.....48
Tablo 3.4. Aritmetik ortalama değerlendirme aralıkları 49
Tablo 4.1. Öğretmenlerin kapsayıcı liderlik ve örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin düzeyine ait betimsel istatistiki veriler.....50
Tablo 4.2. Cinsiyete göre örgütsel bağlılık ve kapsayıcı liderliğe ait analiz verileri 51
Tablo 4.3. Öğrenim durumuna göre örgütsel bağlılık ve kapsayıcı liderliğe ait analiz verileri 52
Tablo 4.4. Mesleki kıdeme göre örgütsel bağlılık ve kapsayıcı liderliğe ait analiz verileri 54
Tablo 4.5. Çalışma süresine göre örgütsel bağlılık ve kapsayıcı liderliğe ait analiz verileri 56
Tablo 4.6. Kapsayıcı liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye ait analiz verileri 57
Tablo 4.7. Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının duygusal bağlılığı yordamasına ilişkin analiz verileri.....58
Tablo 4.8. Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının devam bağlılığı yordamasına ilişkin analiz verileri.....58
Tablo 4.9. Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının normatif bağlılığı yordamasına ilişkin analiz verileri.....59

SİMGE VE KISLATMALAR DİZİNİ

F	: Anova değeri
n	: Sayı
p	: Anlamlılık Derecesi
SS	: Standart Sapma
Sd	: Serbestlik Derecesi
t	: t değeri (Bağımsız Örneklemler t-Testi İçin)
vd.	: Ve diğerleri
%	: Yüzde
$\bar{x}$	: Ortalama

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmaya ilişkin temel kavramlara ait tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim toplumun geleceğini belirleyen en önemli faktördür (Öztürk, 2005). Bireysel açıdan bakıldığında öğrencinin gelişimi ailesini ve yakın çevresini etkilemektedir. Ancak toplumsal gelişmenin gerçekleşebilmesi için her bireyin eğitimi toplumun tüm kesimleri için geçerlidir. Bu nedenle amaçları doğrultusunda tüm toplumu etkileyen okullar gelecek açısından çok önemli bir yere sahiptir (Aydoğan, 2012).

Bir okulun başarısı veya başarısızlığı, okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin performansına bağlıdır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Öğretmenler bu sistem ve organizasyonların temel unsuru olup, eğitim ve öğretim sisteminin ana organizasyonu olan okulların iş yükünün çoğunu üstlenmektedirler (Can, 2018). Bu süreçte eğitimi "Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" (Senemoğlu, 2009) ile "insanların belirlenmiş hedefler doğrultusunda yetişmesini sağlayacak bir araç" (Fidan, 2012) olarak kullanabilir. Bu açıdan öğretmenler, eğitim hizmetlerinin sistematik olarak sunulduğu örgütler olan okulların en önemli unsurdur. Ayrıca bu sistem içerisinde öğretmenlerin okul yönetimi ve diğer işlevlere ilişkin belirli sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenler çalıştıkları ortamın huzurlu ve güvenli olduğunu hissettiklerinde en iyi performansı gösterebilirler. Tersi koşullardaki eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin performansı daha düşük olabilir (Şişman, 2012). Bu durumda müdürün liderliği önem taşımaktadır.

İnsan, sosyal bir varlık olarak oluşturduğu gruba liderlik edecek ve onları bir hedefe doğru yönlendirecek bir lidere ihtiyaç duyar. Günümüzde kurumsallaşmanın etkisiyle örgütlerde yönetici ihtiyacı azalmakta, ancak lider ihtiyacı giderek artmaktadır. Çünkü örgütlerin belirli hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak özel beceriler ve ikna becerileri gerektirir (Eren, 2012). Bu hedeflere ulaşmada yöneticiler etkilidir ancak liderler de etkilidir ve söz sahibidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Liderler tarihin her döneminde ve insanların topluluk olarak bir araya geldiği her bölgede var olmuştur (Dindar, 2001). 1950'li yıllardan itibaren liderlik çalışmaları yoğunlaştıkça liderliğin birçok tanımı ortaya çıkmaya başlamıştır. Liderlik tanımının benzer olduğu 3000'in üzerinde ampirik çalışma ile gösterilmiş (Çelik, 2012) ve bu konuyla ilgili 5000'in üzerinde araştırma ve 350'nin üzerinde tanım bulunmaktadır. Bu durum liderlik konusunun 20. yüzyılda çokça tartışıldığı anlamına gelmektedir (Cafoğlu, 1997).

Liderler yerel topluluklar, işletmeler, okullar ve vakıflar dahil olmak üzere çeşitli sektörlerden gelmektedir. Bir şirket yönetiminin, kurum çalışanlarının motivasyonunu ve bağlılığını arttırmakla yükümlü olduğu söylenebilir. Yöneticiler her zaman kendi fikirlerine göre hareket etmezler. Karar vermeden önce bir üst yönetimle konuştuktan sonra karar alabilirler. Yaşadıkları toplumu olumsuz yönde etkileyen, şirketteki örgüt üyelerinin motivasyonunu ve bağlılığını artıran lider vasıflarına sahip olduğu, bazılarının ise sahip olmadığı söylenebilir (Ekmekçi, 2015).

Liderlik, takipçilerin gerekli bilgi, beceri, deneyim ve yeteneklerinin istenilen hedeflere ulaşmak için kullanılmasıdır (Eren, 1998). Liderlik, hem kişilerarası hem de örgütsel sorunları çözme yeteneğini içeren, politik, ekonomik ve manevi gücü kullanarak takipçileri istenilen hedeflere yönlendirme yeteneğidir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Liderlik, kişilik özelliklerini ve etkilerini kullanarak takipçilerin itaatini sağlayarak grup dinamiklerini harekete geçirme ve gönüllü bağlılığı sağlama sürecidir (Çelik ve Sünbül, 2008).

Liderlik, bir grubu motive etme, onları belirli hedeflere doğru yönlendirme ve bu hedeflere birlikte ulaşma yeteneğidir. Liderlerin vizyon, azim, güven, kabullenme, cesaret, sakinlik, risk alma, uzmanlık gibi özelliklere sahip olması gerekir (Can, 2013). Liderliğe ilişkin yukarıdaki açıklamalara bir bütün olarak baktığımızda liderliğin bir örgüt için çok önemli bir anlam taşıdığını görebiliriz. Hedeflere ulaşmak için bir örgütü, bir grubu ya da örgüt içindeki bazı kişileri etkilemek ve yönlendirmek önemlidir (Koçel, 2001).

Organizasyonlarda liderliğin önemi her geçen gün artmaktadır. Bir organizasyon ne kadar mükemmel planlar yaparsa yapsın, etkili liderlik olmazsa organizasyon mekanik bir kurallar bütününe dönüşür (Şişik, 2015). Günümüzün organizasyonları hızla değişen bir ortamda faaliyet göstermektedir. Bu nedenle

kuruluşların önceden planlanmış çalışmaların ötesinde etkili bir şekilde çalışabilmesi için güçlü bir liderliğe ihtiyacı vardır (Taylor, 2006). Liderlik aynı zamanda organizasyona vizyon kazandırma açısından da önemlidir. Bu önemlidir çünkü çalışanların paylaşabilecekleri, kabul edebilecekleri ve taahhüt edebilecekleri ortak hedefler belirlemelerine olanak tanır (Özsalmanlı, 2005). Liderliğin önerilen tanımlarını dikkate alırsak ve kapsamlı bir kavram oluşturmaya çalışırsak, bu kavram şu şekilde görünecektir: İnsanları belirli hedefler etrafında bir araya getiren ve bu hedeflere ulaşmak için grupları harekete geçiren yetenek ve bilgilerin toplamı olarak tanımlanabilir (Eren, 2009).

Liderlerin vizyon, azim, güven, kabullenme, cesaret, sakinlik, risk alma, uzmanlık gibi özelliklere sahip olması gerekir (Can, 2013). Sosyal bir canlı olan insanın, yaşam tarzı nedeniyle her zaman bir lidere ihtiyaç duyduğu bilinen bir gerçektir. Bir kişi bir toplumda yeterince güçlü olmadığını hissediyorsa, güveni sağlamak için o toplumdaki birine güvenecektir. Bu bağlamda lider, yaşadığı topluma yön verme yeteneğine sahip, yaptığı çalışmalarla ona enerji veren, toplumun hedeflerine ulaşmasında maksimum desteği sağlayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2008).

Cömert (2005) iyi bir okul yöneticisinin iyi bir lider olması gerektiğini belirtmiştir. Sonuç olarak, müdürün okulda sergilediği yönetim tarzının okulla ilgili birçok faaliyeti etkilediği söylenebilir. Bu konuda Atik (2016), bireylerin okula ilişkin görüşlerinin birçok faktöre bağlı olarak farklılık gösterdiğini, okul müdürünün davranışlarının öğretmenlerin okula karşı tutumunu etkilediğini belirtmiştir. Bu bağlamda yöneticilerin gösterdiği liderliğin öğretmenlerin davranışlarını etkilediği söylenebilir.

Liderlik, okul kültürünü kapsayıcılığı teşvik eden bir kültür haline getirmek için çok önemli bir unsurdur. Başka bir deyişle güçlü liderler; okul alanlarında kapsayıcı kültürün yetiştirilmesinde, öğretmenlere rehberlik edilmesinde, alıcılığın arttırılmasında ve bütünleştirici uygulamalar için net bir vizyon oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır. Okul yöneticilerinin etkili bir liderlik yaklaşımı ile okullarında önemli değişimlere yön verdiklerine, doğrudan veya dolaylı olarak öğrenme sonuçlarına belirleyici bir etkilerinin olduğuna ilişkin araştırma sonuçları mevcuttur (Riehl, 2000; Hoy ve Miskel, 2012).

Nembhard ve Edmondson (2006) kapsayıcı liderliği, çalışanları örgüte katkı sağlamaları için motive etmek ve onları ödüllendirmek için liderler tarafından dile getirilen sözler ve sergilenen davranışlar olarak tanımlamıştır. Shore ve arkadaşlarına (2011) göre kapsayıcı liderlik, bir çalışanın benzersiz bir birey ve örgütün saygın bir üyesi olduğunu (aidiyet) hissetme derecesidir. Kapsayıcı liderliği insan hakları açısından değerlendiren kuramcılara (Ainscow ve Booth, 2005; Wasonga, 2009) göre kapsayıcı liderlik yaklaşımının temeli, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde belirtildiği üzere "Tüm insanlar ayrım gözetilmeksizin eşittir." maddesine dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre tüm insanlar geride bırakılamayacak kadar değerlidir. Her birey örgüt açısından önemlidir; geliştirebileceği bir potansiyele, yeteneğe ve çeşitli ihtiyaçlara sahiptir. Kapsayıcı bir liderin tüm bireylerin ihtiyaçlarını tespit ederek onların sosyal dışlanma veya ayrımcılığa maruz kalmalarını önleyerek kendilerini gerçekleştirebilmeleri için eşit fırsatlar yaratması gerekmektedir. Winters (2014), eşitlik ve saygı kavramlarına vurgu yaparak kapsayıcı liderlerin tüm insanlara eşit şekilde değer verme, saygı duyma ve eğitim kurumunun öğrenme olanaklarını iyileştirmesi için çaba göstermesi olarak tanımlanmıştır.

Kapsayıcı okul liderlerinin ilk özelliği; öğrenme ve öğretme süreçlerinin niteliğini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaparak öğretim programlarına liderlik etmenin yanı sıra çalışanlarına ve öğrencilerine etkili, kalıcı ve anlamlı bir öğrenme ortamı sunmalarıdır (Fullan ve Quinn, 2016). Her bireyi bir değer olarak gören dâhil edici bir okul kültürü oluşturur. Kapsayıcı okul liderliğinin bu yönüyle eğitimsel liderliği tamamlayıcı ve işlev kazandırıcı önemli bir potansiyele sahip olduğu düşünülebilir.

İş birliğine dayalı bir okul kültürünün temeli ön yargısız kabule dayanmaktadır. Bunu sağlayabilmek için kapsayıcı okul liderleri cinsiyeti, yaşı, etnik kimliği, fiziksel ve zihinsel özellikleri ne olursa olsun tüm bireylerin kabul görmesi, saygıyla karşılanmasını ve kendini toplumun değerli bir üyesi olarak görmesi için çaba gösterir (Fullan ve Quinn, 2016). Ryan (2006), kapsayıcı okul liderliğini okul toplumunu kapsayıcı anlayışa uygun eğitme, eleştirel ve özerk bir bilinç geliştirmek için diyalogun önemine dikkat çeker. Ryan'a göre okullarda kapsayıcı bir kültür oluşturmada yöneticiler kilit role sahiptir. Bu sebeple de kapsayıcı bir okul kültürü oluşturmak isteyen eğitim yöneticilerinin bu değerleri öncelikle kendilerinin benimsemesi, sonrasında da başta öğretmenler ve eğitim çalışanları olmak üzere tüm okul toplumunda

bu anlayışın yerleşmesi için çaba göstermesi gerektiğine vurgu yapar. Bu çaba, özellikle dışlayıcı yaklaşımların ve bu kapsamdaki direncin minimalize edilmesi ile mümkün olacaktır. Dolayısıyla kapsayıcı bir okul kültürünün oluşturulması ancak okul toplumunun tüm üyelerinin duygusal ve bilişsel olarak kapsayıcı yönetim ilkelerini benimsemesi ile gerçekleşecektir. Bu sebeple de kapsayıcı bir okul kültürü inşa etmeyi hedefleyen okul liderlerinin bu anlayışın yerleşmesi için eğitimin tüm paydaşları ile iş birliği yapması gerekmektedir.

İş hayatında kurumların başarılı olabilmeleri için gerekli olan temel ön şartlardan biri de çalışanların kurumlarına olan bağlılık düzeyleridir. Örgütsel davranış, yönetim, sosyal psikoloji araştırmaları bu bağlılığı örgütsel bağlılık olarak tanımlamışlardır. Örgütsel bağlılık kavramı ilk olarak 1956 yılında Whyte tarafından incelenmiş sonrasında birçok araştırmacı tarafından incelemeler derinleştirilerek geliştirilmiştir (Whyte, 1956; akt. Gül, 2002). Örgütsel bağlılık, örgütten ayrılabilme engelleri ile çalışanı örgüte bağlayan seçenekler arasında bir seçeneği gösterir (Dağlı, Elçiçek ve Han, 2018). Bireyler işlerine ve örgütlerine karşı ne derecede olumlu tutum ve davranış sergilerse, bu süreçte örgütler de o derecede güçlenecektir. Bu bağlamda örgütsel bağlılık örgüt için oldukça önemli bir kavram olarak yer alır (Bolat ve Bolat, 2008).

Örgütsel bağlılık, örgütsel davranış çalışmalarında önemli bir yere sahiptir, çünkü örgütsel bağlılık ile tutum ve davranışlar arasında ilişki bulunmaktadır (Koch ve Steers, 1978). Örgütsel bağı güçlü olan bireylerin yüksek performans, yüksek iş devamlılığı, işe gecikme oranında azalma, yüksek verimlilik (Angle ve Perry, 1981), ekstra çaba (Robbins ve Judge, 2012), örgütte uzun süre işe devam etme ve örgüt ile pozitif güçlü bir ilişki (Jones ve George, 2021) kurdukları görülmektedir. Örgütlerine karşı bağlılık duyan çalışanların daha sıkı çalıştıkları, örgütte kalarak örgütü daha etkili hale getirmek için çaba gösterdikleri, örgütün iyiliğini artırmak için gözle görülür bir çaba sarf etmeye çalıştıkları belirlenmiştir (Slocombe ve Dougherty, 1998).

Örgütsel bağlılık literatürü incelendiğinde araştırmacıların çalışanların çeşitli özelliklerine, onların örgütsel ihtiyaç ve hedefleri koruma isteklerine ve örgütün arzu ettiği davranışlara odaklanma durumlarını inceledikleri görülmektedir. Örgütsel bağlılık konusunda araştırma yapan bazı araştırmacılar, örgütsel bağlılığın çalışanların örgütün çeşitli alan ve yönlerine bağlılığı olduğunu ifade etmektedir (Balay, 2000).

Örgütsel hedeflere ulaşmak için çalışan bireylerin davranışlarını etkileyen ve örgütün kârını artırmasına yardımcı olan örgütsel bağlılık üzerine yapılan araştırmalar, etkili yönetim becerisine sahip olanların kontrollü davrandıklarını göstermiştir. Özetle örgütsel sorumluluğun örgütsel faaliyetleri olumlu yönde etkilediği söylenebilir (Sürücü ve Maşlakçı, 2018).

Eğitim sisteminde en vazgeçilmez unsurların başında okullar gelmektedir. Okulların vasıtalığı ile eğitimde ulaşılmak istenen amaçlara ve başarılara ulaşılmaktadır. Belirlenen amaç ve başarılara erişmek için de moral ve motivasyonları yüksek öğretmenler ve okul yöneticileri gerekmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullara bağlanmasında okul yönetimi önemli bir rol oynamaktadır. Okulun öğretmenler için daha yaşanabilir ve çekici hale getirilmesi kurumun liderlik bağlılığının sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır (Yalçın, 2014).

Eğitim örgütleri olan okullar ve öğretmenler arasındaki bağ hem kuvvetli hem de sosyal olmalıdır. Öğretmenler kendilerini okullarına ait hissetmeli ve kurumun birer parçası olarak değerlendirmelidirler. Öğretmenin okula olan örgütsel bağlılığı yüksek olmalı ve aynı zamanda gelişmelidir (Canbaz, 2019).

Rosenholtz ve Simpson (1990) çalışmalarında öğretmenlerde örgütsel bağlılığı incelemiş olup bağlılığa etki eden faktörleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- Örgüt faktörleri; öğretmenlerin okuldaki çalışma koşullarına ve öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılıklarına etki eden tüm ögelerdir.
- Özerklik; öğretmenler eğitim öğretim süreçlerinde bazı kararları alma konusunda özgürlerdir. Baskılanan ve kısıtlanan öğretmenlerin moral ve motivasyonları olumsuz yönde etkilenir ve yaratıcı hâlleri de olumsuz etkilenebilir. Başarılı olmak için öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde özgür olmaları öğretmenlerin kurumlarına örgütsel bağlılıklarını arttıracaktır.
- Manevi mükâfatlar; öğretmenler başarı gösterdikleri hâllerde okul yöneticileri ya da idari amirler bu öğretmenlere bazı ödüllerle geri bildirimler iletirler. Öğretmenlerin bu ödüllerden yoksun kalmaları, onların okula bağlılığını olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle okul ortamında başarılı öğretmenlere hem yönetimden hem de öğretmenlerden geri bildirim verilmesi ve öğretmenlerin teşvik edilmesi öğretmenlerde örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkileyebilir.

- Öğrenci davranışları idaresi; öğretmenlerin pedagojik görevlerinin bir parçası olarak sorumluluklarından biridir. Öğrenci davranışlarını kontrol etmek genellikle okulun amaç ve sorumluluklarından biridir. Ancak okul liderleri öğretmenlerle birlikte çalıştığında, öğretmenlerin görüşlerini dikkate aldığında ve öğrenci davranışının sınırlarını belirleyen kurallar belirlediğinde, öğretmenler sınıf hedeflerine ve süreçlerine daha iyi katkıda bulunabilirler. Bunun okula katılımları üzerinde olumlu bir etkisi vardır.
- Performans faaliyetleri; öğretmenlerin verimleri yüksek olduğunda öğretmenler işlerini nasıl daha iyi yapabilecekleri konusunda net bir fikir geliştirirler. Performans etkililiği algısı yüksek olan öğretmenlerin okullarına daha fazla bağlılık duydukları ifade edilebilir.
- Mesleki ve kişisel gelişim; kendini geliştirmek isteyen öğretmenlerle ilgilidir. Mesleki literatüre bakıldığında öğretmenlerin ilerleyememesi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul yöneticileri ve ilgili birimler öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttırmak için birtakım kişisel ve mesleki gelişim olanakları sağlayabilirler.

Örgüt yöneticilerinin sergilediği davranışlar, çalışanların örgüte bağlılığına yol açmaktadır. Yöneticiler çalışanları objektif kriterlere göre değerlendirmezlerse çalışanların onlara olan güveni azalacak ve örgütlerine bağlılıkları azalacaktır. Yöneticiler iş arkadaşlarını, astlarını, müşterilerini kapsayan çeşitli değerlendirmeler yaptığında ya da onları objektif kriterlere göre değerlendirdiğinde çalışanların kendilerine olan güveni ve sahip oldukları örgüte bağlılıkları artar (Gümüştekin, Özler ve Yılmaz, 2010).

Eğitim ve öğretimi sağlayan okullar da bir örgüttür ve amaçladıkları sonuçlara ulaşabilmelerinde öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı etkilidir (Celep, 2000). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini etkileyen faktörler kişisel, örgütsel ve diğer faktörler olarak sınıflandırılabilmektedir. İş beklentileri, psikolojik sözleşme ve cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, kıdem kişisel faktörleri; örgüt kültürü, örgütsel adalet, yönetim, liderlik, ücret, rol çatışması, rol belirsizliği, işin niteliği, işin önemi, denetim ve ödüller örgütsel faktörleri; alternatif iş imkânları ve profesyonellik ise diğer faktörlerin belirleyici unsurlarıdır (Bakan, 2011; Yüceler, 2009).

1.2. Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmada okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin bağlılıkları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresideğişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan araştırma, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik ve örgütsel bağlılık konusunda görüşlerini ortaya koymak, okul müdürlerinin mevcut kapsayıcı liderlik davranışlarını değerlendirmek, okul yönetimi hakkında ihtiyaç analizi yapmak açısından araştırmacılara ve uygulayıcılara önemli bir veri sağlaması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca yapılan çalışmanın okul müdürlerine verilecek hizmet içi eğitimlere katkı vermesi de beklenmektedir.

Yapılan araştırmada Kapsayıcı Liderlik Ölçeği aracılığıyla toplanan verilerin okul müdürlerine yaptıkları liderlik şekline ilişkin tecrübe ve görüşleri üzerinde düşünme ve tartışma olanağı sağlayacağı, var olan etkinlikler ya da planlar üzerinde daha geniş kapsamlı değerlendirme fırsatı sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca yapılan

araştırma okul müdürü, öğretmen ve konu ile ilgili alanyazına kaynaklık yapması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Yapılan araştırmada, araştırmaya katılım gösteren Eskişehir İli'nde görev yapan öğretmenlerin araştırma için kullanılan veri toplama araçlarındaki sorulara içten, samimi ve objektif bir biçimde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma Eskişehir ili, devlet okulları, öğretmenler ve Kapsayıcı Liderlik Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde Liderlik kavramı, liderlik kuramları, liderlik türleri, kapsayıcı liderlik ile ilgili kuramsal bilgiler ile örgütsel bağlılık kavramı, örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler, örgütsel bağlılık sınıflandırmalarıile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Bölüm sonunda ise araştırma konusu ile ilişkili yut içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Liderlik

Liderlik insanlığın başlangıcından beri var olan bir kavramdır. İnsanlar farklı inanç, amaç, tutum ve davranışlara sahip olmalarına rağmen sosyal varlıklar oldukları için bir araya gelerek gruplar oluştururlar. Farklı özelliklere sahip bir grup insanın uyum içinde olması ve verimliliğin artması için gruba liderlik edebilecek bir kişiye ihtiyaç vardır ve burada lider devreye girer. Liderlik, bir grubun üyelerini etkileyerek ortak bir amaç çerçevesinde hareket etmelerini sağlamaktır (Can ve Özer, 2011). Liderlik, istenilen hedeflere ulaşmak için takipçilerin gerekli bilgi, beceri, deneyim ve yeteneklerinden yararlanma sürecidir (Eren, 1998).

Liderlik, çalışanlar arasındaki sorunları ve örgütsel sorunları çözme yeteneği de dahil olmak üzere, takipçileri arzu edilen hedeflere doğru yönlendirmek için politik, ekonomik ve manevi gücü kullanma yeteneğidir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Liderlik, takipçilerin kişilik özelliklerinden ve etkilerinden yararlanarak itaatlerini sağlamak amacıyla grup dinamiklerini harekete geçirme ve gönüllü bağlılık sağlama sürecidir (Çelik ve Sünbül, 2008). Liderliğin önerilen tanımlarını dikkate alırsak ve kapsamlı bir kavram oluşturmaya çalışırsak, bu kavram şu şekilde görünecektir: İnsanları belirli hedefler etrafında bir araya getiren ve bu hedeflere ulaşmak için grupları harekete geçiren yetenek ve bilgilerin toplamı olarak tanımlanabilir (Eren, 2009).

Liderlik, bir grubu motive etme, onları belirli hedeflere doğru yönlendirme ve bu hedeflere birlikte ulaşma yeteneğidir. Liderlerin vizyon, azim, güven, kabullenme, cesaret, sakinlik, risk alma, uzmanlık gibi özelliklere sahip olması gerekir (Can, 2013). Liderliğe ilişkin yukarıdaki açıklamalara bir bütün olarak baktığımızda liderliğin bir örgüt için çok önemli bir anlam taşıdığını görebiliriz. Hedeflere ulaşmak için bir örgütü, bir grubu ya da örgüt içindeki bazı kişileri etkilemek ve yönlendirmek önemlidir (Koçel, 2001).

Organizasyonlarda liderliğin önemi her geçen gün artmaktadır. Bir organizasyon ne kadar mükemmel planlar yaparsa yapsın, etkili liderlik olmazsa organizasyon mekanik bir kurallar bütününe dönüşür (Şişik, 2015). Günümüzün organizasyonları hızla değişen bir ortamda faaliyet göstermektedir. Bu nedenle kuruluşların önceden planlanmış çalışmaların ötesinde etkili bir şekilde çalışabilmesi için güçlü bir liderliğe ihtiyacı vardır (Taylor, 2006). Liderlik aynı zamanda organizasyona vizyon kazandırma açısından da önemlidir. Bu önemlidir çünkü çalışanların paylaşabilecekleri, kabul edebilecekleri ve taahhüt edebilecekleri ortak hedefler belirlemelerine olanak tanır (Özsalmanlı, 2005). Liderliğin önerilen tanımlarını dikkate alırsak ve kapsamlı bir kavram oluşturmaya çalışırsak, bu kavram şu şekilde görünecektir: İnsanları belirli hedefler etrafında bir araya getiren ve bu hedeflere ulaşmak için grupları harekete geçiren yetenek ve bilgilerin toplamı olarak tanımlanabilir (Eren, 2009).

Liderlerin vizyon, azim, güven, kabullenme, cesaret, sakinlik, risk alma, uzmanlık gibi özelliklere sahip olması gerekir (Can, 2013). Sosyal bir canlı olan insanın, yaşam tarzı nedeniyle her zaman bir lidere ihtiyaç duyduğu bilinen bir gerçektir. Bir kişi bir toplumda yeterince güçlü olmadığını hissediyorsa, güveni sağlamak için o toplumdaki birine güvenecektir. Bu bağlamda lider, yaşadığı topluma yön verme yeteneğine sahip, yaptığı çalışmalarla ona enerji veren, toplumun hedeflerine ulaşmasında maksimum desteği sağlayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2008).

2.2. Liderlik Kuramları

Liderlik kavramı 20. yüzyılda bilimsel olarak incelenmeye başlanmıştır (Buluç, 2020). Yapılan çalışmalarda kavrama farklı açılardan yaklaşan araştırmacılar, 1930'lu ve 1940'lı yıllardaki başarılı liderlerin özelliklerini ve 1940'lı ve 1960'lı yılların liderlik sürecinde liderlerin sergilediği davranışları, 1960'lardan 1980'lere değişim ve gelişmeler ışığında değişen durumlarda liderlik davranışlarını ele alarak çeşitli teoriler ortaya çıkmıştır (Güçlü, 2020). Ortaya çıkan başlıca teoriler arasında özellik teorisi, davranışsal liderlik teorisi ve durumsallık teorisi bulunmaktadır (Yenel, 2019).

2.2.1. Özellikler Teorisi

"Lider olunmaz ancak lider olarak doğulur" (Sağır, 2018; Şişman, 2018) fikrinden yola çıkan bu teoriye göre, doğuştan gelen yetenekler ve bu yeteneklerin gelişimi, yoluyla kazanılan özellikler erken çocukluk deneyimleri liderliğin temelini oluşturur (Başoğlu, 2018; Yenel, 2019). "Liderlik Büyük Adam Teorisi" olarak da bilinen bu teori, dünyadaki önemli olayların, bilgi ve vizyonlarını toplumu dönüştürmek için kullanan "Büyük Adamların" etkisi altında gerçekleştiği teorisine dayanmaktadır (Balcı, 2020).

Özellikler teorisine göre, liderlerin astlarda ve diğer insanlarda olmayan özelliklere sahip olduğu düşünülür ve liderlik, hangi bağlamda sergilenirse sergilensin, genel bir kişisel özellik olarak görülür. Bu fikirden yola çıkarak çeşitli kurum ve kuruluşlarda görev yapan ve kendi alanlarında başarılı olan siyasetçileri, komutanları, yöneticileri vb. ifade eder. Bu tarz kişiler üzerinde yapılan çalışmalarla etkili liderliğe katkı sağlayan özellikler belirlenmiş, liderlik pozisyonundaki kişilerin ortak özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır (Şişman, 2018). Araştırmalar başarılı liderlerin temel özelliklerinin "fiziksel özellikler, kişisel özellikler ve sosyo-ekonomik özellikler (çevre, eğitim düzeyi vb.)" olduğunu ortaya koymuştur (Yenel, 2019; Yıldız, 2013).

2.2.2. Davranışsal Teoriler

Ohio Eyalet Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi tarafından yürütülen davranışsal araştırmaların ortak noktası, liderlerin kim olduklarından ziyade liderlik süreçlerinde sergiledikleri davranışları, liderlerin takipçilerini etkilerken nasıl hareket ettikleri, eylem ve davranışların liderlik niteliklerini açıkladığını savunurlar (Balcı, 2020). Ayrıca liderler nasıl karar verir, iş yapar, takipçileri nasıl geliştirir, otoriteyi nasıl geliştirir, hangi davranışların sergilendiği gibi sorulara odaklanır (Güney, 1999).

Yönetim davranışına ilişkin önemli çalışmalar arasında "Ohio State Üniversitesi Araştırması, Michigan Üniversitesi Araştırması, Blake ve Mouton Yönetim Modeli ve Rensis-Likert System 4 Modeli" (Sağır, 2018; Şişman, 2018; Yıldız, 2013) bulunmaktadır. Bu modeller aşağıda açıklanmıştır.

2.2.2.1. Ohio state (eyalet) üniversitesi çalışmaları

1940'lı yılların sonlarında gerçekleştirilen ve yönetim alanında önemli bir yer tutan "Ohio Eyalet Üniversitesi Araştırması", yöneticilerin liderlik sürecindeki davranışlarının incelenmesinden doğmuş ve liderlik yaklaşımının faydasız olduğu varsayımı ile oluşmuştur (Başoğlu, 2018; Buluç, 2020). Araştırmacıların, lider davranışına ilişkin maddeler oluşturularak geliştirilen "Lider Davranışı Tanımlama Anketi"ni takipçilere uyguladıkları bir çalışma sonucunda (Yıldız, 2013), lider davranışlarının aşağıdaki gibi olduğunu bulmuşlardır. Görev ve birey yönelimli olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu belirtmektedirler (Balcı, 2020; Başoğlu, 2018).

Görev Yönelimlilik (İşe Ağırlık Verme/Yapıyı Kurma): Bu boyutta liderler, takipçilerinin faaliyetlerini planlar, organize eder ve izler, iletişim sistemleri kurar, hedefleri ve çalışma sürelerini belirler (Özler, 2013; Yıldız, 2013) ve hedeflerle ilgili görevleri zamanında tamamlamak için liderleri ve üyeleri koordine eder (Yenel, 2019). Bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek, geri bildirimde bulunmak gibi eylemlerle ifade edilebilir (Balcı, 2020).

*Birey Yönelimlilik (Anlayış Gösterme/Bireyi Dikkate Alma):*Liderlerin takipçilerine değer verdiği, eylemlerinin (Yenel, 2019) güven ve saygı ortamı oluşturduğu (Yıldız, 2013), karşılıklı ilişkilerde anlayış gösterdiği (Başoğlu, 2018), üyelere yardımcı olduğu, sorunu açıklayarak üyelere yardım ettiği ve arkadaş canlısı davranmak olarak tarif edilebilir (Balcı, 2020).

2.2.2.2. Michigan üniversitesi çalışmaları

Rensis Likert'in, takipçi memnuniyetini ve grup performansını artıran faktörleri belirlemek amacıyla sektördeki çeşitli pozisyonlardaki kişilerle anket yaptığı çalışmalardır. Bu çalışmalarda "verimlilik, iş tatmini, ciro, şikayetler, devamsızlık, maliyetler ve motivasyon" gibi kriterler kullanılmıştır (Yenel, 2019). Araştırmalar işe ve kişiye yönelik liderler olmak üzere iki ana liderlik davranış stili türünü belirlemiştir (Balcı, 2020; Özler, 2013; Yenel, 2019; Yıldız, 2013).

*İşe Yönelik Liderler:*Üretimle alakalı teknik görevlere daha çok değer veren (Yıldız, 2013) bu yöneticiler, astlarının görevlerini yerine getirmesini kontrol etmekte ve duruma göre sıklıkla cezaya başvurmakta, aynı zamanda çalışanlarla olan ilişkilerde başarısız fakat işleri ile ilgili hedeflerine ulaşmada başarılıdırlar (Özler, 2013).

*Kişiye Yönelik Liderler:*Bu liderler, grup üyeleri arasındaki sosyal ilişkileri ve bireyselliği öne çıkaran, üyelerin ihtiyaçlarına önem veren (Yıldız, 2013), üyelere yetki vererek gelişimlerine katkıda bulunan ve verimliliği artıran davranışlar sergilerler (Özler, 2013).

Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi'deki liderlik araştırmalarında görev odaklı ve üretim odaklı boyutlar ile birey odaklı ve insan odaklı liderlik boyutları birbirine benzerdir (Balcı, 2020; Yıldız, 2013). Michigan Üniversitesi'nde yapılan bir liderlik araştırması, bir kuruluşta hedeflere ulaşmak için yalnızca üretkenliğe odaklanmanın yeterli olmadığını; üyelerin harekete geçmesinin de önemli olduğunu, dolayısıyla üyelerini de dikkate almanın gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bir kuruluşun hedefleri açısından üretime odaklanmak kadar önemlidir. Üretim odaklı ve çalışan odaklı davranış tarzlarına ayrı ayrı bakıldığında yöneticilerin aynı anda üretime ve çalışanlara odaklanabilecekleri sonucuna varabilir(Sağır, 2018).

2.2.2.3. Robert Blake-Jane Mouton Liderlik Modeli

Blake ve Mouton, yaptıkları araştırmaları sonucunda, sonuçlara yönelik ilgi ve insanlara iki eksenden oluşan bir ızgara üzerinde iki tür liderlik davranışını gösteren bir model geliştirmişlerdir (Özler, 2013). Bu modele göre liderin hangi davranış tarzına daha yakın olduğunu belirlemek için davranış tarzlarından biri "yatay eksen"e, diğeri ise "dikey eksen"e yerleştirilmektedir (Yıldız, 2013). Blake-Mouton'a göre etkili liderlik, üretkenlik ile kişilerarası ilişkilerin dengelenmesiyle mümkündür (Sağır, 2018).

2.2.2.4. Rensis Likert'in Sistem 4 Liderlik Modeli

"Sistem 1-Sistem 4" olarak da bilinen bu model, Rensis Likert tarafından Michigan Üniversitesi'ndeki araştırmaların bir uzantısı olarak geliştirilmiş olup, bir tarafta birey odaklı davranış, diğer tarafta görev odaklı davranış olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Yıldız, 2013). "İstismarcı Otokratik", "Yardımsever Otokratik", "Katılımcı" ve "Demokratik" olmak üzere dört liderlik davranış tarzından oluşur (Özler, 2013).

Sistem 1: Astlara güvenilmeyen, fikirlerinin nadiren kabul edildiği, üyelerin korku ve ceza yoluyla kontrol edildiği (Yıldız, 2013), istismarcı otokratik liderlik tarzının özelliklerini içeren bir davranış tarzında, takipçilere temel gereksinimlerini temin edecek ödüller verilir (Güney, 1999).

Sistem 2: Bu liderlik tarzı hem otoriter davranış hem de yardımseverlik sergiler (Güney, 1999). Astları motive etmek için ödül ve ceza yöntemlerini kullanır, bazen astların fikirlerini benimser ve belli kurallar çerçevesinde karar verme yetkisini astlarına verirler fakat çoğu karar üst kademelerde alınır (Yıldız, 2013).

Sistem 3: Katılımcı liderlik tarzı özellikleri sergileyen bu liderler (Güney, 1999), takipçilerine kısmen güvenirler ancak belirli kararlar daha üst düzeyde alınır (Yıldız, 2013). Alt kademedeki astlarına bazı teknik sorunlar hakkında karar verme fırsatı veren liderler, onların sorunlarıyla ilgilenir ve onları motive etmek için ödül, ceza verme gibi yöntemleri kullanırlar (Güney, 1999).

Sistem 4: Demokratik lider özelliğine sahip bir lider, kişiler arası ilişkilere önem veren, takipçilerine güvenme fırsatı veren ve her konuda fikirlerini özgürce ifade edebilen, karar alma sürecinde şeffaf olan bir davranış tarzına sahiptir (Güney, 1999; Yıldız, 2013).

2.2.3. Durumsal Liderlik Teorileri

Liderlik araştırmasının bir parçası olarak geliştirilen özellikler ve davranışsal teorileri, evrensel olarak geçerli liderlik özelliklerini tanımlama ihtiyacını karşılayamaması nedeni ile liderlikte durumsallık teorisi geliştirilmiştir. Bu teori daha uygun liderlik özelliklerine olan ihtiyacı karşılamak için özellikler ve davranışsal teorilerinin birleşiminden oluşmuştur. Liderliğin duruma göre değişmesi nedeniyle bu teorilere "Beklenmedik Durum Teorileri", "Acil Durum Teorileri" de denilmektedir. Durumsal liderlik teorisi her koşulda, her zaman işe yarayan tek bir liderlik tarzı olmadığını, başkalarını etkilemenin en iyi ve tek bir yolu olmadığı fikrine dayanmaktadır (Mankan, 2012; Şişman, 2018; Yenel, 2019).

Durumsal yaklaşım araştırmacılarına göre liderlik, belirli özelliklerden kaynaklanan bir durum değildir ve farklı durumlar, koşullar, ortamlar ve gruplar, farklı liderlik tarzlarını gerektirir (Özler, 2013; Şişman, 2018). Yani, belirli özelliklere sahip bir kişi, belirli ortam veya koşullarda liderlik sergileyebiliyorken aynı kişi, başka koşul veya ortamlarda liderlik edemeyebilir veya başarılı olamayabilir (Yenel, 2019). Bu nedenle liderlerin değişen ortam ve durumlara uygun özelliklere sahip olması ve hızlı değişimlere cevap veren davranışlar sergilemesi gerekmektedir (Başoğlu, 2018).

2.2.3.1. Fiedler'in olasılık modeli

Davranış teorisi içerisinde yeni bir model geliştirmek üzere araştırmalara başlayan Fiedler, durumsallık teorisi olarak bilinen bir "lider etkililiği modeli" geliştirmiştir (Yenel, 2019). Fiedler, bir grubun başarısının liderin liderlik tarzı ile durum arasındaki eşleşmeye bağlı olduğunu belirtmiş ve Fiedler liderlik tarzlarını kendi "En Az Tercih Edilen Çalışma Arkadaşı Ölçeği" ile belirlemeye çalışmıştır (Balcı, 2020). Yöneticilerin, en az çalışmak istedikleri iş arkadaşlarına ilişkin olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerine göre, yöneticiler iki gruba ayrılmıştır. Görev odaklı ve ilişki odaklı yöneticiler. Görev odaklı liderler hedeflere ulaşmayı, ilişki odaklı liderler ise üyeler arasında yakın ilişkiler oluşturmayı önemli görmektedir (Yıldız, 2013). Her durumda tek bir liderlik tarzı ortaya koymak yerine, duruma göre liderlik tarzını değiştirmenin uygun olduğu fikrinden yola çıkan bu yaklaşıma göre, bazen görev odaklı, bazen de ilişki odaklı liderler liderlikte şartlara ve duruma bağlı olarak değişen bir süreçte başarılı olabiliyor(Güney, 1999).

2.2.3.2. Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramı

Hershey ve Blanchard'ın durumsal liderlik teorisi, iki boyuttan oluşur: görev odaklı liderlik ve ilişki odaklı liderlik ile her biri birbirini iyi veya kötü yönde etkileyen dört gözenekten oluşur. Dört gözeneğe göre lider davranışlarına "Yönlendirme", "Koçluk", "Destekleme" ve "Yetkilendirme" adları verilmektedir (Balcı, 2020; Özler, 2013). Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1.Gözenek: Üye ve görev olgunluğu iyi ancak kişilerarası ilişkiler zayıf olduğunda etkili liderlik davranışları trend belirleyici (otoriter ve ifade edici) olacaktır (Balcı, 2020). Takipçilerine ne yapmaları gerektiğini söylerken tek taraflı iletişim kullanan ve kontrolü ön plana çıkaran bu tip lider, işini başarıyla tamamlamayı hedefleyen görev odaklı bir liderdir (Özler, 2013).

2. Gözenek: Üyelerin olgunluk, görev ve kişilerarası ilişkileri iyi olduğunda başarılı liderlik davranışı koçluk (öğretme) davranışı olarak ifade edilir (Balcı, 2020). Çalışanları motive eden ve hedeflere nasıl ulaşılacağı konusunda yön veren, görev ve ilişki odaklı yöneticilerdir. Bu liderler, kontrolü sürdürürken üye fikirlerini karar alma sürecine dahil ederek iki yönlü iletişimi güçlendirmeye başlarlar (Özler, 2013).

3. Gözenek: Kişilerarası ilişkiler iyi, görevler zayıf ve takipçi olgunluğu orta veya düşük olduğunda etkili liderlik davranışı destekleyici davranıştır (Balcı, 2020). Bu ilişki odaklı liderlik tarzında liderler, üyelerin katılımıyla hedeflere ulaşmaya çalışırlar. Liderler, takipçileri dinlemek, üyeleri problem çözme ve karar almaya dahil etmek, üyelerin katılımını sağlamak, onların çabalarını desteklemek gibi destekleyici davranışlar sergilerler (Özler, 2013).

4. Gözenek: İlişkilerin ve işin zayıf olduğu, iş ve takipçi olgunluğunun orta düzeyde olduğu durumlarda başarılı liderlik için güçlendirme (danışmanlık) davranışının sergilenmesi gerekir (Balcı, 2020). Bu tür lider, görevlere veya ilişkilere odaklanmaz ve üyelerin sorunları tartışarak çözmelerine olanak tanır (Özler, 2013).

2.2.3.3. Vroom-Yetton normatif durumsallık teorisi

1973 yılında Victor Vroom ve Philip Yetton'un araştırmaları sonucunda geliştirilen (Yenel, 2019) ve Jago'nun da araştırmalarıyla katkıda bulunduğu normatif durumsallık teorisi (Yıldız, 2013), yöneticinin karar verme süreçlerini vurgulamaktadır. Yönetim sürecinde karar vermenin önemine değinilerek (Yenel, 2019), şartlara bağlı olarak yöneticinin duruma karşı tutumu ve üyelerin karar almaya ne ölçüde katıldığı belirlenmeye çalışılmıştır (Özler, 2013).

Teoriye göre kararların etkililiği ve başarısı, kararların grubun başarısını ne kadar iyileştirdiği ve kolaylaştırdığı anlamına gelen "Karar Kalitesi", takipçilerin kararları kabul edip etmemeleri "KararKabulü" ve kararın görev olduğu zaman dilimi olan "Zaman"faktörlerine bağlıdır (Balcı, 2020). Vroom ve Yetton'un normatif liderlik teorisine göre liderlerin her duruma uygun bir liderlik tarzı yoktur ancak liderlerin danışmacı liderlikten otokratik liderliğe kadar uzanan davranışlara sahip olması gerekir. Otokratik liderlik ve karar durumuna göre stilleri değiştirerek bunları esnek bir şekilde uygulamalıdır (Balcı, 2020).

2.2.3.4. Yol-Amaç liderlik kuramı

Yol-amaç teorisi, bireysel yeterlilikleri sağlamak için üyeleri motive etmenin, göreve ve üyelere odaklanmanın öneminden bahseden (Sağır, 2018) Martin Evans ve Robert House tarafından geliştirilen "Beklenti-Valans Güdülenme Teorisi" nden türetilmiştir (Yenel, 2019). Beklenti teorisine göre üyeler kendilerini yeterli hissettiklerinde, çabalarının ödüllendirildiğine inandıklarında ve katkılarının karşılığının

değerli görüldüğünde motive olurlar (Balcı, 2020; Yenel, 2019). Yol-Amaç teorisine göre liderin, üyelerini hedeflere ulaşmak için nasıl motive ettiği (Yıldız, 2013), grubun hedefleri nasıl gördüğü ve hedefe ulaşmak için araçların neler olduğu (Eren, 1993) üzerinde durulmaktadır.

Liderin, takipçilerinin özelliklerine ve hedeflerine göre ne tür davranışlar göstermesi gerektiğine karar vermesinin ifade edildiği yol-amaç teorisine göre lider, yönlendirici, destekleyici, katılımcı ve başarıya yönelik liderlik darvranışları gösterir (Başoğlu, 2018).

Otoriter liderlik: Emir veren, üyeleri kontrol eden ve tüm otoriteyi elinde bulunduran otoriter liderlik, üyelerin otoriteyi desteklediği gruplarda ve hedeflerin belirsiz olduğu ortamlarda başarılı olmaktadır (Yıldız, 2013).

Destekleyici liderlik: Bu tür lider, üyelerle yakın ilişkiler kurmayı, sorunları çözmeyi, kişisel ihtiyaçları karşılamayı, refahı sağlamayı ve işleri eğlenceli hale getirmeyi amaçlayan davranışlar sergiler (Güney, 1999).

Katılımcı liderlik: Görev performansı ve problem çözme gibi konularda takipçilere danışmak ve onlardan girdi alan katılımcı lider (Güney, 1999), görevlerin takipçiler için net olmadığı durumlarda en iyi liderlik tarzıdır. Bu durum üyelerinin hedeflerine ulaşmak için izleyeceği yolu açıklığa kavuşturmasından dolayı ifade edilmiştir (Yıldız, 2013).

Başarıya yönelik liderlik: Başarı odaklı liderlerin, üyelerinin başkalarının dikkatini çekmek ve öne çıkmak için yüksek hedefler belirlediği gruplarda ve zor görevlerde etkili olmaktadır (Yıldız, 2013).

Bu liderlik tarzlarının uygunluğu; bir liderin tarzının üyeler tarafından kabul edilip edilmeyeceği, gerçekleştirilen görevin türüne, takipçilerin bireysel özelliklerine, üyelerin hissettiği zaman ve çevresel baskılara ve ödül elde etme fırsatlarına (Eren, 1993) bağlıdır. Bir liderin, üyelerin bireysel hedeflerini grup hedefleriyle uyumlu hale getirerek hedeflere ulaşma yeteneği, başarıya ulaşmak için stratejilerin etkinleştirilmesi gibi faktörlerden etkilenir (Balcı, 2020).

Dört liderlik stilinin üye üretkenliğini ve memnuniyetini nasıl etkilediğini belirlemek için gereken teorik bilgileri sağlar, beklenti teorisinin motivasyonel ilkelerini liderlik teorisine uyarlar ve liderlerin üye üretkenliğini ve memnuniyetini artırmasına yardımcı olur (Güney, 1999). Üyelere destek olmak, rehberlik etmek, motive etmek ve

zorlukları ortadan kaldırmak (Yıldız, 2013) yol-amaç teorisinin olumlu yönleri olarak değerlendirilebilir.

2.2.3.5. Reddin üç boyutlu durumsal liderlik kuramı

William J. Reddin, önceki teorilerdeki liderlik davranışının görev odaklı ve ilişki odaklı boyutlarına etkililik boyutunu da ekleyerek "Üç Boyutlu Yönetim Teorisi" ni oluşturmuştur. Bu modele göre liderlik sürecinin durumuna bağlı olarak bir liderlik tarzı duruma uygunsa "etkili", uygun değilse "etkisiz"dir. Bu nedenle her durumda etkili olan tek bir liderlik tarzı yoktur (Eren, 1993). Bu teoriye göre üst düzey çalışma ve üst düzey kişilerarası ilişkiler ideal davranış tarzlarıdır. Etkili bir lider, hem işe hem de kişilerarası konulara büyük önem veren, odaklanmış kişidir (Sağır, 2018). Burada dikkate alınması gereken nokta, etkili ve etkisiz davranış tarzları arasındaki farkın liderin davranışında değil, o davranış tarzının ifade edildiği duruma uygun olup olmamasında yattığıdır. Başka bir deyişle liderin davranış tarzı, faaliyeti motive eden bir teşviktir, aktif olmak ise bu teşvike bir yanıttır (Eren, 1993). Bu teoriye göre en etkili liderlik tarzı, liderlik sürecinin yürütüldüğü durum ve koşullara uygun olup olmamasına bağlıdır (Güçlü, 2020). Bazen görev odaklı, bazen de birey odaklı liderlik stilleri başarılı olabilmektedir (Güney, 1999).

2.3. Liderlik Stilleri

Literatür incelendiğinde yöneticilerin benimsediği çok sayıda liderlik tarzının olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunlar etkileşimsel, hizmetkâr, karizmatik, stratejik liderler (Bektaş, 2016), manevi liderler (Baloğlu ve Karadağ, 2009), narsist liderler (Gülmez, 2009) toksik liderler (Bahadır, 2018) ve dağıtımcı liderlerdir (Köse, 2015). Okul liderleri kurumun hedeflerine ulaşmasını sağlamak için çeşitli liderlik tarzlarını tercih edebilirler. Nitekim Cömert (2005) iyi bir okul yöneticisinin iyi bir lider olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu anlamda yöneticinin liderliği önemlidir. Genel olarak bakıldığında müdürün liderlik tarzının okuldaki birçok etkinliği etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda Atik (2016), bireyin okula yönelik görüşünün birçok faktöre bağlı olduğunu ve okul müdürlerinin davranışlarının öğretmenlerin okula yönelik tutumunu etkilediğini belirtmiştir. Bu bağlamda liderlik tarzının öğretmen davranışlarını etkilediği söylenebilir. Aşağıda farklı liderlik stillerinden açıklamalar sunulmuştur.

2.3.1. Stratejik Liderlik

Adair (2005'ten aktaran Paksoy, 2008) stratejik liderliği, örgütsel değişim dönemlerinde yönetim düzeyindeki beklentileri başarıyla karşılayan kişi olarak tarif etmektedir. Stratejik yönetici, stratejik kararlar verebilen ve uygun koşullar altında uygun liderlik tarzını sergileyebilen kişidir. Dolayısıyla liderlik için gerekli sayılan özelliklerin hemen hepsi stratejik liderlik için de geçerlidir. Ancak geleceğe yönelik liderlik becerileri, stratejik liderler için diğer özelliklere göre daha önemlidir çünkü onların öncelikli sorumlulukları, tanımı gereği, örgütsel hayatta kalma ve rekabet avantajını sürdürme ile ilgilidir ve bu özelliklere sahip olmak stratejik liderler için daha önemlidir (Ülgen ve Mirze, 2004).

Guillot (2003), stratejik liderliğin üst yönetim pozisyonundan geldiğini ancak bu zirveye kademeli olarak tırmanmayı gerektirdiğini belirtmekte ayrıca felsefesini de şu şekilde ortaya koymaktadır: "Stratejik liderler doğmaz, olurlar". Ona göre stratejik liderlik, şirketin temelini oluşturan örgütsel değerler, standartlar ve etik ile başlamalıdır. Buna dayanarak yöneticiler deneyime dayalı uzmanlık geliştirirler. Daha ileri eğitim bu gelişimi etkileyebilir ve hızlandırabilir. Bir sonraki adım, yöneticilere sorumluluk ve hesap verebilirlik vermektir. Artık yöneticilerin stratejik düşünme becerileri eğitilerek yetenekleri artacaktır. Stratejik liderlerle işbirliği yapma fırsatına sahip olmak, stratejik becerilerin geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir.

Literatürdeki tanımlarda vurgulanan ortak özelliklere göre stratejik liderlik ve stratejik liderlik şu şekilde tanımlanabilir: Bir organizasyonun küresel rekabet ortamında gerekli stratejik değişiklikleri gerçekleştirebilmesi için iç ve dış çevresini doğru analiz etmesi, doğru stratejiyi doğru zamanda uygulayıp değerlendirmesi, diğer yönetici ve liderleri yetkilendirmesi gerekmektedir. Bunlar, çalışanları şirketin vizyonuyla uyumlu yenilikçi ve yaratıcı hedeflere doğru yönlendirir. Stratejik lider, bu davranışları sergileyen ve bir örgüt içerisinde stratejik yönetim sürecinden sorumlu olan kişidir (Altınkurt, 2007).

2.3.2. Dönüşümcü Liderlik

Değişim kavramı artık gelişimi ve yeniliği ifade etmede yeterli olmayıp, yerini dönüşüm kavramına bırakmıştır. Dönüşüm, mevcut sistemden ve köklü uygulamalardan kopmak, hızlı ve köklü değişiklikler yapmak, geleceğin trendlerine uyum sağlamaya çalışmak demektir. Dönüşümcü liderlik kavramı insanı ve değişimi merkeze alan bir

yaklaşımdır. Amaç, insanların bireysel olarak dönüşümünü sağlayarak örgütlerin değişebilmesini ve çevre koşullarına uyum sağlayabilmesidir (Celep, 2004; Sökmen, 2010; Güney, 2012; Özler, 2013).

Dönüşümcü liderlik uygulamalarının yeni kültürü desteklemesi gerektiğine ve özellikle eğitimcilerin bilgi çalışanı ve bilgi lideri rolünü üstlenmesi gerektiğine inanılmaktadır. Ayrıca bu tür liderlik örgütte ani ve etkili değişim yaratmayı amaçlayan bir liderlik biçimidir. Bu tür liderlik, örgütün iç yapısını kontrol etmek ve koordine etmek yerine, öğrenmeye ve yeniliğe olanak sağlayan bir ortam yaratmaya yönelik liderliğin gerekliliğini vurgular (Çelik, 2012).

2.3.3. Öğretimsel liderlik

Öğretimsel lider öğrencileri ve öğretmenleri düzenli olarak ziyaret etmeli ve onların motivasyonunu arttırmak için gayret etmelidir. Okulun misyon ve vizyonunu öğretmen ve öğrenciler ile paylaşarak öğrenme istek ve arzularını diri tutmalıdır (Balcı, 1993). Öğretimsel liderlik davranışları gösteren okul müdürlerinin bu davranışlarının kendilerine, öğretmenlerine ve okulun diğer paydaşlarına birçok faydası bulunmaktadır. Özellikle öğretmenler okul için değerli olduklarının farkına varırlar, öğretmenlerin gelişimleri sağlanır, öğretmenler aldıkları görevlerde daha çok sorumluluk alarak, verilen yeni görevler için daha istekli olurlar (Stimson,1999; akt. Taş, 2000; Derbedek, 2008).

2.3.4. Dağıtımcı liderlik

Harris ve Muijs (2005) dağıtılmış liderliği otoritenin yeniden düzenlenmesi ve gücün yeniden dağıtılması olarak tanımlamıştır. Dağıtımcı liderlik öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve velilerin katılımıyla karar alma ve uygulamayı ifade etmektedir (Heck ve Hallinger, 2009). Dağıtımcı liderlik, okullarda liderliğin tek kişide yoğunlaşmasına tepki olarak ortaya çıkan bir liderlik biçimidir. Dağıtımcı liderlik, liderliğin bir örgütün tüm üyeleri arasında dağıtılması ve dağıtılması ilkesine dayanmaktadır (Baloğlu, 2011).

2.3.5. Paylaşılan liderlik

Yukl (2002) paylaşılan liderliği, çalışanların işlerini daha etkili hale getirmek için bireysel ve kolektif yeteneklerini geliştirmeye yönelik ortak süreçlerin yaratılması olarak tanımlamıştır. Bu liderlik stilinde en önemli durum, yönetici dışındaki kişilerin liderlik sağlamasına olan inançtır. Bu, çalışan liderliğinin kendi kendini motive ettiği ve kolayca devralındığı anlamına gelir. Bolden ve arkadaşları (2009) paylaşılan liderliği üç temelde ifade etmiştir: 1. Liderlik, etkileşim yoluyla oluşan grupların ortak özelliğidir. 2. Liderliğin net sınırları yoktur. 3. Liderlik uygulamaları işgücüne göre farklılık gösterir. Bu özellikler, paylaşılan liderliği her zaman dinamik, etkileşimli ve bütünsel kıldığı söylenebilir.

2.3.6. Otoriter liderlik

Otoriter liderliğin özünde liderin otoritesi bulunmaktadır. Lider tüm kuralları koyan kişidir. Bir organizasyonda liderin çalışanlarının veya takipçilerinin liderliğe katılma hakkı yoktur. Örgütsel hedeflerin, planların ve politikaların belirlenmesinde söz hakları yoktur (Eren, 2012). Otoriter liderlik, liderlere çok fazla güç verir ve takipçilerinin katkıda bulunmasına izin vermez. Bu durum takipçilerde motivasyonunun azalmasına, iş tatmininin azalmasına ve yaratıcılığın kaybolmasına yol açmaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

2.3.7. Demokratik liderlik

Demokratik liderlikte liderler ve takipçiler sosyal etkileşimde bireysel gruplar halinde hareket ederler (İbicioğlu, Özmen, Taş, 2009). Mutlak bir güç yoktur. Bir kuruluşun çalışanları ve üstlerini takip edenler, kuruluşun hedeflerini planlarken ve politika kararları alırken kendilerine danışılma hakkına sahiptir. Çalışanlar liderleri tarafından yaptıkları veya yapacakları işler konusunda veya kendileri ile alakalı hususlarda bilgilendirilirler. Demokratik liderliğin hâkim olduğu örgütlerde çalışanların fikirleri ve sundukları öneriler liderler tarafından alınarak liderlerce cesaretlendirilir. Ayrıca demokratik liderliğin hâkim olduğu örgütlerde çalışanların örgütün yönetim süreçlerine destek vermeleri sağlanır (Newtorm ve Davis, 1993).

2.3.8. Sürdürümcü Liderlik

Gücünü bürokratik otorite ve hukuki statüden alan bir liderlik tarzı olan sürdürümcü liderlikte (Özgener ve Kılıç, 2009), yöneticiler geçmişin olumlu ve faydalı geleneklerini sürdürerek yönetimdeki geleneksel yapıları değiştirmeye, sürdürmeye çalışırlar. Sürdürümcü liderler, takipçilerine görevlerle ilgili davranış kuralları koyarak, onları örgütsel hedeflere ulaşmaya yönlendirerek, ödüllerle motive ederek ve mevcut durumu koruyarak başarıya ulaşmaya çalışırlar (Hoy ve Miskel, 2012).

Sürdürümcü liderler, var olanı koruma becerisine sahip, astlarını gerektiği kadar motive eden, onların tatmin ihtiyaçlarını karşılayan ve belirli kurallar çerçevesinde hareket eden kişilerdir (Akan ve Yalçın, 2015). Sürdürümcü liderliğin amacı rutin görevlerin yerine getirilmesinde çok yüksek verim elde etmektir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

2.3.9. Vizyoner Liderlik

Geleceğin belirsiz olduğu toplumsal ve örgütsel değişim süreçlerinde, liderlerin ortaya koyması gereken vizyon en önemli liderlik özelliklerinden biridir (Şişman, 2018). Geleceği öngören, ona uyum sağlayan ve olası olumsuz durumlara karşı önlem alan liderlere "vizyoner liderler" adı verilmektedir (Sağır, 2018).

Vizyon sahibi liderin vizyonu ortaya koyduktan sonra bu vizyonu hedef kitleyle paylaşabilmesi gerekir. Çünkü çalışanlarınız motive olması ve yöneticiye olan güvenileri vizyonu paylaşmakla gerçekleşir. Vizyonunuzu hayata geçirirken ileriye giden yolu, ulaşma hedeflerini göstermeniz ve bunu çalışanlarınızın anlayabilmesi için iletmeniz gerekir. Vizyonun değişen çevreye ve mevcut koşullara uygulanabilmesi için faaliyetlerin tanımlanması ve ana faaliyetlerin seçilmesi gerekmektedir. Vizyoner lider, vizyonu hayata geçirme hedefini sadece hayal olarak gören değil, aynı zamanda onu gerçeğe dönüştüren kişidir (Ehtiyar ve Tekin, 2011).

2.3.10. Kuantum Liderlik

Kuantum liderlik, "Newtoncu-pozitivist" yaklaşımına karşıt ortaya çıkan "kuantum paradigması" nın etkisiyle, örgütlerin dünya gibi bilinmeyen şeyleri barındırdığı için kontrol edilemeyeceğini savunmaktadır (Akın, 2020). Kuantum liderliği, lider-takipçi ikilemi, ortak bir bütün oluşturan bir etkileşim alanı olarak analiz edilebilir. Lider ve takipçilerin, liderliği oluşturan yapıya eşit oranda katkı sağladığı

düşünülmektedir. Liderlerin ve takipçilerin niteliklerini ve davranışlarını anlamlı kılan olguların paylaştıkları etkileşimler olduğu açıktır. Kuantum liderlik paradigması içinde liderler, takipçilerinin çabalarını görür ve kendilerini takipçilerinden ayrı görmezler. Kuantum liderlik özelliklerini sergileyen liderler, özverili bir şekilde, "Başkalarının beni takip etmesini nasıl sağlayabilirim?", "Kitlenizin ihtiyaçları nelerdir? Onlarla nasıl bütünleşebilirim?" gibi sorularını kendine soran liderlerdir (Erçetin, 2000).

2.3.11. Karizmatik Liderlik

Bu kavrama ilk kez Max Weber değinerek karizmatik liderlerin doğuştan üstün güçlere ve onları diğer insanlardan ayıran özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir (Baltaş, 2014). Bireylerin inançlarına göre, toplumu yöneten yöneticilerin ve kişilerin sahip olduğu etkileyici niteliğe (Güney, 1998), yani insanları etkileyerek onların dikkatini çekebilme yeteneğine karizma denir. Karizmatik lider, çekicilik ve güç gibi özellikleriyle üyeleri etkileyebilen kişidir (Balcı, 2020).

Genellikle karizmatik bir lider, üyelerine ilham vermek ve heyecan uyandırmak, üyelerde motivasyonu arttırmak, iletişim ve sosyal becerileri geliştirmek, kişisel risk almaktan keyif almak, sıra dışı davranışlar sergilemek, değişim için mücadele etmek, vizyon sahibi olmak,tutarlı eylemler sergileyerek günü belirlemek gibi, üyeleri güçlendiren, iyimserlik aşılayan ve güven yaratan bir yaklaşım sergiler (Baltaş, 2014). Karizmatik liderler statükoyu korumazlar, modern oldukları için yeniliğe meydan okuyabilirler. Geleneksel yöntemleri kullanmazlar (Oktay ve Gül, 2003). Gül ve Çöl'ün (2003) araştırmasına göre statüko ile duygusal bağlılık arasında anlamlı bir ilişki vardır. Burada çalışanların ve yöneticilerin yenilikçi ruhu önemli bir faktördür. Yenilikçi ruh, organizasyondaki çalışma koşullarını ve verimliliği olumlu yönde etkiler. Bu olumlu düşünce, liderlere sadakatle sonuçlanır.

2.3.12. Kültürel Liderlik

Kültürel liderlik, bir örgütün misyon, amaç ve hedeflerinin liderler tarafından yaratılması ve sürdürülmesidir. Kültürel liderlik, liderlerin çalışan sorumluluklarını açıkça anladığı ve çalışanların topluluk duygusunu geliştirip sürdürmelerine yardımcı olduğu aşamadır. Kültürel liderlik, bir kurum içindeki insanları, paylaştıkları değerler, fikirler, inanç tarzları ve normlarla etkileme aşamasıdır. Kültürel liderlik, kültürel ve sembolik süreçlerin kullanımını içerir. Kurumsal aktörlerin yansımasıyla, dinamik

kültürel değerlerin yansımasıyla, insanların zihniyetlerinin etkisiyle şekillenen bir örgüt kültürünün liderler tarafından sürdürülmesi olarak tanımlanabilir. Kültürel liderlik, işleri basit bir düzeye indirerek liderlerin daha etkileşimli bir ortam yaratmasına olanak sağlama sürecidir (Hoşoğlu, 2012).

Okul yapılarının sürekli olarak geliştiği ve değiştiği göz önüne alındığında, müdürlerin kültürel olarak gösterdikleri liderlik davranışını, değişime ihtiyaç duyulan durumlarda sürdürmeleri gerekir. Okul yöneticileri başkalarını etkilemek ve yönlendirmek için yetkilerini ne kadar kullanabilirlerse kültürel gelişim de o kadar fazla olacaktır. Okul ortamında değerlerin gücünden yararlanmayı gerektiren kültürel liderlik, ancak okul yöneticilerinin bu değerleri benimseyip hayata geçirmeleri durumunda etkili olabilir (Sönmez, 2008).

Okul yöneticileri kültürel liderlik davranışlarını uygularken değişimin sağlanması ve değerlerin şekillenmesi açısından örgütün ihtiyaçlarını ve örgüt üyelerinin kişisel gelişimini göz ardı etmemelidir. Liderler güçlü değerler inşa eder, örgüt içinde motive edici kahramanlar yaratır, üyelerin gruba aidiyet duygusunu güçlendiren ritüeller düzenler, değerlerin mirasını sağlayan kahramanlar hakkında efsaneler yaratırlarsa bir örgüt kültürü yaratabilirler (Alganer, 2000).

2.4. Kapsayıcı Liderlik

Nembhard ve Edmondson (2006) kapsayıcı liderliği, çalışanları örgüte katkı sağlamaları için motive etmek ve onları ödüllendirmek için liderler tarafından dile getirilen sözler ve sergilenen davranışlar olarak tanımlamıştır. Shore ve arkadaşlarına (2011) göre kapsayıcı liderlik, bir çalışanın benzersiz bir birey ve örgütün saygın bir üyesi olduğunu (aidiyet) hissetme derecesidir.

Kapsayıcı liderliği insan hakları açısından değerlendiren kuramcılara (Ainscow ve Booth, 2005; Wasonga,2009) göre kapsayıcı liderlik yaklaşımının temeli, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde belirtildiği üzere "Tüm insanlar ayrım gözetilmeksizin eşittir." maddesine dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre tüm insanlar geride bırakılamayacak kadar değerlidir. Her birey örgüt açısından önemlidir; geliştirebileceği bir potansiyele, yeteneğe ve çeşitli ihtiyaçlara sahiptir. Kapsayıcı bir liderin tüm bireylerin ihtiyaçlarını tespit ederek onların sosyal dışlanma veya ayrımcılığa maruz kalmalarını önleyerek kendilerini gerçekleştirebilmeleri için eşit fırsatlar yaratması gerekmektedir. Winters (2014), eşitlik ve saygı kavramlarına vurgu yaparak kapsayıcı

liderlerin tüm insanlara eşit şekilde değer verme, saygı duyma ve eğitim kurumunun öğrenme olanaklarını iyileştirmesi için çaba göstermesi olarak tanımlanmıştır.

Wuffli'nin (2016) bu dört unsurdan hareketle geliştirdiği kapsayıcı liderlik modeline göre dinamizm ve değişim odaklılık, küreselleşmenin ve etik değerlerin ortaya çıkardığı bir gereklilik olarak görülmektedir. Wuffli'ye (2016) göre bir liderin örgütün etkililiğini ve sürdürülebilirliğini sağlayabilmesi için farklı yapıdaki kurumları tanıması ve bu kurumlar ile sürekli etkileşim içerisinde bulunması gerekmektedir. Liderler, çeşitli özelliklere sahip çalışanlarının örgüt için ne anlam ifade ettiklerini anlamaya çalışmalı, bu insanların deneyim ve bilgilerinden istifade etmelidirler (Thomas ve Ely, 1996).Wuffli'ye (2016) göre bu sayede tüm çalışanların örgüte katkı sunması sağlanarak kendilerini örgüte ait hissetmesinin de yolu artacaktır. Bu tür bir liderlik modelinde, lider örgüt içi demokrasi ve özgürlüğün teminatı olarak değerlendirir ve insanlara adil davranılmasını teşvik eder. Doğru olmayan politikalara ve haksızlıklara karşı dik duruş gösterir.

Kapsayıcı liderlik kavramını çeşitlilik yönetimi olarak açıklayan Covey'e (2000) göre örgütlerde örgüt üyelerini birbirine ve örgüte bağlayan ortak bir amaç yaratmak gerekir. Liderler, örgütte ortak hedef haline gelmiş ortak bir amaç ve paylaşılan değerler sistemi oluşturamadığı takdirde kapsayıcı örgüt ortamı, sinerji yaratmak yerine negatif sonuçlar yaratabilir. Çeşitlilik yönetimi, kapsayıcı bir yönetim kültürünün oluşturulması ve örgütün sürdürülebilirliğinin sağlanması açısından önem taşır. Temel konularda birlik ve beraberlik olduğu sürece diğer alanlardaki farklılıklar çeşit olarak kabul edilebilir. Bu sebeple kapsayıcı liderlerin kişilerin özgün yönlerinin takdir edilmesi ve aynı zamanda da örgütsel aidiyetin sağlanması sonucunda başarı sağlanabilmektedir (Hicks-Clarke ve Iles,2000; Giscombe ve Mattis, 2002; Cook ve Glass, 2014).

Agars ve Kottke (2002) tarafından geliştirilen Tam Kapsayıcı Liderlik Modeli'nde (Full Inclusive Leadedrship Model) kapsayıcı liderlik "çok katmanlı, sistem tabanlı ve üç aşamalı bir süreç" olarak görülmektedir. Model özellikle cinsiyet ayrımcılığına yönelik geliştirilmiş olsa da içerdiği başlıca bileşenler açısında tüm dezavantajlı grupların örgüte dâhil edilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bir örgütün bütüncül olarak dâhil etme yönünde gösterdiği çabanın hangi aşamada başarılı veya başarısız olarak değerlendirileceği açıklanmalıdır. Modele göre örgütlerin etkin çeşitlilik yönetim süreci üç derecede gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki sorunun tanılanması aşamasıdır. Sorunun tanımlanması aşamasında, örgütlerin, çeşitlilik

yönetimi konularını öncelik olarak değerlendirmesi yapılmaktadır. Sonraki aşama ise uygulama aşamasıdır. Uygulama aşamasında farklı niteliklere sahip insan kaynağının uygun koşullara göre yönlendirilmesi gerekmektedir. Üçüncü aşama olan sürdürülebilirlik aşamasında ise insan kaynağı çeşitliliğinin benimsendiği bir örgüt kültürünün oluşturulmasının önemi vurgulanmaktadır.

Furman (2012) kapsayıcı liderlerin takipçileri ile güven temelli ilişki kurduklarını belirtmektedir. Gündelik hayatının büyük bir kısmını iş ortamında geçiren ve yaşamsal faaliyetlerinin çoğunu karşılamak için çalışmak durumunda olan iş görenler; rahat, güvenli ve huzurlu bir çalışma atmosferi arayışı içindedirler. Bu sebeple örgütlerde verimlilik ve etkililiğin sağlanabilmesi için çalışanların öncelikle kendilerine, yöneticilerine ve diğer çalışanlara yönelik güven duygusunu geliştirmesi gerekmektedir (Mishra ve Morrissley, 1990).

Kapsayıcı liderlik, farklılıkların değerlendiği ve takdir edildiği bir kültür yaratmaya odaklanır; zıt görüşler ve bakış açıları teşvik edilir. Çalışanların hem kendini eşsiz hissetme hem de aidiyet duygusu vardır. Vroom ve Jago (2007),kapsayıcı liderlik modelini yönetim açısından değerlendirerek iki uçlu etkileşimin gerçekleştiği, kazan kazan prensibine dayanan, liderlik ve takipçilik rollerinin değişkenlik gösterdiği ve liderin ödüller ve yetkiyi takipçileri ile paylaştığı bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Hollander (2012), kapsayıcı liderlik ve lider takipçi ilişkisini incelediği çalışmasında çift taraflı eleştirinin, takipçiler tarafından kabul görmenin, ödüllendirme ve cezalandırmalarda adaletli davranılmasının önemini vurgulamaktadır.

2.4.1. Kapsayıcı Liderlik Özellikleri

Avrupa, ABD ve Avustralya'da farklı araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalarda (Russell ve Stone, 2002;Hollander,2012;Wuffli, 2016) kapsayıcı liderliğin sekiz temel özelliğinin bulunduğugörülmektedir. Bu özelliklerin güvenilirlik, kültürel ve kültürlerarası farkındalık, öz yönetim, paylaşılan vizyon oluşturma, destekleme, iletişim ve iş birliği, değişimin ajanı olma şeklinde sıralandığı görülmektedir. Güvenilirlik unsuru, hem örgüt dışındaki etkileşilen gruplar hem de çalışanlar için önem taşımaktadır. Örgütsel boyutta güvenilirlik, yeterlilik ve dürüstlük bakımından takım üyelerine olan güven ve itimat olarak tanımlanır (Patterson, 2003). Güvenilirlik; etik, değer, moral, doğruluk ve dürüstlük yönlerinin birleştirilmesidir (Russell ve Stone, 2002). Carmeli ve arkadaşlarına (2010) göre kapsayıcı liderler, güven duygusu yaratır

ve güvenilirliğin örgüt içerisinde tesis edilmesi için çaba gösterirler. Bu sebeple de çalışanlarda güven duygusunu oluşturabilmek için ulaşılabilir net hedefler ortaya koyar, çalışanlar tarafından yetenek yönetimi açısından adil liyakatli ve tarafsız kararlar verirler. Adalet ve eşitliğin her üyenin deneyiminin bir parçası olması için çaba gösterirler. Kapsayıcı liderlerin örnek sayılabilecek bu tür davranışları, çalışanların içinde bulundukları organizasyona karşı güven ve aidiyet hissetmelerini kolaylaştırmaktadır (Randel vd., 2018). Örgütsel güven ve kapsayıcı liderlik arasında olumlu bir ilişki bulunduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Mishra ve Morrissley, 2003; Hollander, 2012; Furman, 2012).

Gündelik hayatının büyük bir kısmını iş ortamında geçiren ve yaşamsal faaliyetlerinin çoğunu karşılamak için çalışmak durumunda olan iş görenler; rahat, güvenli ve huzurlu bir çalışma atmosferi arayışı içindedirler. Bu sebeple kapsayıcı liderlerin öncelikle kendilerine, yöneticilerine ve diğer çalışanlara yönelik güven duygusunu geliştirmesi gerekmektedir (Mishra ve Morrissley, 2003). Kapsayıcı liderlik davranışı sergilemek isteyen bir yöneticiden etik değerler çerçevesinde hareket ederek liyakate uygun bir şekilde davranması, çalışanlara yetenekleri ölçüsünde görevlendirmesi, çalışanlarla çıkar ilişkisi kurmaması beklenmektedir (Furman, 2012). Kültürel ve kültürlerarası farkındalık, kapsayıcı liderlerin diğer bir önemli özelliğidir (Randel vd., 2018).

Öz-yönetim, bireylerin eğitilmeleri ve başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları motivasyonun sağlanmasıyla ortaya çıkan bir etkileme sürecidir (Manz, 1986; Neck ve Manz, 1996). Öz yönetim ve öz liderlik bir yönetim kuramı olmaktan çok motivasyon kuramıdır fakat liderlik için de kısmi bir beceri alanı olarak görülebilir. Neck ve Manz (1996), kapsayıcı bir çalışma ortamı yaratılması ve öz yönetim arasında olumlu bir ilişki olduğunu, takipçilerin kendi yaşantıları konusunda daha fazla sorumluluk alarak kendilerini yönlendirme ve motive etme konusunda lidere daha az bağımlı olacağını, liderlerin de öz yönetim stratejileri geliştirip takipçilerini etkileyerek örgütsel gelişime katkı sağlayacağını belirtmektedir.

Wuffli'ye (2016) göre kapsayıcı liderler; dinamizm ve değişim odaklılığı küreselleşmenin ve değerlerin, etik değerlerin ortaya çıkardığı bir gereklilik olarak görürler. Öte yandan kapsayıcı liderlik kuramcılarına göre liderlerin gerçekten kapsayıcı olması için daha geniş cinsiyet, ırk ve sınıf bölünmelerini aşan adil ve yatay ilişkileri teşvik etmesi gerekmektedir (Ryan, 2006).

Covey'e (2000) göre örgütlerde örgüt üyelerini birbirine ve örgüte bağlayan ortak bir amaç yaratmak gerekir. Liderler, örgütte ortak hedef haline gelmiş ortak bir amaç ve paylaşılan değerler sistemi oluşturamayıp kapsayıcı bir çalışma ortamı sağlayamaz ise sinerji yaratmak yerine negatif sonuçlara neden olabilirler. Örgütte herkes kimliğini, güvenliğini ve öz güvenini; performans, konum veya genel kanılar dışında bir şeylere dayandırma ihtiyacı duyar. Etkili iletişim kurabilen liderler fikirlerini belirtme, paylaşma ve değerlendirme konusunda başarılıdırlar (Tutar ve Yılmaz, 2003). Doğru iletişim kurmak isteyen bir lider, sosyal zekâ (yeteneklerine göre) geliştirmeye dikkat etmelidir (Albrecht, 2006).

2.4.2. Eğitim Kurumlarında Kapsayıcı Liderlik

Liderlik, okul kültürünü kapsayıcılığı teşvik eden bir kültür haline getirmek için çok önemli bir unsurdur. Başka bir deyişle güçlü liderler; okul alanlarında kapsayıcı kültürün yetiştirilmesinde, öğretmenlere rehberlik edilmesinde, alıcılığın arttırılmasında ve bütünleştirici uygulamalar için net bir vizyon oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır. Okul yöneticilerinin etkili bir liderlik yaklaşımı ile okullarında önemli değişimlere yön verdiklerine, doğrudan veya dolaylı olarak öğrenme sonuçlarına belirleyici bir etkilerinin olduğuna ilişkin araştırma sonuçları mevcuttur (Riehl, 2000; Hoy ve Miskel, 2012).

Kapsayıcı okul liderlerinin ilk özelliği; öğrenme ve öğretme süreçlerinin niteliğini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaparak öğretim programlarına liderlik etmenin yanı sıra çalışanlarına ve öğrencilerine etkili, kalıcı ve anlamlı bir öğrenme ortamı sunmalarıdır (Fullan ve Quinn, 2016). Bu tür liderler her bireyi bir değer olarak gören dâhil edici bir okul kültürü oluşturur. Kapsayıcı okul liderliğinin bu yönüyle eğitimsel liderliği tamamlayıcı ve işlev kazandırıcı önemli bir potansiyele sahip olduğu düşünülebilir.

İş birliğine dayalı bir okul kültürünün temeli ön yargısız kabule dayanmaktadır. Bunu sağlayabilmek için kapsayıcı okul liderleri cinsiyeti, yaşı, etnik kimliği, fiziksel ve zihinsel özellikleri ne olursa olsun tüm bireylerin kabul görmesi, saygıyla karşılanmasını ve kendini toplumun değerli bir üyesi olarak görmesi için çaba gösterir (Fullan ve Quinn, 2016).

Ryan (2006), kapsayıcı okul liderliğini okul toplumunu kapsayıcı anlayışa uygun eğitme, eleştirel ve özerk bir bilinç geliştirmek için diyalogun önemine dikkat çeker. Ryan'a göre okullarda kapsayıcı bir kültür oluşturmada yöneticiler kilit role sahiptir. Bu sebeple de kapsayıcı bir okul kültürü oluşturmak isteyen eğitim yöneticilerinin bu değerleri öncelikle kendilerinin benimsemesi, sonrasında da başta öğretmenler ve eğitim çalışanları olmak üzere tüm okul toplumunda bu anlayışın yerleşmesi için çaba göstermesi gerektiğine vurgu yapar. Bu çaba, özellikle dışlayıcı yaklaşımların ve bu kapsamdaki direncin minimalize edilmesi ile mümkün olacaktır. Dolayısıyla kapsayıcı bir okul kültürünün oluşturulması ancak okul toplumunun tüm üyelerinin duygusal ve bilişsel olarak kapsayıcı yönetim ilkelerini benimsemesi ile gerçekleşecektir. Bu sebeple de kapsayıcı bir okul kültürü inşa etmeyi hedefleyen okul liderlerinin bu anlayışın yerleşmesi için eğitimin tüm paydaşları ile iş birliği yapması gerekmektedir.

Adil ve demokratik bir zeminde eğitim örgütlerinde eğitim çalışanlarının bir araya gelmesinde okul müdürünün kapsayıcı liderliği önemli bir faktördür (Keyes vd., 1999). Okul müdürünün kapsayıcı liderlik yaklaşımı, sadece okul yönetiminin ya da öğretmenlerin değil, bütün okul paydaşların ihtiyaçlarını dikkate alma (Ryan, 2006) ilkesi ile yürütülebilmektedir. Başarılı kapsayıcı bir liderlik, insan kaynaklarının potansiyelinden nasıl yararlanılacağını bilen bir liderlik gösterir (Rayner, 2009). Kpasayıcı bir okul lideri, toplumu olumlu yönde dönüştürebileceği gibi toplumda farkta yaratabilir (Anthony, 2017).

Eğitim faaliyetlerine katılan tüm paydaşların aktif katılımının sağlanması, motivasyonlarının arttırılması ve kendilerine değer verildiğinin hissettirilmesi önemli bir gerekliliktir (Van Knippenberg ve Van Ginkel, 2021). Okul müdürlerinin, öğretmen ve öğrencileri dikkate alan, herkesin sesini dinleyen, aktif olmalarını sağlayan daha kapsayıcı bir liderlik sergileyerek kapsayıcı eğitim fırsatları sunma gibi zorluklarla karşılaştıklarını söylemek mümkündür (Garrison-Wade ve diğerleri, 2007; Ryan, 1999). Bu noktada herkes için daha kapsayıcı bir eğitim söz konusu olduğundan okullarda kapsayıcı eğitim liderliğine daha fazla ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür (Dorczak, 2011). Kapsayıcı okul liderleri farklılıkları sosyal yapılar olarak kabul eder, öğrencilerin ve ailelerin geçmiş deneyimlerine değer verir ve kültürel değerlere duyarlı davranırlar. sonuç olarak okullarda kapsayıcı bir kültürün oluşturulmasında okul müdürlerinin önemli bir yerinin olduğu söylenebilir (DeMatthews vd., 2021).

2.5. Örgütsel Bağlılık Kavramı

Çalışanın örgütte kalma isteği, örgütün değer ve hedeflerine bağlılığı, başarı ortamının yaratılması, dürüst çalışma, örgütte üstün davranış, özverili olma ve örgüte bağlılık duygusu ve tutumu örgütsel bağlılık olarak ifade edilmektedir (Çöl ve Avunduk, 2019). Örgütsel bağlılıkla ilgili bu ifadenin yanında Bayram (2005) örgütsel bağlılığı, çalışanların örgütlerine bağlılık ve ahlaki değerler göstermelerine ve gerektiğinde örgüt için fedakarlık yapmalarına olanak sağlayan bir duygu olarak ifade etmiştir.

Örgütsel bağlılık, bireyin örgütsel değerleri ve hedefleri benimseme ve işsorumluluklarını yerine getirmede onlarla özdeşleşme derecesidir (Mohammed ve Eleswed, 2013). Örgütsel bağlılık, çalışan kimliğiyle kuruluşun değerleri ve hedeflerininörtüşmesidir. Birey kendisini örgüte adamışsa ekstra çaba göstermekte, örgütsel üyeliğinin devam etmesini istemekte, örgüt varlıklarını korumakta ve örgüt değerlerive hedeflerini paylaşmaktadırlar (Meyer vd., 1998). Çalışanların örgütün vizyon, misyon, amaç, hedef ve stratejilerine bağlılığı, sunulan durumları anlama ve kabul etme yeteneği ve mantığın yarattığı durumlara uyum sağlama yeteneği örgütsel bağlılığın bir parçasıdır. Bu bağlamda örgütsel bağlılık, çalışanların daha yüksek performansa ulaşmasını sağlayan manevi bir yol olarak ortaya çıkmıştır (Durna ve Eren, 2005). Bütün bu açıklamalar ışığında örgütsel bağlılığı olan öğretmenlerin çalıştıkları merkezle güçlü bir ilişkiye sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte örgütsel açıdan başlılığı yüksek olan öğretmen, okul ve sınıfrdaki faaliyetlere olumlu etki yapmasının yanı sıra okulun sunduğu hizmetlerin kalitesine de olumlu bir destek sağlaması beklenmektedir.

2.6. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Menezes (2009; akt. Tekeli, 2022) örgütsel bağlılığı, çalışanlar ile örgüt arasında kurulan enerji, katılım ve bağlılık, destek gibi çeşitli davranışsal tutumları etkileyen etkili kimlik bileşenlerini içeren bir tür sosyal bağ olarak ifade etmektedir. Mowday ve arkadaşları (1979), örgütsel bağlılığı üç etmenle tanımlamışlardır. Onlara göre çalışanın önemli bir çaba göstermeye istekli olması, örgüt üyeliğinin sürdürülmesine yönelik güçlü bir isteğe sahip olması ve amaç ve değerlerine güçlü bir şekilde inanıp bunları kabul etmesi örgütsel bağlılığın üç etmenidir. Belirtilen durumlar bağlamında örgütsel

bağlılığa etki eden çeşitli faktörlerin olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazında örgütsel bağlılığa etki eden faktörler bir araya getirilerek aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur:

2.6.1. Örgütün Yönetim Şekli

Çalışanların görev yapmış oldukları iş yerinin beklentilerine cevap verme becerisine rağmen, iş yerinde benimsenen yönetim tarzı ve eylemleri çalışanların bağlılığı üzerinde olumlu veya olumsuz etki yaratabilmektedir. Bu nedenle, çalışanların örgütün yönetim yaklaşımını kullanıp kullanamayacağı veya kabul edip edemeyeceği, şirketin yönetim yaklaşımının ayrıntıları ve çalışanların buna tepkileri önemlidir (Özdevecioğlu, 2003).

Araştırma bağlamında değerlendirildiğinde okul müdürünün okulu yönetme tarzının öğretmen yönetimine bağlılığını etkileyen faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Aslında okul müdürünün, öğretmenlerin ve okulun diğer aktörlerinin olumlu duygularına etki ederek örgüte olan bağlılığı artırabileceği söylenebilir.

2.6.2. Örgütsel Adalet

Bir kurumun çalışma sistemi ile ilgili ortada olan pek çok detay mevcut olsa da, çalışanların dikkate alması gereken en önemli konulardan biri uygulama sırasında yönetim kademesinde bulunanların adaletli davranışlar sergilemesidir. Yöneticilerin çalışanlarına söz ve eylemlerle gösterdiği eşitlik ve adalet, şirketin çalışanları arasında olumlu bir tutum oluşturmasına olanak tanır. Bu nedenle bir örgüt bağlılıkları yüksek çalışanlardan oluşan bir topluluk oluşturmak istiyorsa, doğru yönetim açısından kendini örgütse adalet konusunda göstermesi gerekir. Farklı bir durum, çalışanların işleri ve sistemleri hakkında endişe duymalarına yol açabilmektedir (Ulukapı ve Bedük, 2014).

2.6.3. Liderlik

Liderler ve liderlik davranışları, şirketler ile çalışanlar arasındaki iletişimin kalitesi ve özellikle çalışanların motive edilmesi açısından bir bağlantı noktası olarak önemlidir. Liderlerin sağladığı destek ve sahip oldukları yönetim, eğitim ve gelişim becerileri, çalışanların örgütlerine olan güven, sevgi ve bağlılıklarının artmasını ya da azalmasını etkileyebilir. Liderlik tutum ve eylemleri olumlu yönde devam ettiği sürece çalışanların bağlılığı, örgütün işine olan bağlılığının gücü ve istikrarı ile artacaktır.

Özetle örgütsel bağlılık birçok olumlu davranışın gelişimini etkilemektedir (Karahan, 2008).

2.7. Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

2.7.1. Düşük Düzeyli Bağlılık

Bu düzeyde bağlılık örgütler tarafından istenilmeyen olumsuz karşılan bir durumdur. Düşük düzeyde bağlılığın olduğu örgütlerde ciddi sıkıntıların varlığından söz edilebilir. Örgüt içerisinde çalışanların beklentileri karşılanmazsa, örgütte güvenli bir atmosfer yoksa veya güvenli bir ortam görünmüyorsa örgütte görev yapanlar düşük örgütsel bağlılık gösterirler (Balay, 2000).

Bağlılığı düşük olan çalışanlar,örgütten ayrılma riski gösterebilirler. Araştırma bağlamında değerlendirildiğinde öğretmenlerin bağlılıkları düşük olduğunda müfredatı istenildiği gibi öğretmiyorlar ya da okulda yürütmeleri gereken durumların sorumluluk almamaktadırlar. Eğitim örgütleri açısından düşük düzeyli bağlılığı olan öğretmenlerin eğitimin istenilen hedeflere ulaşmasında engel oluşturduğu söylenebilir.

2.7.2. Orta Düzeyli Bağlılık

Orta düzey bağlılık, çalışanın örgütün performansının sorumluluğunu almakla almamak arasında kararsız kalması veya mevcut durum karşısında kafa karışıklığına düşmesi sonucu ortaya çıkar. Bu düzeyde bağlılığa sahip çalışanlar, çalıştıkları veya üyesi oldukları örgütlerin sunduğu fırsatlardan memnun kalırlar, bu fırsatlardan memnun olmaya çalışırlar ve ait oldukları örgütle ilgili bir şeyler yapmaya çalışırlar (Bayram, 2005).

Orta düzeyde bağlılığı olan bir çalışanın cazip bir teklif gelmesi durumunda görevinden ayrılma riskinin düşük olduğu söylenebilir. Okulda öğretmenlerin yönetime bağlılıklarının orta düzeyde olduğu, okulun sunduğu fırsatlara erişimleri olsa bile okulu bırakma riskiyle karşı karşıya oldukları söylenebilir. Okul ortamında çalışkan, etkili ve verimli öğretmenler için bu sorunlar ortaya çıktığında okul yönetimi açısından da sorun oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin örgüte bağlılığını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve olası faktörlerin ortadan kaldırılması veya azaltılması gerekmektedir.

2.7.3. Yüksek Düzeyli Bağlılık

Yüksek düzeyde bağlılık, bir şirketi yönetmek için gerekli bir koşuldur. Bu tür bağlılığı uygulayan şirketlerin yüksek düzeyde iletişim ve koordinasyona sahip olduğu söylenebilir. Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar şirkette çalışmaya devam ederek şirkete önemli katkılarda bulunurlar. Özellikle kendi çıkarları doğrultusunda şirketin ihtiyaçlarına değer vermeleri, son derece sorumlu, dürüst ve önemli olmaları beklenmektedir (Doğan ve Kılıç, 2007).

Yüksek düzeyde bağlılığı olan çalışanların görevlerinden ayrılma durumunun çok az olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olması, onların daha üretken olmalarını ve okulun sunduğu olanaklardan memnun olmalarını sağlayabilir. Ayrıca okul yönetiminde görev alan ve işlerinin dışında öğrencilerle ve okulla birlikte fırsatlara sahip olan öğretmenlerin de yönetime fazlasıyla sahip oldukları söylenebilir.

2.8. Örgütsel Bağlılığa Dair Belirtiler

Örgütsel bağlılığı anlamak için önemli ve yararlı bir gösterge, çalışanların çalıştıkları şirketin sahipliğini ne ölçüde üstlendiğidir. Çalışanlar, iş operasyonlarına destek olmaya devam etmeleri örgütsel bağlılıkları dair belirtiler arasındadır. Ayrıca çalışanlar kendi beklentileri ne olursa olsun, kendi beklentilerini şirketin sunduklarına entegre ederek örgütsel bağlılıklarının var olduğunu yansıtırlar (İnce ve Gül, 2005).

Fedakarlık yapan çalışanlar örgütsel bağlılık düzeylerine göre işaretler gösterirler. Eğer bir çalışan organizasyonu için fedakarlık yapma yeteneğine sahipse, onun organizasyona olan bağlılığı hakkında kötü bir görüşün hakim olması olanaklın değildir. Sürecin faydaları (iyi ya da kötü) ne olursa olsun, çalışanlar organizasyonun bağlılığından ve çalıştıkları yerden daha iyi iş sonuçlarına ulaşmak için gösterilen çaba ve fedakarlığın öneminden etkilenirler. Fedakârlık, sorumluluk alma ve kabul etme, çalışanların ihtiyaçlarını örgütün ihtiyaçlarının üstünde tutma gibi davranışlara yol açmaktadır (İnce ve Gül, 2005).

Örgütsel bağlılığın varlığı, çalışanların ve şirketlerinin kamuoyunda olumlu imajı ile anlaşılmaktadır. Böylece bir örgüt başarılı olduğunda ve kamuoyu tarafından olumlu karşılandığında, çalışanlar da kendilerini bu sürecin bir parçası olarak görmekte ve örgütle özdeşleşmektedir. Bu özdeşleşmede bireyler kendilerini örgütsel kimlikle aynı seviyede görmekte ve bu durum örgütün iyi performansından kaynaklanmaktadır.

Zamanla çalışanlar süreçte yer edinerek örgütle bağlantı halinde ve aktif hale gelirler (Başyiğit, 2006).

Bir örgüte bağlılığın varlığının belirtileri arasında içselleştirme muhtemelen en üst düzeydedir, çalışan kişilerin zamanla örgütle ilgili hemen hemen her şeyi hayatlarının bir parçası haline getirmeleri, onların çok güçlü bir örgütsel anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Çalışan insanlar zamanla örgütünü koruyan ve savunan, örgütün eleştirilerine direnen, örgütünü olumlu yönde tanıtmak için elinden geleni yapan güçlü ve koruyucu insanlara dönüşürler (İnce ve Gül, 2005).

2.9. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırması

Literatürde örgütsel bağlılık ile ilgili birden fazla sınıflandırma ile karşılaşmak mümkündür. Ancak örgütsel bağlılık sınıflandırmasının ortak yönünün, örgüt ortamındaki çalışanların örgütsel bağlılıklarını belirlemeye çalışarak bağlılığın boyutlarını ortaya koymak olduğu söylenebilir. Bu çalışmada altı örgütsel bağlılık hakkında sınıflandırma yapmış yazarın sınıflandırma biçimine yer verilmiştir.

2.9.1. Etzioni'nin Sınıflandırması

Etzioni (1961) için örgütsel bağlılık üç farklı biçimde gerçekleşir. Bunlar ilk olarak ahlaki bağlılık daha sonra çıkara dayalı bağlılık ve son olarak zorunlu bağlılık olarak sınıflandırılmıştır. Çalışanın örgüte karşı ortaya koyduğu davranışlar, mevcut bağlılık türlerinden biri ile açıklanabilir (Zangaro, 2001). Örgüt temel olarak çalışanın üzerinde yetkilerini ve gücünü bir şekilde kullanır. Ancak Etzioni bunu olumsuz bir durum olarak görmemiş ve çalışana gösterilen gücün durumuna göre çalışanlarda farklı bağlılık türleri ortaya çıktığını savunmuştur (Gül, 2002; Hornung, 2010).

Ahlaki Bağlılık: Çalışanın örgüt değer ve amaçlarıyla özdeşleşmesini ve bunları içselleştirmesini ifade eder. Özellikle çalışanların örgütün tüm toplum adına yararlı olan amaçlarını kendi amacı gibi görmesi daha yüksek bir bağlılık ortaya çıkarır (Bayram, 2005). Bu bağlılık türünde çalışanlar için, işleri ve örgütlerinin hedefleri onlar için değerlidir ve bireyler örgütlerinin direktiflerini önemseyerek onları yaşamlarının merkezine koyarlar. Bu tip bağlılığa moral bağlılık da denebilir (Balay, 2000; Güllüoğlu, 2012). Bu bağlılık türü çalışanı verimli ve içten olmasını sağlayabilecektir.

Çıkara Dayalı Bağlılık: Hesapçı bağlılık da denilen bu tür bağlılıkta çalışanlar örgütteki çalışmalarının sonucu alacakları ödüle kilitlenmiş durumdadırlar. "Ne kadar alırsam o kadar emek veririm" bakış açısı hakimdir (Güney, 2001; Penley ve Gould, 1988). Çıkarcı bağlılık yaşayan bir çalışan, örgüt tarafından çeşitli enstrümanlarla örgütte tutulmaya çalışılır (Penley ve Gould, 1988). Yine bu bağlılıkta personel, maddi menfaatleri için örgütle uyum içinde çalışır ve bu durumda da çalışanın bağlılığı azalmaz (Hornung, 2010). Çıkarcı bağlılık, ahlaki bağlılığa göre kalitesi az olan ve çalışanın örgütüyle ve iş vereniyle etkileşimin de daha az olduğu bir bağlılık türüdür. Birey alacağı ücreti düşünerek ne kadar çalışması gerektiğini hesaplayarak o doğrultuda bir çaba gösterir. Maddi çıkarlarını aşan bir iş yükü olduğunu düşünürse ya o işi yapmaz ya da göstereceği fazla çaba karşılığında ödül bekler (Balay, 2000).

Yabancılaştırıcı Bağlılık: Zorunlu veya zoraki bağlılık olarak da ifade edilen bu bağlılık türünde çalışanın işi bırakması çok büyük bir mali sıkıntıya yol açma veya iş bırakma ile başka bir yere taşınıp aile bağlarını tehlikeye atma gibi sebepler, çalışanı örgütüne bağlı olmak zorunda bırakır. Bunun yanında çalışanın herhangi bir iş seçeneği olmaması da yine bu tür bağlılığın sebepleri arasındadır (Penley ve Gould, 1988). Örgüt içindeki hareketlerinin kısıtlandığını düşünen personel de örgütüne karşı negatif bir tutum içinde olur. Psikolojik hislerle herhangi bir bağlılık olmaz ancak kişi kendini örgütün bir parçası olmaya zorlanmış halde bulur (Balay, 2000). Bu bağlılığa yabancılaştırıcı denmesinin nedeni çalışanın mecburi bir bağlılığı ortaya koymasının örgütün ilkelerine ve örgüt içindeki sosyal hayata yabancı kalmasını ifade eder. Ayrıca bu tür bağlılık örgütler tarafından en az tercih edilen bağlılıktır (Duska, 2008).

2.9.2. Katz ve Kahn'ın Sınıflandırması

Katz ve Kahn, örgütteki rollerini yerine getiren çalışanların kendilerini örgüte bağlı hissetmelerini ve daha yüksek performans sonuçları elde etmelerini sağlayan birçok ödülün bulunduğunu belirtmiştir (Katz ve Kahn, 1977). Dolayısıyla sistemdeki çalışan davranışları iç ve dış maliyetlerin birleşiminin sonucudur. Şahin'e (2007) göre iç maliyetler gösterim bileşenini, dış maliyetler ise araçsal bileşeni temsil etmektedir. Görüntü birimleri ile donanım birimleri arasındaki fark, kişinin sisteme bağlılık derecesini gösterir. İnsanlar aldıkları para karşılığında işlerini yapabilirler. Bu durumlarda, yani dış maliyetlerin cazip olduğu durumlarda kuruluş risk altında olabilir.

2.9.3. Wiener'in Sınıflandırması

Bu sınıflandırma Wiener'i araçsal ve örgütsel bağlılık ayrımına dayanan teorik bir model oluşturmaya yöneltmiştir. Araçsal bağlılık, kişinin kendi çıkarlarına ve çıkarlarına odaklanan hesaplayıcı ve faydacı davranışı ifade ederken örgütsel bağlılık, değerlere ve ahlaka dayalı motivasyonla gerçekleşir (Wiener, 1982). Bu örgütsel bağlılığı oluşturan ahlaki ve normatif inançlar, bireylerin örgütün amaç ve çıkarlarıyla tutarlı biçimde davranmasını sağlayan içselleştirilmiş baskılar yaratır (Zeyrek, 2008). Değişimsel bağlılık olarak da bilinen bu bağlılık türü, kuruluşların bazı çalışanlarının motivasyonlarına yanıt vermesine olanak tanır. Çalışanların da örgüte katkıda bulunması beklenir (Balay, 2000). Bu durum dengeli ya da kendi lehinde kaldığı sürece çalışanlar örgütten ayrılmak istemeyecek ve örgüte sadık kalacaktır.

2.9.4. O'Reilly ve Chatman'ın Sınıflandırması

O'Reilly ve Chatman'in sınıflandırması, çalışanların örgütsel bağlılığını etkileyen psikolojik yapıların incelenmesinde ve açıklığa kavuşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Örgütsel bağlılık, bireyin örgüte olan psikolojik bağlılığıdır (O'Reilly ve Chatman, 1986). Bu sınıflandırmanın üç yönü bulunmaktadır. Bunlar uyum, özdeşleşme ve içselleştirmedir. Uyum bağlılığında ödüllerin çekiciliği ve cezaların iticiliği vardır (Eğilmezkol, 2011). Başka bir deyişle, bu boyuttaki amaç belirli bir dışsal ödüle ulaşmaktır. Bireyler belirli yararları elde etmek ve belirli cezalardan kaçınmak için tutum ve davranışlar benimserler. Balay'a (2000) göre özdeşleşme, kişinin örgütteki kişilerle yakın ilişkiler kurma isteğine dayanır ve bu nedenle grubun bir üyesi olmaktan gurur duyar. İçselleştirme bağlılığı, çalışanların örgütün sahipliğini almasıyla ortaya çıkar (O'Reilly ve Chatman, 1986).

2.9.5. Buchanan II'nin Sınıflandırılması

Buchanan örgütsel bağlılığı örgütün amaç ve değerlerine bağlılık olarak tanımlamış ve bireyin değerlerden bağımsız olarak örgütün yararına yaptığı işe bağlılığı olarak tanımlamıştır. Buchanan'ın örgütsel bağlılığı; Bunu özdeşleşme, samimi ve gerçek olarak ifade etmiştir (Buchanan, 1974). Marka kimliği, bireylerin örgütün amaç ve değerlerini kendilerininmiş gibi kabul etmesidir (Balay, 2000). Özdeşleşme aşamasında bireyler eylemlerini ve etkilerini dikkate alırlar (Mahmutoğlu, 2007). Son

olarak sadakat boyutunda ise insanlar yaşadıkları örgüte karşı duygusal duygular beslerler ve aynı zamanda örgüte karşı gerçek bir bağlılık gösterirler (Buchanan, 1974).

2.9.6. Allen ve Meyer'in Sınıflandırması

Meyer ve Allen, 1984 yılından bu yana örgütsel bağlılığın psikolojik yönünü ortaya koymakta ve bu kavramı, çalışanların örgütle olan ilişkisi çerçevesinde oluşturulan ve çalışanların örgütün daimi üyesi olma kararı vermelerini sağlayan davranış olarak tanımlamaktadırlar. "Üç Boyutlu Bağlılık Modeli" ile örgütsel bağlılığı diğer modellerden farklı olarak çok boyutlu bir kavram olarak değerlendirmişlerdir. Meyer ve Allen örgütsel bağlılığı "duygusal bağlılık", "devam bağlılığı" ve "normatif bağlılık" olarak tanımlamışlardır (Meyer ve Allen, 1997). Bu çalışmada kullanılan alt ölçekler Meyer ve Allen tarafından geliştirilen üç boyutlu örgütsel bağlılık modelidir.

2.9.6.1. Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılığa sahip olanlar kendisini örgütün bir parçası olarak görür, dolayısıyla çalıştığı örgüt onun için önemlidir. Bu şekilde düşünen çalışanların örgütlerine bağlılıkları devam etmekte ve durumlarından memnun olma olasılıkları daha yüksektir. Duygusal bağlılığı yüksek çalışanların en önemli özelliği örgütlerindeki süreklilik duygusudur. Çünkü üyeliğini sürdürme konusunda istekleri yüksek olmaktadır (Çöl ve Ardıç, 2008). Tüm bu faktörlerden dolayı bir örgütün en çok ihtiyaç duyduğu kişiler duygusal bağlılıkları yüksek çalışanlardır ve işverenlerin ve yöneticilerin çalışanlarından asıl istedikleri duygu da budur (Meyer ve Allen, 1997).

2.9.6.2. Devam Bağlılık

Zhang, Su ve Zhou'ya (2013) göre üyelerin kendilerine fayda sağlayan yerler hakkındaki inançları ve bu faydaların başka yerde sağlanamayacağına dair inançları üyelerin örgütte kalış durumlarını etkiler ve bu durumda onların devam bağlılığını sağlar. Bu konudaki diğer bir görüş ise çalışanların örgütte kalmaları gerektiğine dair inançları onları örgüte daha bağlı hale getirerek devam bağlılıklarını arttırmaktadır (Meyer ve Allen, 1991). McInerney, Ganotice, King, Marsh ve Morin (2015) de araştırma yapmış ve devam bağlılığı düşük öğretmenlerin okuldan ayrılmaya olasılığının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Çalıştığı yerin devam etme isteğini artıracağı söylenebilir çünkü katıldığı fırsatlar yani okul onun için çok önemli olan

birçok değişkene sahiptir. Başka bir deyişle, öğretmenler birçok zorlukla karşı karşıya kaldıkları ve okulun çekici olduğu bir ortamda olmadıkları için okula gitmeye daha az motive olabilirler.

2.9.6.3. Normatif Bağlılık

Normatif bağlılık, çalışanların üyesi oldukları örgüte ahlaki yükümlülük duygusu ve örgütten ayrılmamaları gerektiğine dair inanç nedeniyle bağlanmalarını ifade eder. Bu bağlılık türünde çalışan, örgütte kalma sorumluluğunu gösterir. Bu nedenle çalışanlar, örgütlerinde bulunmanın doğru ve ahlaki olduğunu bildikleri için olumlu düzeyde bağlılıkla çalışmaya devam etmektedirler (Meyer ve Allen, 1997).

Araştırmalar örgütsel bağlılığın birçok örgütsel değişkenle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu görüşü destekleyen çalışmalardan biri Yılmaz ve Kılıç (2017) tarafından yapılmıştır. Araştırmada araştırmacılar öğretmen bağlılığı ile iş tatmini arasında güçlü ve pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Başka bir çalışmada Gül ve Erdener (2018) öğretmenlerin etik kısıtlamalarının çalıştıkları alanın bağlamına göre büyük ölçüde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Memişoğlu ve Kalay (2017) öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin normatif bağlılıklarının iş tatmini ve motivasyon gibi değişkenlerle ilişkili olduğu ifade edilebilir.

2.10. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Örgütsel hedeflere ulaşmak için çalışan bireylerin davranışlarını etkileyen ve örgütün verimliliğinin artırmasına yardımcı olan örgütsel bağlılık üzerine yapılan araştırmalar, örgütsel bağlılığı yüksek olan bireylerin üretkenliğinin de olumlu yönde geliştiğini, sorumluluk alma konusunda daha istekli olduklarını ortaya çıkarmıştır. Özetle örgütsel bağlılığın örgütsel faaliyetleri olumlu yönde etkilediği söylenebilir (Sürücü ve Maşlakçı, 2018).

Çalışan performansı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye ait farklı araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan Suliman ve Iles (2000), örgütsel bağlılık ile çalışan performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin olumlu yönde ortaya çıktığını belirlemiştir. Niceliksel olarak ise çalışan performansı ile örgütsel bağlılık arasında güçlü bir ilişki doğrulanmış. Belirlenen güçlü ilişkinin örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık alt boyutu arasında gerçekleştiği diğer iki örgütsel bağlılık

boyutu olan devam ve normatif bağlılık arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Gupta ve diğerleri (1998; akt. Çetin, 2004) örgütsel bağlılık ile çalışan performansı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmalarında örgütsel bağlılık ile performans arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin olumulu olduğunu bulmuşlardır. Araştırmalar örgütsel bağlılık ile çalışan performansı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ancak çalışma ortamındaki her çalışanın bağlılık düzeyi farklı olup iş yerine farklı şekilde yansımaktadır. Bu konuya örnek vermek gerekirse; kendi kendine sorumluluk alan çalışanlar gerektiğinde yönetim sorumluluğunu üstlenebilirler. Bunu örgütün belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmak için yapar. Bir başka örnekte, yüksek düzeyde devam bağlılığı davranışı sergileyen çalışanların görev yaptıkları örgütte diğer mesai arkadaşlarına göre örgütsel performansları daha düşük seviyede olabilmektedir. Devam bağlılığına sahip çalışanların sorumluluk alma durumları sınırlı olup yalnızca pozisyonlarının gereklerini yerine getirirler.

Örgüt yöneticilerinin sergilediği davranışlar, çalışanların örgüte bağlılığına yol açmaktadır. Yöneticiler çalışanları objektif kriterlere göre değerlendirmezlerse çalışanların onlara olan güveni azalacak ve örgütlerine bağlılıkları azalacaktır. Yöneticiler meslektaşlarını, astlarını, kendisinden hizmet alan paydaşlarını kapsayan çeşitli değerlendirmeler yaptıklarında veya objektif kriterlere göre değerlendirdiklerinde, çalışanların sahip oldukları örgüte olan güveni ve bağlılığı ortaya çıkar (Gümüştekin, Özler ve Yılmaz, 2010).

Üyeler örgütlerine daha fazla dâhil oldukça, işe geç kalma davranışının azalması, iyi davranış olasılığının artması ve değişme isteğinin azalması, işe devamın artması gibi davranışsal değişiklikler meydana gelir (Uygur, 2009). Eğitim kurumu bağlamında yönetebilen kişiler değerlendirildiğinde öğretmen performansının artması, okula devam oranının yükselmesi yani devamsızlığın azalması gibi eğilimler örgütsel bağlılığın yükselmesi ile paralel arttığı göze çarpmaktadır. Bu davranışları sergileyen öğretmenlerin okullarının başarısına katkı sağlama olasılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

İşten ayrılma ihtiyacı çalışan memnuniyetiyle ilgilidir. Bu noktada en önemli etken, çalışanların örgütleri için yaptıkları çalışmaların karşılığını almalarını sağlamaktır (Erol, 1998). Bireyler ödüllendirilmedikleri zaman geri çekilme davranışı

gösterebilirler ya da örgüt için yaptıkları işlerin karşılığında ödüllendirilmediklerine inanabilirler. Bir eğitim kurumu bağlamında bu duruma örnek olarak öğretmenin okul yönetimi veya diğer otoriteler tarafından belirlenen sorumluluklar değil, öğrenciler, okul ve okuldaki diğer paydaşlar için yaptığı fedakârlıklar, üstlendiği ek sorumluluklar gösterilebilir. Okul aktörleri açısından bakıldığında öğretmen davranışlarını takdir edilmediğinde zamanla davranışlarda olumsuz değişiklikler meydana gelmektedir. Bu durum, öğretmenlerin okul içinde ve dışında gerçekleşen etkinliklere dikkat etmeden duyarlı davranmaması şeklinde ortaya çıkabilmektedir.

İşgücü devir oranı, çalışanın iş değiştirme isteği ve kişinin örgüte olan bağlılığıyla yakından ilgilidir. Yüksek düzeyde bağlı çalışanların işlerini değiştirme olasılıkları, organizasyonlarına daha az bağlı olan çalışanlara göre daha azdır. İşgören devri ile bağlılığı arasında bir ilişki olduğu değerlendirilirse, düşük örgütsel bağlılığın işten ayrılmayı olumsuz yönde etkilediği sonucu çıkar (Keleş, 2006).

2.11. İlgili Araştırmalar

2.11.1. Kapsayıcı Liderlik İle İlgili Çalışmalar

Culha (2023) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin sergilediği kapsayıcı liderlik uygulamalarını incelemek amaçlanmıştır. Karma yöntemin tercih edildiği araştırmanın nicel boyutunda tarama, nitel boyutunda fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Şanlıurfa ili Karaköprü ilçelerinde çeşitli eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasında nicel aşama için 222, nitel aşama için 14 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırmada okul müdürlerinin yüksek düzeyde kapsayıcı liderlik uygulamaları sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik özelliklerinin öğretmenlerin sendika durumuna ve çalıştıkları okul düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Ağalday (2022) tarafından yapılan araştırmada kapsayıcı liderliğin ve müdüre güvenin okullardaki örgütsel ikiyüzlülük üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin tercih edildiği araştırmaya 408 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırmada katılımcıların kapsayıcı liderlik ve müdüre güven algılarının yüksek, örgütsel ikiyüzlülük algılarının ise düşük çıktığı belirlenmiştir. İncelenen değişkenler arasında kapsayıcı liderlik ile müdüre güven arasında yüksek ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kapsayıcı liderlik ile örgütsel ikiyüzlülük; müdüre güven ile örgütsel ikiyüzlülük arasında yüksek ve negatif ilişkilerin olduğu araştırmada tespit edilmiştir.

Ağcihan (2022) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özellikleri ile okullarda gerçekleşen sosyal diyalog arasındaki ilişkiyi ortaya koymak incelemeyi amaçlanmıştır. Açıklayıcı sıralı desenin tercih edildiği araştırmaya İstanbul ilinde görev yapan nicel aşama için 396, nitel aşama için 39 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerinin eğitim durumuna ve okul yönetici ile görüşme sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği fakat cinsiyet, yaş, görev yapılan okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Altınel Yüncü (2022) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modelinin tercih edildiği araştırmaya Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi İlçesinde görev yapan 294 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet, yaş, kıdem, okul türü, medeni durum, görev yaptığı ilçe ve okul kıdemi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Şahin (2022) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin tercih edildiği araştırmaya Siirt ve Batman illerinde görev yapan toplam 422 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının "sıklıkla" düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin algılarının cinsiyet, medeni durum, istihdam tipine, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, çalışılan okul kademesi, öğretmen sayısı ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Toprak ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin tercih edildiği araştırmaya Diyarbakır ilinde görev yapan toplam 371 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırmada okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

2.11.2. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Çalışmalar

Akpolat (2023) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma Türkiye'nin farklı illerinde okulları bulunan özel bir okulda görev yapan 410 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul iklimi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Işık (2023) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde kullanmış oldukları güç türlerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ne düzeyde ilişkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Bayburt ilinde görev yapan 431 öğretmenin katılımı gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirlenen örgütsel bağlılık düzeyinin en yüksek duygusal bağlılık, en düşük devam bağlılığı alt boyutlarında olduğu belrilenmiştir. Araştırmada demografik değişkenler olan cinsiyet, okul kademesi, branş ve hizmet süresi faktörleri açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Bunun yanında araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde olumlu etki yaratan güç türlerinin en çoktan en aza doğru; uzmanlık gücü, ödül gücü, karizma gücü ve yasal güç biçiminde olduğu belirlenmiştir. Örgütsel bağlılığı olumsuz etkileyen tek güç türünün zorlayıcı güç olduğu da araştırma sürecinde saptanmıştır.

Özer (2023) tarafından yapılan çalışmada örgütsel bağlılık ile hizmetkâr liderlik davranışı arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Karaman ilinde görev yapan 624 öğretmenin katılımı gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre hizmetkâr liderlik davranışları ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şener (2023) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatminlerine olan etkilerini belirlemek amaçlanmıştırr. Araştırma Çorum ilinde görev yapan 1206 öğretmenin katılımı gerçekleştirilmiştir. Araştırmada liderlik stillerinin hem örgütsel bağlılık hem de iş tatmini üzerinde pozitif bir etki gösterdiği belirlenmiştir.

Uluç (2023) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde iş doyumunun aracı rolünün ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma Batman ilinde görev yapan 550 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik ölçeğinin

ahlaksal bütünlük alt boyutunda; Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık alt boyutunda; iş doyumu ölçeğinin ise içsel doyum alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip oldukları anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumu üzerinde düzeyi orta yönü pozitif etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında araştırmada iş doyumunun da örgütsel bağlılık üzerinde düzeyi orta yönü pozitif etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Aracılık etkisi konusunda ise hizmetkâr liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide iş doyumunun tam aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Okur (2022) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma İstanbul ili Kartal ilçesinde görev yapan 249 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin iletişim algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Uysal (2022) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 286 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kayırmacılık ile örgütsel bağlılık arasında negatif yönde olan anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, araştırma verilerinin nasıl toplandığı ve analiz edildiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden "ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmalar, iki veya ikiden fazla faktör arasında korelasyonu belirlemek ve sebep-sonuç ile alakalı ipuçlarına erişme amacına hizmet etmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2023). Bu kapsamda araştırmada kapsayıcı liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Eskişehir İli'ndeki devlet okullarında çalışan 11.855 öğretmen (https://eskisehir.meb.gov.tr/) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden Basit Seçkisiz Örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan 652 öğretmen oluşturmaktır. Örneklem büyüklüğünü belirlemek için Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (2004) örneklem büyüklükleri tablosuna göre, sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda kabul gören %95 güven oranı (0,05 hata payı) ile 20.000 kişilik bir evren için 377 kişi (Çıngı, 1994; akt. Büyüköztürk vd., 2023) olan örneklemin evreni karşılama durumu, 11.855 öğretmenden oluşan bu araştırmanın evreni için ulaşılan 652 sayısının, örneklemin evreni karşıladığı şeklinde değerlendirilebilir. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan Eskişehir İli'nde görev yapan 652 öğretmenin kişisel bilgilerine Tablo 3.1'de yer verilmiştir.

Tablo 3.1*. Örnekleme ilişkin betimsel istatistikî veriler*

Demografik Değişkenler		**n**	**%**
Cinsiyet	Kadın	363	55,7
	Erkek	289	44,3
Öğrenim Durumu	Lisans	484	74,2
	Lisansüstü	168	25,8
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	58	8,9
	6-10 yıl	78	12,0
	11-15 yıl	144	22,1
	16-20 yıl	167	25,6
	21 yıl ve üzeri	205	31,4
Çalışma Süresi	5 yıl altı	253	38,8
	6-10	224	34,4
	11-15	92	14,1
	16-20	36	5,5
	21 yıl ve üzeri	47	7,2
Toplam		652	100

Tablo 1'de öğretmenlerin %55,7'si kadın, %44,3'ü erkek; %74,2'si lisans, %25,8'ilisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin %8,9'unun mesleki kıdeminin 1-5 yıl, %12'sinin 6-10 yıl, %22,1'inin 11-15 yıl, %25,6'sının 16-20 yıl, %31,4'ünün 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin %38,8'igörev yaptığı eğitim kurumunda 5 yıl ve altı, %34,4'ü 6-10, %14,1'i 11-15, %5,5'i16-20, %7,2'si 21 yıl ve üzerinde çalıştıkları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Kapsayıcı Liderlik Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdemlerine ve görev yaptıkları eğitim kurumlarındaki çalışma sürelerine ilişkin sorular yer almaktadır. Diğer veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler ise aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği

Araştırmada Carmeli, Reiter-Palmon ve Ziv (2010) tarafından geliştirilen Kavrayıcı (2023) tarafından Türk kültürüne uyarlanan kapsayıcı liderlik ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçek 9 maddeden oluşmakta olup alt boyutları bulunmamaktadır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama formunun iç tutarlık katsayı değeri Cronbach-Alpha ",96" olarak hesaplanırken, yapılan araştırmada bu değer ",96" olarak hesaplanmıştır.

Hesaplanan değerler araştırmada kullanılan kapsayıcı liderlik ölçeği verilerinin güvenilir (Kalaycı, 2017) olduğunu göstermektedir. Kapsayıcı liderlik ölçeği, beşli likert tipindedir (1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Tamamen Katılıyorum). Kapsayıcı liderlik ölçeği için araştırma örnekleminde DFA gerçekleştirilmiş ve ölçeğin doğrulandığı gözlemlenmiştir (RMSEA=0.068; SRMR=0.058; NNFI=0.93; CFI=0.92; GFI=0.94).

3.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Araştırmada Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen, Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan örgütsel bağlılık ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçek 18 madde ve duygusal, devam ve normatif bağlılık olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama sürecinde iç tutarlık katsayı değeri Cronbach-Alpha ",88" olarak hesaplanırken, yapılan araştırmada bu değer ",73" olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama araştırmada kullanılan örgütsel bağlılık ölçeği verilerinin güvenilir (Kalaycı, 2017) olduğunu göstermektedir. Örgütsel bağlılık ölçeği, beşli likert tipindedir (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum). Örgütsel bağlılık ölçeği için araştırma örnekleminde DFA gerçekleştirilmiş ve ölçeğin doğrulandığı gözlemlenmiştir (RMSEA=0.77; SRMR=0.023; NNFI=0.98; CFI=0.97; GFI=0.99).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amaçları doğrultusunda okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için iki farklı ölçek kullanılmıştır. Kullanılan kapsayıcı liderlik ve örgütsel bağlılık ölçekleri için ilk aşamada uygulamaya yönelik izinler alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasından sonra araştırmanın yapıldığı Eskişehir İl'indeki okullara online platformlar ile veri toplama araçları gönderilmiştir. Gönderilen veri toplama araçlarına 652 öğretmen dönüt vermiştir. Dönüt verilen 652 veri toplama aracı ile araştırmanın veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analiz sürecinde SPSS 25 paket programından yararlanılmıştır. Analiz sürecini başlatmadan önce ilk aşamada toplanan verilerin

analizinde hangi testlerin (parametrik/non-parametrik) kullanılması gerektiğini kararlaştırmak için verilerin normal dağılım durumları incelenmiştir. Bu kapsamda toplanan verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmış (Gürbüz ve Şahin, 2017) olup, hesaplanan değerler Tablo 3.2'de verilmiştir:

Tablo 3.2. *Normalliğe ilişkin veriler*

Veri Toplama Araçları	Skewness	Kurtosis
Duygusal	-,656	,018
Devam	-,078	-,398
Normatif	-,083	-,574
Kapsayıcı Liderlik Genel	-,856	,158

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmanın veri setinde yer alan ölçeklerin basıklık ve çarpıklık katsayısı değerlerinin George ve Mallery'e (2010) göre "±2", Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre "±1,5" aralığında olması, verilerin normal dağılım şartlarını yerine getirdiği şeklinde kabul edilmiştir. Bu durum dikkate alınarak verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin analizinde, araştırmanın alt problemlerine göre şu analiz teknikleri kullanılmıştır:

Tablo 3.3. *Veri analiz teknikleri*

Alt Problemler	Veri Analiz Teknikleri
Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?	Aritmetik Ortalama Standart Sapma
Öğretmenlerin bağlılıkları ne düzeydedir?	
Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	Bağımsız Örneklemler t-Testi
Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları cinsiyet, öğrenim durumudeğişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	
Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri mesleki kıdem, görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	Tek Yönlü Varyans Analizi
Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları mesleki kıdemigörev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	
Okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon
Okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?	Basit Doğrusal Regresyon

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışları ve örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin hangi düzeyde olduğunu tespit etmek için verilen yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma değer hesaplamaları yapılmıştır. Aritmetik ortalama hesaplanırken aşağıda yer alan puan aralıkları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.4. *Aritmetik ortalama değerlendirme aralıkları*

Aralıklar	**Kapsayıcı Liderlik Ölçeği/Örgüt Bağlılık Ölçeği**
1,00-1,79	Kesinlikle Katılmıyorum
1,80-2,59	Katılmıyorum
2,60-3,39	Kararsızım
3,40-4,19	Katılıyorum
4,20-5,00	Kesinlikle Katılıyorum

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşlerinin Düzeyine Ait Bulgular

Araştırmanın "Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?" ve "Öğretmenlerin bağlılıkları ne düzeydedir?" alt problemi doğrultusunda hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değer hesaplamalarına ait bulgular Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Öğretmenlerin kapsayıcı liderlik ve örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin düzeyine ait betimsel istatistikî veriler*

Veri Toplama Araçları	n	$\overline{X}$	SS
Duygusal	652	3,78	,907
Devam	652	3,50	,771
Normatif	652	2,98	,836
Kapsayıcı Liderlik Genel	652	3,94	,912

Tablo 4.1'de kapsayıcı liderliğe ait öğretmen görüşlerinin genelinin "Katılıyorum ($\overline{X}$=3,94)" düzeyinde olduğu aritmetik ortalamaların değer aralığının incelenmesi sonucu anlaşılmaktadır. Örgütsel bağlılığa ilişkin Tablo 4.1'dteki veriler incelendiğinde ise duygusal bağlılık alt boyutunda "Katılıyorum ($\overline{X}$=3,78)", devam bağlılığı alt boyutunda "Katılıyorum ($\overline{X}$=3,50)", normatif bağlılık alt boyutunda "Kararsızım ($\overline{X}$=2,98)" düzeyinde olduğu aritmetik ortalamaların değer aralığının incelenmesi neticesinde anlaşılmaktadır.

4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" ve "Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" alt problemi doğrultusunda yapılan bağımsız örneklemler t-testine ait bulgular Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Cinsiyete göre örgütsel bağlılık ve kapsayıcı liderliğe ait analiz verileri*

Veri toplama araçları	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	SS	t	sd	p	d
Duygusal Bağlılık	Kadın	363	3,69	,908	-3,015	650	**,00***	**,23**
	Erkek	289	3,90	,894				
Devam Bağlılığı	Kadın	363	3,44	,711	-2,230	650	**,02***	**,18**
	Erkek	289	3,58	,836				
Normatif Bağlılık	Kadın	363	2,90	,838	-2,819	650	**,00***	**,22**
	Erkek	289	3,08	,824				
Kapsayıcı Liderlik Genel	Kadın	363	3,87	,878	-2,203	650	**,02***	**,18**
	Erkek	289	4,03	,946				

*p<0,05

Araştırmada "Duygusal Bağlılık" alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ait görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (t= -3,015; p= ,00; p<,05). "Duygusal Bağlılık" alt boyutunda anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı derecede yüksek olması sebebi ile erkek öğretmenler lehine olarak değerlendirilmiştir (Ort_{erkek} = 3,90 > $Ort_{kadın}$ = 3,69). Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri (cohen d) ",23" olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada "Devam Bağlılığı" alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ait görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (t= -2,230; p= ,00; p<,05). Örgütsel bağlılık ölçeğinin "Devam Bağlılığı" alt boyutunda anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı derecede yüksek olması sebebi ile erkek öğretmenler lehine olarak değerlendirilmiştir (Ort_{erkek} = 3,58 > $Ort_{kadın}$ = 3,44). Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri (cohen d) ",18" olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada "Normatif Bağlılık" alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ait görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (t= -2,819; p= ,00; p<,05). "Normatif Bağlılık" alt boyutunda anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı derecede yüksek olması sebebi ile erkek öğretmenler lehine olarak değerlendirilmiştir (Ort_{erkek} = 3,08 > $Ort_{kadın}$ = 2,90). Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri (cohen d) ",22" olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.2'deki analiz sonuçlarına göre kapsayıcı liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır (t= -2,203; p= ,02; p<,05). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin anlamlı derecede yüksek olması sebebi ile erkek öğretmenler lehine olarak değerlendirilmiştir (Ort_{erkek} = 4,03 > $Ort_{kadın}$ = 3,87). Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri (cohen d) ",18" olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

4.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" ve "Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" alt problemi doğrultusunda yapılan bağımsız örneklemler t-testine ait bulgular Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Öğrenim durumuna göre örgütsel bağlılık ve kapsayıcı liderliğe ait analiz verileri*

Veri toplama araçları	Öğrenim Durumu	n	$\overline{X}$	SS	t	sd	p	d
Duygusal Bağlılık	Lisans	484	3,84	,871	2,672	650	**,00***	**,26**
	Lisansüstü	168	3,61	,987				
Devam Bağlılığı	Lisans	484	3,54	,737	2,191	650	**,02***	**,21**
	Lisansüstü	168	3,38	,853				
Normatif Bağlılık	Lisans	484	3,03	,793	2,287	650	**,02***	**,23**
	Lisansüstü	168	2,84	,939				
Kapsayıcı Liderlik Genel	Lisans	484	4,01	,844	3,118	650	**,00***	**,31**
	Lisansüstü	168	3,73	1,059				

*p<0,05

Araştırmada "Duygusal Bağlılık" alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ait görüşleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (t= 2,672; p= ,00; p<,05). "Duygusal Bağlılık" alt boyutunda anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı derecede yüksek olması sebebi ile lisans mezunu öğretmenler lehine olarak değerlendirilmiştir (Ort_{lisans} = 3,84 > $Ort_{lisansüstü}$ = 3,61). Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri (cohen d) ",26" olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada "Devam Bağlılığı" alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ait görüşleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (t= 2,191; p= ,00; p<,05). Örgütsel bağlılık ölçeğinin "Devam Bağlılığı" alt boyutunda anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı derecede yüksek olması sebebi ile lisans mezunu öğretmenler lehine olarak değerlendirilmiştir (Ort_{lisans} = 3,54 > $Ort_{lisansüstü}$ = 3,38). Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri (cohen d) ",21" olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada "Normatif Bağlılık" alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ait görüşleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (t= 2,287; p= ,00; p<,05). "Normatif Bağlılık" alt boyutunda anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı derecede yüksek olması sebebi ile lisans mezunu öğretmenler lehine olarak değerlendirilmiştir (Ort_{lisans} = 3,03 > $Ort_{lisansüstü}$ = 2,84). Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri (cohen d) ",23" olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.3'teki analiz sonuçlarına göre kapsayıcı liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır (t= 3,118; p= ,00; p<,05). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre lisans mezunu öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin anlamlı derecede yüksek olması sebebi ile lisans mezunu öğretmenler lehine olarak değerlendirilmiştir (Ort_{lisans} = 4,01 > $Ort_{lisansüstü}$ = 3,73). Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri (cohen d) ",31" olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin orta düzeyde olduğu ifade edilebilir.

4.4. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" ve "Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizine ait bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Mesleki kıdeme göre örgütsel bağlılık ve kapsayıcı liderliğe ait analiz verileri*

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	$\overline{X}$	SS	Var. K.	KT	Df	KO	F	p	η2
Duygusal Bağlılık	1. 1-5	58	3,33	1,054	G.Arası	14,898	4	3,724	4,620	**,00***	**,02**
	2. 6-10	78	3,69	,906	G. İçi	521,560	647	,806		**1-3**	
	3. 11-15	144	3,87	,821	Toplam	536,458	651			**1-4**	
	4. 16-20	167	3,83	,942						**1-5**	
	5. 21 ve +	205	3,85	,860							
	Toplam	652	3,78	,907							
Devam Bağlılığı	1. 1-5	58	3,13	,767	G.Arası	11,139	4	2,785	4,786	**,00***	**,02**
	2. 6-10	78	3,38	,824	G. İçi	376,461	647	,582		**1-3**	
	3. 11-15	144	3,54	,685	Toplam	387,600	651			**1-4**	
	4. 16-20	167	3,58	,833						**1-5**	
	5. 21 ve +	205	3,56	,727							
	Toplam	652	3,50	,771							
Normatif Bağlılık	1. 1-5	58	2,66	,793	G.Arası	7,249	4	1,812	2,613	**,03***	**,01**
	2. 6-10	78	2,92	,880	G. İçi	448,653	647	,693		**1-3**	
	3. 11-15	144	3,05	,722	Toplam	455,902	651			**1-4**	
	4. 16-20	167	3,02	,915						**1-5**	
	5. 21 ve +	205	3,00	,826							
	Toplam	652	2,98	,836							
Kapsayıcı Liderlik Genel	1. 1-5	58	3,21	1,173	G.Arası	36,371	4	9,093	11,639	**,00***	**,06**
	2. 6-10	78	3,94	,832	G. İçi	505,468	647	,781		**1-2**	
	3. 11-15	144	4,08	,753	Toplam	541,839	651			**1-3**	
	4. 16-20	167	3,94	,939						**1-4**	
	5. 21 ve +	205	4,05	,846						**1-5**	
	Toplam	652	3,94	,912							

*p<0,05

Araştırmada "Duygusal Bağlılık" alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ait görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (F= 4,620; p= ,00; p<,05). Örgütsel bağlılık ölçeğinin "Duygusal Bağlılık" alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ile 11-15/16-20 ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan eta-kare değeri ",02" olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada "Devam Bağlılığı" alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ait görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (F= 4,786; p= ,00; p<,05). Örgütsel bağlılık ölçeğinin "Devam Bağlılığı" alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ile 11-15/16-20 ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan eta-kare değeri ",02" olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada "Normatif Bağlılık" alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ait görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (F= 2,613; p= ,03; p<,05). Örgütsel bağlılık ölçeğinin "Normatif Bağlılık" alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ile 11-15/16-20 ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan eta-kare değeri ",01" olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.4'teki analiz sonuçlarına göre kapsayıcı liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır (F= 11,639; p= ,00; p<,05). Belirlenen anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ile 6-10/11-15/16-20 ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan eta-kare değeri ",06" olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

4.5. Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" ve "Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizine ait bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Çalışma süresine göre örgütsel bağlılık ve kapsayıcı liderliğe ait analiz verileri*

Boyutlar	**Çalışma Süresi**	**n**	$\overline{X}$	**SS**	**Var. K.**	**KT**	**Df**	**KO**	**F**	**p**	**η2**
Duygusal Bağlılık	1.5 yıl ve altı	253	3,56	,991	G.Arası	27,984	4	6,996	8,902	**,00***	**,05**
	2. 6-10	224	3,81	,838	G. İçi	508,475	647	,786		**1-2**	
	3. 11-15	92	4,07	,742	Toplam	536,458	651			**1-3**	
	4. 16-20	36	4,10	,770						**1-4**	
	5. 21 ve +	47	4,06	,843						**1-5**	
	Toplam	652	3,78	,907							
Devam Bağlılığı	1.5 yıl ve altı	253	3,30	,788	G.Arası	24,839	4	6,210	11,075	**,00***	**,06**
	2. 6-10	224	3,50	,713	G. İçi	362,761	647	,561		**1-2**	
	3. 11-15	92	3,78	,737	Toplam	387,600	651			**1-3**	
	4. 16-20	36	3,86	,711						**1-4**	
	5. 21 ve +	47	3,74	,740						**1-5**	
	Toplam	652	3,50	,771							
Normatif Bağlılık	1.5 yıl ve altı	253	2,84	,858	G.Arası	15,469	4	3,867	5,681	**,00***	**,03**
	2. 6-10	224	2,95	,793	G. İçi	440,433	647	,681		**1-3**	
	3. 11-15	92	3,17	,760	Toplam	455,902	651			**1-4**	
	4. 16-20	36	3,34	,858						**1-5**	
	5. 21 ve +	47	3,20	,881							
	Toplam	652	2,98	,836							
Kapsayıcı Liderlik Genel	1.5 yıl ve altı	253	3,77	1,009	G.Arası	16,699	4	4,175	5,143	**,00***	**,03**
	2. 6-10	224	3,96	,844	G. İçi	525,141	647	,812		**1-2**	
	3. 11-15	92	4,08	,835	Toplam	541,839	651			**1-5**	
	4. 16-20	36	4,15	,888							
	5. 21 ve +	47	4,30	,627							
	Toplam	652	3,94	,912							

*p<0,05

Araştırmada "Duygusal Bağlılık" alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ait görüşleri arasında görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (F= 8,902; p= ,00; p<,05). Örgütsel bağlılık ölçeğinin "Duygusal Bağlılık" alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın çalışma süresi 5 yıl ve altında olan öğretmenler ile 5 yıldan fazla olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan eta-kare değeri ",05" olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada "Devam Bağlılığı" alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ait görüşleri arasında görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (F= 11,075; p= ,00; p<,05). Örgütsel bağlılık ölçeğinin "Devam Bağlılığı" alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın çalışma süresi 5 yıl ve altında olan öğretmenler ile 5 yıldan fazla olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan eta-kare değeri ",06" olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada "Normatif Bağlılık" alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ait görüşleri arasında görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (F= 5,681; p= ,00; p<,05). Örgütsel bağlılık ölçeğinin "Normatif Bağlılık" alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın çalışma süresi 5 yıl ve altında olan öğretmenler ile 11-15/16-20 ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan eta-kare değeri ",03" olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.5'teki analiz sonuçlarına göre kapsayıcı liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır (F= 5,143; p= ,00; p<,05). Belirlenen anlamlı farklılığın çalışma süresi 5 yıl ve altında olan öğretmenler ile 6-10/21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan eta-kare değeri ",03" olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

4.6. Değişkenler Arası İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmanın "Okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" alt problemi doğrultusunda yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizine ait bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Kapsayıcı liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye ait analiz verileri*

Alt Boyutlar		Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık
Kapsayıcı Liderlik	r	,65**	,54**	,54**
	p	,00	,00	,00

**p<0,01

Tablo 4.6'daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ile örgütsel bağlılığın "Duygusal Bağlılık" (r = ,65; p = ,00), "Devam Bağlılığı" (r = ,54; p = ,00),"Normatif Bağlılık" (r = ,54; p = ,00) alt boyutları arasında düzeyi orta yönü pozitif olan istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

4.7. Değişkenlerin Birbirini Yordamasına Ait Bulgular

Araştırmanın "Okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?" alt problemi doğrultusunda yapılan basit doğrusal regresyon analizine ait bulgular Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının duygusal bağlılığı yordamasına ilişkin analiz verileri*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R^2
Duygusal Bağlılık	Sabit	1,207	10,138	,00	495,243	,00*	,432
	Kapsayıcı Liderlik	,654	22,254	,00*			

* p <,05

Tablo 4.7'deki regresyon analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin, duygusal bağlılık görüşlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır (F= 495,243; p = ,00; p < ,05). Analiz verilerine göre kapsayıcı liderliğin duygusal bağlılık düzeyini pozitif yönde orta düzeyde yordadığı ve kapsayıcı liderliğin duygusal bağlılığı %43,2 oranında açıkladığı (R^2=.432) bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.8. *Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının devam bağlılığı yordamasına ilişkin analiz verileri*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R^2
Devam Bağlılığı	Sabit	1,689	14,983	,00	273,360	,00*	,295
	Kapsayıcı Liderlik	,460	16,534	,00*			

* p <,05

Tablo 4.8'deki regresyon analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin, devam bağlılığı görüşlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır (F= 273,360; p = ,00; p < ,05). Analiz verilerine göre kapsayıcı

liderliğin devam bağlılığını pozitif yönde orta düzeyde yordadığı ve kapsayıcı liderliğin öğretmenlerdeki devam bağlılığını %29,5 oranında açıkladığı (R^2=.295) bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.9. *Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının normatif bağlılığı yordamasına ilişkin analiz verileri*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R^2
Normatif Bağlılık	Sabit	1,013	8,292	,00	274,437	,00*	,296
	Kapsayıcı Liderlik	,500	16,566	,00*			

* p <,05

Tablo 4.9'daki regresyon analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin, normatif bağlılık görüşlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır (F= 274,437; p = ,00; p < ,05). Regresyon analizine göre kapsayıcı liderliğin normatif bağlılık düzeyini pozitif yönde orta düzeyde yordadıığı ve kapsayıcı liderliğin normatif bağlılığı %29,6 oranında açıkladığı (R^2=.296) bulgusuna ulaşılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlara, araştırmanın sonuçlarının alanyazındaki araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmada okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda paragraflar halinde ilgili alanyazınla tartışılarak verilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin duygusal bağlılık alt boyutunda örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin "Katılıyorum", devam bağlılığı alt boyutunda "Katılıyorum", normatif bağlılık alt boyutunda "Kararsızım" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Doğan ve Fırat (2018), Demir (2021), Çevik (2022) ve Can (2023) yaptıkları çalışmalarda katılımcıların örgütsel bağlılıklarının duygusal bağlılık alt boyutunda katılıyorum, diğer boyutlarda kısmen katılıyorum/kararsızım düzeyinde olduğunu belirlemiştir. İlgili boyutlarda yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin duygusal bağlılık alt boyutunda örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum Gürkan (2006) tarafından ifade edildiği gibi örgütsel açıdan en çok istenen ve tercih edilen bağlılık türüdür. Bu görüş Keskin (2018) ve Can (2023) tarafından yapılan çalışmalarla da desteklenmiştir.

Araştırmada örgütsel bağlılık alt boyutlarında öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Anlamlı düzeyde belirlenen farklılığın erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin yüksek olması sebebi ile belirlenen anlamlı farklılık erkek öğretmenler lehine değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre erkek öğretmenler örgütlerine yani okullarına daha bağlı oldukları söylenebilir. Ayrıca bu sonuca göre erkek ve kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının birbirine benzemediği söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu sonuç ile örtüşen ve örtüşmeyen sonuçlara sahip araştırmalar olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının erkeklere göre düşük olmasından örneklemde yer alan öğretmenlerin okul çevrelerinden ve ailevi durumlarından kaynaklı olabilir. Ayrıca kadın öğretmenlerin toplumsal rolleri

olan annelik rollerinin baskın olması ve bir ebeveyn olarak sorumluluklarının fazla olması örgütsel bağlılıklaırnın erkek öğretmenlere göre düşük çıkmasında etkili olabileceği söylenebilir.

Ada, Alver ve Atlı (2008), Aslan ve Ağıroğlu (2014), Ay ve Koç (2014), Çoban ve Demirtaş (2011), Küçüközkan (2015), Tan (2017), Gün (2020), Sevinçtekin (2020)yaptıkları çalışmada katılımcıların örgütsel bağlılığa ait görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğunu belirlemişlerdir. Belirlenen bu durum erkek ve kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının birbirine benzemediğini göstermektedir. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Yalçın ve İplik (2005), Boylu, Pelit ve Güçer (2007), Yüce (2010), Selvitopu (2011), Yıldırım (2013), Kalay (2015), Dağlı ve Gençdal (2018), Keskin (2018), Özsüer (2019),Akgül (2020), Aksakal (2020), Polat (2020), Büyük (2021), Demir (2021), Karayılan (2021), Çevik (2022), Can (2023) yaptıkları çalışmada katılımcıların örgütsel bağlılığa ait görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığını belirlemişlerdir. Belirlenen bu durum erkek ve kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçları ile ayrışmaktadır. Bu durumun oluşmasında örneklemlerin farklı bölgelerde olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada örgütsel bağlılık alt boyutlarında öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Anlamlı düzeyde belirlenen farklılığın lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlere göre örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin yüksek olması sebebi ile belirlenen anlamlı farklılık lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenler lehine değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre lisans mezunu öğretmenler örgütlerine yani okullarına daha bağlı oldukları söylenebilir. Ayrıca bu sonuca göre lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının birbirine benzemediği söylenebilir. Bu durumun oluşmasında lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin akademik kariyer hedefi ile örgüte olan bağlılıklarında azalmadan kaynaklı olabileceği söylenebilir. Başka bir şekilde elde edilen sonuç, öğretmenler için alternatif durumların mevcut olması örgütsel bağlılıkta azalmaya neden olduğu söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu sonuç ile örtüşen ve örtüşmeyen sonuçlara sahip araştırmalar olduğu görülmektedir.

Can (2023) yaptığı çalışmada katılımcıların örgütsel bağlılığa ait görüşleri arasında öğrenim durumuna göre lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılığın olduğunu belirlemişlerdir. Belirlenen bu durum lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının birbirine benzemediğini göstermektedir. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Memişoğlu ve Kalay (2017), Bıçak (2021), Demir (2021) ve Çeliker (2021) yaptıkları çalışmada katılımcıların örgütsel bağlılığa ait görüşleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığını belirlemişlerdir. Belirlenen bu durum lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

Araştırmada örgütsel bağlılık alt boyutlarında öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Anlamlı düzeyde belirlenen farklılığın 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle beş yıldan fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca bu sonuca göre mesleki kıdeme göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin birbirine benzemediği söylenebilir. Bu durumun oluşması, öğretmenlerin mesleki tecrübelerinden dolayı örgütsel bağlılıklarının oluşmasında anlamlı farklılıklar oluştuğunu ortaya çıkarmıştır. Başka bir şekilde elde edilen sonuç, öğretmenler için mesleki kıdemin örgütsel bağlılık üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Zeyrek (2008), Özdemir (2017), Bıçak (2021) ve Can (2023) yaptıkları çalışmalarda katılımcıların örgütsel bağlılığa ait görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğunu belirlemiştir. Bu durum mesleki kıdeme göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının birbirine benzemediğini göstermektedir. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmada örgütsel bağlılık alt boyutlarında öğretmen görüşleri arasında görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Anlamlı düzeyde belirlenen farklılığın 5 yıl ve altı süre aynı eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerle 6 yıl ve üzeri süre aynı eğitim kurumunda çalışan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresi düşük olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca bu sonuca göre görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin birbirine benzemediği

söylenebilir. Bu durumun oluşması, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarındaki çalışma sürelerinin örgütsel bağlılıklarının oluşmasında anlamlı farklılıkların oluşmasına neden olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Başka bir şekilde elde edilen sonuç, öğretmenler için görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresinin örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Demirağ (2022) ve Can (2023) yaptıkları çalışmalarda katılımcıların örgütsel bağlılığa ait görüşleri arasında okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olduğunu belirlemiştir. Çalışmada okulda çalışma süresi fazla olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının mesleki kıdemi kendisinden düşük olan gruplara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının birbirine benzemediğini göstermektedir. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmada kapsayıcı liderliğe ait öğretmen görüşlerinin genelinin "Katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Belirlenen sonuç, öğretmenlerin okul yöneticilerini kapsayıcı lider olarak gördükleri şeklinde değerlendirilebilir. Okçu ve Deviren (2020), Gül (2021), Gül ve Çakıcı (2021), Ağalday (2022), Şahin (2022) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin algılarının sıklıkla/katılıyorum düzeyinde olduğu belirlemiştir.

Araştırmada kapsayıcı liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Anlamlı düzeyde belirlenen farklılığın kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin yüksek olması sebebi ile erkek öğretmenler lehine olduğu değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre erkek öğretmenler okul yöneticilerini daha kapsayıcı bir lider olarak gördükleri söylenebilir. Ayrıca bu sonuca göre erkek ve kadın öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin birbirine benzemediği söylenebilir. Bu durumun oluşmasında örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki okul müdürlerinin göstermiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışlarının cinsiyete göre farklı algılanmasından kaynaklandığı gibi okul müdürlerinin cinsiyet temelli sergilemiş olduğu davranışlardan kaynaklandığı söylenebilir.

Crisol Moya, Molonia ve Caurcel Cara (2020), Ağcihan (2022), Altınel Yüncü (2022) ile Şahin (2022) yaptığı çalışmalarda katılımcıların kapsayıcı liderliğe ait görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığını belirlemiştir. Belirlenen bu durum erkek ve kadın öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarının birbirine benzer

olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, yapılan araştırmanın sonuçları ile ayrışmaktadır. Bu durumun oluşmasında örneklemlerin farklı bölgelerde olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada kapsayıcı liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Anlamlı düzeyde belirlenen farklılığın lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre lisans mezunu öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin yüksek olması sebebi ile lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre lisans mezunu öğretmenler okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarını daha fazla sergilediğini düşündükleri söylenebilir. Ayrıca bu sonuca göre lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin birbirine benzemediği söylenebilir. Bu durumun oluşmasında lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin aldıkları eğitimden dolayı okul yöneticilerinden daha fazla beklenti içerisine girmelerinden kaynaklı olabileceği söylenebilir. Başka bir şekilde elde edilen sonuç, öğretmenler için alınan eğitimin düzeyinin okul yöneticilerini kapsayıcı liderlik bağlamında değerlendirmede etkili olduğu söylenebilir.

Ağcihan (2022) yaptığı çalışmada katılımcıların kapsayıcı liderliğe ait görüşleri arasında eğitim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğunu belirlemiştir. Belirlenen bu durum lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarının birbirine benzemediğini göstermektedir. Bu sonuç, yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Yapılan araştırmanın sonuçları ile farklılaşan araştırma sonuçları da alanyazında mevcuttur. Şahin (2022) yaptığı çalışmada katılımcıların kapsayıcı liderliğe ait görüşleri arasında mezuniyet/öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığını belirlemiştir. Belirlenen bu durum lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, yapılan araştırmanın sonuçları ile ayrışmaktadır. Bu durumun oluşmasında örneklemlerin farklı bölgelerde olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada kapsayıcı liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Anlamlı düzeyde belirlenen farklılığın 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle daha beş yıldan fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin okul yöneticilerini kapsayıcı liderlik konusunda yetersiz gördükleri söylenebilir. Ayrıca bu sonuca göre mesleki kıdeme göre

öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin birbirine benzemediği söylenebilir. Bu durumun oluşmasında öğretmenlerin mesleki tecrübelerinden dolayı okul yöneticilerini kapsayıcı liderlik bağlamında değerlendirmede anlamlı farklılıklar oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Başka bir şekilde elde edilen sonuç, öğretmenler için mesleki kıdemin okul yöneticilerini kapsayıcı liderlik bağlamında değerlendirmede etkili olduğu söylenebilir.

Gül (2021), Altınel Yüncü (2022), Şahin (2022) yaptıkları çalışmalarda katılımcıların kapsayıcı liderliğe ait görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığını belirlemiştir. Bu sonuçlar, yapılan araştırmanın sonuçları ile ayrışmaktadır. Bu durumun oluşmasında örneklemlerin farklı bölgelerde olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada kapsayıcı liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresi göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Anlamlı düzeyde belirlenen farklılığın 5 yıl ve altı süre aynı eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerle 6 yıl ve üzeri süre aynı eğitim kurumunda çalışan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresi düşük olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik açısından değerlendirmedeki görüşlerinin zayıf olduğu söylenebilir. Ayrıca bu sonuca göre görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresine göre öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin birbirine benzemediği söylenebilir. Bu durumun oluşması, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarındaki çalışma sürelerinin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin oluşmasında anlamlı farklılıkların oluşmasına neden olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Başka bir şekilde elde edilen sonuç, öğretmenler için görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresinin kapsayıcı liderlik görüşleri üzerinde etkili olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Altınel Yüncü (2022), Şahin (2022) yaptıkları çalışmalarda katılımcıların kapsayıcı liderliğe ait görüşleri arasında okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olmadığını belirlemiştir. Bu sonuçlar, yapılan araştırmanın sonuçları ile ayrışmaktadır. Bu durumun oluşmasında örneklemlerin farklı bölgelerde olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı ilişkinin örgütsel

bağlılığın alt boyutları olan "Duygusal Bağlılık", "Devam Bağlılığı" ve "Normatif Bağlılık" alt boyutları ile kapsayıcı liderlik arasında da düzeyi orta, yönü pozitif şekilde belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı lider olarak değerledirmelerinin örgütsel bağlılıklarında artışa neden olduğu şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca elde edilen sonuç, öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı lider olarak görmemeleri örgütsel bağlılıklarında azalışa neden olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin, duygusal, devam ve normatif bağlılık görüşlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Kapsayıcı liderliğin örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutlarını pozitif yönde orta düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin duygusal, devam ve normatif bağlılık düzeylerini arttırmakta olduğu da belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda yapılacak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerileraşağıda iki başlık halinde verilmiştir.

- Araştırmada mesleki kıdemi ve görev yaptığı okuldaki çalışma süresi düşük öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç dikkate alınarak okul müdürlerinin mesleki tecrübesi az olan öğretmenlere ve okulda yıl olarak yeni olan öğretmenlere yönelik daha kapsayıcı davranarak, belirtilen öğretmenlerin okul ile bağlılıklarını arttırmaya çalışmalıdır. Bu bağlamda sosyal faaliyetler, bireysel görüşmeler ve aile ziyaretleri gibi iletişim ve etkileşimi arttıracak davranışlarda bulunabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul müdürlerinin sergilemiş oldukları kapsayıcı liderlik davranışlarının ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu ilişki göz önünde bulundurularak okul müdürlerinin okul yönetimlerinde ayrıştırıcı olmadan bütüncül bir şekilde, yapılan araştırma bağlamında tüm öğretmenleri, genel olarakta tüm okul paydaşlarını kapsayacak şekilde yönetim sergilemeleri gerektiği önerilebilir.

- Yapılan araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının çok düşük olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun devam ettirilebilmesi veya artarak südürülebilir bir hale dönüşmesi için birbirine uyumlu hizmet içi eğitimler programlanabilir. Yapılacak olan hizmet içi eğitimlerin alanında nitelikli eğitmenlerce verilmesi öğretmenlere maksimum düzeyde fayda sağlayabilir.
- Araştırmada belirlenen sonuçlar doğrultusunda hizmet öncesi yani lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlere çeşitli liderlik stilleri ile birlikte kapsayıcı liderlik konusunda yeterli yetkinliği kazanmalarına yönelik dersler verilmesi gerektiği önerilebilir. Çünkü eğitim kurumlarında görev alan okul müdürleri öğretmenler arasından sınav yolu ile seçildiğinden, hizmet öncesinde lisans düzeyinde kapsayıcı liderlik konusunda yeterli donanımın kazandırılması öğretmenlerin mesleki yaşamları okul müdürü görevini yaptıklarında daha kapsayıcı bir okul müdürü olmaları sağlanabilir.
- Nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan araştırmadan elde edilen sonuçların derinleştirilmesi amacıyla araştırmacılar, kapsayıcı liderlik ve örgütsel bağlılık temelinde yapacakları araştırmaları nitel araştırma yöntemlerini kullanarakta yürütebilirler.
- Araştırma Eskişehir ilindeki öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreçlerine farklı örneklem grupları dahil edilerek sonuçlar genele yayılması sağlanabilir. Ayrıca benzer çalışmaların örneklem gruplarından elde edilen sonuçların karşılaştırılması da mümkündür.
- Araştırmada kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık durumlarının erkek öğretmenlerinkine göre daha düşük olması sonucuna göre; kadınların örgüt içinde, toplumda kabul edilmiş rollerinin dışında ve ondan bağımsız olarak; görev, sorumluluk ve iş başarımı odaklı değerlendirilmesi ve bunun hissettirilmesi ile örgüt içi ilişkilerin buna göre düzenlenmesi ve kapsayıcı liderlik davranış safhalarının kadınların örgütsel bağlılıklarını arttıcı şekilde uygulanmasına olanak sağlayacak yeni yöntem ve uygulamaların hayata geçirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ada, N., Alver, İ. ve Atlı, F. (2008). Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Manisa organize sanayi bölgesinde yer alan ve imalat sektörü çalışanları üzerinde yapılan bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, *8*(2), 487-518.

Agars, M. D., & Kottke, J. L. (2004). Models and practice of diversity management: A historical review and presentation of a new integration theory. *The psychology and management of workplace diversity*, 5577.

Ağalday, B. (2022). Examining the effect of principals' inclusive leadership practices on organizational hypocrisy through the mediating role of trust in principal. *Participatory Educational Research*, *9*(5), 204-221.

Ağcihan, E. (2022). *Okullarda kapsayıcı liderlik ve sosyal diyalog ilişkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, *6*(2), 109-124.

Akan, D. ve Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, *6*(11), 123-150.

Akgül, R. (2020). *Öğretmenlerin algısal mobbing düzeylerinin örgütsel sosyalleşme, örgütsel bağlılık ve örgütsel yalnızlık düzeyleri ile ilişkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Akın, U. (2020). Liderlik. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi* içinde (s. 131-160). Ankara: Pegem Akademi.

Akpolat, Y.C. (2023). *Okul ikliminin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.

Aksakal, H. İ. (2020). *İlköğretim okullarında örgütsel sinizm ve örgütsel maneviyatın örgütsel bağlılık üzerindeki rolü.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Albrecht, K. (2006). *Social intelligence: The new science of success.* CA: Jossey Bass Publishing.

Alganer, C. U. (2000). *Örgütlerin kuruluş dönemlerinde örgüt kültürü oluşturmaları sırasında karşılaştıkları sorunlar.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Altınel Yüncü, Z. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algıları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Altınkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalar*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Angle, H. L., & Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly, 26*(1), 1-14.

Aslan, M. ve Ağıroğlu, A. B**.** (2014). Öğretmenlerin okullardaki örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 117-142.

Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Ay, G. ve Koç, H. (2014). Örgütsel adalet algısı ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Öğretmenler üzerinde bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 67-90.

Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim*, *193*, 29-43.

Bahadır, E. (2018). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Bakan, İ. (2011). *Örgütsel stratejilerin temeli örgütsel bağlılık kavram, kuram, sebep ve sonuçlar.* Ankara: Gazi.

Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik "türleri" ve "güç kaynakları" na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *12*(19), 73-84.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A. (1993). *Etkili okul; Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.

Balcı, A. (2020). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.

Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(3), 127-148.

Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 58*(58), 165-190.

Baltaş, A. (2014). *Ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul: Remzi.

Başoğlu, B. (2018). *Tarihsel süreç içinde Türk spor yönetimi.* Ankara: Gazi.

Başyiğit, A. (2006). *Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.

Bektaş, Ç. (2016). Liderlik yaklaşımları ve modern liderden beklentiler. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(7), 43-53.

Bıçak, H. (2021). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Bolat, O. İ. ve Bolat, T. (2008). Otel işletmelerinde örgütsel bağlilik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(19), 75-94.

Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education, *Educational Management Administration and Leadership, 37*(2), 257-277.

Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi, 44*(511), 55-74.

Buchanan II, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers ın work organizations. *Administrative Science Quarterly, 19*(4), 533-546.

Buluç, B. (2020). Geleneksel liderlik yaklaşımları. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori araştırma ve uygulama* içinde (ss. 39-64). Ankara: Pegem Akademi.

Büyük, E. (2021). *Okul yöneticilerinin şeffaflık uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (34. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cafoğlu, Z. (1997). Liderlik: Bilgi-karizma-değişim. *21. yüzyılda liderlik sempozyumu, (5-6 Haziran 1997). Bildiriler Kitabı*. İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi, 133-138.

Can, M. (2023). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Can, N. (2013). *Öğretmen liderliği*. (3. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Can, N. (2018). Okul yönetiminde rol oynayan öğeler. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* içinde (s. 177-206). Ankara: Pegem Akademi.

Can, N. ve Özer, S. (2011). Eğitim örgütlerinde lider davranış biçimleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki (Nevşehir İli Örneği). *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 1*(1), 1-17.

Canbaz, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal, 22*(3), 250-260.

Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler.* Ankara: Anı.

Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Cook, A., & Glass, C. (2014). Women and top leadership positions: Towards an institutional analysis. *Gender, Work, and Organization,* 21, 91-103.

Covey, S. R. (2000). *The 7 habits of highly effective people*. New York: Simon & Schuster Publishing.

Cömert, M. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirmedüzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Crisol Moya, E., Molonia, T., & Caurcel Cara, M. J. (2020). Inclusive leadership and education quality: Adaptation and validation of the questionnaire "Inclusive Leadership in Schools"(LEI-Q) to the Italian context. *Sustainability, 12*(13), 1-17.

Culha, A. (2023). Inclusive leadership practices in schools: A mixed methods study. *Journal of Mugla Sitki Kocman University Faculty of Education [MSKU], 10*(1), 70-84.

Çelik, C. ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *13*(3), 49-66.

Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik.* Ankara: Pegem Akademi.

Çeliker, S. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Çetin, M.Ö. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık.* Ankara:Nobel Yayınları.

Çevik, M.N. (2022). *Okulların örgüt yapısıyla örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolü.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *17*(3), 317-348.

Çöl, G. ve Ardıç, K. (2008). Sosyal yapısal özelliklerin örgüte bağlılık üzerine etkileri. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 22*(2), 157-172.

Çöl, G. ve Avunduk, Z. B. (2019). Örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerine etkileri: kamu hastanesinde bir uygulama. *Electronic Turkish Studies, 14*(7), 3713-3731.

Dağlı, A. ve Gençdal, G. (2018). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Journal Of Education Sciences,7*(14),164-175.

Dağlı, A., Elçiçek, Z. ve Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(68), 1788-1800.

DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading inclusive schools: Principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly, 57*(1), 3-48.

Demir, N. (2021). *Okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışları ile öretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Demirağ, B.İ. (2022). *Resmi ortaokullardaki öğretmenlerin yöneticilerine duyduğu güven ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Dindar, A. (2001). *Lider, liderlik tarzları ve bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Doğan, M. Y. ve Fırat, N.Ş. (2018). Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Turkish Studies, 13*(4), 1361-1383.

Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 29, 37-61.

Dorczak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Contemporary Management Quarterly/Wspólczesne Zarzadzanie,* 2, 45-55.

Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 6*(2), 210-219.

Duska, S. A. (2008). *Harmony ideology and dispute resolution: A legal ethnography of the tibetan diaspora in india.* Doktora tezi, The University Of British Columbia, Vancouver.

Eğilmezkol, G. (2011). *Çalışma yaşamında örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık: bir kamu bankasındaki çalışanların örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılayışlarının analizine yönelik bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ehtiyar, R. ve Tekin, Y. (2011). Başarının temel aktörleri: Vizyoner liderler. *Journal of Yaşar University, 24*(6), 4007-4023.

Ekmekçi, M. (2015). *Yöneticilerin liderlik özelliklerinin çalışanların motivasyonuna etkileri üzerine bir alan araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Eren, E. (1993). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta.

Eren, E. (1998). *Stratejik yönetim.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Eren, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve kültürel yaklaşımlar).* İstanbul: Beta.

Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Erol, V. (1998). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Etzioni, A. (1961). *Complex organizations: A sociological reader*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme.* Ankara: Pegem Akademi.

Fullan, M., & Quinn, J. (2016). Coherence making. *School Administrator*, *73*(6), 30-34.

Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational administration quarterly*, *48*(2), 191-229.

Garrison-Wade, D., Sobel, D., & Fulmer, C. L. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational leadership and administration: Teaching and program development*, 19, 117-132.

George, D. ve Mallery, M. 2010. *SPSS for windows step bysstep: A simple guide and reference.* Boston: Pearson.

Giscombe, K., & Mattis, M.C. (2002). Leveling the playing field for women of color in corporate management: Is the business case enough? *Journal of Business Ethics 37*(1), 103-119.

Guillot, W.M. (2003). Strategic leadership: Defining the challenge. *Air & Space Power Journal*, *17*(4), 67-75.

Güçlü, N. (2020). Liderliğe genel bir bakış. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori araştırma ve uygulama* içinde (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.

Gül, E. (2021). *Kapsayıcı liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinde psikolojik güvenliğin aracılık rolü.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman.

Gül, E. ve Çakıcı, A. B. (2021). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin türkçe uyarlaması ve kapsayıcı liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinde psikolojik güvenliğin aracılık rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, *24*(2), 323-339.

Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirilmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi, 2*(1), 37-55.

Gül, H. ve Çöl, G. (2003). Atıf teorisinde belirtilen karizmatik lider özelliklerinin üçlü örgütsel bağlılık modeliyle ilişkileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 17*(3-4), 163-185.

Gül, Ö. ve Erdener, M. A. (2018). Examining the views of primary school teachers on organizational commitment. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science ve Mathematics Education, 12*(2), 772-797.

Güllüoğlu, Ö. (2012). *Örgütsel iletişim iletişim doyumu ve kurumsal bağlılık.* Konya: Eğitim Akademi.

Gülmez, N. (2009). *Narsistik liderlik.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gümüştekin, G.E., Özler, D.E. ve Yılmaz, F. (2010). 360 Derece performans değerleme sisteminin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 1-20.

Gün, F. (2020). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki İlişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.

Güney, S. (1998). *Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimler sözlüğü.* Ankara: Ocak.

Güney, S. (1999). *Davranış bilimleri açısından Atatürk'ün liderliği*. Ankara: Ocak.

Güney, S. (2001). *Yönetim ve organizasyon.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güney, S. (2012). *Liderlik.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gürkan, Ç. (2006). *Örgütsel bağlılık: Örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve Trakya Üniversitesi'nde örgüt iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Tekirdağ.

Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead: Open University Press.

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadershipto school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46, 659-689.

Helvacı, A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 41-60.

Hicks-Clarke, D., & Iles, P. (2003*). Gender diversity and organizational performance.* Marilyn J. Davidson and Sandra L. Fielden. Individual diversity and psychology in organizations. Cornwall: John Wiley & Sons.

Hollander, E. (2012). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. Routledge.

Hornung, S. (2010). Alienation matters: validity and utility of etzioni's theory of commitment in explaining prosocial organizational behavior. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 38*(8), 1081-1095.

Hoşoğlu, S. (2012). *Çalışanların örgüte bağlılıkları ile liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir uygulama.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (S.Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

İbicioğlu, H., Özmen, H. İ. ve Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14*(2), 1-23.

Işık, D. (2023). Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Bayburt İli Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık.* Konya: Çizgi Kitabevi.

Jones, G. R., & George, J. M. (2021). *Essentials of contemporary management.* Mc Graw Hill Education.

Kalay, M. (2015). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyonları arasındaki ilişki (Bolu ili örnei).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Ankara: Dinamik Akademi Yayınları.

Karahan, A. (2008). Hastanelerde liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi,10*(1), 145-162.

Karayılan, E. (2021), *Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının performansına etkisi: özel ve devlet okulu karşılaştırması.* Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi.* (Çev. Halil Can, Y. Bayar). Ankara: TODAİ Yayınları.

Kavrayıcı, C. (2023). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Devlet okulları bağlamında geçerlik güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 7*(3), 628-643.

Keleş, H.N.Ç. (2006). *İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin ilaç üretim ve dağıtım firmalarında yapılan bir araştırma.* Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Keskin, A. (2018). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Keyes, M. W., Hanley-Maxwell, C., & Capper, C. A. (1999). Spirituality? It's the core of my leadership: Empowering leadership in an inclusive elementary school. *Educational Administration Quarterly, 35*(2), 203-237.

Koch, J. L., & Steers, R. M. (1978). Job attachment, satisfaction, and turnover among public sector employees. *Journal of Vocational Behavior, 12*(1), 119-128.

Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınevi.

Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 14*(1), 75-98.

Köse, A. (2015). Okul psikolojik danışmasında liderlik araştırmaları için yeni bir analitik çerçeve: Dağıtımcı liderlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(43), 137-146.

Küçüközkan, Y. (2015). Örgütsel bağlılık ile cinsiyet arasındaki ilişki: hastanelerde çalışan sağlık personeli üzerinde bir araştırma. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 14-37.

Mahmutoğlu, A. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde iş doyumu ve örgütsel bağlılık.* Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Mankan, E. (2012). *Yönetim ve organizasyon.* İzmir: İlya.

Manz, C. C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management review, 11*(3), 585-600.

McInerney, D. M., Ganotice Jr, F. A., King, R. B., Marsh, H. W., & Morin, A. J. (2015). Exploring commitment and turnover intentions among teachers: What we can learn from Hong Kong teachers. *Teaching and Teacher Education*, 52, 11-23.

Memişoğlu, S. P. ve Kalay, M. (2017). İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyonları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği). *Electronic Turkish Studies, 12*(4), 367-392.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review, 1*(1), 61-89.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the Workplace: Theory, Research and Application.* ABD: Sage Publiations

Meyer, J. P., Irwing, P. G., & Allen, N. J. (1998). Examination of combined effects of work values and early work experiences on organizational commitment. *Journal Of Organizational Behavior, 19*(1), 29-52.

Mishra, J., & Morrissey, M.A. (1990). Trust in employee/employer relationships: A survey of West Michigan managers. *Public personnel management, 19*(4), 443-486.

Mohammed, F., & Eleswed, M. (2013). Job satisfaction and organizational commitment: a correlational study in Bahrain. *International Journal Of Business, Humanities And Technology, 3*(5), 43-53.

Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W., (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior, 14*(2), 224-247.

Neck, C. P., & Manz, C. C. (1996). Thought self-leadership: The impact of mental strategies training on employee cognition, behavior, and affect. *Journal of organizational behavior, 17*(5), 445-467.

Nembhard, I. M., & Edmondson, A.C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior,* 27, 941-966.

Newtorm, J. W., & Davis K. (1993). *Organizational behavior at work*. New York: McGraw Hill.

O'Reilly, C., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychologica attachment: The effects of compliance ıdentification and ınternalization on prosocia behavior. *Journal Of Applied Psychology, 71*(3), 492-499.

Okçu, V. ve Deviren, İ. (2020). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 7*(2), 180-192.

Oktay, E. ve Gül, H. (2003). Çalışanların duygusal bağlılıklarının sağlanmasında Conger ve Kanungo'nun karizmatik lider özelliklerinin etkileri üzerine karaman ve aksaray emniyet müdürlüklerinde yapılan bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 403-427.

Okur, D. (2022). *İlköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 42*(191), 267-281.

Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,18*(2), 113 -130.

Özer, M. (2023). *Öğretmenlerin hizmetkâr liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye yönelik algısı: Karaman ilinde bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.

Özgener, S. ve Kılıç, G. (2009). Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi. *17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi,* Ekişehir.

Özler, D. E. (2013). Performans değerleme ve kariyer yönetimi. (Der: Ramazan Geylan ve H. Z. Tonus). *İnsan Kaynakları Yönetimi,* Anadolu Üniversitesi Yayın No: 2900, Eskişehir.

Özler, N. D. (2013). Liderlik. C.Koparal ve İ.Özalp (Ed.), *Yönetim ve organizasyon* içinde (s. 94-123). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özsalmanlı, A. Y. (2005). Türkiye'de kamu yönetiminde liderlik ve lider yöneticilik. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 37-146.

Özsüer, V. (2019). *Okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerileri ile öretmenlerin örgütsel balılık düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi, 1*, 27-44.

Paksoy, A. (2008). *Kamu ve özel bankalarda stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Patterson, K. A. (2003). *Servant leadership: A theoretical model*. Regent University.

Penley, L. E., & Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, *9*(1), 43-59.

Polat, İ. (2020). *Öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: İzmir örneği.* Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human resource management review*, *28*(2), 190-203.

Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of educational research*, *70*(1), 55-81.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). Örgütsel davranış (İ. Erdem, Çev.). İstanbul: Nobel.

Rosenholtz, S.J., & Simpson, C. (1990). Sınıf organizasyonu ve öğrencilerin tabakalaşması. *Basında İlköğretim Okulu Dergisi, 6*(1), 12-18.

Russell, R. F., & Stone, A. G. (2002). A review of servant leadership attributes: Developing a practical model. *Leadership & organization development journal*, *23*(3), 145-157.

Ryan, J. (1999). Inclusive leadership for ethnically diverse schools: Initiating and sustaining dialogue. https://files.eric.ed.gov/fulltex

Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, *5*(1), 3-17.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji.* Bursa: Alfa Basım Yayın.

Sağır, M. (2018). Okul liderliği. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* içinde (s. 207-242). Ankara: Pegem Akademi.

Selvitopu, A. (2011). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim.* Ankara: Pegem Akademi.

Sevinçtekin, H. (2020). *Bir yükseköğretim kurumunda algılanan liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of management*, *37*(4), 1262-1289.

Slocombe, T. E., & Dougherty, T. W. (1998). Dissection organizational commitment and its relationship with employee behovior. *Journal of Business and Psychology*, *12*(4), 469-491.

Sökmen, A. (2010). *Yönetim ve organizasyon.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Sönmez, N. (2008). *Orta öğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin değişime olan direnç üzerindeki etkileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Suliman, A., & Iles, P. (2000). Is continuance commitment beneficial to organizations? Commitment-performance relationship: A new look. *Journal of managerial Psychology*, *15*(5), 407-422.

Sürücü, L. ve Maşlakçı, A. (2018). Örgütsel bağlılık üzerine kavramsal inceleme. *International Journal of Management and Administration*, *2*(3), 49-65.

Şahin, N. (2007). *Personel güçlendirmenin iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Dört ve beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Şahin, O. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile rehber öğretmen/psikolojik danışmanların örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi, Siirt.

Şener, N. (2023). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatminlerine etkisi.* Yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi, Çorum.

Şişik, K. Ş. (2015). *Öğretmen perspektifinden okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.

Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. edition). ABD: Pearson Education.

Tan, S. (2017). *Öğretmen algılarına göre örgütsel sağlık ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi, Siirt.

Taş, A. (2000). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri.* Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Taylor, D. (2006). *Şeffaf lider*. (Çeviri: S. Yeniçeri ve A. Yeniçeri). İstanbul: Lifecycle Yayınları.

Tekeli, İ. (2022). *Liderin güç kaynaklarının örgütsel bağlılık üzerine etkisinde duygusal bulaşmanın aracılık rolü: Kafe işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma.* Doktora tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Thomas, D. A., & Ely, R. J. (1996). Making differences matter. *Harvard Business Review, 74*(5), 79-90.

Toprak, B., Toprak, Z., Dündar, Y., Çelik, A. ve Çiçek, A. (2021). *Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında ilişki.International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 7*(42), 440-445.

Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2003). *Genel iletişim.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uluç, M.S. (2023). *Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide iş doyumunun aracı rolü.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi, Siirt.

Ulukapı, H. ve Bedük, A. (2014). Örgütsel adaletin iş görenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkisi: Konya'da bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(31), 771-778.

Uygur, A. (2009). *Örgütsel bağlılık ve işe bağlılık.* Ankara: Barış Platin Kitabevi.

Uysal, Ş. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.

Ülgen, H. ve Mirze, S.K. (2004). *İşletmelerde stratejik yönetim.* İstanbul: Literatür Yayınları.

Van Knippenberg, D., & Van Ginkel, W. P. (2021). A diversity mindset perspective on inclusive leadership. *Group & Organization Management,* 1-19.

Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American psychologist, 62*(1), 17-24.

Wasonga, T. A. (2009). Leadership practices for social justice, democratic community, and learning: School principals' perspectives. *Journal of School Leadership 19*(2), 200-224.

Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy Of Management Review, 7*(3), 418-428.

Winters, M. F. (2013). From diversity to inclusion: An inclusion equation. *Diversity at work: The practice of inclusion*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wuffli, P.A. (2016). *Inclusive leadership: A framework for the global era.* Zurich: Springer.

Yalçın, A. ve İplik, F. N. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1), 395-412.

Yalçın, S. (2014). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Yenel, İ. F. (2019). Liderlik. A. A. Yetim (Ed.), *Yönetim ve spor* içinde (s. 283-304). Ankara: Gazi.

Yıldırım, M. K. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin müdürlerinin denetim görevlerini gerçekleştirmelerine ilişkin algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Yıldız, M. L. (2013). Liderlik üzerine. M. L. Yıldız (Ed.), *Liderlik çalışmaları* içinde (s. 23-58). İstanbul: Beta.

Yılmaz, E. ve Kılıç, Y. (2017). The impact of organizational commitment on trainee teachers' job satisfaction. *International Journal of Contemporary Educational Research, 4*(1), 1-11.

Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Yüce, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 22, 445-458.

Zangaro, G. A. (2001). Organizational commitment: A concept analysis. *Nursing Forum, 36*(2), 14-22.

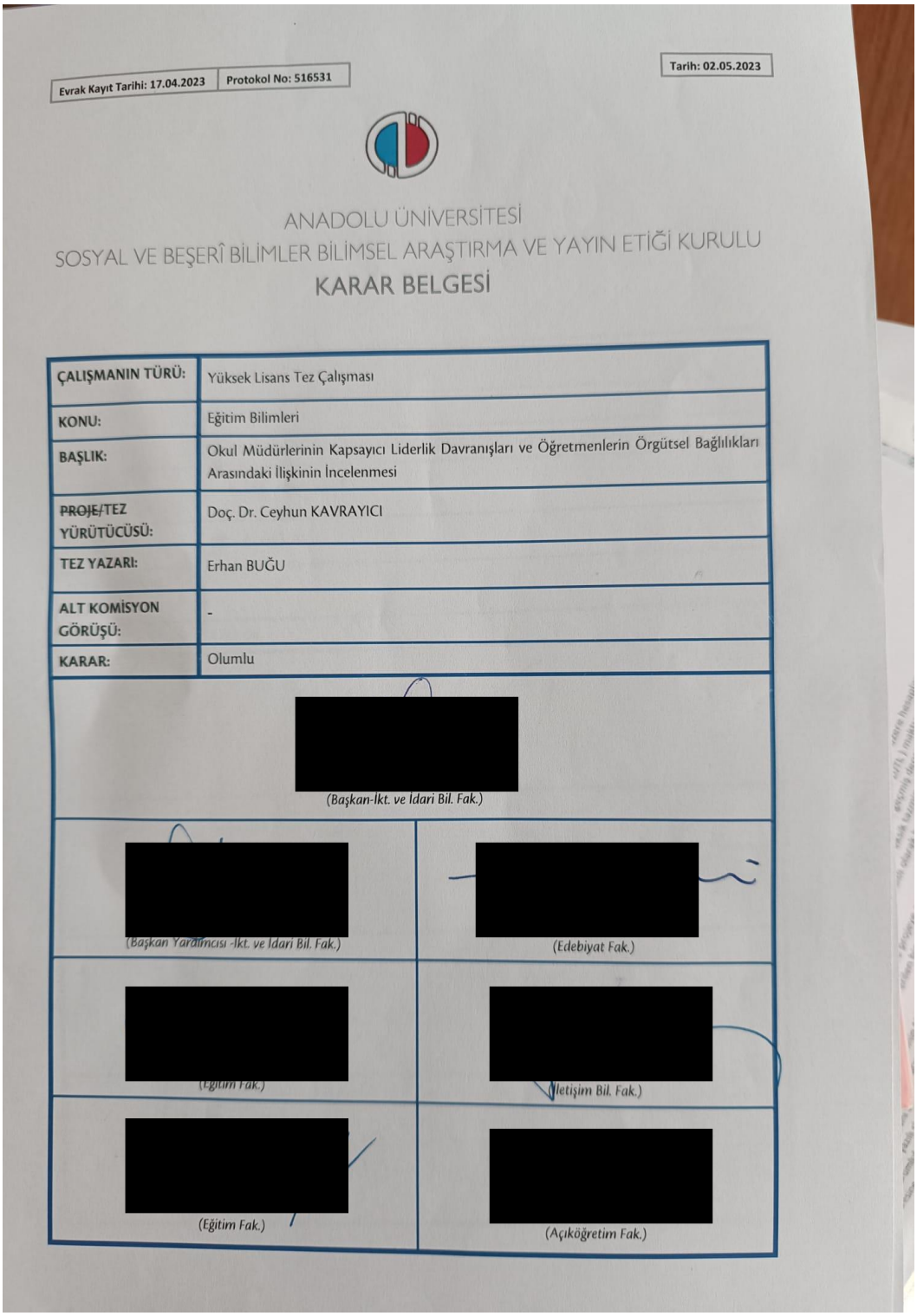
Zeyrek, A. O. (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı 2005 öğretmenlik kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Zhang, N., Zhou, Z. M., Su, C. T., & Zhou, N. (2013). How do different types of community commitment influence brand commitment? The mediation of brand attachment. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *16*(11), 836-842.

https://eskisehir.meb.gov.tr/, 02.04.2023

EKLER

Ek-1. Araştırma İzinleri



Evrak Kayıt Tarihi: 17.04.2023 | Protokol No: 516531

Tarih: 02.05.2023

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Ceyhun KAVRAYICI
TEZ YAZARI:	Erhan BUĞU
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

[redacted]
(Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)

[redacted]
(Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.)

[redacted]
(Edebiyat Fak.)

[redacted]
(Eğitim Fak.)

[redacted]
(İletişim Bil. Fak.)

[redacted]
(Eğitim Fak.)

[redacted]
(Açıköğretim Fak.)

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 21.09.2023-604732

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-84653119 20.09.2023
Konu : Erhan BUĞU'nun Araştırma İzni

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) 08.09.2023 tarihli ve 590542 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 20.09.2023 tarihli ve 84549855 sayılı oluru.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Erhan BUĞU'nun, Doç. Dr. Ceyhun KAVRAYICI danışmanlığında hazırladığı "Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazınız ve ekleri ile istenilen araştırma izni talebi incelenmiş, uygun görülmüş ve valilik makamından alınan ilgi (c) olur ekte gönderilmiş olup Bakanlığımızın ilgi (a) genelgesinin 25 inci maddesi gereği çalışmada ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

İl Mil[redacted]rü

Ek:
1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)
2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
3-Ölçme Araçları (3 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

[redacted]

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 21.09.2023-604732

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-84549855 20/09/2023
Konu : Erhan BUĞU'nun Araştırma İzni Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 21.01.2020 tarihli ve 81576613 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 08.09.2023 tarihli ve 590542 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Erhan BUĞU'nun, Doç. Dr. Ceyhun KAVRAYICI danışmanlığında hazırladığı "Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla müdürlüğümüze bağlı kurumlarda anket yapma izin talebi Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan söz konusu araştırma çalışmasının, 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilgi (a) genelge doğrultusunda müdürlüğümüze bağlı tüm resmi okul ve kurumlarda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

[redacted]
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

[redacted]
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
2-Ölçme Araçları (3 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

[redacted]

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 21.09.2023-604732

ESKİŞEHİR
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Erhan BUĞU
Kurumu / Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Anaokulları, İlkokullar, Ortaokullar, Özel Eğitim Okulları, Liseler, Halk Eğitim Merkezleri, Mesleki Eğitim Merkezi ve Öğretmenevi
Araştırmanın Konusu	Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma / Proje / Ödev / Tez Önerisi	Yüksek Lisans Tez Önerisi
Veri Toplama Araçları	1. Kişisel Bilgiler Formu (1 Sayfa) 2. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği (1 Sayfa) 3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği (1 Sayfa)
Görüş İstenecek Birimler	-

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarih ve 81576613 sayılı 2020/2 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi. Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede 2023–2024 öğretim yılını aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (oy birliği ile)
(Varsa) Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi : .....

KOMİSYON

18/09/2023

[redacted]

[redacted]

6 Nisan
Per
10:06

Alıcı: [redacted]

Sayın Hocam;

[redacted]

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütmekte olduğum "Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." adlı Tez Çalışması kapsamında; tarafınızca (A. Dağlı, Z. Elçiçek,B.HAN) uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ni; (Meyer, Allen ve Smith (1993) Etik, Akademik Kurallar çerçevesinde ve referans göstermek suretiyle kullanmayı talep ediyorum.

Tarafınızca da uygun görüldüğü takdirde olur/izin verebilmenizi saygılarımla arz eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

[redacted] 6 Nisan Per 14:01

Merhaba Erhan,

Elbette, uyarlamasını yaptığımız örgütsel bağlılık ölçeğini araştırmalarınızda memnuniyetle kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar.

[redacted]

[redacted] 6 Nisan Per 12:45

Sn. Erhan BUĞU

Tarafımızdan Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"ni çalışmalarınızdan memnuniyetle kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar diliyorum.

Sevgilerimle.

[redacted]

[redacted] 6 Nisan Per 10:12

Merhaba Erhan BUĞU,

Tarafımızca uyarlaması yapılan ölçeği kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

[redacted], 6 Nis 2023 Per, 10:08 tarihinde şunu yazdı:

--

[redacted]

Ek-2. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

"Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışma için gerekli olan verilerin toplanması amacıyla aşağıda size sunulan ölçekteki maddelere vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Ölçek maddelerine görüşlerinize uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

1. Cinsiyetiniz:

( ) Kadın ( ) Erkek

2. Öğrenim Durumunuz:

( ) Lisans ( ) Lisansüstü

3. Mesleki Kıdeminiz:

( ) 5 yıl ve altı ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 ve üzeri

4. Görev Yaptığınız Eğitim Kurumundaki Çalışma Süreniz:

( ) 5 yıl ve altı ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 ve üzeri

Ek-3. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği

KAPSAYICI LİDERLİK ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Çalıştığım okulda müdürümüz yeni fikirleri duymaya açıktır.	1	2	3	4	5
2.Çalıştığım okulda müdürümüz iş süreçlerini geliştirecek yeni fırsatlara ilgi duyar	1	2	3	4	5
3.Çalıştığım okulda müdürümüz istenen hedefleri ve bunları başarmanın yollarını tartışmaya açıktır.	1	2	3	4	5
4.Çalıştığım okulda müdürümüz sorunlar üzerinde konuşmaya açıktır.	1	2	3	4	5
5.Çalıştığım okulda müdürümüz sürekli hazır bulunur.	1	2	3	4	5
6.Çalıştığım okulda müdürümüz kendisine danışmak istediğim sorulara açıktır.	1	2	3	4	5
7.Çalıştığım okulda müdürümüz isteklerimi dinlemeye hazırdır.	1	2	3	4	5
8.Çalıştığım okulda müdürümüz ortaya çıkan sorunlar üzerine kendisine ulaşmam için beni teşvik eder.	1	2	3	4	5
9.Çalıştığım okulda müdürümüz ortaya çıkan sorunları değerlendirmek için ulaşılabilirdir.	1	2	3	4	5

Ek-4. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1.Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.					
2.Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.					
3.Okuluma karşı güçlü bir aidiyet hissetmiyorum.					
4.Bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum.					
5.Bu okulda kendimi "ailenin bir parçası" gibi görmüyorum.					
6.Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.					
7.Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir.					
8.Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi.					
9.Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur					
10.Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır.					
11.Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.					
12.Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur.					
13.Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissetmiyorum.					
14.Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararıma olsa dahi şu anda buradan ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum.					
15.Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim.					
16.Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor.					
17.Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam.					
18.Bu okula çok şey borçluyum.					