



Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

**ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ İLE
MÜDÜRLERİNİN HİZMETKÂR LİDERLİK
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hazırlayan:
Ümit DOĞAN

Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2015

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

**ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ İLE
MÜDÜRLERİNİN HİZMETKÂR LİDERLİK
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hazırlayan:
Ümit DOĞAN

Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2015

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırlamış olduğum yüksek lisans tezimde, projelendirilmesinden sonuçlanmasına kadarki süreçte her türlü bilimsel ve akademik kurallara itina ile uyduğumu, tezimde yer alan tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, bilimsel yazım kurallarına uygun şekilde hazırladığım bu çalışmamda dolaylı veya doğrudan yaptığım her türlü alıntıyı kaynakçada gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden ibaret olduğunu taahhüt ederim.

04/09/2015

Ümit DOĞAN

ÖZET

Öğrencinin Adı-Soyadı	Ümit DOĞAN
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Danışmanın Adı	Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN
Tezin Adı	Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri İle Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki

Bu araştırma, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında özel eğitim kurumlarında [Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. ve II. Kademe) ve Bilim ve Sanat Merkezinde] (4006 kişi) çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek okullar Türkiye'nin yedi bölgesinden en az bir merkez olmak koşuluyla random yoluyla seçilmiştir. Buna göre araştırmanın örnekleme ise; Gaziantep, Şanlıurfa, Adana, İzmir, İstanbul, Samsun, Ankara ve Erzurum illerinde bulunan Özel Eğitim Uygulama Merkezleri (I. ve II. Kademe) ve Bilim ve Sanat Merkez'lerinde çalışan toplam 336 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri "Örgütsel Adanmışlık Ölçeği (ÖAÖ)" ve "Hizmetkâr Liderlik Ölçeğiyle (HLÖ)" toplanmıştır. Üç bölümden oluşan ölçeğin; birinci bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümünde özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyini ölçmek amacıyla "Duygusal Adanmışlık", "Devamlılık Adanmışlığı" ve "Normatif Adanmışlık" alt boyutlarına ilişkin toplam 21 soru, üçüncü bölümde ise özel eğitim kurumu müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını ölçmek amacıyla toplam 56 soruya yer verilmiştir. Ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamında SPSS 18.0 paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Ölçeğin birinci bölümü ile ilgili verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı alınmıştır. Öğretmenlerin adanmışlıklarının ve müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının belirlenmesine yönelik olarak aritmetik ortalama ve standart sapma, demografik özellikler ile adanmışlıklar ve hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek için ise ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için *t* testi, ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi

kullanılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı $p = .05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Aynı zamanda örgütsel adanmışlık ile hizmetkâr liderlik arasındaki ilişkinin düzeyinin tespiti için korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır:

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin orta seviyede olduğu, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel adanmışlıklarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ve erkek öğretmenlerin adanmışlıklarının, kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre örgütsel adanmışlıklarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ve Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğretmenlerinin adanmışlıklarının, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (ÖEUM) öğretmenlerine göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaş faktörüne göre örgütsel adanmışlık düzeylerinin anlamlı şekilde farklılık gösterdiği; farkın 41-50 yaş grubundakiler ile 31-40 yaş grubu ve 51 yaş ve üstü grubundakiler arasında, 41-50 yaş grubundakiler lehine olduğu bulunmuştur. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma şekillerine göre örgütsel adanmışlık düzeylerinin anlamlı şekilde farklılık gösterdiği; görevlendirme çalışan öğretmenlerin adanmışlıkları, kadrolu çalışan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin medeni durumlarına, mesleki kıdemlerine ve mezuniyet düzeylerine göre örgütsel adanmışlıklarının anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranış düzeylerinin orta düzey seviyesinde olduğu, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ve erkek öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerinin, kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği, BİLSEM öğretmenlerinin hizmetkâr liderlik algılarının, ÖEUM öğretmenlerine göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özel eğitim

kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerinin anlamlı şekilde farklılık gösterdiği; farkın 16-20 yıl kıdem grubundakiler ile 11-15 yıl kıdem grubundakiler arasında, 16-20 yıl grubundakiler lehine olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdemi 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algıları, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşlarına göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerinin anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüş olup; bu farkın 41-50 yaş grubundakiler ile 31-40 yaş grubu ve 51 yaş ve üstü grubundakiler arasında ve 41-50 yaş grubundakiler lehine olduğu bulunmuştur. 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılama düzeyleri 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere ve 51 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine, medeni durumlarına, çalışma şekillerine göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmüştür.

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile öğretmenlerin müdürlerinin de algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin görüşlerini bakıldığında aralarında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Özel Eğitim, Adanmışlık, Hizmetkâr Liderlik.

ABSTRACT

Student's Name	Ümit DOĞAN
Head Of Department	Educational Sciences
The Counselor's Name	Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN
Name Of The Thesis	The Relationship Between The Special Education Teachers And The Organizational Dedication Level Of The Special Education Teachers And The Perception Level Of Servant Leadership Behaviour Of Headmasters.

This research was made in order to investigate the relationship between and the Organizational Dedication level of the special education teachers and the perception level of Servant Leadership behaviour of headmasters. The study phase is; Special Education Institutions [Special Education Application Centre (1st and 2nd Stages) and Science and Art Centre] (4006 persons) during the 2014-2015 Education year. The schools representing the phase chosen at least one centre from each seven regions of the country by using random way. Our samples contain 336 teachers working in Special Education Application Centres(1st and 2nd Stages) and Science and Art Centre from Gaziantep, Şanlıurfa, Adana, İzmir, İstanbul, Samsun, Ankara and Erzurum. The datas about the research are gathered with ‘Organizational Dedication Rubric (ÖAÖ)’ and ‘Servant Leadership Rubric (HLÖ)’. The rubric has three parts. In the first part in mentioned about the individual information, in the second part it mentioned about the comment of total 21 assessments of the subtitles of ‘Emotional Dediction’ ‘Continuity Commitment’ and ‘Normative Dedication’ done in order to assess the attitude of organizational dedication to organization and the third part it mentioned about 56 assessments comments due to assess the perception level of servant leadership behaviour. The datas gathered from the rubric were analysed by using SPSS programmes by coding through the computers. The frekans percentage distributionof the first part of the rubric was recieved. To identify the dedication of the datas and the perception level of servant leadership, arithmetic average and Standard deviation,

demographic characteristics and to put the perception between the dedication and servant leadership in the dual comparison for the independent group 't' test and variable groups comparison which are more than two, One Way Variance Analysis is used $p = .05$ significance level is tested whether there is a significant difference among the views or not. Moreover the correlation and regression analysis is done in order to identify the relation level between the organizational dedication and the servant leadership.

The data from the researchments are;

Special education teachers' organizational dedication levels are intermediate level and it has been found that organizational dedication points out a significant difference according to the genders of the teachers and male teachers' dedication is significantly higher than the female ones. Organizational dedication points out a significant difference according to teachers' school types and the teachers' dedication in Science and Art Centre is significantly higher than the teachers in Special Education Application Centre. Organizational dedication points out a significant difference according to the ages, the difference among group of 41-50 ages with the group of 31-40 ages and 51 ages and older has significant difference in favor of the groups of 41-50 ages. It has been found that there is no significant difference in the organizational dedication of Special Education Teachers according to their marital status, professional seniority and graduation level and studying features.

It has been found that the perception level of servant leadership of headmasters among the Special Education Teachers are intermediate. The perception level of servant leadership of headmasters among the teachers point out a significant difference according to the genders. The perception level of servant leadership of headmasters among the male teachers is significantly higher than the female ones. The perception level of servant leadership of headmasters among the teachers point out a significant difference according to the school types that they work. The perception level of servant leadership among BİLSEM teachers is significantly higher than the Special Special Education Teachers (ÖEUM) teachers. The perception level of servant leadership points out significant difference according to their professional seniority and this difference between the groups of 16-20 years and the groups of 11-15 years. There is a significant difference in

favor of the groups of 16-20 years. The perception level of servant leadership of the professional seniority of the groups of 16-20 years is significantly higher than the professional seniority of the groups of 11-15 years. It has been seen that the perception level of servant leadership of headmasters among the Special Education Teachers points out a significant difference according to their ages. And this difference is among the 41-50 years old and the group of 31-40 years old and 51 years old and older. It has been found that there is a significant difference in favor of the groups of 41-50 years old. The perception level of teachers' servant leadership in the group of 41-50 years old is significantly higher than the group of 31-40 years old and 51 years old and older teachers. It has been seen that there is no significant difference in the perception level of servant leadership of headmasters among Special Education Teachers according to their educational level, marital status and study types.

When it has been considered in the view of the comment between the Special Education Teachers' organizational dedication levels and the perception level of servant leadership of their headmasters, there is a high level and positive relation.

Key Words: Special Education, Dedication, Servant Leadership.

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tezimin hazırlanmasının her aşamasında çok yakın ilgi ve desteklerini gördüğüm başta danışmanım kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN'a, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğretim üyesi Prof. Dr. Temel ÇALIK'a, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğretim üyeleri Doç. Dr. Cevat ELMA'ya, Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL'e, Yrd. Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ'e, araştırmanın gönüllü katılımcıları olan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmen arkadaşlarıma ve özel eğitim kurumu yöneticilerine, her türlü destekleri için Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezi müdür yardımcısı arkadaşım Halil ATLI' ya, canım ailem annem, babam ve kardeşlerim Abdullah ve Merve Nur'a, yüksek lisans çalışmamda büyük fedakârlık örneği sergileyen Aydın Nazilli 2 Nolu ASM Hemşiresi Arzu HARMANCI'ya, yoğun çalışmalarım esnasında göstermiş oldukları anlayışları için biricik eşim Aysu ve her şeylerim kızlarım Zeynep Naz ve Elif'e sonsuz şükranlarımı sunarım.

Ümit DOĞAN

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
SEMBOLLER	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Özel Eğitim ve Önemi.....	6
2.1.1. Özel Eğitimin Temel İlkeleri.....	7
2.1.2. Türkiye’de Özel Eğitim İle İlgili Tarihçe	9
2.1.3. Türkiye’de Özel Eğitim Veren Kurumlar	9
2.1.3.1. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. ve II. Kademe).....	10
2.1.3.2. Bilim ve Sanat Merkezi	11
2.1.4. Türkiye’de Özel Eğitimde Çalışan İnsan Gücü.....	13
2.1.4.1. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenler.....	14
2.1.4.2. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticiler.....	15
2.2. Örgütsel Adanmışlık	16
2.2.1. Örgütsel Adanmışlık Sınıflandırmaları ve Boyutları.....	16
2.2.1.1. Duygusal Adanmışlık	19
2.2.1.2. Devamlılık Adanmışlığı	19
2.2.1.3. Normatif Adanmışlık.....	19

2.2.2. Örgütsel Adanmışlığı Etkileyen Faktörler	20
2.2.3. Örgütsel Adanmışlığın Sonuçları	21
2.2.3.1. Düşük Düzeydeki Örgütsel Adanmışlık	21
2.2.3.2. İlimli Düzeydeki Örgütsel Adanmışlık	21
2.2.3.3. Yüksek Düzeydeki Örgütsel Adanmışlık	21
2.2.3.4. İşgören Açısından Sonuçları	22
2.2.3.5. Çalışma Ekibi Açısından Sonuçları.....	22
2.2.3.6. Örgüt Açısından Sonuçları	23
2.2.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları	23
2.2.5. Müdürün Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarına Etkisi.....	24
2.3. Hizmetkâr Liderlik	25
2.3.1. Liderlik Kavramı ve Liderlik Fonksiyonları	25
2.3.2. Hizmetkârlık ve Hizmetkâr Liderlik Tanımı.....	26
2.3.3. Hizmetkâr Liderliğin Tarihçesi	27
2.3.4. Geleneksel Liderlik ve Hizmetkâr Liderlik Arasındaki Farklılıklar	28
2.3.5. Okulda Hizmetkâr Liderlik	30
BÖLÜM III	32
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem.....	32
3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler	35
3.4. Verilerin Toplanması.....	37
3.4.1. Veri Toplama Araçları	37
3.4.1.1. Kişisel Bilgi Formu	37
3.4.1.2. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği	38
3.4.1.3. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği.....	39
3.4.2. Verilerin Çözümlemesi	40
BÖLÜM IV	42
BULGULAR	42
4.1. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	42
4.2. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	43

4.3. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	44
4.4. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	45
4.5. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	47
4.6. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mezuniyet Düzeylerine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	49
4.7. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	50
4.8. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Şekillerine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	52
4.9. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	53
4.10. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	53
4.11. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre, Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	54
4.12. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre, Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular .	55
4.13. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	56
4.14. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mezuniyet Düzeylerine Göre, Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	57
4.15. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre, Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	58
4.16. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Şekillerine Göre, Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	59
4.17. Korelasyon Analizi Sonuçları	60
4.18. Regresyon Analizi Sonuçları.....	61
BÖLÜM V	63
SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER	63
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	63
5.1.1. Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	63
5.1.2. Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışmalar	67

5.2. Öneriler.....	70
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	70
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	70
KAYNAKÇA.....	72
EK-A: Kişisel Bilgi Formu.....	84
EK-B: Örgütsel Adanmışlık Ölçeği	85
EK-C: Hizmetkâr Liderlik Ölçeği.....	87
EK-D: Milli Eğitim Bakanlığı Anket Uygulama İzni	91
EK-E: Örgütsel Adanmışlık Ölçeği İçin Mehmet Karakuş'un Onayı	92
EK-F: Hizmetkâr Liderlik Ölçeği İçin Bülent Akyüz'ün Onayı	93

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Özel Eğitim Uygulama Merkezlerine Ait İstatistiki Bilgiler.....	11
Tablo 2: Bilim ve Sanat Merkezlerine Ait İstatistiki Bilgiler.....	13
Tablo 3: Geleneksel Liderlik ve Hizmetkâr Liderlik Arasındaki Farklılıklar.....	29
Tablo 4: Araştırmanın Evrenine İlişkin Dağılım.....	33
Tablo 5: Örnekleme Dahil Edilen Merkezler ve Öğretmen Sayıları.....	34
Tablo 6: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım.....	35
Tablo 7: Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları.....	40
Tablo 8: Örgütsel Adanmışlık Ölçeğine Ait Örnekleme Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma İle Ölçek Madde Sayısına İlişkin Analiz Sonuçları.....	42
Tablo 9: Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	43
Tablo 10: Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	44
Tablo 11: Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	45
Tablo 12: Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	47
Tablo 13: Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Mezuniyet Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	49
Tablo 14: Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	50
Tablo 15: Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Çalışma Şekli Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	52
Tablo 16: Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin Örnekleme Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma İle Ölçek Madde Sayısı.....	53
Tablo 17: Öğretmenlerin Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	54
Tablo 18: Öğretmenlerin Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	54
Tablo 19: Öğretmenlerin Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	55
Tablo 20: Öğretmenlerin Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	56

Tablo 21: Öğretmenlerin Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Mezuniyet Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	57
Tablo 22: Öğretmenlerin Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	58
Tablo 23: Öğretmenlerin Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Çalışma Şekli Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	59
Tablo 24: Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Ve Hizmetkâr Liderlik Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 25: Duygusal Adanmışlığın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 26: Devamlılık Adanmışlığının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 27: Normatif Adanmışlığın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 28: Örgütsel Adanmışlığın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	62

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖAÖ	:	Örgütsel Adanmışlık Ölçeği
HLÖ	:	Hizmetkâr Liderlik Ölçeği
BİLSEM	:	Bilim ve Sanat Merkezi
ÖEUM	:	Özel Eğitim Uygulama Merkezi
SPSS	:	Statistical Package for the Social Sciences
Akt.	:	Aktaran
Diğ.	:	Diğerleri
vb.	:	Ve Benzeri
vd.	:	Ve Diğerleri
ark.	:	Arkadaşları
s.	:	Sayfa

SEMBOLLER

%	:	Yüzde
F	:	Frekans
Max.	:	Maksimum Puan
Min.	:	Minimum Puan
N	:	Örneklem Sayısı
p	:	Anlamlılık Değeri
r	:	Korelasyon
Ss	:	Standart Sapma
Sd	:	Serbestlik Derecesi
Sh	:	Standart Hata
T	:	t testi sonucu elde edilen değer
\bar{X}	:	Aritmetik Ortalama
Var. K.	:	Varyans Kaynağı
K. O.	:	Kareler Ortalaması
K. T	:	Kareler Toplamı
G. Arası	:	Gruplar arası ilişki
G. İçi	:	Gruplar içi ilişki

BÖLÜM I

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlılıklara ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okul, eğitim sisteminin en vazgeçilmez ögesidir. Okulun olmazsa olmaz unsuru ise, öğretmenlerdir. Öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin sahip oldukları nitelikler doğrultusunda ancak eğitim sistemi başarıyı yakalayabilir.

Ortak bir amacı gerçekleştirmek için kurulan sistemlere örgüt denilmektedir. Özel eğitim kurumları da her eğitim kurumu gibi bir amaç doğrultusunda kurulmuş örgütlerdir. Çuhadar'a (2014) göre özel eğitim özel gereksinimli kişilerin eğitim öğretim ve sosyal yaşamdaki her türlü ihtiyaçlarını karşılamak adına hususi yetiştirilmiş eleman, özel olarak hazırlanmış eğitim programları ile tüm gelişim alanlarındaki özellik ve akademik alanlardaki performanslarına dayalı olarak geçerli ortamlarda gerçekleştirilen eğitim türüdür.

Özel eğitim kurumları da çalışmalarını her eğitim kurumu gibi en üst düzeyde yerinde getirmekle sorumludur. Kurumların çalışmalarından istenilen seviyede verim alınabilmesi için çalışan personelin adanmışlıklarının da güçlü olması gereklidir. "Organizational Commitment" kavramı Türkiye'de araştırmacılar tarafından örgütsel bağlılık ve örgütsel adanmışlık olarak kullanılmıştır. Örneğin Bakan (2011) ve Çekmecelioğlu (2006) bu kavramı örgütsel bağlılık, Balay (2014) ve Celep (2014) ise örgütsel adanmışlık şeklinde adlandırmışlardır. Bu araştırmada, bu kavram örgütsel adanmışlık şeklinde kullanılmıştır. Balay (2014) örgütsel adanmışlığın örgüt-işgören ilişkisi sonucu meydana geldiğini ve örgütsel adanmışlığı işgörenin çalıştığı örgüte karşı

duyduğu bağı kuvveti şeklinde ifade etmektedir. Bakan (2011) ise, örgütsel adanmışlığı bireyin çalıştığı örgütün amaç ve değerlerini kabullenmesi, bu amaçlara ulaşabilmek için kendisinden beklenilenden daha fazla çaba sarf etmesi, örgütle kimlik bütünleşmesini gerçekleştirmesi ve örgütteki üyeliğinin devamı için güçlü bir istek duyması olarak tanımlamaktadır.

Örgütler ve özellikle eğitim örgütleri için en çok üzerinde durulan kavramlardan birisi de liderlik kavramıdır. Liderliği ve liderleri konu alan birçok araştırma mevcut olup araştırmalar sonucu geliştirilen liderlik biçimlerinin büyük bir kısmı teorik olarak etkili gözükse de uygulamada etkili sonuçlar vermediği söylenebilir. Turhan (2007) bunun temelde iki nedene dayalı olduğunu belirtmektedir. Birinci nedenin, yapılan araştırmalarda liderlik eylemden ve manevi olgu olmasından ziyade daha çok davranış ve psikolojik bir unsur olarak açıklanmıştır. İkincisi ise, liderliğin mesleki ve ahlaki biçimi bir yana bırakılarak daha çok bürokratik, psikolojik, teknik ve rasyonel yönü üzerinde durulmuştur.

Eylem, manevi olgu ve ahlaki biçim olarak hizmetkâr liderlikte öne çıkan, çıkması gereken en güçlü temel anlayış hizmetkârlık anlayışıdır. Hizmetkâr lider kendisine değil insanlara odaklanır ve kendisine takılıp kalmaz. Kendisinden ziyade insanlara inerek onların realiteleri ile hareket eder. Günümüzün özellikle batı toplumunun yükselen değeri olan bireysellik, hizmetkâr liderde görülmez (Fındıkçı, 2012). Hizmetkâr liderler, insanı evrenin en saygı değer varlığı olarak görerek insana ulaşmayı hedefler ve ona nasıl katkı sağlayabileceğini düşünürler. Bu düşünceyle dil, ırk, renk ve cins ayrımı yapmadan kendisini takip eden topluluğa hizmet eder ve hizmetkâr lider çok daha ilerilere gitmeyi başararak kendini gerçekleştirmiş hususi bir liderdir (Balay, Kaya ve Geçdoğan, 2014).

Özel eğitim okullarında yapılacak her türlü hizmetin içeriği düşünüldüğünde, bu hizmetlerin etkili olarak sürdürülmesinde gerçek bir liderlik anlayışı ve çalışanların işe adanmışlıkları oldukça önemlidir. Bu bağlamda hizmetkâr bir liderin önderliği ve işgörenlerin kendilerini kurumlarına adanmaları, özel eğitim okulları öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinin hangi faktörlerle ve nasıl etkileşim içinde oldukları,

müdürlerin hizmetkâr liderlik davranışlarının, özel eğitim kurumu öğretmenlerince nasıl algılandıkları, hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri açısından önemli görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Özel Eğitim Kurumlarında çalışan [Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. ve II. Kademe), Bilim ve Sanat Merkezi] öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Özel eğitim kurumlarında [Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. ve II. Kademe), Bilim ve Sanat Merkezi] çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri, öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, çalıştıkları okul türü, mesleki kıdem, mezuniyet düzeyi, yaş ve çalışma şekli değişkenleri) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Özel eğitim kurumlarında [Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. ve II. Kademe), Bilim ve Sanat Merkezi] çalışan öğretmenlerin müdürlerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri, öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, çalıştıkları okul türü, mesleki kıdem, mezuniyet düzeyi, yaş ve çalışma şekli değişkenleri) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Özel eğitim kurumlarında [Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. ve II. Kademe), Bilim ve Sanat Merkezi] çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranış düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

4. Özel eğitim kurumlarında [Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. ve II. Kademe), Bilim ve Sanat Merkezi] çalışan öğretmenlerin müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranış düzeyleri, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Her eğitim kurumunda olduğu gibi özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kendini okula, öğrencilere, eğitim ve öğretim etkinliklerine, mesleğine ve iş arkadaşlarına adanması, o kurumun etkililik derecesini arttıran bir faktördür (Özkan, 2008). Bunun için özel eğitim kurumlarında niteliğin artırılması adına, öğretmenlerin görev yaptıkları okula olan adanmışlık düzeylerinin ve bu düzeylerin artırılması için yapılması gerekenlerin tespitinin, eğitim açısından önemli olduğu görülmektedir (Günce, 2013). Ülkemizde eğitim çalışanlarının örgütsel adanmışlıkları ve okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik rollerine ilişkin birçok araştırma mevcuttur. Ancak alanyazında özel eğitimde çalışan işgörenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ile müdürlerinin hizmetkâr liderlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı araştırma bulunmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, adanmışlık düzeylerini arttırıcı önlemlerin tespiti ve özel eğitim kurumlarında çalışan müdürlerin hizmetkâr liderlik konusunda etkililiklerinin arttırılması konularında yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Bu araştırma için seçilen yöntem, araştırmanın amacına, konusuna ve problemine uygundur.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, ölçtükleri özellikler bakımından geçerli ve güvenilirlerdir.
3. Araştırmaya katılanlar, veri toplama aracını içtenlikle cevaplamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, ölçek ifadeleriyle sınırlıdır.
3. Araştırma Şanlıurfa, Gaziantep, Adana, İzmir, İstanbul, Ankara, Samsun ve Erzurum illerinde bulunan Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. ve II. Kademe) ve Bilim ve Sanat Merkezleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim Kurumu: Özel eğitime ilişkin yasa ve yönetmeliklerle belirtilmiş olan özel gereksinimli bireylere eğitim, öğretim ve destek hizmetleri sunulması amacıyla hizmet veren kuruluşlardır (Vuran ve Ünlü, 2014).

Örgüt: Bir toplumsal kurum adına toplumun bir kesim gereksinimlerini karşılayacak ürünleri üretmek amacıyla kurulan bir toplumsal birimdir (Başaran, 2008).

Örgütsel Adanmışlık: Kişinin örgütsel amaç ve çıkarlarını koruma isteği, örgüte dönük belli davranışsal gerekleri verme, getirme ve örgütle paylaşılan birlikteliğin daha çok moral-psikolojik gücü üzerinde odaklandıklarını göstermektedir (Balay, 2014).

Duygusal Adanmışlık: İşgörenlerin örgütün değerlerine ve amaçlarına katılması sonucu örgütüyle bütünleşmesi sonucu gösterdikleri adanmışlıktır (Bakan, 2011).

Devam Adanmışlığı: İşgörenlerin örgütten ayrılması durumunda ortaya çıkacak maliyetleri göze alamaması ve bunu kabul etmesi sonucu gösterdikleri adanmışlıktır (Karagöz, 2008).

Normatif Adanmışlık: Çalışanların ahlaken kendilerini zorunlu hissettikleri için gösterdikleri adanmışlıktır (Karagöz, 2008).

Hizmetkâr Liderlik: Bir örgütte bulunanların rahatı, gelişmeleri ve onların başarıya ulaşmaları için ortam sağlamayı kendine amaç edinerek hizmet eden liderlik anlayışıdır (Akyüz, 2014).

BÖLÜM II

Bu bölümde özel eğitim ve önemi, örgütsel adanmışlık ve etmenleri, hizmetkâr liderlik ve boyutları konularını içeren kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Özel Eğitim ve Önemi

Özel eğitim; çoğunluktan farklı bireylerin desteklenerek yeteneklerinin en üst düzeye çıkması, kişinin kendine yeter hale gelmesi, toplumla kaynaşması, hem kendi hem de toplum için faydalı bireyler haline gelmesi için gerçekleştirilen eğitimidir (Ataman, 2011: 19-29).

Batu ve Kırcaali İftar'ın (2006) belirttiği üzere her bireyin olduğu gibi, özel eğitime muhtaç tüm bireylerin eğitim hakkı korunmalı ve geliştirilmelidir. Özel eğitime muhtaç bireylerin eğitimleri, ya akranlarından ayrı ya da akranları ile birlikte gerçekleştirilmektedir. Özel eğitime muhtaç bireylerin hem özür türü hem de bu özrün derecesine göre hazırlanan programların özel eğitimciler tarafından uygulanması ile gerçekleştirilen eğitim, akranlarından ayrı eğitimidir. Özel eğitime muhtaç bireylerin herhangi bir özrü olmayan akranlarıyla birlikte, normal sınıf ve branş öğretmenlerince eğitilmesi ise, birlikte eğitim olarak adlandırılmaktadır.

Özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması, toplumumuzun çağdaşlaşmasının bir göstergesi sayılmalıdır. Dünyanın birçok ülkesinde çağdaşlık, insanların tüm hizmetlerden eşit ölçüde ve gereksinimleri doğrultusunda yararlanabildiklerine göre değerlendirilir (Cavkaytar ve Diken, 2005: 23-49).

Tüm Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları eğitim ve öğretim hürriyetine sahiptir. Ayrıca Anayasa'da "Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" ifadesi yer alır ki bu ifade Türkiye Cumhuriyet Devleti'ni özel eğitim hizmetlerinden sorumlu kılmıştır (T.C. Anayasası, 1982). Anayasadaki bu

ifadeye istinaden gerek Milli Eğitim Bakanlığı gerekse Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı özel eğitime muhtaç bireyler için çalışmalar yapmaktadırlar.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimli bireyler şu şekilde sınıflandırılmaktadır: Zihinsel yetersizliği olan birey, birden çok yetersizliği olan birey, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey, dil ve konuşma güçlüğü olan birey, duygusal ve davranış bozukluğu olan birey, görme yetersizliği olan birey, işitme yetersizliği olan birey, ortopedik yetersizliği olan birey, otistik birey, özel öğrenme güçlüğü olan birey, serebral palsili olan birey, süregen hastalığı olan birey ve üstün zekâlı birey (MEB, 2012).

Dünya çok hızlı değişmekte ve bu değişim karşısında özel eğitimin de kendini yenilemesi kaçınılmazdır. Ataman'a (2011) göre özel eğitimin yeniden şekillendirilmesi için, gerçekçi ve anlamlı düzenlemelere gerek olduğunu belirtmektedir. Bu düzenlemelerin istendik şekilde gelişmesinin en başat şartı özel eğitim personellerinin yetiştirilmesi ve niteliklerinin sürekli artırılmasıdır. Özel eğitim alanında yetişmiş personel ihtiyacı oldukça fazladır. Bunun nedeni ise özel eğitim kurumlarında birçok personelin koordineli ve beraber çalışması zorunluluğudur. Özel eğitim alanında çalışan personelin sadece nicelik olarak üst düzeylere çekilmesi yeterli olmayıp nitelik olarak da geliştirilmesinin çok önemli olduğu bilinmektedir (T.C. Başbakanlık Özürlüler Dairesi Başkanlığı, 2000).

Özel eğitim, hem geliştirilmesi hem de uygulanması oldukça zor bir alandır. Öğretmenler çok emek sarf etmekte ve emeğinin karşılığını da normal eğitime göre ya geç alabilmekte ya da hiç alamamaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin işlerini çok sevmeleri, kendilerini işlerine adanmaları ve çok sabırlı olmaları gerekmektedir.

2.1.1. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin haklarını koruma adına ulusal ve uluslararası alanda kanun ve sözleşmeler hazırlanmıştır. Bu kanun ve sözleşmeler sayesinde özel eğitim gereksinimi olan bireylerin sadece hakları korunmamış aynı zamanda bu

bireylerin eğitimlerinde uygulanacak olan belirli standartlar ortaya konulmuştur. Özel eğitim gereksinimi olan bireyler için hazırlanmış uluslar arası en genel olan sözleşme Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesidir. Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşme Genel İlkeleri ise şunlardır:

- a) Engellilerin de sosyal yaşamın bir parçası olduğu kabul edilerek, onlara saygı gösterilmesi;
- b) Sosyal yaşama tam katılımlarının sağlanması;
- c) Ayrımcılık yapılmaması;
- d) Engelli bireylerin onuruna ve bireysel özerkliklerine saygı duyulması;
- e) Engelli bireylerin kendi kimliklerini koruyabilmeleri için haklarına saygı duyulması (Engelli Hakları, 2015).

Özel eğitim hizmetlerinin amacına ulaşabilmesi için bu ilkeler dikkate alınmalı ve titizlikle uygulanmalıdır. Bu ilkelerin uygulanmasına aynı zamanda, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Hakları Bildirgesi ve Engelli Hakları gibi uluslar arası sözleşmeler de dayanak oluşturmaktadır. Bu dayanaklar göz önünde bulundurularak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararıda özel eğitimin ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. “Özel eğitime muhtaç bireyler hem yetenekleri hem de ilgileri doğrultusunda özel eğitimden faydalandırılır.
2. Özel eğitime muhtaç bireylerin erken yaşlarda eğitime başlatılması esastır.
3. Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime muhtaç bireyleri sosyal yaşamdan soyutlanmadan her türlü imkândan azami şekilde faydalanacak şekilde planlanarak yürütülür.
4. Özel eğitime muhtaç bireylerin eğitimlerindeki öncelik yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitimin gerçekleştirilmesidir.
5. Özel eğitim, özel eğitime muhtaç bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır” (MEB, 1997).

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararı ile özel eğitime muhtaç bireylerin eğitiminde sorumluluk; Milli Eğitim Bakanlığı, aile, toplum ve eğitim

kurumları arasında paylaştırılmış ve bu paydaşların özel eğitim zincirinin önemli halkaları olduğu belirtilmiştir.

2.1.2. Türkiye’de Özel Eğitim İle İlgili Tarihçe

Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde özel eğitime muhtaç çocuklar için eğitim girişimi 1923’te İzmir’de körler ve sağırılar için açılan okullarla başlamıştır. 1949’da Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkındaki Kanun çıkarıldı. Bu kanunun gereği olarak, illerde koruma birlikleri ve yetiştirme yurtları açıldı. 1955 yılından sonra, özel eğitimi gerekseyen çocukları tanılamak, eğitimler için okullara yardım etmek ve bu konuda araştırma ve çalışmalar yapmakla görevli Rehberlik ve Araştırma Merkezleri kuruldu (Kargın, 1997). Özel eğitim için ilk yönetmelik, 1962 yılında çıkarıldı. Bu yıldan sonra da özel eğitim için eğitim programları yapıldı. Özel eğitim alanındaki şimdiki olanakların sağlanmasında; 1972’de kurulan Özel Eğitim Çalışma Grubu’nun çalışmalarının, Devlet Planlama Teşkilatı’nın özel eğitime ilişkin Beş Yıllık Kalkınma Planlarına koyduğu önlemlerin ve İlköğretim Genel Müdürlüğü’nün çalışmalarının büyük etkisi oldu (Başaran ve Çınkır, 2011).

2.1.3. Türkiye’de Özel Eğitim Veren Kurumlar

Özel eğitime ilişkin yasa ve yönetmeliklerde belirtilmiş olan özel gereksinimli bireylere eğitim vermek üzere ülkemizde özel eğitim kurumları kurulmuştur. Bu kurumların hem özel hem de devlet kurumları olarak hizmet vermektedirler. Bu kurumlar, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı olarak eğitim vermektedirler. Özel eğitim kurumları şunlardır:

- Basımevi ve Akşam Sanat Okulu
- Bilim ve Sanat Merkezi
- Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler (İlköğretim Okulu)
- Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler(İş Okulu-Meslek Lisesi)
- Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitim Merkezi
- İlköğretim Okulu (Görme Engelliler)
- İlköğretim Okulu (Hastane)

- İlköğretim Okulu (İşitme Engelliler)
- İlköğretim Okulu (Ortopedik Engelliler)
- Mesleki Lisesi (İşitme Engelliler)
- Mesleki Lisesi (Ortopedik Engelliler)
- Otistik Çocuklar (Eğitim Merkezi-İlköğretim)
- Orta ve Ağır Düzeyde Zihinsel Engelliler (Eğitim Uygulama Okulu-İlköğretim)
- Orta ve Ağır Düzeyde Zihinsel Engelliler (İş-Eğitim Merkezi)
- Rehberlik ve Araştırma Merkezi
- Uyum Güçlüğü Olanlar (Vuran ve Ünlü, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri özel eğitime muhtaç öğrencilerin tanınmasını gerçekleştirir. Öğrenci tanınması sonrasında İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde oluşturulan il özel eğitim yönlendirme kurulunca, özel eğitime muhtaç öğrencinin engel durumuna göre uygun özel eğitim kurumuna yerleştirilmesi gerçekleştirilir.

2.1.3.1. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. ve II. Kademe)

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminin en az kısıtlayıcı ortamlar ilkesi çerçevesinde genel eğitim sınıflarında, özel eğitim sınıflarında, özel eğitim okul ve kurumlarında sağlanabileceği öngörülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimlerinde temel amaç bu çocukların yaşamlarını bağımsız olarak sürdürebilmelerini sağlamaktır. Bu yönüyle işlevsel eğitim programları, bu programlar içerisinde bağımsız yaşama becerilerinin kazandırılması önem kazanmaktadır. Ancak bu becerilerin kazandırılması özel öğretim yöntemlerinin uygulanmasını gerektirmektedir (Eripek, 2013: 43).

Milli Eğitim Bakanlığı, orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler ile otizmi olan bireylerin eğitim için Özel Eğitim Uygulama Merkezleri açmıştır. Bu merkezlerde ilkokul I. Kademe, ortaokul ise II. Kademe olarak adlandırılmıştır. Bu merkezlerde, ilköğretim kurumlarında uygulanan eğitim programlarını takipte zorlanan bireyler eğitim öğretim görmektedirler. Bu merkezlerde, öğrencilere sosyal yaşamda ihtiyaçları

olacak yaşam becerilerini, kişisel bakım ve akademik becerilerini geliştirmeleri için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanır. Bu bireylerin başarılarının değerlendirilmesinde BEP'lerinde yer alan kazanımlar dikkate alınır. Bu merkezlerde genelde grup eğitimi gerçekleştirilse dahi, yoğun davranış problemleri gösteren ve uyum problemleri yaşayan bireylere bire bir eğitim verilir. Özel eğitim uygulama merkezlerini başarıyla tamamlayan bireylere tamamladıkları kademeyi belirten öğrenim belgesi düzenlenir (MEB, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü verilerine göre; Özel Eğitim Uygulama Merkezlerine ait istatistikî bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: *Özel Eğitim Uygulama Merkezlerine Ait İstatistikî Bilgiler*

	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe)	243	7649	1786
Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe)	240	5942	1641
Toplam	483	13591	3427

(Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2015)

Tablo 1 incelendiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı toplam 483 adet Özel Eğitim ve Uygulama Merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerin 7649'u I. Kademede, 5942'si II. Kademede olmak üzere 13591 öğrencisi mevcuttur. Özel Eğitim ve Uygulama Merkezlerinde toplam 3427 öğretmen görev yapmaktadır.

2.1.3.2. Bilim ve Sanat Merkezi

Özel eğitimin temel hedeflerinden biri olan her öğrencinin bireysel özelliklerine uygun eğitim ve öğretim hizmetleri alması gerekliliği göz önüne alındığında, üstün zekâlıların eğitimi de özel eğitim kapsamında değerlendirilmektedir. Üstün zekâlıların eğitimleri

için geliştirilen eğitim stratejilerinin amacı, üstün zekâlı bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitim alabilmeleridir. Yaygın olarak kullanılan stratejiler; zenginleştirme, hızlandırma ve gruplamadır (Gürbüz ve Ayas, 2013).

Bilim ve Sanat Merkezleri, Milli Eğitim Bakanlığı'na örgün eğitim çağındaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özel yeteneklerinin geliştirilerek; bu yeteneklerin en üst düzeyde kullanmaları amacıyla açılmış özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2007).

Mili Eğitim Bakanlığı üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerini daha üst seviyelere taşımak adına 1993 yılında bir proje çalışması başlatmış, üstün yetenekli çocukların hem bireysel yeteneklerini fark etmelerini sağlamak hem de özel yeteneklerini geliştirmek adına haftanın belli günlerinde eğitim alabilecekleri merkezler açmıştır. Bu merkezlerde öğrenciler, genel zekâ (bilim) ve genel yetenek (sanat) alanlarında eğitim almaktadırlar. Bu nedenle, bu özel eğitim kurumlarının isimleri Bilim ve Sanat Merkezleri olarak kabul edilmiştir (Gökdere, 2004). Bu projeye istinaden ilk olarak 1995 yılında Ankara ilinde Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi açılmıştır. Bu deneyimler değerlendirilerek 1997 yılında yeniden projelendirilip uygulamaya konulmuştur (Akçamete ve Kaner, 1999: 395-405). Bu proje günümüze kadar kesintisiz olarak devam etmiştir.

Bilim ve Sanat Merkezleri eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde dikkate alınan bazı hususlar aşağıdaki gibidir (MEB, 2007):

- a) Merkezde bireysel eğitim yapılması esas olup eğitim öğretim, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarındaki eğitim programlarına paralellik arz edecek şekilde planlanır.
- b) Öğrencilere, destek eğitimi dönemi içinde iletişim, grupta çalışma, problem çözme teknikleri ve bilimsel araştırma teknikleri kazandırılır.
- c) Eğitim, üstün zekâlı öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumu, öğrenci velisi ve öğrenci ile gerçekleştirilen iş birliği ile devam ettirilir.

Koçal (2009) üstün yetenekli çocukları risk içeren grup içerisinde nitelemekte ve bu gruba verilecek eğitimin seviyesinin artırılmasının toplumun yükselmesi ve çağdaş, müreffeh seviyelere ulaşmasında önemli rol oynadığını belirtmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü verilerine göre; Bilim ve Sanat Merkezlerine ait istatistikî bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: *Bilim ve Sanat Merkezlerine Ait İstatistikî Bilgiler*

	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Bilim ve Sanat Merkezi	70	12106	579

(Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2015)

Tablo 2 incelendiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne bağlı toplam 70 Bilim ve Sanat Merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlere 12106 öğrenci devam etmekte olup, Bilim ve Sanat Merkez’lerinde çalışan öğretmen sayısı ise 579’dur.

2.1.4. Türkiye’de Özel Eğitimde Çalışan İnsan Gücü

Cumhuriyet’in ilanından 1950 yılına kadar özel eğitim alanında çalışabilecek personel yetiştirme girişimleri hep cılız şekilde ilerlemiştir. Ancak 1950 yılından sonra özel eğitim alanında eğitim görmüş eğitim ve öğretim personeli yetiştirme işine başlanmıştır (Şahin, 2011).

Özel eğitim, öğrencinin tanılanmasından izlenmesine kadar bir takım çalışmasıdır. Bu takım çalışması ancak yetişmiş personel ile gerçekleştirilebilir. Bu takımın en başında öğretmen gelse de öğretmenle birlikte çeşitli uzmanlık alanlarından oluşan kişiler de yer almaktadır. Örneğin özel eğitim uzmanı, psikolog, sosyal hizmet uzmanı gibi kişiler özel eğitimde önemli uzmanlık alanları içinde yer alırlar (Eripek, 1990). Türkiye’de bulunan özel eğitim okullarına bakıldığında bu belirtilen personelin birçoğunun görev

almadıkları görülmektedir. İşbirliğinin önemli olduğu bu kurumlarda öğretmen, doktor, psikolog yeterince birlikte çalışma fırsatı bulamamaktadırlar. Demirkıran (2004) bunun nedenini; bu okullarda öğretmenlerin dışında görevlendirilecek norm kadro bulunmaması ve bu uzmanların bulunduğu kurumlarla işbirliği yapılmasına yönelik herhangi bir yönetmelik veya yönerge bulunmamasına bağlamaktadır.

Bu açıklamalara dayalı olarak ülkemizde özel eğitim sorunlarının üstesinden gelinmesi; özel eğitim personeli yetiştirme, bu personel sayısının artırılması ve özel eğitim kurumlarının ülkenin dört bir yanında yaygınlaşması hususlarına bağlıdır.

2.1.4.1. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenler

Akçamete (2002) ülkemizdeki üniversiteler bünyesinde özel eğitim bölümü açılması ve öğretmen yetiştirilmesinin tarihçesini şu şekilde ifade etmektedir: Türkiye’de Mithat Enç’in çabaları sonucunda özel gereksinimli bireylere yönelik ilk ciddi ve tertipli faaliyet 1953 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü’nde başlamıştır. Gazi Eğitim Enstitüsünde 1953-1954 öğretim yılında özel eğitim bölümü açılarak en az üç yıl öğretmenlik yapmış ve öğretmen okullarından mezun kişiler eğitime tabi tutulmuştur. Ancak bu bölüm sadece iki yıl açık kalabilmiş ve sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı’na kapatılmıştır.

Doksanlı yılların başına kadar özel eğitim sınıflarında görevli olan öğretmenler ya birkaç haftalığına hizmet içi eğitim almış ya da bir yıllık özel eğitim hakkında eğitim programlarıyla yetiştirilmiş veya hiçbir özel eğitim almamış öğretmenlerdir (Özyürek, 2008: 189-226).

Kök (2000) özel eğitimde mevcut sorunlardan en hızlı çözüm bekleyen problemin, öğretmen kadrolarındaki noksanlık olduğunu belirtmektedir. Mevcut normal eğitimdeki öğretmen oranı, özel eğitim öğretmen oranına göre oldukça yetersiz kalmakta ve özel eğitim veren okul miktarı, öğrenci sayısına göre gereksinimleri karşılayamayacak düzeydedir. Özyürek (2008) mevcut olan eğitimsel sorunların çözülebilmesi için mutlaka bilimsel yaklaşımın uygulanması gerektiğini ancak bu yaklaşımla ancak nitelik ve yeterlilik sahibi öğretmenlerin yetiştirilebileceğini belirtmiştir.

Eğitilmiş uzman öğretmen eksikliği, normal okul ve sınıf öğretmenleri arasından yapılan atamalarla doldurulmaktadır. Bunların seçimi ve hizmet içi eğitimle yetiştirilmeleri yönetimin önemli konularından birisidir. Buna rağmen her zaman seçme yetkisi özel eğitim yöneticisinde olmamaktadır. Özel eğitim yöneticisi seçme yetkisi olan diğer yöneticilerle işbirliği yaparak, onlara bu konunun önemini anlatarak, hizmete yatkın öğretmen atanmasını sağlamaya çalışmayı ihmal etmemelidir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2001).

Sonuçta öğretme işi kolay olmayan olgudur. Bir de normalden farklı öğrencilere herhangi bir konuda farklı becerilerin kazandırılması çok daha zordur. Bu zor görevi başaracak öğretmenin bilginin dışında kabiliyet, iletişim ve güçlü irade gibi bir takım özelliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Buna karşılık, özel eğitime muhtaç öğrencilere emek sarf eden öğretmen ve yöneticilerin, gerek çalışma şartlarının gerek özlük haklarının özendirici düzeyde olmadığı görülmektedir.

2.1.4.2. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticiler

Okul müdürü; okulun en önemli iç öğelerinden biri olup, okulu misyonunu gerçekleştiren, yapısını koruyup, devamını sağlayan lider kişidir (Bursalıoğlu, 2012). Özel eğitim hizmeti vermek normal eğitim hizmetlerine göre çok daha zordur. Bu bakımdan özel eğitim hizmeti alanında hiçbir eğitim almamış öğretmenler bu zor hizmette uzun süre kalmak istememektedirler. Hatta öğretmenler çalıştıkları kurum için tam faydalı olmaya başlayacaklarında bu kurumlardan ayrılmaktadırlar. Bu durum kısır bir döngü halinde devam etmekte ve hep özel eğitim faaliyetleri deneyimsiz öğretmenlerce yürütölmeye devam edilmektedir.

Özel eğitim faaliyetleri sonucunda öğretmenler, öğrencilerine kazandırdıkları kazanımların dönütünü ya hiç alamamakta veya çok geç almaktadırlar. Bu nedenle öğretmenler ya çok fazla gayret sarf etmekte veya iş motivasyonları çok hızlı düşmektedir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda, Özel Eğitim Kurumlarında çalışan yöneticilerin de alana hâkim olması ve deneyim sahibi olmaları beklenmektedir. Özsoy, Özyürek ve Eripek' e (2001) göre, özel eğitim yöneticisi kendini iki yönlü yetiştirmeye

çalışmalıdır. Birincisi özel eğitim ile ilgili ulusal ve uluslar arası yenilik ve gelişmeleri yakından takip etmeli ve bu değişimleri personeline ileterek onlarında kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunmalıdır. İkinci olarak yönetim alanında kendini çağa uydurmalı ve yenilemelidir. Yöneticinin personelin özlük haklarını iyi bilen, onların kayba uğramamasına özen gösteren bir tutum içinde olması gerekir.

2.2. Örgütsel Adanmışlık

Örgüt, ortaklaşılana amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen insanlardan oluşur. Bu yüzden örgütün varlığı, onu oluşturan işgörenlerin (insanların) varlığına bağlıdır. İşgörenler, aynı anda örgütün temel işgücüdürler. Bu konu üzerinde çalışma yapan araştırmacıların, işgörenlerin çalıştığı örgüte olan adanmışlığının oluşumu ve yapısıyla ilgili farklı görüşler ileri sürdükleri dolayısıyla da farklı tanımlamalar da buldukları görülmektedir (Gül, 2002). Örneğin Balay (2000) örgütsel adanmışlığı, çalışanın; örgütün amaç ve değerler sistemiyle özdeşleşmesi derecesidir şeklinde ifade ederken, Gül (2002) ise örgütsel adanmışlığı, çalışanın, örgüte karşı hissettikleridir şeklinde tanımlamıştır. Morrow (1983) ise örgütsel adanmışlığı, örgüt adına çaba sarf etmesi, örgütün inanç, hedef ve değerlerini kabul etmesi şeklinde tanımlamıştır.

Celep (2014) örgütsel adanmışlığın iki boyutlu bir yapı olduğunu belirtmektedir. Bu boyutlardan ilki örgütsel amaç ve değerlerin içselleştirilmesi, diğeri ise amaç ve değerlere dayalı rol merkezidir. Balay (2014) ise örgütsel adanmışlığın araçsal bir yapı olmaktan ziyade, amaçsal bir yapı olduğunu belirtmiştir. Bu amacın sadece örgütün iyiliği için taraflı ve etkili bir tarafı olduğunu belirtmiştir.

2.2.1. Örgütsel Adanmışlık Sınıflandırmaları ve Boyutları

Literatür incelendiğinde örgütsel adanmışlık ile ilgili üç sınıflandırmanın ön plana çıktığı görülmektedir. Bu üç önemli sınıflandırma; davranışsal adanmışlık, çoklu adanmışlık ve tutumsal adanmışlık olarak adlandırılmaktadır (Gül, 2002).

Davranışsal adanmışlık, kişinin geçmişteki davranışları nedeniyle örgüt üyeliğini devam ettirmesi ve örgütten ayrılamaması gibi davranışlardır (Gül, 2002). Davranışsal adanmışlık yaklaşımlarından en önemlileri Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı ve Salancik'in Yaklaşımı'dır (Samadov, 2006). Becker'e (1960) göre kişinin örgütsel adanmışlık göstermesinde yan bahis kaynaklarıyla yan bahislere girmesi etkili olmaktadır. Beceker yan bahis kaynaklarının; kültürel beklentiler, bürokratik düzenlemeler, sosyal etkileşimler ve sosyal roller olduğunu, yan bahislerin ise zaman, yaş, kıdem, çaba, statü, ek gelirler gibi yatırımlar olduğunu belirtmiştir (Balay, 2000). Salancik'e göre ise örgütsel adanmışlık tutumlar ile davranışlar arasındaki uyuma dayanmakta ve kişinin örgüt ile arasındaki ilişkiyi yansıtan psikolojik durumu devam ettirme arzusu olarak ifade edilmektedir (Oliver, 1990).

Çoklu adanmışlık yaklaşımı, örgüt içerisinde birbirinden farklı ögeler bulunduğunu ve bu ögelere farklı düzeyde adanmışlık duyulabileceğini savunmaktadır (Reichers, 1985: 465-476). Bu yaklaşım örgütün kendi doğasını ve iç yapısını oluşturan her bir unsurun incelenmesinin önemli olduğunu; örgüt içerisinde belirli değerlere duyulan adanmışlığın, örgütün tümüne duyulan adanmışlıktan farklı olduğunu savunmaktadır (Balay, 2014). Morrow'a (1983) göre çoklu adanmışlık odakları; değer odağı, kariyer odağı, iş odağı, örgüt odağı ve birlik odağı olmak üzere beş kategoride ifade edilmektedir. Bu odakların tamamı örgütü oluşturmakla birlikte kendi içerisinde değişik amaç ve hedefleri bulunmaktadır. Dolayısıyla çoklu adanmışlık yaklaşımında, çalışanlardan örgütün değerlerinin hepsine adanmış olması beklenmemektedir.

Tutumsal adanmışlık, işgörenlerin işi bırakma oranlarını en az seviyeye indirmeyi, adanmışlığı güçlendirerek örgütün verimini arttırmayı amaçlamaktadır (Akgül, 2014). Tutumsal adanmışlık yaklaşımlarından en önemlileri Kanter, Etzioni, O'Reilly III ve Chatman, Penley ve Gould, Allen ve Mayer tarafından geliştirilen yaklaşımlardır. Kanter'e (1968) göre örgütsel adanmışlık örgütün amaç ve çıkarları ile bireyin kişisel deneyimlerinin kesiştiği noktada ortaya çıkmaktadır. Bireyler tüm enerjilerini örgüt için kullanmakta, örgüte sadık kalmakta, örgüt içerisinde ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak sosyal ilişkilerle kişiliklerini birleştirmektedirler. Gül (2012) bu adanmışlığın boyutlarını devam adanmışlığı, kenetlenme adanmışlığı ve kontrol adanmışlığı olmak

üzere üçe ayrılmaktadır. Devam adanmışlığında, örgütten ayrılmanın kendilerine getireceği maliyeti düşünerek örgütün devamlılığı için yoğun bir çabada bulunmaktadırlar (Akgül, 2014). Kenetlenme adanmışlığı ise üyenin gruba ya da gruptaki kişilere adanmışlığıdır. Kontrol adanmışlığı ise grup üyelerinin, liderin kurallarını devam ettirmesidir. Bu bağlılık türünü Kanter, üyenin kişisel davranışını örgütün istediği doğrultuda şekillendiren adanmışlığa kontrol adanmışlığı adını vermiştir (Gül, 2002). Etzioni, örgütsel adanmayı; üyelerin örgüte yaklaşma derecesine göre çıkara dayalı yaklaşma, ahlaki açıdan yaklaşma ve yabancılaştırıcı yaklaşma olmak üzere üçe ayırmaktadır. Çıkara dayalı yaklaşım örgütle bireyin, örgüte yaptığı katkılarının karşılığında fayda elde etmeleri sonucu oluşan adanmışlığı ifade etmektedir (Newton ve Shore, 1992: 275-298). Ahlaki açıdan yaklaşımda işgören, örgütün yararlı toplumsal amaçları başarmak istediğini düşünmekte, işi her şeyden önce ona önem verdiği için yapmaktadır (Varoğlu, 1993). Balay (2000) yabancılaştırıcı yaklaşmanın, bireyin, kendini örgüte ait hissetmemesine rağmen örgütteki devamlılığını ifade ettiğini belirtmiştir. O'Reilly III ve Chatman (1986) ise örgütsel adanmışlığı, bireyin örgüte psikolojik bağlanma durumu olarak ifade etmiş ve adanmışlığı uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere üç boyuta ayırmıştır. Uyum boyutunda bireyler, örgüte sağladıkları hizmet karşılığında beklentileri karşılanırsa örgütte kalmaktadırlar (Topaloğlu, 2010). Özdeşleşme boyutunda birey kendini grubun bir parçası olarak hissetmekte, kendisi için direk fayda sağlamasa bile örgütün çıkarı için fedakârlıklarda bulunmaktadır (O'Reilly III ve Chatman, 1986). İçselleştirme boyutu ise, bireyin kendi değerleri ile örgütün değerleri aynı olduğunda gerçekleşmektedir (Balcı, 2003). Penley ve Gould (1988) örgütsel adanmışlık yaklaşımı ise, Etzioni'nin her bir örgütte tek bir sistem yapısı ve görüşün hâkim olduğu görüşünün tersine; örgütün farklı bölümlerinde farklı görüşlerin ve farklı adanmışlık türlerinin etkin olabileceğini savunmuşlardır (Penley ve Gould, 1988: 43-59).

Allen ve Mayer (1990) tarafından geliştirilen örgütsel adanmışlık yaklaşımında ise adanmışlık duygusal adanmışlık, devamlılık adanmışlığı ve normatif adanmışlık olarak üç boyuta ayrılmıştır (Bakan, 2011).

2.2.1.1. Duygusal Adanmışlık

Duygusal adanmışlık, literatürde en çok ele alınan ve değişik yaklaşımlar bulunan adanmışlık türüdür. Örgütsel adanmışlığın duygusal bileşeni, çalışanların örgüte duygusal olarak bağlanması, örgütle özdeşleşmesi ve bunların sonucunda örgütte kalması anlamına gelmektedir (Allen ve Meyer, 1990: 847-858). Bu adanmışlık türünde birey örgütün değerlerine ve amaçlarına katıldığından örgütü için her türlü fedakârlığı yapmaya hazır bir adanmışlık duygusu geliştirir (Bakan, 2011). Akgül (2012) güçlü duygusal adanmışlıkla örgütte kalmaya devam edenlerin, buna ihtiyaç duydukları için değil bunu arzuladıkları için örgütte kalmaya devam ettiklerini belirtmiştir.

2.2.1.2. Devamlılık Adanmışlığı

Devamlılık adanmışlığı, çalışanın örgütü bırakma ile ilgili maliyete dayalı adanmışlıktır (Allen ve Meyer, 1990). Kişinin örgüt için çalışırken yapmış oldukları (emek, gayret vb.) o kişinin örgütten ayrılmasının muhtemel maliyetini arttırarak onu örgüte bağlar. Örgütsel adanmışlığın gerçekleşmesi için birey açısından ayrılmanın bedelinin yüksek olması, kalmanın ayrılmaktan daha avantajlı olması gerekmektedir (İnce ve Gül, 2005). Çekmecelioğlu (2006) ise devamlılık adanmışlığının, kişinin işsiz kalması durumunda katlanması gereken maliyete ilişkin algısından, mevcut ilişkiler ağında kalma mecburiyetinden kaynaklandığını belirtmektedir. Çalışan, istemese de örgütte kalması zorunluluk haline gelmektedir. Gönüllülük olmadığı için olumsuz tutum sergileyerek yönetici için sorun teşkil etmektedir (Balay, 2014).

2.2.1.3. Normatif Adanmışlık

Normatif adanmışlık, çalışanın örgütte kalması ile ilgili yükümlülük duygularını ifade etmektedir (Allen ve Meyer, 1990). Celep'in (2014) aktarımına göre ise normatif adanmışlık, kurallara dayalı bir adanmışlık türüdür. Ayrıca bu adanmışlık türünün etmenleri kişinin örgüte giriş öncesi ve sonrası yaşantılarından etkilenir. Bu adanmışlık türünde birey adanmışlığı ahlaki bir zorunluluk olarak algılanmaktadır. Kişinin örgütte

çalışmayı kendisi için bir görev olarak görmesi ve örgütüne adanmışlık göstermenin doğru olduğunu hissetmesidir (Bayram, 2005).

Bu üç adanmışlık boyutunun sebepleri farklı olduğundan ortaya çıkacak tesirlerinin de farklı olması normal karşılanmalıdır. Sonuçta bu boyutlar bir şekilde, bireyi örgüte bağlamayı başarmaktadır (Balay, 2014).

2.2.2. Örgütsel Adanmışlığı Etkileyen Faktörler

İşgörenlerin kendisini örgüte adaması, örgüt için pozitif çıktılar olarak ortaya çıkmaktadır. Haliyle örgütler bireylerin adanmışlıklarını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek unsurların bilinciyle hareket etmelidirler. Örgütsel adanmışlığın belirleyicilerini Bakan (2011) kişisel faktörler, örgütsel faktörler ve iş veya görev özellikleri olarak belirtmiştir.

Balay (2000) kişisel faktörler ile örgütsel adanmışlık arasında güçlü ilişkiler bulunduğunu adanmışlığı etkileyen kişisel faktörlerin ise; yaş, eğitim düzeyi, çalışma süresi, cinsiyet, medeni durum, bireysel etkinlik, kültürel farklılıklar, değerler ve kişisel özellikler olduğunu belirtmiştir.

İnce ve Gül (2005) örgütsel adanmışlığın belirleyicilerinden örgütsel faktörleri; iletişim, örgütsel ödüller, kariyer imkânları, yönetim ve yönetim tarzı, rol belirsizliği ve rol çatışması, katılımcı karar verme, örgüt kültürü, örgüt iklimi, örgütsel güven, örgütsel imaj, fırsatçılık, belirsizlik, örgütsel bütünleşme, çalışanlara duyulan güven, örgütün yapısı ve büyüklüğü, örgütsel küçülme, örgütsel çevre, liderlik stili, sosyal ilişkiler, örgütsel destek, örgütsel adalet, çalışanları sonuçlardan sorumlu tutma, etiksel baskı, iş değerleri, iş tecrübeleri, çalışan refahı, eleman bulma ve işe alma, eğitim ve oryantasyon, birey-örgüt uyumu şeklinde sıralamıştır. Balay (2000) örgütsel adanmışlığı etkileyen iş ve görev özelliklerini ise; otonomi, uzmanlaşma ve örgüt dışı faaliyetler olarak belirtmektedir.

2.2.3. Örgütsel Adanmışlığın Sonuçları

Örgütsel adanmışlığın sonuçlarının, düşük, ılımlı ve yüksek örgütsel adanmışlık şeklinde ve işgörene, çalışma ekibine ve örgüte olan etkisi şeklinde ortaya çıkmaktadır.

2.2.3.1. Düşük Düzeydeki Örgütsel Adanmışlık

Düşük düzeydeki örgütsel adanmışlık, işgörenin devir hızının yükselmesine, örgüte karşı yabancılaşmasına, performansının düşmesine, örgütsel amaçları önemsememesine ya da bozmaya çalışmasına neden olmakta; örgüt için de arzu edilmeyen çalışan grubunun doğmasına ortam oluşmasına neden olmaktadır (Koç, 2009). Bazen de düşük örgütsel adanmışlık, bireyin yaratıcılık ve yeniliğe açıklığını ortaya çıkarabilmekte, uzun vadede örgüte olumlu sonuçlar sağlayabilecek itiraz, şikâyet ve söylemlerle de sonuçlanabilmektedir. Bu durumu, örgüt kendi lehine kullanarak öz eleştiri yaptığında pahalıya mal olabilecek tehditleri önleme imkânına da sahip olabilmektedir (Özel, 2009).

2.2.3.2. İlimli Düzeydeki Örgütsel Adanmışlık

İlimli düzeydeki örgütsel adanmışlık ile işgörenler örgütün bazı değerlerini kabul etmesine rağmen örgüte karşı kendisini tam olarak ait hissetmemekte, kişisel değerlerini korumakta ve kişisel değerlerle örgütsel değerler çatışmadığı sürece bireyle örgüt arasında dengeli bir adanmışlık gerçekleşmektedir (Balay, 2014). Bu adanmışlık düzeyinin de olumsuz sonuçları olmaktadır. Örneğin işgörenler bazen üst kademelere geldiklerinde kendilerini kolayca başaramayacakları bir uzlaşma zorunluluğu içerisinde hissedebilmekte ve topluma karşı olan görevleri ile örgüte sadık kalma arasında kararsızlık ve gelgitler yaşayabilmektedirler (Koç, 2009).

2.2.3.3. Yüksek Düzeydeki Örgütsel Adanmışlık

Yüksek düzeydeki örgütsel adanmışlık, işgörenlerin örgüt içerisinde daha uzun çalışmalarını, örgütün değer ve normlarını daha kolay kabullenmelerini, örgütü

benimsemelerini sağlamaktadır. Tüm bunlar örgüte canlılık getirmekte, ürün ve hizmet kalitesini arttırarak örgütün başarısına olumlu yönde yansımaktadır (Sığı, 2007: 261-278). Bazen ise işgörenlerin yüksek düzeydeki adanmışlığı işgörenlerin yaratıcılığını bastırmakta ve görüşmesine direnç oluşturmaktadır. Böyle bir durum örgütün çözülme hızını arttırabilmektedir. Ayrıca hedefler mantıklı olduğunda, yüksek düzeyde bir adanmışlık etkili davranışlarla sonuçlanabilmektedir. Adanmışlık işten ayrılma davranışı ile yüksek düzeyde ters ilişkide iken, düşük performans, işe gecikme vb. davranışlarla ise düşük düzeyde ters ilişki içindedir (Balay, 2014). Adanmış kişi, adandığı kurum veya nesnenin hedeflerine çok güçlü şekilde inanmakta ve istekli şekilde ona uyum sağlamak ve birlikteliği sürdürme adına elinden geleni yapmaya çalışmaktadır (Celep, 2014).

2.2.3.4. İşgören Açısından Sonuçları

Balay'a (2014) göre adanmışlığın sonuçları adanmışlığın derecesine göre şekil değiştirmektedir. Bu durum olumlu veya olumsuz olabilir. Eğer işgören tarafından örgütün amaçları benimsenmez ise, işgörenlerin yüksek düzeydeki adanmışlığı örgütün dağılmasını hızlandırabilir. Diğer yandan, işgören tarafından örgütsel amaçlar kabul görür nitelikte olduğunda ise yüksek düzeyde bir adanmışlığın etkili davranışlarla sonuçlanması ihtimali vardır.

2.2.3.5. Çalışma Ekibi Açısından Sonuçları

İşgörenler her zaman örgüt içinde birbirlerini etkileme ve birbirlerinden de etkilenme durumundadırlar. Bu sebeple örgütsel adanmışlık çalışma ekibi açısından büyük önem arz etmektedir. Grup üyelerinin birbirlerine olan adanmışlıklarının yüksek olması grubun kenetlenmesini sağlar. Bu durum ise, grubun etkileşimine ve sosyal ilişkilerin gelişimini arttıracığından grubun bütünlüğü güçlenecektir (Keleş, 2006). Örgüte adanmış işgörenlerden oluşan gruplar, daha az adanmışlık duyan üyelerden oluşan gruplara nispeten daha fazla üye kalıcılığı ve etkililiği yaşarlar (Varoğlu, 1993).

2.2.3.6. Örgüt Açısından Sonuçları

Örgütsel adanmışlığın örgüt açısından sonuçlarına bakıldığında, sonuçlar hem pozitif hem de negatif yönlerden ele alınabilir (Zeyrek, 2008). Keleş (2006) ise örgütsel adanmışlığın örgüt açısından sonuçlarına bakıldığında işgören motivasyonu, işe ilgi duyma ve iş tatmini ile olumlu, işe devamsızlık, işe geç gelme ve personel devir hızı ile olumsuz bir ilgisi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yüksek performansın örgüte adanmışlığın güçlü bir göstergesi olduğunu, örgüte adanmışlık ile kıdem arasında olumlu bir ilişki olduğunu, işlerine adanmışlıkları yüksek olan işgörenlerin örgütte kalmaya daha yatkın olacakları ve devamsızlık seviyelerinin daha düşük olacağını belirtmiştir.

2.2.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları

Öğrencilerin kişisel başarılarının artmasında, okulun genel başarısında, öğretmenin yaptığı işten memnun olmasında öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları etkili olmaktadır. Bu örgütsel adanmışlığın etkileri tüm paydaşlara da (veli, öğrenci, çalışma arkadaşı, idare vb.) olumlu şekilde yansiyacaktır (Karataş ve Güleş, 2010). Öğretmen adanmışlığını etkileyen olumlu etmenler şunlardır: Açıkça tanımlanmış örgüt misyonu, öğretmen yetkilendirmesi, iş doyumu, yenilikler için sunulan fırsatlar, mesleki gelişim, kararlara katılım, okul yönetiminin çatışmalarla baş edebilme gücü, eşit iş dağılımı ve ortak vizyon oluşturmaktır. Olumsuz etmenler ise şunlardır: kişisel ve örgütsel hedef ve değerlerin düzensizliği, iletişim ve güven eksikliği, yüksek iş stresi, örgütsel katılık, mikro yönetim, okul yöneticilerinin çatışmaları çözümlemedeki beceriksizliği, yönetim desteğinin eksikliği, ulusal eğitim politikalarının yetersizliğidir (Celep, 2014).

Öğretmenlerin adanmışlıklarının nasıl sağlanacağı Balay'a (2014) göre hala önemli bir problem olarak devam etmektedir. Bu problemin çözümlenmemesi sonucunda öğretmenlerde yaşanacak düşük adanmışlık, düzeyi öğretmenin iş veriminin düşmesine, okuldan ayrılmasına veya okulun misyonundan ve vizyondan uzaklaşmasına sebep olabilecektir. Tam tersi öğretmenlerde yaşanacak yüksek adanmışlık düzeyinde ise

öğretmenler okulun misyonuna ve vizyonuna inanacak, hedefe ulaşmak adına istekli şekilde çalışacak ve birlikteliklerini sürdürme yönünde çaba gösterecekleridir.

Öğretmenlerin görevini icra ederken mesleki ve psikolojik doyuma ulaşabilmesinde, okullarına olan adanmışlığını arttırıcı etkenlerin belirlenmesi ve gerekli koşulların sağlanması son derece önemli görülmektedir. Öğretmenin adanmışlık gelişiminde başlangıç aşaması; öncelikle mesleği anlama, rolleri kabullenme, öğrenme doyumunu ve kabullenilme iken sonraki aşama; iş doyumuna ulaşma ve nihayetinde de adanmışlığa ulaşmadır. Ancak burada rolleri kabullenişler ile; okul tarafından kabullenme arasında geçen süreçte bu sürece etki eden önemli etmeler; ilişkiler, okulun değerleri ve grup kültürüdür (Celep, 2014). Sonuçta örgütlerinde yüksek düzeyde örgütsel adanmışlığın sağlanmasının, nitelikli bir eğitim kadar çağdaş, demokratik bir toplum yapısını oluşturmaya da katkı sağlayacağı göz ardı edilmemelidir (Ağıröğlü Bakır, 2013).

2.2.5. Müdürün Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarına Etkisi

Eğitim sistemimizin niteliğe bağlı sorunlarının iş görenlerin adanmışlık düzeyleri ile yakından ilgili olduğu söylenebilir (Balay, 2014). Bu adanmışlığın oluşmasında yönetim tarzı büyük önem arz etmektedir. Yönetim tarzı, örgüt üyelerinin örgütte buldukları süre içerisindeki davranışlarına yön veren, örgütün değerlerine ve amaçlarına bağlanma derecelerini etkileyen en önemli faktörlerden birisidir (Bakan, 2011). Okul yönetim biçimi, okulun en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin adanmışlıklarına büyük oranda etki etmektedir (Halis, 2010). Örneğin Balay'a (2014) göre, okullarda yüksek adanmışlık gösteren öğretmenlerin olması genelde olumlu sonuçlar doğururken, adil olmayan idari uygulamaların olması bu iş görenleri çalıştıkları kurumlardan uzaklaştırmaktadır. Çobansız koyun sürüsü, koyunsuz da çoban düşünülemez gibi okulların da yönetim olmadan var olması düşünülemez. Bu cihetle, yönetim tarzının etkili olması durumunda örgütünde etkili olması kaçınılmazdır. Celep (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda, okul yönetiminin, öğretmenlere ilişkin uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, okulun yönetsel uygulamalarını onaylama derecesine göre; işgörenlerin örgütsel adanmışlıkları ya okula adanma ya da çalışma grubuna adanma şeklinde değişmektedir.

2.3. Hizmetkâr Liderlik

2.3.1. Liderlik Kavramı ve Liderlik Fonksiyonları

Liderlik, yönetim denildiğinde ilk olarak akla gelen olgulardan birisidir. Aynı zamanda yönetim bilimine ilişkin alanyazında çok sık kullanılan yönetici ve lider kavramları bazen eş anlamda bazen de farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Hâlbuki işlevsel bakımından birbirine yakın olan kavramlar yüklendikleri anlamlar bakımından birbirinden farklıdır. Lider, atama yoluyla örgüt ortamına gelen yönetici ile eş anlama gelmemektedir. Çünkü gerçek liderlik grup tarafından seçilen kimseye verilen niteliktir (Gümüşeli, 2001: 571-602). Liderlikle ilgili 3000'den fazla deneye dayalı çalışma yapılmıştır. Bunda liderliğin, yönetim biliminin bir konusu olmasının yanında, felsefi, psikolojik, tarihsel, sosyolojik, politik, askeri, yönlerden de ele alınıp analiz edilebilecek bir kavram olması, farklı yönlerden yaklaşıldığında, farklı biçimlerde analiz edilebilmesi rol oynamaktadır (Şişman, 2014). Çelik'e (1998) göre lider, grup üyelerince izlenen kişi olmasının yanında, grup üyelerinin de duygusal anlamda kabul gördüğü kişidir. Vecchio'a (1991) göre ise lider, kişinin arzuladığı şeyleri gerçekleştirmek için, örgütlenmiş üyeleri elde etme çabasıdır.

Liderliğin en önemli özelliklerinden birisi, insanı ve insani ilişkileri odak noktası haline getirmesidir. Liderin insan merkezli bir olgu olduğunun göstergeleri; liderin gruptan gelmesi, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için insan kaynağını etkileme süreci içinde olması, örgüt amaçlarını gerçekleştirmenin dışında izleyenlerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik olması gösterilebilir (Akgün, 2001). Lider bir kişi hayatın her anında karşımıza çıkabilir. Siyasi hayattan, bir şirkete veya bir okula kadar her yerde ona rastlayabiliriz. Özkalp ve Kirel (2011) liderin fonksiyonları genel olarak aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

- Gruplar için kendine özgü bir davranış modeli belirlemek,
- Faaliyetleri koordine etmek,
- İdeoloji ve hedefleri belirlemek,
- Grupları dışarıda temsil etmek,
- Grup içindeki ortaya çıkabilecek sorunları engellemek.

Aslında bu fonksiyonların tamamı, bir örgütün liderlerinden bekledikleri davranışlardır. Bu beklentiler, liderlikle ilgili tüm olumlu ve olumsuz eleştirilere kaynak teşkil edeceği gibi, konuya ilişkin yapılacak çalışmalara da ışık tutacaktır. Böylece liderlik; eğitim, güdü gibi konulara ışık tutacak ve örgütsel davranış ile ilgili sorular cevaplandırılmış olacaklardır.

2.3.2. Hizmetkârlık ve Hizmetkâr Liderlik Tanımı

Hizmetkârlık, diğerlerine hizmet etmek gibi gelişmemiş, basit bir davranış eğilimi olarak görülebilir. Aslında hizmetkârlık tüm canlıların en önemli görevlerinden hatta var olma nedenlerinden biridir. Fındıkcı'ya (2012) göre yaratılmış yeryüzündeki her türlü varlığın bir var olma nedeni vardır. Yani hiçbir eşya ve varlık gereksiz, boş, öylesine var değildir. Her birinin mutlaka var oluş sebebiyeti vardır. Daha doğrusu her biri bir hizmet için yaratılmıştır. Bu açıdan bakıldığında nedensiz bir nesne ve amaçsız bir canlı göremeyiz. Eğer bir şeyi amaçsız ve nedensiz var olarak görüyorsak bu, bizim bilgimizin sınırı ile ilgilidir. Her canlı ve cansız varlık sanki başka bir varlığın emrinde, hizmetinde yahut tamamlayıcısı konumundadır. Bu anlamda gece gündüzün emrinde ve hizmetindedir.

Greenleaf (1991) hizmetkâr liderliğin; iş, yaşam ve sosyal yaşama olumlu değişiklikler getiren, örgütteki insanlara bütünleşmiş bir şekilde hizmet imkânı sunan, uzun vadeli pozitif bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Akyüz (2014) ise hizmetkâr liderliği, bireyleri yönlendiren ve yöneten kişilerde değişiklik yaratan yeni bir liderlik modeli olarak tanımlamaktadır. Özellikle bir kurumdan hizmet alan müşterilerin memnuniyet seviyelerini arttırma, o kurumda çalışan gerek idareci gerekse çalışanların kendilerini hizmetkâr lider olarak tanımlamalarına ve bu tanım gereğince insanları memnun edecek şekilde insan odaklı çalışmalarına bağlıdır. Bunun farkında olan kurumlar ve şirketler, hem işleyişlerini hem de yönetim anlayışlarını işgörenlerinin şahsi, mesleki ve ruhi gelişmelerini geliştirecek şekilde değiştireceklerdir.

Yılmaz (2013), hizmetkâr liderliği, kendisini, esas olarak başkalarına hizmet etmeye adanmış kişiyi tanımlamıştır. Bu kişi için en öncelikli amaç,

işgörenlerin, müşterilerin vs. ihtiyaçlarını karşılamaktır. Yönetmek ve liderlik yapmak ise ikinci plandadır. İhtiyaçları karşılanmış insanların daha bilinçli hareket edeceği ve doğal bir liderlik sürecinin meydana geleceği varsayılmaktadır. Fındıkçı'ya (2012) göre ise hizmetkâr liderlik, her türlü hassasiyetin ön planda tutulduğu ve liderliğin sanat haline dönüştüğü bir liderlik biçimidir ki bu liderlik biçimine her yöneticinin ulaşması kolay değildir. Yani nasıl ki liderlik sadece belirli kişilerde bulunan özel bir yetenek ise, aynı şekilde hizmetkâr liderlikte sadece belirli liderlerde bulunan özel donanım ve yeteneklerin zirveye ulaşmış halidir. Vinod ve Sudhakar (2011) hizmetkar liderliği, sürekli olarak takipçilerinin başarılı olmak için neye ihtiyaçları olduğunu bulmaya çalışan, takipçilerinin onu memnun etmesini istemek yerine onların yaşamlarında bir fark yaratmaya çaba gösteren liderlik olarak tanımlamıştır.

Sürü, çoban için değil; çoban sürü için var olduğuna göre, millet, liderler için değil, liderler, millete hizmet için vardır (Tüzün, 2013). Gerçekten bir treni düşündüğümüzde, vagonla lokomotif ilişkisi, etkileşimi ve iletişimi; amaç, süreç ve sonuç bakımından liderlik dünyasına önemli katkılar sağlayacak benzerlikler sunar. Vagonların birbirlerini çekmeleri, bilinçli ve istekli bir hareket değildir. Lokomotifin enerjisi kendindedir. Yani onun işi çekmek, sorumluluk almaktır. Evet, lokomotifin her biri yük almış vagonları çekmekle görevlidir. Buhar gücü, mazot ya da elektrik enerjisi onu harekete geçirir. Kısacası lokomotif yüklendiği vagonları çekmek için kendi içinden yanar adeta. Bir lider içinde durum aynıdır. Lokomotifin vagonları harekete geçirmesi gibi lider de takipçilerini harekete geçirir (Fındıkçı, 2012).

2.3.3. Hizmetkâr Liderliğin Tarihçesi

Modern çağda hizmetkâr liderlik 20. Yüzyılda karşımıza çıkmıştır. Hizmetkâr liderlik teorisi ise Robert Greenleaf tarafından ortaya konulmuştur. Teorinin çıkış noktası Greenleaf'i oldukça etkileyen, Herman Hesse tarafından yazılan "The Journey to East" romanında geçen "Leo" karakteridir. Leo bir yolculuk esnasında her işi yapan ancak bunu diğer kişilere pek belli etmeyen bir kişidir. Leo'nun bir gün ortadan kaybolması sonucu, Leo'nun önemini diğer yolcular anlarlar ve onsuz geziye devam edemeyeceklerini düşünüp geri dönerler. Aslında gruptakiler Leo'nun kendileri için o

gezide yer alan bir ‘‘hizmetkâr lider’’ olduğunu ve onun amacının insanlara yardım etmek olduğunu anlarlar. Bu hikâyeyi okuduktan sonra Greenleaf, liderin en temel özelliğinin insanlara hizmet etmek olduğunu ve liderin büyüklüğünün ancak böyle temel bir unsurla ölçülebileceğini düşünmüştür (Spears, 2004). Bu hikâyeden oldukça etkilenen Greenleaf ‘‘Bir hizmetkâr olarak lider’’ başlıklı yazısında ilk defa olarak hizmetkâr liderlik kavramını ortaya koymuştur.

Kahveci (2012) tarafından da belirtildiği üzere her ne kadar teori 20. yy. ‘da geliştirilmiş olsa da aslında birçok din ve kültürde, insanlığa hizmet odaklı anlayış ve liderlik benimsenmiştir. Örneğin hizmetkâr liderliğe dair Matta İncili’nde ‘‘İnsanların size nasıl davranmasını istiyorsanız, siz de onlara öyle davranın’’ ve ‘‘Aranızdan büyük olmak isteyen, diğerlerinin hizmetkârı olsun’’ şeklinde, Yuhanna İncili’nde ise ‘‘Eğer bir kimse dünya malına sahip olur da kardeşini ihtiyaç içinde görüp şefkatini ondan esirgerse, o kimse de Tanrı’nın sevgisi nasıl yaşar?’’ şeklinde ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerin benzerleri İslam kaynaklarında da bulunmaktadır. Örneğin Kur’an-ı Kerim’de ‘‘...hayırda birbirinizle yarışın’’, ‘‘...Hayatta iken yaptığınız her hayırlı işin karşılığını Allah’ın huzurunda göreceksiniz’’ ve ‘‘...Biz iyi ve güzel işler yapanların mükâfatını zayi etmeyiz..’’ şeklinde ayetler yer almaktadır. Bu ayetlerin dışında Hz. Muhammed’in ‘‘Kolaylaştırınız, güçleştirmeyiniz, müjdeleyiniz, nefret ettirmeyiniz.’’ ile ‘‘Milletin efendisi, millete hizmet edendir.’’ sözleri bu konudaki verilen öneme bir işaretidir.

2.3.4. Geleneksel Liderlik ve Hizmetkâr Liderlik Arasındaki Farklılıklar

Greenleaf’a göre lider ile hizmetkâr lider arasındaki farkı anlamanın en kolay yolu şu iki sorudur; 1. Kendisine hizmet edilen kişiler her birey gibi büyümeye ve gelişmeye devam eder mi? 2. Bu kişiler kendilerine hizmet edilirken daha sağlıklı, daha serbest, daha otonom olurken kendileri de hizmet etmeye daha istekli olurlar mı? (Addis, 2005). Hizmetkâr liderlik üzerine yapılan çalışmalar, liderlik konusuna birçok farklı bakış açısı getirmiş ve bu konuda farklı değerlendirmeler ortaya konmuştur. Bunlardan bir tanesi de geleneksel liderlik ile hizmetkâr liderlik arasındaki farklılıklardır. Page (2009), çalışmasında bu farklılıkları Tablo 3’de olduğu gibi ortaya koymuştur.

Tablo 3: *Geleneksel Liderlik ve Hizmetkâr Liderlik Arasındaki Farklılıklar*

Geleneksel (Emir Komuta) Liderlik	Hizmetkâr Liderlik
Liderin amacı, insanların kendisine hizmet etmesidir.	Liderin amacı diğerlerine hizmet etmektir.
Lider için kendi imajını her şeyden önemlidir. Sahip olduğu imaj kariyerini belirlemede etkili olacağı için bu faktörü her şeyin önünde tutar.	Lider, diğerlerinin öncelikli ihtiyaçlarını ve gereksinimlerini ön planda tutarak kendisi geri plana çekilir. Çalışanların potansiyellerini arttırmak maksadıyla onlara olanak sağlar.
Örgütte var olan tüm grup üyelerini kendisinden daha aşağıda görür ve bu mantık çerçevesinde herkesten üstünmüş gibi davranışlar sergiler.	İnsanlardan oluşan örgüt yapısındaki her bir bireyi, öncelikle insan olarak görür. Paydaş ve takipçileri örgütün en önemli mekanizması olarak görür ve onlara saygı duyar.
Yapılan hataların temel nedeni çalışanlardır.	İnsan hata yapabilir. Hatalar insanlar içindir.
Eleştirilere açık değildir. Öte yandan, tüm başarının kaynağı da kendisidir.	Farklı düşüncelere ve eleştirilere açıktır, başarı birlikte elde edilmiştir.
Grup üyelerinin kişisel gelişimleriyle fazla ilgilenmez, bu konudaki faaliyetleri desteklemez.	Grup üyelerinin kişisel gelişim çabalarıyla yakından ilgilenir ve içlerindeki potansiyeli ortaya çıkarabilmeleri için çaba harcar.
Kurallar ve kısıtlamalar liderin kendisi tarafından belirlenir ve belirleme aşamasında kişilerin fikri alınmaz.	Lider genellikle ikna etme gayreti içindedir ve karar verirken insanların fikrini alır.

(Page, 2009)

Spears (1995) ise hizmetkâr liderlerin on kişisel özelliğini şu şekilde sıralamaktadır:

- Dinleme: Kişinin yüksek algılama becerisi ile kişiselleştirmeden aktif olarak dinleyebilmesidir.
- Duygudaşlık: Her insanın farklı bir dünya olduğunun farkında olmasıdır.
- İyileştirme: İnsanların mükemmele tam manasıyla ulaşamayacakları kabul edilmekle birlikte liderlerin, şevkleri kırılan insanların iyileşmelerine yardım etmeleri, takılıp kalanlara el vererek onları yeniden ayağa kaldıracak şekilde motive etmesi ve en iyiye ulaşma gayesiyle çaba sarf etmesidir.

- Farkındalık: Liderin hem kendi hem de organizasyonda var olan olumlu veya olumsuz konuları sezebilmesi ve tüm korkularla baş edebilmesidir.
- İkna Etme: Liderin, normlara uyulma konusunda diğerlerini zorlamak yerine onları ikna etmesidir.
- Kavramsallaştırma: Liderin konulara, günlük sorunlar ve onların çözümü şeklinde değil; geleceğe yönelik ve uzun vadeli bakabilmesidir.
- İleri Görüşlülük: Liderin geçmişte edinilmiş tecrübelerden öğrendikleriyle şimdiki verileri bütünleştirerek geleceğe ilişkin rasyonel kararlar almasıdır.
- Kâhyalık: Liderin, örgütteki diğer insanların çıkarlarını kendi çıkarlarından ve hatta örgütün çıkarlarından önce görmesi ve çalışanlarına bu şekilde hizmet etmesidir.
- İnsanların Gelişimine Adanmışlık: Liderin takipçilerinin kişisel, mesleki ve ruhsal gelişimlerini desteklemesi, bu konuda kendisine düşen vazifeleri yerine getirme konusunda sorumluluk duymasındır.
- Topluluk Oluşturma: Liderin örgütte ve örgüt dışında, doğru toplulukların oluşturulması maksadıyla doğru davranışı sergileyebilmesidir. Zira etkin liderlik, kaynağını birlik ve beraberlikten alan bir ilişkidir.

2.3.5. Okulda Hizmetkâr Liderlik

Okullarda, liderlik kavramı çok karmaşık bir süreçtir. Liderlik, bir takım liderlerin liderlik yeteneğini öğrenmek ve belirli bir duruma uygun liderlik davranışlarını eşleştirmekten çok daha fazlasıdır. Okul liderliğini geliştirmenin en faydalı yöntemleri; liderleri seçip yetiştirmek, yeni liderlik pozisyonları varsaymak, durumu düzenlemek ve okulları dönüştürmektir (Hoy ve Miskel, 2010).

Bursalıoğlu (2012) okul yöneticisinin belirlenen rolleri başarı ile oynayabilmesinin, kuşkusuz yönetim alanında yetişmiş ve aranan nitelikleri kazanmış olması ile mümkün olabileceğini belirtmiştir. Bu açıdan okul yönetimi, devlet tarafından belirlenen eğitim uygulamaları amaçlarını yerine getirmekle yükümlüdür. Bu yükümlülüklerin yerine getirilmesinde, okullar nema amacı güden bir işletme gibi yönetilemezler. Buradan hareketle okul yönetimleri gerek iç dinamikleri gerekse çevresiyle olan

münasebetlerinde klasik hale gelmiş olan liderlikler yerine yeni ve öne çıkan bir liderlik modeli olan hizmetkâr liderlik modeli ile hizmet vermesi gerekmektedir (Yalçın ve Karadağ, 2013).

Hizmetkâr liderlik bireyleri etkileyerek onların ihtiyaçları ötesinde onlara bakmayı gerektiren bir liderlik türüdür. Bu açıdan hizmetkâr liderlik, temel amacı insanların gelişmesi olan eğitim kurumlarının yönetiminde kullanılabilme özelliği gösteren bir liderlik yaklaşımı olarak görülebilir (Akyüz ve Eren, 2013).

Çalışmalarında yasal mevzuatı ve hizmetkâr liderlik ilkelerini kendine rehber edinen, öğrenci başarısını merkeze alarak okullarda düzenlemeler yapan, toplumun arzu ve beklentilerine göre plan ve program hazırlayarak okulların örgüt ve yönetim yapısını değiştiren, okulların toplumla bütünleşerek daima işbirliği içinde olması için çalışan okul müdürleri çağdaş yönetim anlayışını benimsemiş liderlerdir (Gümüşeli, 2001). Bir okul yöneticisinin rolü olarak ve okul yönetiminin çalışmasının temelinde hizmet etme, fikirlere, inançlara, öğretmenlere, öğrenci ve ailelerine hizmet vardır. Diğerlerine hizmet etme önemli olmasına rağmen, çok önemli olan şey uzlaşmış bir toplum olarak okulun şekillenmesine yardım eden fikirler ve değerlere hizmet etmektir (Taylor, 2008). Bakan ve Doğan (2012) örgütlerin başarılı olmalarının ancak başta iş görenler olmak üzere, tüm insanlığın gelişimi için çalışan, ileri görüşlü, bilgi ve insan odaklı, dürüst, sabırlı, merhametli liderler sayesinde mümkün olabileceğini belirtmişlerdir. Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için yöneticilerin; öğrenciler, öğretmenler ve diğer tüm personel için sorumlulukları çok daha fazladır. Yöneticiler özel eğitim programlarının uygulanmasında, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere sağlanan hizmetlerin kalitesinin uygun olup olmadığının denetlenmesinde, öğretmenler ve ailelerle sağlıklı ilişkiler kurmada önemli rollere sahiptirler (Kaya, 2013).

Sonuç olarak, özel eğitim kurumlarındaki iç ve dış paydaş olan her unsur (müdür, öğretmen, veli, öğrenci, çevre vs.) çağdaş eğitim çarkının dişlileri olup, bu dişlilerin birbiri ile uyum içinde olması durumunda özel eğitimde hedeflenen eğitim seviyesine ulaşılabilecektir. Aksi takdirde yoğun çabalar sonucunda ve çok uzun sürelerde kısa dönemli hedeflere ulaşılabilecek, uzun dönemli hedefler hayal dahi edilemeyecektir.

BÖLÜM III

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesinde yararlanılan istatistiksel teknikler ilgili bilgiler yer almaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006). İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma, çoğunlukla ilişkisel araştırma olarak adlandırılır (Büyüköztürk ve ark., 2008).

İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesine belirlemeye yarayan bir araştırma modelidir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme, ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2007).

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Çalışma evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında resmi özel eğitim kurumlarında [Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I.ve II. Kademe) ve Bilim ve Sanat Merkezinde] çalışan 4006 öğretmenden oluşturmaktadır.

Tablo 4: Araştırmanın Evrenine İlişkin Dağılım

	Öğretmen Sayısı
Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe)	1786
Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe)	1641
Bilim ve Sanat Merkezi	579
Toplam	4006

Tablo 4'e göre araştırmanın evrenini, Özel Eğitim Uygulama Merkezi I. Kademesinde çalışan 1786 öğretmen, Özel Eğitim Uygulama Merkezi II. Kademesinde çalışan 1641 öğretmen ve Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan 579 öğretmen oluşturmaktadır.

Zaman ve ekonomik kaynakların kısıtlı, araştırma evreninin de büyük olması sebebiyle tüm evrene ulaşmak yerine, evrenden örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Evreni temsil edecek okullar yansızlık ilkesi göz önünde bulundurularak Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden en az bir merkez olmak koşuluyla basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Basit seçkisiz örnekleme, evrendeki tüm birimlerin, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahip olduğu örnekleme türüdür. Temsil edici bir örnekleme seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir (Büyüköztürk ve ark., 2008). Buna göre araştırmanın örneklemini; Gaziantep, Şanlıurfa, Adana, İzmir, İstanbul, Samsun, Ankara ve Erzurum illerinde bulunan Özel Eğitim Uygulama Merkezinde (I. ve II. Kademe) ve Bilim ve Sanat Merkez'lerinde çalışan toplam 336 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubuna alınan öğretmenlerin buldukları okulların listesi Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: *Örnekleme Dâhil Edilen Merkezler ve Öğretmen Sayıları*

Merkezler	Öğretmen Sayısı
Gaziantep Şehit Şahinbey Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe)	6
Gaziantep Şehit Şahinbey Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe)	8
Şanlıurfa Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe)	9
Şanlıurfa Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe)	42
Adana Kazım Karabekir Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe)	9
Adana Kazım Karabekir Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe)	11
İzmir Çeşme Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe)	2
İzmir Çeşme Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe)	4
İstanbul Sabri Taşkın Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe)	9
İstanbul Sabri Taşkın Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe)	13
Samsun Atakum F.-Kemal Kızılot Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe)	27
Samsun Atakum F.-Kemal Kızılot Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe)	17
Ankara Keçiören Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe)	17
Ankara Keçiören Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe)	21
Erzurum Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe)	10
Erzurum Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe)	9
Gaziantep Şahinbey Bilim ve Sanat Merkezi	18
Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezi	8
Adana Bilim ve Sanat Merkezi	14
İzmir Sıdika Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi	19
İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi	13
Samsun Rotary Kulübü Bilim ve Sanat Merkezi	9
Ankara Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi	32
Erzurum Cevat Dursunoğlu Bilim ve Sanat Merkezi	9
Toplam	336

Tablo 5 incelendiğinde, örnekleme dâhil edilen merkezlerden İzmir Çeşme Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe) 2 öğretmen ile en az öğretmen kadrosuna sahip iken Şanlıurfa Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe) 42 öğretmen kadrosu ile en fazla öğretmene sahip kurumdur.

Verilerin toplanması için, 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Gaziantep, Şanlıurfa, Adana, İzmir, İstanbul, Samsun, Ankara ve Erzurum illerinde bulunan Özel Eğitim Uygulama Merkezleri (I. ve II. Kademe) ve Bilim ve Sanat Merkez'lerinde çalışan öğretmen sayıları belirlendikten sonra bu okullarda görevli bir öğretmenle görüşülerek ölçeklerin dağıtımı ve geri toplanmasında yardımcı olunması için talepte bulunulmuştur. Yardımcı olacak öğretmenlerden ölçeklerin gönüllülük ilkesine göre doldurulması istenmiştir.

Dağıtılan ölçekler 15-20 gün arasında değişen süre zarfında geri toplanmıştır. 336 tane bastırılarak gönderilen ölçeklerden 216 tanesi doldurulmuş olarak geri alınmıştır. Yani dağıtılan ölçeklerin % 64,3'ü geri dönmüştür. Geri dönen ölçeklerin tamamı eksiksiz ve doğru şekilde doldurulduğundan herhangi bir ayıklama yoluna gidilmemiştir.

3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Araştırma kapsamına alınan 216 Özel Eğitim Kurumu öğretmenin cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, okul türü, mezuniyet türü ve çalışma şekline ait bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım*

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	87	40.3
	Erkek	129	59.7
Yaş	21-30 Arası	67	31.0
	31-40 Arası	56	25.9
	41-50 arası	61	28.2
	51 yaş ve üstü	31	14.8

Medeni Durum	Bekâr	95	44.0
	Evli	121	56.0
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	37	17.1
	6-10 Yıl	39	18.1
	11-15 Yıl	68	31.5
	16-20 Yıl	39	18.1
	21 Yıl ve Üstü	33	15.3
Çalıştığı Okul Türü	ÖEUM	140	64.8
	BİLSEM	76	35.2
Mezuniyet Düzeyi	Lisans	134	62.0
	Yüksek Lisans	82	38.0
Çalışma Şekli	Kadrolu	120	55.6
	Görevlendirme	96	44.4

Bu araştırmaya katılan özel eğitim kurumu öğretmenlerinin 87'si (% 40.3) kadın, 129'u (% 59.7) erkektir. Araştırmaya erkek öğretmenlerin daha fazla katılım gösterdiği görülmektedir. Örneklem yaş bulguları incelendiğinde 21-30 yaş arası 67 kişi (% 31.0), 31-40 yaş arası 56 kişi (% 25.9), 41-50 yaş arası 61 kişi (% 28.2), 51 yaş ve üstü 31 kişi (% 14.8) bulunmaktadır. En yoğun katılım 21-30 yaş arasındaki öğretmenler tarafından gerçekleştirirken, 51 yaş ve üstü yaşlardaki katılımın en az olduğu gözlenmiştir. Bu araştırmaya katılanların 95'i (% 44.0) bekâr, 121'i (% 56.0) evlidir. Örneklem mesleki kıdemine ait bulgularda 1-5 yıl arası 37 kişi (% 17.1), 6-10 yıl arası 39 kişi (% 18.1), 11-15 yıl arası 68 kişi (%31.5), 16-20 yıl arası 39 kişi (%18.1) ve 21 yıl ve üstü 33 kişi (% 15.3) olduğu görülmektedir. Araştırmaya en yoğun katılım 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiş olup en az katılım 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerce olduğu gözlenmiştir. Çalışmaya katılanların çalıştıkları kurumlara bakıldığında; 140'ı (% 64.8) Özel Eğitim Uygulama Merkezlerinde, 76'sı (% 35.2) Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışmaktadır. Örneklem grubunun mezuniyet düzeylerine ilişkin bulgularda ise lisans mezunu 134 kişi (% 62.0), yüksek lisans mezunu 82 kişi (% 38.0) bulunmaktadır. Katılımcıların çalışma şekli incelendiğinde kadrolu çalışan 120 kişi (% 55.6), görevlendirme çalışan 96 kişi (% 44.4) bulunmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu başlık altında araştırmaya temel oluşturan katılımcıların görüş ve algılarının belirlenmesinde kullanılan ölçme araçlarına, uygulanma sürecine ve elde edilen verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.4.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ ve iki ölçek ‘‘Örgütsel Adanmışlık Ölçeği (ÖAÖ)’’ ile ‘‘Hizmetkâr Liderlik Ölçeği (HLÖ)’’ kullanılmıştır. Daha önce Öner (2008) tarafından 56 maddede ve dört boyutta (ilişkisel, katılımcılık, diğer gamlık, güçlendiricilik) geliştirilmiş ve ticari işletmelere 7’li skalayla uygulanmış olan hizmetkâr liderlik ölçeğinin, Akyüz (2012) tarafından eğitim kurumlarına uyarlanarak 5’li skala haline dönüştürülen son hali olan ‘‘Hizmetkâr Liderlik Ölçeği’’ ile Meyer ve Allen (1990) tarafından geliştirilmiş ve Karakuş (2005) tarafından ‘‘Örgütsel Adanmışlık Ölçeği’’ adıyla Türkçeye uyarlanan Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Verilerin toplanması için Milli Eğitim Bakanlığı ve Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır.

3.4.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinden cinsiyet, medeni durum, çalıştıkları okul türü, mesleki kıdem, mezuniyet türü, yaş ve çalışma şeklini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğretmenlerden kişisel bilgi formunda kendilerine uygun olan seçenekleri işaretlemişleri istenmiştir.

3.4.1.2. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği

Meyer ve Allen'in (1990) örgütsel adanmışlık ölçeği, örgütsel adanmışlığı duygusal, devamlılık ve normatif adanmışlık olmak üzere üç alt boyutta incelemektedir. Örgüte bağlılık kapsam ve derecesini saptamak için birçok ölçek geliştirilmiştir. Tek boyutlu ölçeklerin yetersizliği nedeniyle çok boyutlu ölçek geliştirme çalışmaları yoğunlaşmış ve bunun sonucu olarak Allen-Meyer'in geliştirdiği üç boyutlu örgüte ve işe adanmışlık ölçeği bu alanda geliştirilmiş ölçekler arasında en çok üzerinde çalışma yapılan ölçek olmuştur. Allen-Meyer'in geliştirdiği ölçek hem işe adanmışlık hem de örgüte adanmışlık arasında ayırım yapmakta, aynı zamanda her iki alanda adanmışlığın nedenlerini belirleyen alt değişkenleri kapsamaktadır. Araştırmacılar her iki alanda da duygusal adanmışlık (Affective Component), devamlılık adanmışlığı (Continuance Commitment) ve normatif adanmışlık (Normative Component) olmak üzere üç alt değişkenin varlığını destekleyici çalışmalara ağırlık vermişlerdir. Araştırmacılar aynı zamanda belirli bir sektöre bağlı olmayan ve her dalda faaliyet gösteren çalışmalara ve kurumlara uygulanacak bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır (Baysal ve Paksoy, 1999).

Meyer ve Allen (1990) örgütsel adanmışlık ölçeği, Karakuş (2005) tarafından Türk kültürüne "Örgütsel Adanmışlık Ölçeği" adıyla 21 madde olarak uyarlanmıştır. Ölçekte 5'li Likert tip bir skala kullanılmıştır. Ölçek soruları; hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5)" puan olarak gruplandırılıp değerlendirilmiştir. Olumsuz ifadelerde ise tersine puanlama yapılmıştır. Beşli ölçeğin (5-1), değer yargısına (5) bölünmesi ile elde edilen 0.80'lik aralıklar benimsenme düzeyinin sınırlarını belirlemektedir. Buna göre 1.00-1.80 arasında aritmetik ortalamaya sahip olan maddelerdeki benimsenme düzeyi "Hiç Katılmıyorum", 1.81-2.60 arasındakiler "Katılmıyorum", 2.61-3.40 arasındakiler "Kısmen Katılıyorum", 3.41-4.20 arasındakiler "Katılıyorum" ve 4.21-5.00 arasındakiler "Kesinlikle Katılıyorum" olarak yorumlanmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Duygusal Adanmışlık Boyutu; 1-7'nci maddelerle, Devam Adanmışlık Boyutu; 8-14'üncü maddelerle, Normatif Adanmışlık Boyutu ise 15-21'inci maddelerle ölçülmektedir. Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin her bir alt boyutundan

alınabilecek puan 7-35 aralığındadır. Her bir alt boyutunun puan toplamının üst sınıra yakın olması, öğretmenin ilgili adanmışlık davranışını yüksek düzeyde sergilediğini, alt sınıra yakın olması ise, öğretmenin ilgili adanmışlık davranışını düşük düzeyde sergilediğini ifade eder. Karakuş (2005), “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği”nin güvenilirliğini belirlemek üzere bir ön uygulama yapmış ve ölçekte Reliability Analysis-Scale (Alpha) testi uygulamıştır. Bu uygulama sonucunda güvenilirlik derecesi düşük çıkan maddelerde gerekli düzenlemeleri yapıp tekrar uygulayarak ölçeğin güvenilirlik derecesi $\text{Alpha} = .83$ bulunmuştur. Bu test ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada da özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçme aracının güvenilirlik çalışması tekrar yapılmış olup, ölçeğin alt boyutlarındaki Cronbach Alpha değeri duygusal adanmışlık boyutu için .92, devamlılık adanmışlığı boyutu için .93, normatif adanmışlık boyutu için .89 bulunurken, ölçeğin tamamı için ise .85 olarak bulunmuştur.

3.4.1.3. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği

Öner (2008) tarafından 56 maddede geliştirilmiş ve ticari işletmelere 7’li skalayla uygulanmış olan hizmetkâr liderlik ölçeğinin Akyüz (2012) tarafından eğitim kurumlarına uyarlanarak 5’li skala haline dönüştürülen son hali “Hizmetkâr Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Örgütlerde Hizmetkâr Liderlik Değerlendirme Ölçeği 5’li Likert tipinde olup “hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Akyüz (2012) tarafından yapılan çalışma sonucunda çok boyutlu kavramlara doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmadan önce keşifsel faktör analizleri (KFA) uygulanarak problemliler maddeler elimine edilmiştir. Çok boyutlu kavramlar için bir boyuta ait olan sorular beklenin aksine diğer kavrama yükleniyorsa bu maddeler (item) problemliler olarak görülür. Söz konusu bazı soruların problemliler görülmesine neden olan diğer bir unsur ise kendi faktörüne olan yüklenme katsayısının (faktör yükünün) oldukça düşük olmasıdır. Akyüz (2012) tarafından yapılan çalışmada, .60’ın altında faktör yükü olan değişkenler yüklenme katsayısı düşük olarak kabul edilmiş ve bu sorular KFA sürecinde elimine edilmiştir. Hizmetkâr Liderlik kavramına ait ölçüm modeli için, uygulanan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, standardize değerlerin (faktör yüklerinin)

hepsinin .60 değerinin üzerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Akyüz (2012) tarafından açıklanan ortalama varyans değerleri de (AVE= Average Variance Extracted) tüm faktörler için kritik değer olan 0.50 değerinin üzerindedir. Buna göre yakınsak geçerliliği kriterleri sağlamaktadır. Bu analizler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını algılama düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçme aracının güvenilirlik çalışması tekrardan yapılmış olup Cronbach Alpha değeri .98 olarak bulunmuştur.

Hem Örgütsel Adanmışlık ölçeğinde hem de Hizmetkâr Liderlik ölçeğinde olumsuz ifadelerde tersine puanlama yapılmıştır. Beşli ölçeğin değer farkının (5-1), değer yargısına (5) bölünmesi ile elde edilen .80'lik aralıklar maddelerin benimsenme düzeyinin sınırlarını belirlemektedir.

Tablo 7: Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.21-5.00
Katılıyorum	4	3.41-4.20
Kısmen Katılıyorum	3	2.61-3.40
Katılmıyorum	2	1.81-2.60
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.80

3.4.2. Verilerin Çözümlemesi

Toplanan veriler SPSS 18.0 istatistik paket programına kaydedilmiş ve verilerle ilgili betimsel istatistikler çıkarılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi, One Way Anova, Tukey HSD testi, korelasyon analizi ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda Özel Eğitim Kurumlarında [Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. ve II. Kademe), Bilim ve Sanat Merkezi] çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin ve müdürlerinin hizmetkar liderliklerinin, öğretmenlerin demografik değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım

gösterip göstermediğine bakılmış, normalliğin sağlanması sonucunda cinsiyet, medeni durum, çalıştıkları okul türü, mezuniyet düzeyi ve çalışma şekli için t-testi; mesleki kıdem ve yaş değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizinin anlamlı çıkması durumunda ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını belirlemede Tukey Testi kullanılmıştır.

Özel eğitim kurumlarında [Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. ve II. Kademe), Bilim ve Sanat Merkezi] çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranış düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı, varsa ilişkinin yönü ve derecesinin belirlenmesinde korelasyon analiz yapılmıştır. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkisinin değerlendirilmesinde 0.70-1.00 arası yüksek; 0.30-0.70 arası orta; 0.00-0.30 arası düşük düzey ilişki olarak ifade edilmiştir. Müdürlerin hizmetkar liderliklerinin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları üzerindeki etkisini kestirmek amacıyla regresyon tekniğine başvurulmuştur.

BÖLÜM IV

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ait bilgilere yer verilmiştir.

BULGULAR

4.1. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin ortalama puanları açısından karşılaştırmalı incelenmesi Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: *Örgütsel Adanmışlık Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma İle Ölçek Madde Sayısına İlişkin Analiz Sonuçları*

Boyut	N	\bar{X}	Ss	Madde Sayısı
Duygusal Adanmışlık	216	3.67	.58	7
Devamlılık Adanmışlığı	216	3.33	.56	7
Normatif Adanmışlık	216	3.67	.53	7
Toplam	216	3.56	.49	21

Tablo 8 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin toplamda ölçekte örgütsel adanmışlık düzeylerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}= 3.56$ ve standart sapması $Ss= .49$ olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tüm ölçekteki örgütsel adanmışlık düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin duygusal adanmışlıklarının aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 3.67$ ve standart sapmasının $Ss= .58$ olduğu, devamlılık adanmışlıklarının aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 3.33$ standart sapmasının ise $Ss= .56$ olduğu ve normatif adanmışlıklarının aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 3.67$ ve standart

sapmasının ise $S_s = .53$ olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değerler dikkate alındığında, özel eğitim öğretmenlerinin duygusal adanmışlıklarının, devamlılık adanmışlıklarının ve normatif adanmışlıklarının orta düzeyde olduğu ve katılımcıların benzer görüşleri paylaştığı görülmüştür.

4.2. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel adanmışlık düzeyleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre *t*-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Duygusal	Kadın	87	3.48	.71			
Adanmışlık	Erkek	129	3.80	.42	-4.26	214	.000*
Devamlılık	Kadın	87	3.14	.51			
Adanmışlığı	Erkek	129	3.46	.57	-4.21	214	.000*
Normatif	Kadın	87	3.47	.54			
Adanmışlık	Erkek	129	3.80	.49	-4.74	214	.000*
Toplam	Kadın	87	3.36	.52			
	Erkek	129	3.69	.42	-5.12	214	.000*

* $p < .01$ düzeyinde anlamlı

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri aritmetik ortalamalarının cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucunda; özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tüm ölçekteki örgütsel adanmışlıkları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir [$t(214) = -5.12; p < .01$]. Erkek öğretmenlerin tüm ölçekteki örgütsel adanmışlıkları ($\bar{X} = 3.69$), kadın meslektaşlarına ($\bar{X} = 3.36$) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre duygusal adanmışlıkları anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir [$t(214) = -4.26; p < .01$]. Bu bulgulara göre,

erkek öğretmenlerin duygusal adanmışlıkları ($\bar{X}= 3.80$), kadın meslektaşlarına ($\bar{X}= 3.48$) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Tablo 9'a göre, örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre devamlılık adanmışlıkları da daha anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir [$t(214) = -4.21; p <.01$]. Bu bulgulara göre erkek öğretmenlerin devamlılık adanmışlıkları ($\bar{X}= 3.46$), kadın meslektaşlarına ($\bar{X}= 3.14$) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Tablo 9'a göre, örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre normatif adanmışlıkları anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir [$t(214) = -4,7, p <.01$]. Bu bulgulara göre erkek öğretmenlerin normatif adanmışlıkları ($\bar{X}= 3.80$), kadın meslektaşlarına ($\bar{X}= 3.47$) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

4.3. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre örgütsel adanmışlık düzeyleri Tablo 10'a verilmiştir.

Tablo 10: *Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonuçları*

Boyut	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Duygusal Adanmışlık	Bekâr	95	3.52	.54	-3.47	214	.001*
	Evli	121	3.79	.58			
Devamlılık Adanmışlığı	Bekâr	95	3.36	.55	.74	214	.461
	Evli	121	3.30	.57			
Normatif Adanmışlık	Bekâr	95	3.62	.60	-1.20	214	.230
	Evli	121	3.71	.48			
Toplam	Bekâr	95	3.50	.50	-1.50	214	.135
	Evli	121	3.60	.47			

*p <.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri aritmetik ortalamalarının medeni durum faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucunda; özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tüm ölçekteki örgütsel adanmışlıkları öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(214) = -1.50; p > .05$].

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin medeni durumlarına göre duygusal adanmışlıkları anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir [$t(214) = -3.47; p < .01$]. Bu bulgulara göre; evli öğretmenlerin duygusal adanmışlıkları ($\bar{X} = 3.79$), bekâr meslektaşlarına ($\bar{X} = 3.52$) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin medeni durumlarına göre devamlılık adanmışlıklarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$t(214) = .074; p > .05$]. Aynı şekilde Tablo 10'a göre örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin medeni durumlarına göre normatif adanmışlıklarının da anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$t(214) = -1.20; p > .05$].

4.4. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre örgütsel adanmışlık düzeyleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: *Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları*

Boyut	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Duygusal Adanmışlık	ÖEUM	140	3.36	.43	-16.04	214	.000*
	BİLSEM	76	4.25	.31			
Devamlılık Adanmışlığı	ÖEUM	140	3.05	.37	-13.33	214	.000*
	BİLSEM	76	3.84	.50			
Normatif Adanmışlık	ÖEUM	140	3.35	.33	-21.39	214	.000*
	BİLSEM	76	4.26	.25			

Toplam	ÖEUM	140	3.25	.28	-24.13	214	.000*
	BİLSEM	76	4.12	.20			

*p <.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri aritmetik ortalamalarının çalıştıkları okul türü faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucunda; özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tüm ölçekteki örgütsel adanmışlıkları öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir [$t(214) = -24.13; p <.01$]. Bu bulgulara göre, BİLSEM öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ($\bar{X} = 4.12$), ÖEUM öğretmenlerine ($\bar{X} = 3.25$) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre duygusal adanmışlıkları anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir [$t(214) = -16.04; p <.01$]. Bu bulgulara göre, BİLSEM öğretmenlerinin duygusal adanmışlıkları ($\bar{X} = 4.25$), ÖEUM öğretmenlerine ($\bar{X} = 3.36$) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Tablo 11'e göre, örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre devamlılık adanmışlıkları anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir [$t(214) = -13.33; p <.01$]. Bu bulgulara göre, BİLSEM öğretmenlerinin devam adanmışlıkları ($\bar{X} = 3.84$), ÖEUM öğretmenlerine ($\bar{X} = 3.05$) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde Tablo 11'e göre, örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre normatif adanmışlıkları anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir [$t(214) = -21.38; p <.01$]. Bu bulgulara göre, BİLSEM öğretmenlerinin normatif adanmışlıkları ($\bar{X} = 4.26$), ÖEUM öğretmenlerine ($\bar{X} = 3.35$) anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.

4.5. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel adanmışlık düzeyleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

<i>F, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>					<i>Anova Sonuçları</i>					
Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Duygusal Adanmışlık	1-5 Yıl	37	3.53	.50	G.Arası	1.46	4	.37	1.10	.360
	6-10 Yıl	39	3.68	.42						
	11-15 Yıl	68	3.67	.69	G.İçi	70.51	211	.33		
	16-20 Yıl	39	3.81	.60						
	21 Yıl ve Üzeri	33	3.66	.54	Toplam	71.97	215			
Toplam	216	3.67	.58							
Devamlılık Adanmışlığı	1-5 Yıl	37	3.10	.23	G.Arası	2.59	4	.65	2.08	.085
	6-10 Yıl	39	3.34	.80						
	11-15 Yıl	68	3.41	.50	G.İçi	65.91	211	.31		
	16-20 Yıl	39	3.32	.62						
	21 Yıl ve Üzeri	33	3.41	.53	Toplam	68.50	215			
Toplam	216	3.33	.57							
Normatif Adanmışlık	1-5 Yıl	37	3.59	.49	G.Arası	.95	4	.24	.83	.506
	6-10 Yıl	39	3.67	.61						
	11-15 Yıl	68	3.63	.51	G.İçi	59.89	211	.28		

	16-20	39	3.78	.52						
	Yıl									
	21	Yıl	33	3.71	.54	Toplam	60.84	215		
	ve Üzeri									
	Toplam	216	3.67	.53						
<hr/>										
Toplam	1-5 Yıl	37	3.41	.37	G.Arası	1.14	4	.28	1.21	.309
	6-10 Yıl	39	3.56	.55						
	11-15	68	3.57	.49	G.İçi	49.63	211	.24		
	Yıl									
	16-20	39	3.64	.50						
	Yıl									
	21	Yıl	33	3.59	.48	Toplam	50.77	215		
	ve Üzeri									
	Toplam	216	3.56	.49						
<hr/>										

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla, dağılımın normal olması nedeniyle tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış olup, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tüm ölçekteki örgütsel adanmışlıklarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$F(4;211) = 1.21; p > .05$].

Örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre duygusal adanmışlıklarının anlamlı farklılık göstermediği [$F(4;211) = 1.10, p > .05$], devamlılık adanmışlıklarının anlamlı farklılık göstermediği [$F(4;211) = 2.08; p > .05$] ve aynı şekilde normatif adanmışlıklarının da anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$F(4;211) = .83; p > .05$].

4.6. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mezuniyet Düzeylerine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre örgütsel adanmışlık düzeyleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: *Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Mezuniyet Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları*

Boyut	Mezuniyet Türü	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Duygusal Adanmışlık	Lisans	134	3.72	.56	1.71	214	0.89
	Yüksek Lisans	82	3.58	.59			
Devamlılık Adanmışlığı	Lisans	134	3.29	.57	-1.35	214	0.18
	Yüksek Lisans	82	3.39	.55			
Normatif Adanmışlık	Lisans	134	3.66	.54	-.35	214	0.73
	Yüksek Lisans	82	3.68	.53			
Toplam	Lisans	134	3.56	.48	-.03	214	0.98
	Yüksek Lisans	82	3.55	.50			

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri aritmetik ortalamalarının mezuniyet düzeyi faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucunda; özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tüm ölçekteki örgütsel adanmışlıklarının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir [$t(214) = -.03; p > .05$].

Örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin eğitim seviyelerine göre duygusal adanmışlıklarının anlamlı farklılık göstermediği [$t(214) = 1.71; p > .05$], devamlılık adanmışlıklarının anlamlı farklılık göstermediği [$t(214) = -1.35; p > .05$] aynı şekilde normatif adanmışlıklarının da anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$t(214) = -.35; p > .05$].

4.7. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel adanmışlık düzeyleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

		<i>F, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>				<i>Anova Sonuçları</i>					
		<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>Ss</i>	<i>Var.K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>Sd</i>	<i>K.O</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anamlı Fark</i>
Duygusal Adanmışlık	21-30 Yaş (1)	67	3.76	.45	G.Arası	2.97	3	.99	3.04	.060	Fark Yok
	31-40 Yaş (2)	56	3.57	.62							
	41-50 Yaş (3)	61	3.77	.64	G.İçi	69.00	212	.33			
	51 Yaş ve Üstü (4)	32	3.46	.58							
	Toplam	216	3.67	.58	Toplam	71.97	215				
Devamlılık Adanmışlığı	21-30 Yaş (1)	67	3.28	.36	G.Arası	4.99	3	.66	5.55	.001*	2-3
	31-40 Yaş (2)	56	3.12	.52							
	41-50 Yaş (3)	61	3.52	.57	G.İçi	63.51	212	.30			
	51 Yaş ve Üstü (4)	32	3.42	.82							
	Toplam	216	3.33	.57	Toplam	68.50	215				
Normatif Adanmışlık	21-30 Yaş (1)	67	3.66	.58	G.Arası	8.40	3	2.80	11.3	.000*	1-3
	31-40 Yaş (2)	56	3.52	.42							
	41-50 Yaş (3)	61	3.95	.46	G.İçi	52.43	212	.25		3-4	
	51 Yaş ve Üstü (4)	32	3.40	.50							
	Toplam	216	3.67	.53	Toplam	60.84	215				
Toplam	21-30 Yaş (1)	67	3.56	.43	G.Arası	3.99	3	1.33	6.02	.001*	2-3
	31-40 Yaş (2)	56	3.41	.45							
	41-50 Yaş (3)	61	3.75	.47							

51 Yaş ve Üstü (4)	32	3.43	.59			
Toplam	216	3.56	.49	Toplam	50.77	215

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri aritmetik ortalamalarının yaş faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla, dağılımın normal olması nedeniyle tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış olup; özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tüm ölçekteki örgütsel adanmışlıklarının öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(3;212) = 6.02; p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmaya ilişkin yapılan Tukey HSD testi sonucunda 41-50 yaş grubundakiler ($\bar{X} = 3.75$) ile 31-40 yaş grubu ($\bar{X} = 3.41$) ve 51 yaş ve üstü ($\bar{X} = 3.43$) grubundakiler arasında 41-50 yaş grubundakiler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin yaşlarına göre duygusal adanmışlıklarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(3;212) = 3.04; p > .05$]. Örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin yaşlarına göre devamlılık adanmışlıkları anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(3;212) = 5.55; p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmaya ilişkin yapılan Tukey HSD testi sonucunda 41-50 yaş grubundakiler ile 31-40 yaş grubundakiler arasında 41-50 yaş grubundakiler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin yaşlarına göre normatif adanmışlıkları anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(3;212) = 11.33; p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmaya ilişkin yapılan Tukey HSD testi sonucunda 41-50 yaş grubundakilerin diğer tüm yaş gruplarına ile arasında 41-50 yaş grubundakiler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

4.8. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Şekillerine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çalışma şekillerine göre örgütsel adanmışlık düzeyleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Çalışma Şekli Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Çalışma Şekli	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Duygusal	Kadrolu	120	3.55	.58	-3.62	214	.000*
Adanmışlık	Görevlendirme	96	3.82	.55			
Devamlılık	Kadrolu	120	3.30	.61	-.76	214	.447
Adanmışlığı	Görevlendirme	96	3.36	.51			
Normatif	Kadrolu	120	3.62	.48	-1.20	214	.230
Adanmışlık	Görevlendirme	96	3.72	.59			
Toplam	Kadrolu	120	3.49	.48	-2.15	214	.033*
	Görevlendirme	96	3.63	.49			

*p <.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri aritmetik ortalamalarının çalışma şekli faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucunda; özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tüm ölçekteki örgütsel adanmışlıkları öğretmenlerin çalışma şekillerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir [$t(214) = -2.15; p < .05$]. Bu bulgulara göre, görevlendirme çalışan öğretmenlerin adanmışlıkları ($\bar{X} = 3.63$), kadrolu çalışan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.49$) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin çalışma şekillerine göre duygusal adanmışlıkları anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir [$t(214) = -3.62; p < .01$]. Bu bulgulara göre, görevlendirme çalışan öğretmenlerin duygusal adanmışlıkları ($\bar{X} = 3.82$), kadrolu çalışan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.55$) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Tablo 15’e göre, örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin çalışma

şekillerine göre devam adanmışlıklarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$t(214) = -.76; p > .05$]. Aynı şekilde Tablo 15'e göre, özel eğitim öğretmenlerinin çalışma şekillerine göre normatif adanmışlıklarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$t(214) = -1.20; p > .05$].

4.9. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: *Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma İle Ölçek Madde Sayısı*

	N	\bar{X}	Ss	Madde Sayısı
Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	216	3.48	.802	56

Tablo 16 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin hizmetkâr liderlik ölçeği aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.48$ ve standart sapması $Ss = 0.802$ olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerinin orta düzey seviyesinde olduğu görülmektedir.

4.10. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Hizmetkâr	Kadın	87	2.82	.67	-13.76	214	.000*
Liderlik Algısı	Erkek	129	3.93	.52			

*p< .01 düzeyinde anlamlı

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri aritmetik ortalamalarının cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucunda; özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir [$t(214) = -13.76; p < .01$]. Bu bulgulara göre, erkek öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algıları ($\bar{X}= 3.93$), kadın meslektaşlarına ($\bar{X}= 2.82$) göre, anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

4.11. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre, Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlerin Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Hizmetkâr	Bekâr	95	3.51	.92	.50	214	.619
Liderlik Algısı	Evli	121	3.46	.70			

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri aritmetik ortalamalarının medeni durum faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucunda; özel

eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin medeni durumlarına göre, müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir [$t(214) = .50; p > .05$].

4.12. Özel Eğitim Kurumlarında alışan öğretmenlerin çalıştıkları Okul Türüne Göre, Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: *ğretmenlerin Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin alıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları*

	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Hizmetkâr	EUM	140	3.16	.74	-9.44	214	.000*
Liderlik Algısı	BİLSEM	76	4.07	.55			

* $p < .01$ düzeyinde anlamlı

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerinin aritmetik ortalamalarının çalıştıkları okul türü faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucunda; özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre, müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir [$t(214) = -9.44; p < .01$]. Bu bulgulara göre, BİLSEM ğretmenlerinin hizmetkâr liderlik algıları ($\bar{X} = 4.07$), EUM ğretmenlerine ($\bar{X} = 3.16$) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

4.13. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kıdemlerine göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	F, \bar{X} ve Ss Değerleri				Anova Sonuçları						
	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Var.K.	K.T.	Sd	K.O	F	p	Anlamlı Fark
Hizmetkâr	1-5	37	3.26	.61	G.Arası	8.62	4	2.16	3.50	.009*	3-4
Liderlik	Yıl (1)										
Algısı	6-10	39	3.69	.93							
	Yıl (2)										
	11-15	68	3.29	.86	G.İçi	129.78	211	.62			
	Yıl (3)										
	16-20	39	3.73	.72							
	Yıl (4)										
	21 Yıl	33	3.57	.68	Toplam	138.40	215				
	ve										
	Üzeri										
	(5)										
	Toplam	216	3.48	.80							

*p < .05 düzeyinde anlamlı

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerinin aritmetik ortalamalarının kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla, dağılımın normal olması nedeniyle tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri anlamlı şekilde farklılık göstermektedir [$F(4;212) = 3.50; p < .05$].

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmaya ilişkin yapılan Tukey HSD testi sonucunda 16-20 yıl kıdem grubundakilerin ile 11-15 yıl kıdem grubundakiler arasında 16-20 yıl grubundakiler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdemi 16-20 yıl kıdemi olanların yöneticilik algıları ($\bar{X}= 3.73$), mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerden ($\bar{X}= 3.29$) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

4.14. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mezuniyet Düzeylerine Göre, Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: *Öğretmenlerin Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Mezuniyet Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları*

	Mezuniyet Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Hizmetkâr	Lisans	134	3.46	.78	-.35	214	.726
Liderlik Algısı	Yüksek Lisans	82	3.59	.85			

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerinin aritmetik ortalamalarının mezuniyet düzeyi faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucunda; özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir [$t(214) = -.35; p > .05$].

4.15. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre, Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaşlarına göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

F, \bar{X} ve Ss Değerleri				Anova Sonuçları							
	Yaş Aralığı	N	\bar{X}	Ss	Var.K.	K.T.	Sd	K.O	F	p	Anlamlı Fark
Hizmetkâr Liderlik Algısı	21-30	67	3.50	.66	G.Arası	14.50	3	4.83	8.2	.000*	2-3
	Yaş (1)								7		3-4
	31-40	56	3.26	.81							
	Yaş (2)										
	41-50	61	3.84	.76	G.İçi	123.90	212	.58			
	Yaş (3)										
	51 Yaş ve Üstü	32	3.14	.89							
	(4)										
	Toplam	216	3.48	.80	Toplam	138.39	215				

*p <.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerinin aritmetik ortalamalarının yaş faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla, dağılımın normal olması nedeniyle tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış olup; özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaş aralıklarına göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri anlamlı şekilde farklılık göstermektedir [$F(3;212) = 8.27; p < .05$].

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmaya ilişkin yapılan Tukey HSD testi sonucunda 41-50 yaş grubundakilerin 31-40 yaş grubu ve 51 yaş ve üstü grubundakiler arasında 41-50 yaş grubundakiler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu

bulgulara göre, 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılama düzeyleri (\bar{X} = 3.84) 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere (\bar{X} = 3.26) ve 51 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlere (\bar{X} = 3.14) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

4.16. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Şekillerine Göre, Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çalışma şekillerine göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23: *Öğretmenlerin Müdürlerinde Algıladıkları Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Çalışma Şekli Değişkenine Göre t Testi Sonuçları*

Boyut	Çalışma Şekli	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Hizmetkâr	Kadrolu	120	3.39	.86	-1.91	214	.057
Liderlik	Görevlendirme	96	3.60	.71			
Algısı							

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerinin aritmetik ortalamalarının çalışma şekli faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucunda; özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma şekillerine göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir [$t(214) = -1.91; p > .05$].

4.17. Korelasyon Analizi Sonuçları

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24: *Örgütsel Adanmışlık Ölçeği ve Hizmetkâr Liderlik Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları*

		1	2	3	4	5
1-Duygusal Adanmışlık	r	1	.513(**)	.730(**)	.862(**)	.661(**)
2-Devamlılık Adanmışlığı	r	.513(**)	1	.674(**)	.837(**)	.667(**)
3-Normatif Adanmışlık	r	.730(**)	.674(**)	1	.915(**)	.707(**)
4-Örgütsel Adanmışlık Ölçeği (Tüm Ölçek)	r	.862(**)	.837(**)	.915(**)	1	.778(**)
5-Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	r	.661(**)	.667(**)	.707(**)	.778(**)	1

** p < .01 düzeyinde anlamlı

Tablo 24 incelendiğinde, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerin de algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0.778$; $p < .00$). Aynı şekilde duygusal adanmışlık düzeyleri ile hizmetkâr liderlik düzeyleri arasında ($r = 0.661$; $p < .00$), devamlılık adanmışlık düzeyleri ile hizmetkâr liderlik düzeyleri arasında ($r = 0.667$; $p < .00$) ve normatif adanmışlık düzeyleri ile hizmetkâr liderlik düzeyleri arasında da ($r = 0.707$; $p < .00$) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.18. Regresyon Analizi Sonuçları

Özel Eğitim Kurumu müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ve örgütsel adanmışlık boyutları üzerindeki etkisini kestirmek amacıyla regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 25: *Duygusal Adanmışlığın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2.010	1.32	-	15.223	,000
Hizmetkâr Liderlik	.477	.37	.661	12.897	,000
R= 0.661	R ² = 0.437				
F _(1,214) = 166.333	p= 0,000				

Tablo 25 incelendiğinde, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal adanmışlıkları ile pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki (R= 0,661; R²= 0,437) sergilemektedir (F₍₁₋₂₁₄₎= 166.333; p<0,01). Söz konusu hizmetkâr liderlik davranışı değişkeni, öğretmenlerin duygusal adanmışlıklarındaki değişimin %44'ünü açıklamaktadır.

Tablo 26: *Devamlılık Adanmışlığının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.696	.128	-	13.246	,000
Hizmetkâr Liderlik	.469	.036	.667	13.080	,000
R= 0.667	R ² = 0.444				
F _(1,214) = 171.083	p= 0,000				

Tablo 26 incelendiğinde, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları, öğretmenlerin devamlılık adanmışlıkları ile pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki (R= 0,667; R²= 0,444) sergilemektedirler (F₍₁₋₂₁₄₎= 171.083; p<0,01). Söz konusu

hizmetkâr liderlik davranışı değişkeni, öğretmenlerin devamlılık adanmışlıklarındaki değişimin %44'ünü açıklamaktadır.

Tablo 27: *Normatif Adanmışlığın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2.038	.114	-	17.803	,000
Hizmetkâr Liderlik	.469	.032	.707	14.613	,000
R= 0.707	R ² = 0.499				
F _(1,214) = 213.538	p= 0,000				

Tablo 27 incelendiğinde, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları, öğretmenlerin normatif adanmışlıkları ile pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki (R= 0,707; R²= 0,449) sergilemektedirler (F₍₁₋₂₁₄₎= 213.538; p<0,01). Söz konusu hizmetkâr liderlik davranışı değişkeni, öğretmenlerin normatif adanmışlıklarındaki değişimin %50'sini açıklamaktadır.

Tablo 28: *Örgütsel Adanmışlığın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.915	.93	-	20.602	,000
Hizmetkâr Liderlik	.471	.26	.778	18.141	,000
R= 0.778	R ² = 0.606				
F _(1,214) = 329.079	p= 0,000				

Tablo 28 incelendiğinde, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki (R= 0,778; R²= 0,606) sergilemektedirler (F₍₁₋₂₁₄₎= 329.079; p<0,01). Söz konusu hizmetkâr liderlik davranışı değişkeni öğretmenlerin örgütsel adanmışlıktaki değişimin %61'ini açıklamaktadır.

BÖLÜM V

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara, tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın sonuçlarına göre özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin ve örgütsel adanmışlığın alt boyutları olan duygusal adanmışlık, devamlılık adanmışlığı ve normatif adanmışlık ortalamalarının “orta” seviyede olduğu bulunmuştur. Afacan (2011) araştırmasında ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerini orta seviyede bulmuştur. Bu yönü ile araştırmanın sonuçları Afacan’ın (2011) sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ekinci (2012) ise ortaöğretim okulu öğretmenlerinin genel adanmışlıkları ve okula, öğretim işlerine, öğretmenlik mesleğine, çalışma grubuna adanmışlıklarını yüksek düzeyde bulmuştur. Her iki araştırma ortaöğretim öğretmenleri ile yapılmıştır. Oysaki yapılan bu araştırmada örneklem özel eğitim öğretmenleridir. Bu öğretmenlerin görevlerinin içeriğine bakıldığında ortaöğretim öğretmenlerinden daha zor ve daha özveri gerektiren bir içerik çerçevesinde çalışmaktadırlar. Bu nedenle araştırmada örgütsel adanmışlık düzeyinin orta seviyede çıkmasının en büyük etkeninin özel eğitimin çok zor bir iş olması ve iş doyumunun sağlanmasının zorluğu olarak açıklanabilir.

Araştırmada özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel adanmışlıklarının toplamda ve alt boyutların tümünde anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri tüm ölçekte, duygusal adanmışlıkta, devamlılık adanmışlığında ve normatif adanmışlıkta, kadın meslektaşlarına göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Literatürde cinsiyet değişkenleri ile örgütsel adanmışlık ilişkisini inceleyen araştırmalarda, araştırma bulgularıyla çelişen ve örtüşen farklı sonuçlar olduğu görülmüştür. Örneğin Eskiköy

Aydoğan (2010), akır (2007), Afacan (2011), Atar (2009) ve Zaman (2006) araştırmalarında örgütsel adanmışlık ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulamazken, Taşçı (2011) öğretmenlik mesleğine erkek öğretmenlerden daha çok kadın öğretmenlerin adadıkları sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Ekinci (2012) ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuş ve kadın öğretmenlerin öğretim işlerine adanmışlıkları ile genel adanmışlıkları erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlardan farklı olarak Zeyrek (2008) erkek öğretmenlerin kurumları ile duygusal bağ kurarak daha yüksek özdeşlik kurduklarını belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin medeni durumlarına göre örgütsel adanmışlıklarının tüm ölçekte ve alt boyutların tümünde (duygusal adanmışlık, devamlılık adanmışlığı ve normatif adanmışlık) anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Yapılan birçok araştırmalar bu sonucu destekler niteliktedir. akır (2007), Koca Yılmaz (2009) ve Ekinci (2012) araştırmalarında medeni durum değişkeniyle örgütsel adanmışlık arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Bu sonuçlardan farklı olarak Altun (2010) ise evli öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını daha yüksek bulmuştur.

Araştırmaya göre özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre örgütsel adanmışlıklarının tüm ölçekte anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulunmuş olup Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin adanmışlık düzeyleri tüm ölçekte, duygusal adanmışlıkta, devamlılık adanmışlığında ve normatif adanmışlıkta, Özel Eğitim Uygulama öğretmenlerine göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bu konu özgün bir çalışma olması nedeniyle bu bulgularla paralellik gösteren veya çelişen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel adanmışlıklarının tüm ölçekte ve alt boyutların tümünde (duygusal adanmışlık, devamlılık adanmışlığı ve normatif adanmışlık) anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Yapılan birçok araştırmanın sonucu bu araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Eskiköy Aydoğan (2010) resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin,

Zaman (2006) rehber öğretmenlerin, Çakır (2007) ilköğretim okulu öğretmenlerinin, Ekinci (2012) ise ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamışlardır. Bunun yanında mesleki kıdemlere göre anlamlı farklılıklar olan araştırma sonuçları da vardır. Afacan (2011) ise öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinde kıdemlerine göre devamlılık adanmışlığı alt boyutunda 11 ve üzeri kıdeme sahip olanların 0-5 yıl kıdeme sahip çalışanlara göre daha fazla örgütsel adanmışlık duygusu yaşadığını sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalardan farklı olarak Karakuş (2005) ise çalışmasında kıdemin arttıkça yeni bir iş arayışın azalacağını ve bu nedenle örgütsel adanmışlığın da arttığını ortaya koymuştur.

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mezuniyet seviyelerine göre örgütsel adanmışlık tüm ölçekte ve alt boyutların tümünde (duygusal adanmışlık, devamlılık adanmışlığı ve normatif adanmışlık) anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Afacan (2011) ve Eskiköy Aydoğan'ın (2010) araştırma sonuçları bu bulguyu destekler yöndedir. Afacan (2011) ve Eskiköy Aydoğan (2010) araştırmalarında örgütsel adanmışlık ile mezuniyet seviyeleri arasında anlamlı farklılık bulmamışlardır. Aynı şekilde Yazıcı'nın (1998) araştırması da bu sonucu destekler yöndedir. Yazıcı (1998) araştırmasında, etkili öğretmenlik niteliklerinin ne ölçüde gösterildiği sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplarda öğretmenlerin mezun oldukları okullarına göre anlamlı bir fark çıkmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan farklı olarak Altun (2010) araştırmasında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin örgüte olan duygusal ve genel adanmışlıklarının diğerlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ekinci (2012) ise genel adanmışlık düzeylerinde önlisans mezunu olan öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarını daha yüksek olduğu bulmuştur. Aynı şekilde Zöğ (2007) yüksek okul mezunu olan öğretmenlerin öğretmenliğe ve çalışma grubuna adanmışlıklarının lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmaya göre özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel adanmışlık düzeyleri tüm ölçekte anlamlı şekilde farklılık gösterdiği bulunmuş olup farkın 41-50 yaş grubundakilerin 31-40 yaş grubu ve 51 yaş ve üstü grubundakiler

arasında 41-50 yaş grubundakiler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşlarına göre duygusal adanmışlık düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşlarına göre devamlılık adanmışlık düzeylerinin anlamlı şekilde farklılık gösterdiği bulunmuş olup farkın 41-50 yaş grubundakiler ile 31-40 yaş grubundakiler arasında 41-50 yaş grubundakiler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşlarına göre normatif adanmışlık düzeylerinin anlamlı şekilde farklılık gösterdiği bulunmuş olup farkın 41-50 yaş grubundakilerin diğer tüm yaş gruplarına ile arasında 41-50 yaş grubundakiler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu Balay (2014) ve Altun'un (2010) benzer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Balay (2014) daha ileriki yaştaki iş görenlerin, işlerinde daha iyi pozisyonlar kazanmalarından ve adaletli davranış görmelerinden kaynaklanan çeşitli nedenlerin onların toplumsal olarak örgüte adanmışlık duyan bireyler yaptığını ileri sürmüştür. Altun (2010) ise, araştırmasında 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 51 yaş ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlere göre normatif adanmışlık puanlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bazı araştırma sonuçları ise bu araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Eskiköy Aydoğan (2010) ve Keleş (2006) araştırmalarında yaş gruplarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır.

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma şekillerine göre örgütsel adanmışlık düzeylerinin tüm ölçekte anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulunmuş olup, görevlendirme çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları, kadrolu çalışan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerinin çalışma şekillerine göre duygusal adanmışlık düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte olup görevlendirme çalışan öğretmenlerin duygusal adanmışlıkları, kadrolu çalışan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin çalışma şekillerine göre devamlılık adanmışlıklarının ve normatif adanmışlıklarının anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur. Afacan (2011) araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinde çalışma konumlarına göre duygusal ba adanmışlıkta ücretli öğretmenlerin, devamlılık adanmışlığında kadrolu öğretmenlerin, normatif adanmışlığında ise ücretli

öğretmenlerin adanmışlık duygularının fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Taşçı (2011) ise araştırması sonucunda ilköğretim öğretmenleri arasında sözleşmeli öğretmenlerin diğer çalışma gruplarındaki öğretmenlere göre kendilerini okula daha fazla adadıklarını bulmuştur.

5.1.2. Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerinin “orta” düzey seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu Balay, Kaya ve Gençdoğan Yılmaz (2014) tarafından yapılan eğitim yöneticilerinin hizmetkâr liderlik yeterlilikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki konulu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Balay, Kaya ve Gençdoğan Yılmaz (2014) da araştırmalarında müdürlerin hizmetkârlık liderlik düzeylerini orta düzeyde bulmuşlardır. Bazı araştırmalarda ise bu düzey araştırma sonucundan farklı düzeyde bulunmuştur. Cerit (2008) ve Kahveci (2012) okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte olup, erkek öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algıları, kadın meslektaşlarına göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Araştırmaya paralel olarak Kahveci (2012) de yaptığı araştırmada kurumlardaki farklılıkları yönetme becerisinin kadın yöneticilere göre erkek yöneticilerin anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan farklı olarak Balay, Kaya ve Gençdoğan Yılmaz (2014) katılımcıların algılarına göre yöneticilerin hizmetkâr liderlik yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini bulmuşlardır.

Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin medeni durumlarına göre, müdürlerinin de algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur. Balay, Kaya ve Gençdoğan Yılmaz'ın (2014)

araştırması yapılan araştırma sonucunu destekler yöndedir. Bunlardan farklı olarak Duyan ve Dierendonck (2014) bekâr çalışanların, evli çalışanlara oranla daha çok kontrol sahibi olduklarını ve karar alma mekanizmasına daha çok dâhil olduklarını belirtmişlerdir.

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte olup Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin hizmetkâr liderlik algıları, Özel Eğitim Uygulama Merkezi öğretmenlerine göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya göre özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri anlamlı şekilde farklılık gösterdiği bulunmuş olup farkın 16-20 yıl kıdem grubundakiler ile 11-15 yıl kıdem grubundakiler arasında, 16-20 yıl grubundakiler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdemi 16-20 yıl kıdemi olanların yöneticilik algıları, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Araştırmadan farklı olarak Kahveci (2012) ve Balay, Kaya ve Gençdoğan Yılmaz (2014) öğretmen algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mezuniyet seviyesine göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çiçek (2010), Yılmaz (2013) ve Kahveci (2012) aynı şekilde araştırmalarında, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına dönük öğretmen algılarının eğitim düzeyi yönünde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir.

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşlarına göre müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeyleri anlamlı şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farkın 41-50 yaş grubundakilerin 31-40 yaş grubu ve 51 yaş ve üstü grubundakiler arasında ve 41-50 yaş grubundakiler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılama düzeyleri 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere ve 51 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlere göre

anlamli şekilde daha yuiksek bulunmuştur. Araştırmadan farklı olarak Beşiroğlu (2013) araştırmasında yaş arttıka okul m¼d¼rlerinin lider olarak algılanma d¼zeylerinin de d¼řt¼đ¼ sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya g¼re ¼zel eğitim kurumlarında çalışan ¼đretmenlerin çalışma şekillerine g¼re m¼d¼rlerinde algıladıkları hizmetk¼r liderlik d¼zeyleri anlamli bir şekilde farklılık g¼stermediđi tespit edilmiştir.

Araştırmada ¼zel eğitim kurumlarında çalışan ¼đretmenlerin ¼rg¼tsel adanmışlık d¼zeyleri ile m¼d¼rlerinin de algıladıkları hizmetk¼r liderlik d¼zeylerine ilişkin g¼r¼řlerine bakıldığında aralarında yuiksek d¼zeyde, pozitif ve anlamli bir ilişki olduğu bulunmuştur. Dal ve orbacioğlu (2014) araştırmaya paralel olarak hizmetk¼r liderlik ile lider ¼ye etkileşimi arasında anlamli ve pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada ¼zel eğitim kurumu m¼d¼rlerinin hizmetk¼r liderlik davranışlarının, ¼đretmenlerin ¼rg¼tsel adanmışlıkları ¼zerindeki etkisini kestirmek amacıyla yapılan regresyon analizleri sonucunda, hizmetk¼r liderlik davranışı değişkeninin, ¼đretmenlerin duygusal adanmışlıklarındaki değişimin %44'¼n¼, ¼đretmenlerin devamlılık adanmışlıklarındaki değişimin %44'¼n¼ ve normatif adanmışlıklarındaki değişimin %50'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2013) araştırmasında hizmetk¼r liderlik davranışı değişkeninin, duygusal adanmışlıktaki değişimlerin ancak % 33.3'¼n¼, devamlılık adanmışlığında değişimlerin % 15'ini, normatif adanmışlığında ki değişimlerin ise %23.2'sini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinin ve özel eğitim okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik yeterliliklerinin artırılması için şu öneriler geliştirilebilir:

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Özel eğitim kurumu müdürleri, öğretmenlerin adanmışlıklarını olumlu yönde etkileyecek yöneticilik davranışları (iletişim, hoşgörülü olma, işbirliği, paylaşım vs.) sergilemelidirler.
2. Öğretmenlerin aldıkları eğitim ve sahip oldukları yeterliliklere göre, uygun okullarda çalıştırılmaları önerilmektedir.
3. Kadın öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını arttıracak önlemler gerek üst yönetimlerce gerekse okul idarelerince alınmalıdır.
4. Özel eğitim kurumu müdürlerinin hizmetkâr liderlik yeterliliklerini geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle okul müdürlerine verilecek olan hizmet içi eğitim konularına liderlik çeşitleri eklenebilir ve eğitimlere okul müdürlerinin katılmaları sağlanabilir.
5. Özel eğitim kurumlarında çalışan kadın öğretmenlerdeki hizmetkâr liderlik algısının yükselmesi için bu kurumlarda yönetici pozisyonunda olan kadın yönetici sayısı artırılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmen algılarına göre, özel eğitim kurumu müdürlerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik davranışlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Okullarda hizmetkâr liderliğin hangi boyutlarındaki davranışlarının yetersiz sergilendiğini ortaya çıkarmak amacıyla çalışmalar yapılmalıdır.
2. Hangi hizmetkâr liderlik davranış boyutlarının, örgütsel adanmışlık düzeyini daha fazla etkilediğine dönük araştırmalar yapılabilir.
3. Bu araştırma, Türkiye'deki özel eğitim kurumu müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını saptamak amacıyla, Türkiye evreni ile genişletilebilir.

4. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışmanın nicel olması çalışmayı sınırlamış olup, bu anlamda hizmetkâr liderlik davranışlarını ortaya koyacak nitel çalışmalar ile desteklenecek çalışmalar yapılmalıdır.
5. Özel eēitim kurumlarında çalışan ēretmenlerin yanı sıra okul yöneticilerinin, maarif müfettişlerinin örgütsel adanmışlıkları ve hizmetkâr liderlik algılarına yönelik araştırmalar yapılabilir.
6. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının ērenci başarısına etkisini inceleyen araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

ADDIS, F. S. (2005). *The Servant Leader*, Rough Notes, s. 70-71.

AFACAN, Ö. (2011). “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri İle Müdürlerin Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

AĞIROĞLU BAKIR, A. (2013). “Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, *İnönü Üniversitesi*, Malatya.

AKAY, M., AKÇAMETE, G., AKKÖK, F. ve Diğ. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, s. 7, 13, 19, 20.

AKÇAMETE, G. ve KANER, S. (1999). Cumhuriyetin 75 Yılında Çocuğa Yönelik Özel Eğitim Çalışmaları, 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk*, Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 2, 395-405.

AKÇAMETE, G. (2002). Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme İle İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongreleri Bildirileri*, Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları, 23-32.

AKGÜL, S. (2012). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Kimlik Algıları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Sakarya Üniversitesi*, Sakarya.

AKGÜL, Z. (2014). “Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin Matematik Öğretmenlerinin Algılarına Göre İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Cumhuriyet Üniversitesi*, Sivas.

AKGÜN, N. (2001). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Bolu.

AKYÜZ, B. (2012). “Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Performans Üzerine Etkisi: Eğitim Sektörü Üzerine Bir Araştırma”, Doktora Tezi, *Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü*, Gebze.

AKYÜZ, B. ve EREN, M. Ş. (2013). “Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Eğitim Sektörü Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Çalışma”, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2).

AKYÜZ, B. (2014). *Yönetimde Hizmetkâr Liderlik*, Ankara: Gece Kitaplığı Yayıncılık.

ALLEN, N. J. ve MEYER, J. P. (1990). “Organizational Socialization Tactics: A Longitudinal Analysis Of Links To Newcomers’ Commitment And Role Orientation”, *Academy of Management Journal*, 33(4), 847-858.

ALTUN, G. (2010). “Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.

ATAMAN, A. (2011). *Özel Gereksinimli Çocuklar Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 19-29.

ATAR, G. (2009). “İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıkları İle Müdürlerin Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

BAKAN, İ. (2011). *Örgütsel Stratejilerin Temeli Örgütsel Bağlılık Kavram, Kuram, Sebep ve Sonuçlar*, Ankara: Gazi Kitabevi.

BAKAN, İ. ve DOĞAN, İ. F. (2012). ‘‘Hizmetkâr Liderlik’’, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-12.

BALAY, R. (2000). ‘‘Özel ve Resmi Liselerde Yönetici Ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı’’, Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.

BALAY, R. (2014). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Adanmışlık*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BALAY, R., KAYA, A. ve GEÇDOĞAN YILMAZ, R. (2014). ‘‘Eğitim Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Yeterlikleri İle Farklılıkları Yönetme Becerileri Arasındaki İlişki’’, *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1.

BALCI, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

BAŞARAN, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*, Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

BAŞARAN, İ. E. ve ÇINKIR, Ş. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

BATU, S. ve KIRCAALİ İFTAR, G. (2006). *Kaynaştırma*, Ankara: Kök Yayıncılık.

BAYRAM, L. (2005). ‘‘Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık’’, *Sayıştay Dergisi*, 59.

BAYSAL, A. C. ve PAKSOY, M. P. (1999). ‘‘Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli’’, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28, İstanbul.

BECKER, H. S. (1960). ‘‘Notes On The Concept Of Commitment’’, *The American Journal Of Sociology*, 66(1), 32-40.

BEŐİROĐLU, A. (2013). ‘‘Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi’’, Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.

BURSALIOĞLU, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, 17. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ő., ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö., KARADENİZ, Ő. ve DEMİREL, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi

CAVKAYTAR, A. ve DİKEN, İ. H. (2005). *Özel Eğitime Giriş*, Kök Yayıncılık, s. 12, 23-49.

CELEP, C. (2014). *Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanma*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

CERİT, Y. (2008). ‘‘İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Tükenmiőliklerine Etkisi’’, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 547-570.

ÇAKIR, A. (2007). ‘‘İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmiőlık Düzeyleri ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

ÇEKMECELİOĞLU, H. (2006). ‘‘İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Tutumlarının İşten Ayrılma Niyeti ve Verimlilik Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi: Bir Araştırma’’, *İş, Güç Endüstri İliőikleri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, Cilt. 8, Sayı: 2.

ÇELİK, V. (1998). ‘Eğitimde Dönüşümcü Liderlik’, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yıl:4, Güz, S:16, 423-442.

ÇUHADAR, S. (2014). Özel Eğitim Süreci, (Editör, Sezgin Vuran), *Özel Eğitim*, 3. Baskı, Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

DAL, L. ve ÇORBACIOĞLU, S. (2014). ‘Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Lider-Üye Etkileşimi İlişkisi: Bir Devlet Üniversitesi Üzerine Araştırma’, *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics-Administrative Sciences*, 19(4).

DEMİRKIRAN, T. (2004). ‘Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleri İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’, Yüksek Lisans Tezi, *Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.

DUYAN, E. C. ve VAN DIERENDONCK, D. (2014). ‘Hizmetkâr Liderliği Anlamak: Teoriden Ampirik Araştırmaya Doğru’, *Sosyoloji Konferansları*, (49).

EKİNCİ, Ö. (2012). ‘Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Yıldırma Davranışları İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki’, Yüksek Lisans Tezi, *Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Konya.

ENGELLİ HAKLARI. (2015). <http://www.eyh.gov.tr/upload/>, Çevrimiçi, 14.01.2015.

ERİPEK, S. (1990). ‘Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ve Özel Eğitim’, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 1, Eskişehir.

ERİPEK, S. (2013). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar, (Editör, Ayşegül Ataman), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 43.

ESKİKÖY AYDOĞAN, S. (2010). ‘‘Resmi Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri’’, Yüksek Lisans Tezi, *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

FINDIKÇI, İ. (2012). *Bir Gönül Yolculuğu Hizmetkâr Liderlik*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.

GÖKDERE, M. (2004). Bireysel Dosyalama Tekniği (Portfolio) ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimi, Haz: KULAKSIZOĞLU, Adnan; BİLGİLİ, Ahmet Emre; ŞİRİN, Mustafa Ruhi, 1. Türkiye Üstün Yetenekliler Kongresi, *Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, İstanbul.

GREENLEAF, R .K. (1991). *The Servant as Leader*, Indianapolis, IN: The Robert K. Greenleaf Center.

GÜL, H. (2002). ‘‘Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirilmesi’’, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 37-55.

GÜMÜŞELİ, A. İ. (2001). ‘‘Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları.: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi’’, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz 2008*, 6(4), s. 571-602.

GÜNCE, S. (2013). ‘‘İlköğretim Okullarında Örgütsel Adalet İle Örgütsel Bağlılık İlişkisi’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Şanlıurfa.

GÜRBÜZ, Ş. D. ve AYAS, M. B. (2013). Üstün Zekâlılar ve Eğitimleri, (Editör, Sezgin Vuran), *Özel Eğitim*, 3. Baskı, Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

HALİS, M. (2010). ‘‘İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Güçlüklerinin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi’’, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Kütahya.

HOY, W. K. ve MİSKEL, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*, Çeviri: Turan, S., Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İNCE, M. ve GÜL, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Adanmışlık*, Konya: Çizgi Yayıncılık.

KAHVECİ, H. (2012). “İlköğretim Okullarında Hizmetkâr Örgüt Liderliğinin İncelenmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.

KANTER, R. M. (1968). “Commitment And Social Organizations: A Study Of Commitment Mechanisms İn Utopian Communities”, *American Sociological Review*, 33(4), 449-517.

KARGIN, T. (1997). “Özel Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirme”, *Milli Eğitim Dergisi*, Ekim- Kasım- Aralık Sayı:136.

KARAGÖZ, A. (2008). “İlk ve Orta Öğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Etik Liderlik Rollerine İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

KARAKUŞ, M. (2005). “Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri –Elazığ İli Örneği-”, Yüksek Lisans Tezi, *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Malatya.

KARASAR, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARASAR, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARATAŞ, S. ve GÜLEŞ, H. (2010). ‘‘İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki’’, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Uşak.

KAYA, Ö. (2013). Özel Eğitimde Roller ve Sorumluluklar, (Editör, Sezgin Vuran), *Özel Eğitim*, 3. Baskı, Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

KELEŞ, Ç. (2006). ‘‘İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisine İlişkin İlaç Üretim ve Dağıtım Firmalarında Yapılan Bir Araştırma’’, Yayımlanmamış Doktora Tezi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.

KOCA YILMAZ, S. (2009). ‘‘Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’, Yüksek Lisans Tezi, *Yeditepe Üniversitesi*, İstanbul.

KOÇ, H. (2009). ‘‘Örgütsel Bağlılık ve Sadakat İlişkisi’’, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 200-211.

KOÇAL, Z. D. (2009). Matematikte Üstün Yetenek Özelliklerinin Rutin Olamayan Açık Uçlu Problem Durumlarına İrdelenmesi, *Üstün Yetenekli Çocuklar 2. Ulusal Kongresi Özet Kitabı*, Anadolu Üniversitesi Kongre Merkezi, Eskişehir.

KÖK, M. (2000). ‘‘Özel Eğitimde Personel Sorunu II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu’’, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, Çanakkale, 10-12 Mayıs, s.650-654.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Resmi Gazete 23011, <http://orgm.meb.gov.tr/>, Çevrimiçi, 30/01/2015.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2007). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, Tebliğler Dergisi 25393, <http://mevzuat.meb.gov.tr>, Çevrimiçi, 30/01/2015.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2012). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, <http://mevzuat.meb.gov.tr>, Çevrimiçi, 30/01/2015.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI STRATEJİ GELİŞTİRME BAŞKANLIĞI. (2015). <http://www.meb.gov.tr/istatistik/>, Çevrimiçi, 30.01.2015.

MORROW, P. C. (1983). "Concept Redundancy in Organizational Research: The Case Of Work Commitment", *Academy of Management Review*, 8(3), 486-500.

NEWTON, L. A. ve SHORE, L. M. (1992). "A Model Of Union Membership: Instrumentality, Commitment And Opposition", *Academy of Management Review*, 17, 275-298.

OLİVER, N. (1990). "Rewards, Investments, Alternatives And Organizational Commitment: Empirical Evidence And Theoretical Development", *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 19-31.

O'REILLY III, C. ve CHATMAN, J. (1986). "Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects Of Compliance, Identification and Internalization On Prosocial Behavior", *Journal of Applied Psychology*, 71, 492-499.

ÖNER, Z. H. (2008). "Hizmetkâr Yöneticilik İle İşe Kapılma Değişkenleri Arasındaki İlişkide, Örgütsel Adaletin Ara Değişken Olarak Etkisi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

ÖZEL, T. (2009). "Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyi: İstanbul İli Vakıf Üniversitelerinde Görev Yapan Akademisyenlere Yönelik Bir Alan Araştırması", Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi*, Ankara.

ÖZKALP, E. ve KIREL, Ç. (2011). "Örgütsel Davranış", *Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları*, No: 149, Eskişehir.

ÖZKAN, V. (2008). “İlköğretim Okulunda Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (Sakarya Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Sakarya.

ÖZSOY, Y., ÖZYÜREK, M. ve ERİPEK, S. (2001). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar*, Ankara: Karatepe Yayınları.

ÖZYÜREK, M. (2008). “Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.

PENLEY, L. E. ve GOULD, S. (1988). “Etzioni's Model Of Organizational Involvement: A Perspective For Understanding Commitment To Organizations”, *Journal of Organizational Behavior*, 9(1), 43-59.

REICHERS, A. E. (1985). “A Review and Reconceptualization Of Organizational Commitment”, *Academy of Management Review*, 10(3), 465-476.

SAMADOV, S. (2006). “İş Doyumu Ve Örgütsel Bağlılık: Özel Sektörde Bir Uygulama”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İzmir.

SİĞRI, Ü. (2007). “İşgörenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Meyer ve Allen Tipolojisiyle Analizi: Kamu Ve Özel Sektörlerde Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 261-278.

SPEARS, L. C. (1995). *Reflections on Leadership: How Robert K. Greenleaf's Theory of Servant Leadership Influenced Today's Top Management Thinkers*, New York: Wiley.

ŞAHİN, S. (2011). *Özel Eğitim Tarihçesi*, (Editör, Ayşegül Ataman), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Gündüz Eğitimcilik ve Yayıncılık.

ŞİŞMAN, M. (2004). *Öğretim Liderliği*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

TAŞCI, Ö. (2011). ‘‘İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Karar Verme Sürecindeki Etkilerine İlişkin Algıları İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki’’, Yüksek Lisans Tezi, *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

TAYLOR, T. (2008). ‘‘The Servant Leadership Of John Wooden’’, Yayımlanmamış Doktora Tezi, *Pepperdine University*, Malibu.

TURHAN, M. (2007). ‘‘Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi’’, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

TÜZÜN, İ. (2013). *Hizmetkâr Liderlik Modeli*, İstanbul: Sueda Yayıncılık.

T.C. ANAYASASI. (1982). <http://www.tbmm.gov.tr/anayasa.htm>, (Çevrimiçi), 30.01.2015.

T.C. BAŞBAKANLIK ÖZÜRLÜLER DAİRESİ BAŞKANLIĞI. (2000). *Özürlülere Hizmet Veren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kurum ve Kuruluşları İş Birliği ve Koordinasyon Toplantıları Sonuç Raporları*, Ankara.

VAROĞLU, D. (1993). ‘‘Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Adanmışlıkları ve Değerleri’’, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

VECCHIO, R. P. (1991). *Organizational Behavior*. Harcourt School.

VINOD, S. ve SUDHAKAR, B. (2011). ‘‘Servant Leadership: A Unique Art of Leadership!’’, *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(11), 456-467.

VURAN, Ü. ve ÜNLÜ, E. (2014). *Özel Eğitim*, 3. Baskı, (Editör, Sezgin Vuran), Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

YALÇIN, M. ve KARADAĞ, E. (2013). ‘‘Hizmetkâr Liderlik ve Okul Kültürü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi’’, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), Malatya.

YAZICI, N. (1998). ‘‘İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Nitelikleri’’, Yüksek Lisans Tezi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İzmir.

YILMAZ, C. (2013). ‘‘Hizmetkâr Liderlik İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki’’, Yüksek Lisans Tezi, *Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Gebze.

ZAMAN, O. (2006). ‘‘Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Alan Dışından Atanmış Rehber Öğretmenlerin İş Doyumları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki’’, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği*, Ankara.

ZEYREK, A. O. (2008). ‘‘Milli Eğitim Bakanlığı 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavında Öğretmenlerin Başarı Durumları İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

ZÖĞ, H. (2007). ‘‘İstanbul İli Kağıthane İlçesinde Görev Yapan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıkları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki’’, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

Sayın Meslektaşım,

“Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişki” konulu yüksek lisans tez çalışmamda yardımınıza ihtiyaç duymaktayım. Elinizdeki form iki ayrı ölçekten oluşmaktadır. Birinci ölçek, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini belirlemeye yönelik olup, ikinci ölçek ise sizin gözünüzden okul müdürünüzün hizmetkâr liderlik davranışını belirlemek üzere hazırlanmıştır. Ölçekteki bilgilerin tamamı gizli kalacaktır. Hiçbir şekilde okul ve öğretmen ismi çalışmalarda kullanılmayacaktır. Bu nedenle isim belirtmeye gerek yoktur. Lütfen her soruyu cevaplamaya özen gösteriniz. Sorulara içtenlikle cevap vereceğinize inanıyor katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ümit DOĞAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

EK A: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet	Kadın () Erkek ()
Medeni Durum	Bekâr () Evli ()
Okulunuzun Türü	Özel Eğitim Uygulama Merkezi () Bilim ve Sanat Merkezi ()
Mesleki Kıdeminiz	1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üstü ()
Mezuniyet Türünüz	Lisans () Yüksek Lisans ()
Yaşınız	21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üstü ()
Çalışma Şekliniz	Kadrolu () Görevlendirme ()

Soru	EK B: ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Hayatımın geri kalanını öğretmen olarak geçirmekten mutluluk duyarım.	1	2	3	4	5
2.	Milli Eğitim Sistemimizin problemlerini kendi problemlerim olarak algılıyorum.	1	2	3	4	5
3.	Öğretmenlik mesleği benim hayatımın anlamı ve değerli bir parçası.	1	2	3	4	5
4.	Bu okulda kendimi ailenin bir üyesi olarak <u>hissetmiyorum.</u>	1	2	3	4	5
5.	Kendimi bu okula duygusal olarak bağlanmış <u>hissetmiyorum.</u>	1	2	3	4	5
6.	Bir daha dünyaya gelseydim yine öğretmen olurum.	1	2	3	4	5
7.	Öğretmenlik, benim kişiliğime en uygun meslek.	1	2	3	4	5
8.	Öğretmenlik mesleğinden ayrılmak isteseydim bile bu benim için çok zor bir karar olurdu.	1	2	3	4	5
9.	Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıysaydım hayatım alt üst olurdu.	1	2	3	4	5
10.	Öğretmenlik, benim için, hem yapmak zorunda olduğum hem de sevdiğim bir meslek.	1	2	3	4	5
11.	Öğretmenlik dışında yapabileceğim çok az bir meslek var. Bundan dolayı, öğretmenlikten ayrılma benim için çok zor.	1	2	3	4	5
12.	Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka yerde çalışmayı düşünmüyorum.	1	2	3	4	5

13.	Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı saygınlığı başka bir meslekte elde etmem çok zor.	1	2	3	4	5
14.	Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı maddi kazançları başka meslekte elde etmem çok zor.	1	2	3	4	5
15.	Öğretmenlik, ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya değer bir meslek değildir.	1	2	3	4	5
16.	Eğer maaşı daha yüksek bir iş bulursam, hiçbir vicdan azabı duymadan öğretmenliği bırakırım.	1	2	3	4	5
17.	Öğretmenliği terk edersem kendimi suçlu hissedirim. Çünkü bu ülkenin insanlarına karşı kendimi sorumlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
18.	Bu okulda benim kişiliğime ve düşüncelerime değer verilmiyor. Bundan dolayı bu okul benim bağlılığımı hak etmiyor.	1	2	3	4	5
19.	Şu anki okulumu terk edemem; çünkü bu okuldaki insanlara karşı kendimi sorumlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
20.	Okuluma çok şey borçluyum. (Bu okulda bulunmak bana çok şey kazandırdı).	1	2	3	4	5
21.	Öğretmenlik mesleğine çok şey borçluyum. (Öğretmen olmak bana çok şey kazandırdı).	1	2	3	4	5

Soru	EK-C: HİZMETKÂR LİDERLİK ÖLÇEĞİ Şu anda bağlı bulunduğunuz müdürünüzle ilgili düşüncelerinizi aşağıdaki ifadelere ne kadar katıldığınızı değerlendirmek suretiyle belirtmenizi istiyoruz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Öğretmenlerin farklılıklarını en iyi şekilde kullanıp takıma katmanın yollarını arar.	1	2	3	4	5
2.	Öğretmenler hata yaptıklarında onları affeder ve hatalarından ders almaları için yardımcı olur.	1	2	3	4	5
3.	Gerçekçi ve realist hedefler koyar.	1	2	3	4	5
4.	Genellikle, diğer öğretmenler tarafından faydalı ve etkili olarak kabul edilen çözümler üretir.	1	2	3	4	5
5.	Yetki ve gücünü öğretmenleri ile paylaşmaya isteklidir.	1	2	3	4	5
6.	Öğretmenlerindeki potansiyeli ortaya çıkarıp, onları yüreklendirerek gelişmelerini sağlayıp başarıya ulaştırmaktan tatmin duyar.	1	2	3	4	5
7.	Duygusal olarak rahatlamamı sağlar.	1	2	3	4	5
8.	İşimi yapmam için gerekli olan yetkiyi bana verir.	1	2	3	4	5
9.	Öğretmenlerin başarısız olabilme ihtimali olsa bile, onların risk almalarını teşvik eder.	1	2	3	4	5
10.	Kendi fikirlerinin sorgulanmasına isteklidir.	1	2	3	4	5
11.	Güçlü bir görev duygusuna sahiptir.	1	2	3	4	5
12.	Liderliğin pozisyondan çok sorumluluk olduğu düşüncesine bağlıdır.	1	2	3	4	5
13.	Öğretmenlerinin hedeflerine ulaşması için gerekli destek ve kaynakları sağlar.	1	2	3	4	5

14.	Öğretmenlerinin ihtiyaçlarını karşılamak için zaman zaman kendi görev sorumluluklarının dışına çıkar.	1	2	3	4	5
15.	Öğretmenlerinin her birinin liderlik davranışları göstermelerini teşvik eder.	1	2	3	4	5
16.	Müdürümle çalışırken kendimi onunla eşit pozisyonda biri ile çalışıyormuş gibi hissedirim.	1	2	3	4	5
17.	Öğretmenlerinin yapacakları işle ilgili olarak sorumluluk yüklenmelerini teşvik eder.	1	2	3	4	5
18.	Herhangi bir karar verme durumunda astlarının fikirlerini alır.	1	2	3	4	5
19.	Hizmet edilmekten çok hizmet etmenin peşinden koşar.	1	2	3	4	5
20.	Öğretmenini dinleyip açık iletişim ortamı oluşturur.	1	2	3	4	5
21.	Öğretmeninin hedeflerini örgütün vizyonuna uygun olarak öğretmeni ile birlikte oluşturmaya çalışır.	1	2	3	4	5
22.	Okul içinde olup biteni takip eder.	1	2	3	4	5
23.	Kişisel bir zorluk yaşasam müdürümden yardım göreceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
24.	Öğretmenlerinin, okulun geleceği hakkında büyük hayaller kurmalarını teşvik eder.	1	2	3	4	5
25.	Öğretmenlerin okulda olup bitenleri anlamalarına yardımcı olur.	1	2	3	4	5
26.	Okulda, grup birlik ve beraberlik ruhunun oluşmasını teşvik eder.	1	2	3	4	5
27.	Öğretmenlerine kendi gelecekleri ile ilgili olumlu duygular aşılar.	1	2	3	4	5
28.	Okul için açık bir hedef ve yön belirleme kabiliyeti vardır.	1	2	3	4	5

29.	Müdürümün söylediklerini pozisyonu nedeniyle değil kişiliği nedeniyle yaparım.	1	2	3	4	5
30.	Sürekli gelişme ve öğrenmeyi teşvik eden bir ortam oluşturur.	1	2	3	4	5
31.	Öğretmenine iş yaptırmak için ikna edici geçerli sebepler sunar ve o işin niçin olmasını izah ederek iş yaptırır.	1	2	3	4	5
32.	Karar vermede katılımı teşvik etmek için güven ve açıklık ortamı oluşturur.	1	2	3	4	5
33.	Kendi başarılarından çok öğretmenlerinin başarıları hakkında konuşur.	1	2	3	4	5
34.	Okul öğretmenlerini gelecek için katkı sağlamak, fark oluşturmak için hazırlar.	1	2	3	4	5
35.	Yaptığı işin maddi başarıları aşan değerleri olması gerektiğine inanır.	1	2	3	4	5
36.	Öğretmenlerin birbiriyle yarışmalarını değil, birlikte çalışmalarını teşvik eder.	1	2	3	4	5
37.	Öğretmenlerinden ayrı değil onların yanında çalışır.	1	2	3	4	5
38.	Öğretmenlerine olan ilgisini, onlarla bireysel olarak ilgilenerek, onlara karşı somut davranışlarıyla gösterir.	1	2	3	4	5
39.	Bana güven telkin eder.	1	2	3	4	5
40.	Öğretmenlerinin işini ve katkılarını takdir eder.	1	2	3	4	5
41.	Okulda tolerans, nezaket ve dürüstlüğe değer verir.	1	2	3	4	5
42.	Öğretmenlerinin önemli olduklarını onlara hissettirir.	1	2	3	4	5
43.	Kendi davranışları öğretmenlerinden beklediği davranışlara uygundur.	1	2	3	4	5

44.	Dikkatleri kendi başarıları üzerine çekmez.	1	2	3	4	5
45.	Kendini öğretmenlerinin yerine koyup onlarla empati kurarak, onların hissettiklerine anlayış gösterir.	1	2	3	4	5
46.	Kendi fikirlerinden daha iyi fikirleri kabul etmeye açıktır.	1	2	3	4	5
47.	Öğretmenlerin birbirlerine dürüst davrandıkları bir örgüt kültürü oluşturur.	1	2	3	4	5
48.	Eleştirilere açıktır.	1	2	3	4	5
49.	Kariyerine zarar verecek bir durumda bile doğru olanı yapar.	1	2	3	4	5
50.	Öğretmenlerinin iyiliği için kendini çıkarımı hiç düşünmeden kişisel fedakârlıklar yapar.	1	2	3	4	5
51.	Öğretmenlerini korumak için okul içi politik oyunlara, dedikodulara katlanır.	1	2	3	4	5
52.	Kişisel hata ve yetersizlikleri için tam sorumluluk alır ve bunu kabul edecek olgunluktadır.	1	2	3	4	5
53.	Kurumunun toplumda ahlaki bir rol üstlenmesi gerektiğine inanır.	1	2	3	4	5
54.	Bilmediği bir konuda astlarına danışır ve onlardan öğrenmeye açıktır.	1	2	3	4	5
55.	Oluşturduğu güven ve istek ortamı ile öğretmenlerini motive eder.	1	2	3	4	5
56.	Güç ve yetkisini öğretmenleri yararına kullanır.	1	2	3	4	5

EK-D: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçek Uygulama İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 80342057/605/1798961
Konu: Araştırma İzni

06/05/2014

ŞANLIURFA VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi :a)Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 29.04.2014 tarihli ve 88542114/160.99/1711554 sayılı yazısı,
b)07.03.2012 tarih B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı Genelge (Genelge No: 2012/13).

İliniz Haliliye İlçesi Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezi Fez Bilimleri Öğretmeni ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencisi Ümit DOĞAN tarafından yürütülen “Özel Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri ile Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki” konulu anket çalışması komisyonumuz tarafından incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilerek onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve Ek'lerde gönderilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla araştırmanın ölçme aracının, araştırma izni başvurusunda belirtilen kurumlarımızda gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmasında her hangi bir sakınca olmadığına karar verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

M.Ramazan BARIN
Bakan a.
Daire Başkan V.

EKLER:

- 1-Veri Toplama Araçları (8 sayfa)
- 2-Tutanak (1 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

MEB Beşevler Kampüsü A/Blok Beşevler/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Hatice DEMİR-VHKİ
Tel: (0 312) 413 30 51
Faks: (0312) 213 13 56

EK-E: Örgütsel Adanmışlık Ölçeği İçin Mehmet Karakuş'un Onayı



Mehmet KARAKUŞ (mehmetkarakus44@hotmail.com)

Kime: Ümit DOĞAN ✉

Merhaba Ümit Bey; adı geçen ölçme aracını kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

Doç.Dr. Mehmet KARAKUŞ

Zirve Üniversitesi, Eğitim Fakültesi



Ümit DOĞAN

Kime: mehmetkarakus44@hotmail.com ✉

Eylemler ▼

Merhaba Sayın Hocam;

Ben Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü EYTP bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Tez konum "ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ İLE MÜDÜRLERİNİN HİZMETKÂR LİDERLİK DAVRANIŞLARINI ALGILAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ" olup tezimde sizin Yüksek Lisans Tezinizde kullandığınız Örgütsel Adanmışlık ölçeğinizi kullanmak istemekteyim. Gerekli izni tarafınızdan talep ediyorum. Teşekkür eder, İyi Çalışmalar Dilerim.
ÜMİT DOĞAN-Yüksek Lisans Öğrencisi 05057912539

EK-F: Hizmetkâr Liderlik Ölçeği İçin Bülent Akyüz'ün Onayı

Ölçek İzni

↑ ↓ ×



Bulent (bulentakyuz@hotmail.com)
Kime: Ümit DOĞAN v

Eylemler v

Ümit Bey Merhaba,

Kaynakça'da ismime atıfta bulunmak kaydıyla ölçeği kullanabilirsiniz.
Başarılar.

Saygılarımla,

Yrd. Doç. Dr. Bülent AKYÜZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

İİBF



Ümit DOĞAN
Kime: bulentakyuz@hotmail.com v

Eylemler v

Merhaba Sayın Hocam;

Ben Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü EYTP bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Tez konum "ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ İLE MÜDÜRLERİNİN HİZMETKÂR LİDERLİK DAVRANIŞLARINI ALGILAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ" olup tezimde sizin Doktora Tezinizde kullandığınız Hizmetkar Liderlik ölçeğinizi kullanmak istemekteyim. Ayrıca Tezimin Yöntem kısmında belirtmek koşuluyla Likert derecelendirmelerini 5'li (Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) Olarak Kullanmak İstiyorum. Gerekli izni tarafınızdan talep ediyorum. Teşekkür eder, İyi Çalışmalar Dilerim.
ÜMİT DOĞAN- Yüksek Lisans Öğrencisi 05057912539