

**ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA VE REHABİLİTASYON MERKEZLERİNDE
ÇALIŞAN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN PAYLAŞILAN LİDERLİK ALGISI
İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ**



HASAN AYDOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİRHAN

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ağustos, 2018

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA VE REHABİLİTASYON MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN PAYLAŞILAN LİDERLİK ALGISI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ

Hasan AYDOĞAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağustos 2018

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİRHAN

Bu çalışmanın amacı, Özel Eğitim Okullarında ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algıları ile Örgütsel Bağlılık Düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Aydın ili genelinde resmi kayıt altında olan özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan 600 yönetici ve öğretmen evreni oluşturmaktadır. Belirlenen 600 yönetici ve öğretmene araştırmacı tarafından ulaşılmış, ölçeğin amacı ve nasıl doldurulacağı konusunda kısaca gerekli bilgi verildikten sonra ölçek uygulanmıştır. Bu gruptan 446 yönetici ve öğretmen ölçeği cevaplamıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Allen ve Meyer tarafından (1990) tarafından geliştirilen ‘Örgütsel Bağlılık Ölçeği’ ve Wood (2005) tarafından geliştirilen, Bostancı (2012) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ‘Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yönetici olarak çalışanların paylaşılan liderlik algılarının daha yüksek, öğretmen çalışanların toplam örgütsel bağlılıklarının daha yüksek, 20-25 yaş arasında yer alan öğretmen ve yönetici çalışanların paylaşılan liderlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı değerlendirildiğinde, orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.($r:-0,535, p<0.001$) Paylaşılan liderlik algısı düzeyi arttıkça, örgütsel bağlılık düzeyi azalmaktadır. Örgütsel bağlılık düzeylerinde demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak fark olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Özel eğitim, Paylaşılan liderlik, Örgütsel bağlılık.

ABSTRACT

SHARED LEADERSHIP AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT LEVEL PERCEPTIONS OF MANAGERS AND TEACHERS WORKING IN SPECIAL EDUCATION SCHOOLS AND REHABILITATION CENTERS

Hasan AYDOĞAN

Department of Educational Sciences

Social Sciences Institutes Uşak University, August 2018

Advisor: Dr. Öğr. Üyesi. Gökhan DEMİRHAN

The aim of this study is to reveal the shared leadership perceptions and organizational commitment levels of managers and teachers in Special Education Schools and Rehabilitation Centers. The research is designed in relational scanning model. After the universe of 600 teachers working in private education schools which are under official registration in Aydın province is determined, 446 teachers were reached by the searcher using simple random sampling method and the scale was applied by giving briefly the necessary information about the purpose and how to fill the scale. In this study, the "Organizational Commitment Scale" developed by Allen and Meyer (1990) and "Shared Leadership Perception Scale" developed by Wood (2005) and adapted by Bostanci (2012) in Turkish were used to collect data. As a result of the research, it is seen that the shared leadership perceptions of the executive sarehigher and total organizational commitment of teacher employees is higher, and teachers and managers who are between 20-25 years of age have higher shared perceptions of leadership. The relationship between shared leadership perceptions and organizational commitment levels of employees managers and teachers were evaluated ($r: -0,535, p < 0.001$) and it was found that there was negative relationship. Organizational commitment levels were determined that there was no difference in demographic characteristics.

Keywords: Special education, Shared leadership, Organizational commitment.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hasan AYDOĞAN 'ın “Özel Eğitim Okullarında Ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Yönetici ve öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algısı İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri” başlıklı tezi tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :

Üye :

Üye :

Üye :

Üye :

Enstitü Müdürü
Prof. Dr. Mehmet KARAYAMAN

ÖNSÖZ

Çalışma, Özel Eğitim Okullarında ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Yönetici ve öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algıları ile Örgütsel Bağlılık Düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecinin başından sonuna kadar her aşamasında yol gösterip, içerik belirlemeye kadar bana rehberlik edip destek veren değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİRHAN'a

Yüksek Lisans eğitim süresince bilgilerini bize aktaran tüm hocalarıma,

Yüksek Lisans aşamasında desteğini esirgemeyen eşim Beril ÇAĞLAYAN AYDOĞAN'a, bu aşamada çok ihmal ettiğim oğlum Çağlayan AYDOĞAN' a ve ailemize yeni katılan kızımıza teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Ayrıca bu günlere gelmemde büyük emeği olan ve 2005 yılında kaybettiğim annem Melek AYDOĞAN anısına.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler :

Adı Soyadı : Hasan AYDOĞAN

Doğum Yeri ve Tarihi : Kayseri – 12.01.1981

Lisans Öğretimi : Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Yüksek Lisans Öğretimi : Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim

Anabilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi :

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl:

Yarımış İlköğretim Okulu Sivas Merkez 2005-2007

Şair Fethi Bey İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Aydın Bozdoğan 2007-
2010

Nazilli İlköğretim Okulu ve İş Okulu Aydın Nazilli 2010-2012

Fatih Ortaokulu Aydın Bozdoğan 2012-2013

Tekeler Ortaokulu Aydın Karpuzlu 2013-2017

Mustafa Kiriş Ortaokulu Aydın Efeler 2017.....

İletişim

e-posta adresi : aydogan.sivas@hotmail.com

İÇNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZGEÇMİŞ	v
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı	2
1.3. Alt problemler	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.6. Tanımlar	4
1.7. Konuyla İlgili Çalışmalar	4
1.7.1 Liderlik Algısı	4
1.7.2. Örgütsel Bağlılık	6
1.7.3. Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi	8

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Özel Eğitim	10
2.1.1. Özel Eğitim Sınıflandırması	10
2.1.2. Türkiye’de Özel Eğitim Kurumlarının Gelişimi	10
2.1.3. Özel Eğitim Kurumlarının Sınıflandırılması	11
2.1.3.1.Kaynaştırma Eğitimi	13

2.1.3.2.Özel Eğitim Sınıfları	14
2.1.3.3. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri.....	14
2.2. Liderlik ve Paylaşılan Liderlik	15
2.2.1. Liderlik Kavramı	15
2.2.2. Liderlik Teorileri ve Yaklaşımları.....	17
2.2.2.1. Liderlik Teorileri	17
2.2.2.2. Liderlik Yaklaşımları	23
2.2.3. Paylaşılan Liderlik ve Kavramsal Çerçevesi	25
2.2.3.1. Örgüt Kültürü	25
2.2.3.2.Öğrenen Örgütler.....	26
2.2.3.3. Öğretmen Liderliği	26
2.2.3.4. Etkili Okul Liderliği	27
2.2.3.5. Eğitim Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik	28
2.3. Örgütsel Bağlılık.....	31
2.3.1. Örgütsel Bağlılığın Boyutları	33
2.3.1.1. Duygusal Bağlılık.....	33
2.3.1.2. Zorunlu (Devam) Bağlılık	33
2.3.1.3. Normatif Bağlılık	33
2.3.2. Örgütsel Bağlılığın Sonuçsal Türleri.....	33
2.3.2.1. Düşük Örgütsel Bağlılık.....	33
2.3.2.2. İlmli (Orta) Örgütsel Bağlılık.....	34
2.3.2.3. Yüksek Örgütsel Bağlılık	35
2.3.3. Eğitimde Örgütsel Bağlılık.....	35
2.4. Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki	35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.2. Evren ve Örneklem.....	37
3.3. Demografik Özelliklerine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular.....	38
3.4. Güvenirlilik Analizi Sonuçları	39
3.5. Veri Toplama Araçları.....	39
3.5.1. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği	42
3.5.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	42
3.6. Verilerin Analizi.....	42

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Demografik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği Analizlerine Yönelik Bulgular.....	44
---	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç	72
5.2. Tartışma	75
5.3. Öneriler.....	76
KAYNAKLAR.....	77
EKLER.....	84

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Zekâ Düzeyine Göre Zihinsel Engellilerin Gideceği Eğitim Kurumları.....	12
Tablo 2. Yönetici Olmak ve Lider Olmak Kavramlarını Karşılaştırma.....	16
Tablo 3. Fielder'in Liderlik Modeli	22
Tablo 4. Eğitim Liderliğinin Durumsal Faktörleri	30
Tablo 5. Düşük Örgütsel Bağlılığın sonuçları.....	34
Tablo 6. Yönetici ve Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Yönelik Bulgular.....	38
Tablo 7. Araştırmanın Güvenilirlik Analizi	39
Tablo 8. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Normallik Testi.....	40
Tablo 9. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği Normallik Testi	41
Tablo 10. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Farklılaşması	44
Tablo 11. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Çalıştıkları Kurumdaki Konum Değişkenine Göre Farklılaşması	47
Tablo 12. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Çalıştıkları Kurumdaki Toplam Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşması.....	50
Tablo 13. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Çalıştıkları Kurumda Herhangi Bir Komisyona Üye Olma Değişkenine Göre Farklılaşması	53
Tablo 14. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Mesleklerini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Farklılaşması	56
Tablo 15. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması	59
Tablo 16. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması	62
Tablo 17. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşması	64
Tablo 18. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları Korelasyon Tablosu	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Liderlik Teorileri ve Yaklaşımları	17
Şekil 2. İlişkiye Yönelik Liderlik ve Yapıya Yönelik Liderlik.	18
Şekil 3. Blake Ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi.....	20



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. *Problem Durumu*

Günümüzde insana verilen değerin ve saygının artması, halkın bilinçlenmesiyle birlikte özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin önemini de artmıştır. Buna paralel olarak da özel eğitim, geliştirilmesi gereken bir eğitim alanı olmuştur. Tüm kurumlarda olduğu gibi özel eğitim kurumlarında da örgütsel yapının performansı, kurumun verimliliğini ve etkinliğini belirlediği söylenebilir. Örgütün yapısında belirleyici olan liderliğin örgüt tarafından algılanması örgütsel bağlılık düzeyinde etkili olmaktadır. Bu durumdan hareketle çalışmada özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ile örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi, mevcut durumun tespit edilmesi çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Zorunlu eğitim döneminde olan ve özel eğitime gereksinim duymaları gereğince örgün ilköğretim eğitimine devamı söz konusu olmayan öğrencilere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan okullarda özel eğitim olanağı sunulmaktadır. Burada amaç özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öz bakım, sosyal hayata uyum, akademik yetenekler gibi alanlarda toplumsal bütünlük içerisinde kazanımların verilmesidir (MEB, 2006).

Günümüzde özel eğitim gereksinimi olan çocukların ailelerinin ve sosyal çevrenin bilinç düzeyindeki artış eğitim alanına da olumlu yansımıştır. İlköğretimde eğitime başlangıç aşamalarında özel eğitim dönütleri olumlu iken sınıf yükseldikçe olumsuzluklar bildirilmektedir. Somut kavramlardan soyut kavramlara geçilme süreci ile birlikte konuların çoğalması bu durumun başlıca nedenleri olduğu söylenebilir (Özsoy, Özyürek ve Özsoy, 2002). Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin amacı, akranlarıyla paralel hedeflere ulaşmaktır. Temel derslerde bu amaç karşılanabilmektedir (Kaplan, 1996).

Örgütler, insanların işbirliği gereksinimlerinden dolayı ortaya çıkmış yapılardır ve insanların bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için oluşturulmuşlardır. Ortak bir çaba isteyen amacın meydana getirilebilmesi için birden fazla kişinin güç ve eylemlerinin bir araya getirilmesi, bütünleştirilmesi, koordine edilmesi gerekmektedir. Bu bir araya getirme, eşgüdümleme, yönetme, bütünleştirme fonksiyonlarını yerine getirmek için meydana getirilen yapıya örgüt denir (Aydın, 2010). Örgüt, iş ve işlevleri bölüşerek yapılan

bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içerisinde, ortak ve açık bir hedefin gerçekleştirilmesi için insanların etkinliklerinin ussal eşgüdümüdür (Toprakçı, 2002). Çağdaş yaşamın bir tür “örgütlü yaşam” haline geldiği günümüz dünyasında bireysel veya toplumsal fikir, görüş, beklenti ve amaçların örgütler içerisinde koordine edilerek yaşatılması daha etkili olmaktadır (Koçel, 2011).

Örgütlerin, kurumların ve insanların olduğu yapılarda kaçınılmaz olarak çeşitli davranışlar da olacaktır. Çeşitli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen insanlar birbirlerinin davranışlarını da etkilemektedir ve bu durum örgütsel davranış olarak literatürde yer almaktadır. Örgütsel davranış örgütün verimliliğini artırmak için bireylerin, grupların ve yapıların örgüt içerisindeki davranışlara olan yapıcılığını araştıran bir daldır. Örgütsel davranış örgütler içerisindeki davranışları belirleyen üç öge üzerinde çalışır: bireyler, gruplar ve yapı. Örgütsel davranış ayrıca bireyler, gruplar ve yapının davranış üzerindeki etkisi hakkında edindiği bilgileri örgütleri daha verimli hale getirmek için kullanır. Örgütsel davranış, insanın bir kurum ve kuruluş ya da örgüt içerisinde ne yaptıklarını ve davranışlarının kuruluşun ya da örgütün performansını nasıl etkilediğini açıklamaya çalışır (Robbins ve Judge, 2012).

Birey ile örgütü arasındaki eşgüdümün kriteri olan örgütsel bağlılık kavramı günümüz iş hayatında tüm örgütler için önemlidir. Örgütsel bağlılık, kişilerin örgütlerine karşı gösterdikleri pasif bir uyumdan çok, kişilerin örgütün amaçlarına ulaşmasına yardımcı olabilmek için bir şeyler yapma isteğini ortaya koydukları daha aktif bir ilişkidir (Çetin, Basım ve Aydoğan, 2011).

Bağlılık, insanların kişisel ve sosyal hayatlarında sıklıkla yaşadıkları bir durum olagelmıştır. İnsanlar hayatlarında, başka bir insana, başka bir kuruma, bir fikre ya da ideolojiye bağlı olabilmektedirler. İnsanların hem özel hem de çalışma hayatlarında, toplumsal ve ikili ilişkilerinde çeşitli bağlılık türleri ve dereceleri ile karşılaşmaları normaldir (Lambert, Hogan ve Jiang, 2008). Örgütsel bağlılık kavramı ise çalışan ile iş yeri ya da birey ile üyesi olduğu örgüt arasındaki bağı ifade eden bir kavramdır. Literatüre 1950’li yıllarda giren örgütsel bağlılık kavramının yaygınlaşması 1970’li yıllarda Porter ve arkadaşlarının çalışmaları ile olmuştur (Porter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974).

1.2. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, Özel Eğitim Okullarında ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algıları ile Örgütsel Bağlılık

Düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1.3. Alt problemler

Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- Özel Eğitim Okullarında ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algıları ne düzeydedir?
- Özel Eğitim Okullarında ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ne düzeydedir?
- Özel Eğitim Okullarında ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algıları demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?
- Özel Eğitim Okullarında ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık düzeyleri demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?
- Özel Eğitim Okullarında ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algıları ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın önemi

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların, eğitim örgütlerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler için bazı pratik veriler sunacağı düşünülmektedir. Okul yöneticileri açısından bakıldığında, bu araştırma sonuçları ile birlikte, okullarında birlikte çalıştıkları meslektaşlarının kurumları ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarının ne düzeyde olduklarını görebileceklerdir. Okulların ve eğitim örgütlerinin etkin ve yüksek verimde yönetiminin sağlanması, öğretmenlerin güçlü örgütsel bağlılık edinmeleri ile kolaylaşacaktır. Eğitim örgütlerinde, bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bazı örgütsel davranışlarının sonuç ve etkilerini görmeleri bakımından önemlidir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma 2016-2017 eğitim ve öğretim döneminde Aydın il sınırları içerisinde özel (25 kurum) ve devlete bağlı (10 kurum), özel eğitim okulları ile rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çalışmada genel olarak kullanılan terimlerin tanımları aşağıdaki gibidir:

Özel eğitim: “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir” (MEB, 2006)”.

Rehabilitasyon: “Doğumla birlikte yada daha sonra yaralanma veya da kaza sonucu yeteneklerinin belli bir bölümünden noksan kişiyi psikoloji, sosyal ve mesleki yönden ulaşabileceği en iyi duruma getirerek kendisine, ailesine ve topluma faydalı olabilmesine imkan vermesini amaçlayan, kalıcı hasarların meydana çıkardığı sonuçları minimuma indirmek için gösterilen tedavi sürecidir” (Akdemir ve Akkuş, 2006).

Öğretmen: Öğretmen “öğrenme aracıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekildir. Öğretmen güvenilir kişidir, yedek velidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır (Balci, 1991)”.

Liderlik: Liderlik, “organizasyonun başarıya ulaşması için çalışanları motive etmek ve iyi bir şekilde yönetmek; yönetimdeki dürüstlük, güven açıklık ve çalışanlara saygıyı temin ve tesis etmektir (Kıngır ve Şahin,2005)”.

Liderlik Algısı: Liderin özelliğine göre astları tarafından hissedilen durumu. Liderlik algısının farklı kültürlerde farklı şekillerde oluştuğu söylenebilir.

Örgütsel Bağlılık: “Bireyin belirli bir örgüte karşı hissettiği özdeşleşme ve bütünleşme derecesini ifade etmektedir” (Sağlam, 2003).

1.7. Konuyla İlgili Çalışmalar

“Özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeyleri” başlıklı çalışmada, liderlik algısı, örgütsel bağlılık ve liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi ile ilgili literatürde yer alan bazı çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

1.7.1 Liderlik Algısı

Can (2007), lise yöneticileri ve öğretmenlerinin, öğretmenlerin liderlik vasıfları ve bu vasıfları uygulayabilirliklerinin düzeyini saptamak için yapılan bu çalışmada elde edilen

sonuç ise; öğretmenlerin büyük bir kısmı okul merkezli yerine sınıf odaklı ve yöneticilerin arzuladığı davranışlar gösterirken, öğretmen odaklı ve okul etkinliklerinde öğretmenlerin çok azı liderlik vasfı gösterdiği şeklinde bildirilmiştir. Liderlik özellikleri ise daha çok eğitime dair proje hazırlama ve araştırma yapma niteliğindedir.

Eraslan (2006) yaptığı çalışmada dönüşümcü liderliğin gelişim evreleri, geleneksel liderlik anlayışı, bu iki anlayışın karşılaştırılması, özelliklerinin çok yönlü olarak incelemesini amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda liderlik anlayışının gen faktörü gerektirmeyen, sonradan öğrenebilen bir özellik olduğunu ve bu öğrenebilme yetisinin dönüşümlü liderlik kavramı içinde geçerli olduğunu saptamıştır.

Şahin (2005) çalışma, okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik özelliklerini okulların mesleki veya bireysel özelliklerine göre değişiklik gösterip göstermediği amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise okul müdürlerinin sosyoekonomik seviyeye göre sürdürümcü liderlik özelliklerinin değişken olduğu, öğretmenlerin de müdürlerin liderlik üslubuna dair düşünceleri hizmet verdikleri süreye, okulun sosyoekonomik seviyesine bakılarak değişiklik göstermektedir.

Didin (2014) araştırmanın hedefi, özel ve devlet kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ilişkisini tespit etmek ve nüfus bilimsel farklılıklarına bakılarak tetkik etmektir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ise; okul idarecilerinin dönüşümcü liderlik üslubu ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık niteliğinde duygusal, olumlu ve normatif ilişki varken, devam bağlılığı boyutunda ise olumsuz ve kısıtlı seviyede bağlantı kurulmuştur. Araştırmanın nüfus bilimsel boyutunda ise öğretmenlerin kişisel özellikleri ile İstanbul'un hangi yakasında çalıştıklarının örgütsel bağlılıklarına dair geçerli bir fark tespit edilememiştir. Öğretmenlerin okulda geçirdikleri vakit arttıkça örgütsel bağlılıkları arttığı ve bu artışın özellikle devlet okullarından ziyade özel okullarda görüldüğü saptanmıştır.

Baloğlu ve Karadağ (2009), Ruhsal Liderlik kavramı, Fry'ın Ruhsal Liderlik kuramı ile bağdaştırılarak, ruhsal liderlik kavramı üzerine bulunan veriler çerçevesinde değerlendirilme yapmak amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda; Fry, sorumluluk duygusunu, moral bulma yetisini, yaptığı işe karşı sahiplenme dürtüsünü ruhsal liderliğin sağladığı görüşündedir. Ruhsal liderlik türü çalışanın ihtiyacı olan bir türdür. Amaç öğrenmektir ve bu amaç doğrultusunda iş, kaçılması gereken unsur olmaktan çıkar. Bu liderlik türüyle çalışan da sorumluluğu dışındaki işleri yapma anlayışını benimser. Bu da örgütsel imgeyi kuvvetlendiren bir etkidir.

Gündüz ve Korkmaz (2011), çalışmanın amacı, öğretmenlerin ve ilköğretim okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini uygulanabilirliklerine dair görüşlerini aktarır. Çalışmanın sonucunda varılan kanı ise; öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik özelliğini fazlaca gösterebildiklerini belirtmişlerdir.

1.7.2. Örgütsel Bağlılık

Bal (2014) çalışmasında, örgütsel bağlılık ile örgütsel adalet kavramlarının bağlantısını irdelenmiştir. Çalışma sonucunda ilköğretim öğretmenlerinde iki kavram arasında anlamlı bir bağ tespit edilmiştir. Örgütsel adalet algıları ise öğretmenlerin özel veya resmi okullarda görev almalarına göre farklılık oluşturmaktadır. Özel okul öğretmenleri işlerini iyi yaptıklarında olumlu pekiştirme görürken devlet okullarında çalışan öğretmenler olumsuz sözlerle karşılaştıklarını dile getirmişlerdir.

Demirel (2008) çalışmasında, çalışmanın amacı, örgütsel güvenin örgütsel bağlılık üzerinde etkisini belirlemektir. Çalışmanın sonucu bakarak örgüt ve lidere olan güvenin duygusal ve devamlılık arasında olumlu, orta seviyede, anlamlı; zorunlu bağlılık arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Sezgin (2010), araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okul kültürü arasındaki bağın belirlenmesi yönündedir. Araştırma sonucunda, okul kültürlerinin başarısı ile öğretmenlerin bağlılık biçimleri arasında olumlu bir bağ olduğu anlaşılmıştır. Devam bağlılığı ise bürokratik okul kültürü ile olumlu ve anlamlı bir seviyede bağıntılıdır.

Sarıdede ve Doyuran (2004), araştırmanın amacı, öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri ile örgütsel karara katılım, örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma sonucunda bu üç kavram arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf çerçevesinde karara katılma oranları onların işten ayrılma düşünceleri ile dolaylı yoldan olumsuz, örgütsel bağlılığın üç boyutu ile doğrudan olumsuz bir bağ tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal ve devam bağlılığı çerçevesinde işten ayrılma isteği ile negatif ilişki anlamı varken; normatif bağlılık ile anlamlı bir ilişkisi yoktur.

Örücü ve Kışlalıoğlu (2014), araştırmanın amacı, örgüte yönelik tutum ve davranışları, örgütsel bağlılığın üç alt boyutu olan duygusal, devam ve normatif bağlılık üzerinde incelenmesidir. Araştırma sonucunda örgütsel bağlılığın üç boyutu ile çalışanların yaşları arasında normatif bir fark tespit edilememiştir. Duygusal bağlılık ile çalışanların çalışma vakitleri, eğitim düzeylerine göre fark tespit edilmişken; devam ve normatif bağlılık

boyutunda fark saptanamamıştır. Çalışanın konum, duygusal ve normatif bağlılığı arasında fark bulunurken devam bağlılığı boyutunda fark tespit edilememiştir.

Korkmaz (2011) ,örgütsel bağlılığın okul iklimi ve sağlığı üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile örgütsel sağlığın boyutları arasında bağ olduğu, ancak örgütsel iklim boyutlarından sadece “müdürün destekleyici davranışı” ile “ mesleki öğretme davranışı” arasında sıkı bir bağ olduğu anlaşılmıştır.

Seyhan (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı, gümrük memurlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin nüfus bilimsel etkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin tespitidir. Çalışmanın sonunda gümrük memurlarının örgütsel bağlılık düzeyleri ile cinsiyet, yaş, medeni hal, çalışma şekillerine göre farklılık bulunmamaktadır. Fakat örgütsel bağlılık ile eğitim seviyesi arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Özer ve Beycioğlu (2013) çalışmalarının amacı, ilköğretim okullarında öğretmenlerin liderliklerinin hangi düzeyde olduğuna dair düşüncelerinin ölçme araçları ile belirlenmesidir. Çalışma sonucunda ölçekte örgütsel bağlılık, uyum, özdeşleşme ve içselleştirme bağlılığı olarak üç kavramı irdelemiştir.. Uyum konusunda yöneticilerin fikirleri okula, cinsiyete göre farklılık gösterirken özdeşleştirme ve içselleştirme çerçevesinde yönetici konum, eğitim seviyesi, okulun bulunduğu yer gibi faktörlere bakılarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Güzelbayram (2013), özel üniversitede görev alan okutmanların örgütsel bağlılık seviyelerini belirlemek, değişkenlerin ne derece etkili olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda okutmanlar okulun kurallarına inanarak uyduklarını, zorunluluk dışında kendi arzuları ile severek çalışmalarına rağmen okutmanlara sunulan mesleki imkânların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Karataş ve Güleş (2010) araştırmalarının amacı, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş memnuniyetleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki bağlantıyı saptamaktır. Araştırmanın sonucunda iş memnuniyeti ile örgütsel bağlılık arasında olumlu ve anlamlı bir bağ bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin iş memnuniyetinde örgütsel bağlılıkları yüksek ve duygusal faktörler daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Demirtaş (2010) çalışma, dersane öğretmenlerinin bağlılık düzeyleri, iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilintiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda örgütsel bağlılık boyutunda dersane öğretmenleri kendilerini orta düzeyde bağlı olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları kişisel bilgileri, ana dalları üzerinde veya

ders saatleri açısından anlamlı şekilde farklılık göstermezken öğretmen sayısı, kıdemleri açısından farklılık göstermektedir. İş doyumları bakımından ise dersane öğretmenleri nötr değerlendirmesini yaparlarken bu doyum ile kişisel bilgiler, ana dal arasında farklılaşma yoktur. Fakat kıdem değişkeni iş doyumunu anlamlı şekilde farklılaştırmaktadır. Dersane öğretmenlerinin iş doyumları ile bağlılık düzeyleri arasında olumlu ve orta düzeyde bir korelasyon görülür.

Tayfun, Palavar ve Çöp (2010) araştırmalarını örgütsel bağlılığın alt dalları olan duygusal, devam ve normatif bağlılık ile eğitim düzeyi arasındaki farklılıkların ne seviyede olduğunu saptamak amacıyla yapılmıştır. Söz konusu kavramların turizm eğitime, hizmet içi eğitim alma durumuna bakarak farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda eğitim düzeyi ile örgütsel bağlılık arasındaki fark belirtilmiş ve bilhassa eğitimin duygusal bağlılığın geliştirmesi açısından önemli olduğu üzerinde durulmuştur.

Küçüközkan (2015), çalışmanın sonucunda, örgütsel bağlılık ile cinsiyet etkisi arasındaki bağı saptamaktır. Çalışma sonucunda örgütsel bağlılık ile cinsiyet arasında anlamlı bir bağ tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılığın alt boyutlarının da cinsiyete göre farklılaştığı saptanmıştır.

1.7.3. Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi

Buluç (2009) çalışmasının amacı, sınıf öğretmenlerinin düşüncelerine bağımlı olarak okul idarecilerinin liderlik yöntemleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki bağı tespit etmektir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bilgilere göre, dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık arasında olumlu-anlamlı bir bağ bulunmaktadır. Laissez-faire liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında ise olumsuz bir bağ varken etkileşimci liderliğin dalı olan ödül ile örgütsel bağlılık arasında olumlu- anlamlı bir bağ vardır.

Kul ve Güçlü (2010)'nün çalışmalarının amacı, okul yöneticilerinin liderlik yöntemleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarına ilişkin bağı tespit etmektir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, Beden Eğitimi öğretmenlerine göre okul yöneticileri dönüşümlü liderlik özelliklerini genellikle gösterirken, ara sıra da işlemci liderlik tutumlarında bulunurlar. Beden Eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ise alt boyutlardan, uyum- düşük, özdeşleşme-orta, içselleştirme ise yüksek seviyede bağlılık görülmektedir.

Serin ve Buluç (2012) çalışmanın hedefi, ilkokullarda çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki bağlantıyı

incelemektir. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik davranışı yerindedir, öğretmenlerin de okullarına bağlılıkları üst seviyededir. Öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasında olumlu, orta seviyede ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Literatürde, lider öğretmen konusunu kapsayan çalışmalar yoğunluk kazanmış ve müdür liderlik araştırmalarında paylaşılan liderlik modeline yoğun bir şekilde yer verilmektedir. Bununla birlikte, paylaşılan liderlik rolleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin önemine vurgu yapılmaktadır. Bu başlık altında, Türkiye’de 1889 yılında temeli atılan özel eğitim okullarında yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeylerinin kavramsal çerçevesi açıklanmıştır.

2.1. Özel Eğitim

19. yy’ ın üçüncü çeyreğinden sonra eğitim kurum ve kuruluşları yasalar çerçevesinde yeni ve çağdaş bir yapıya kavuşmuştur. Bu sistemde her bireye eğitim imkânları sunulmuştur. Yapılan düzenlemelerle birlikte, farklı gelişim düzeylerinde olan, akranlarıyla uygulanan standart eğitime adapte olamayan çocuklar özel eğitim alma hakkı kazanmışlardır (Karasu ve Mutlu, 2014).

2.1.1. Özel Eğitim Sınıflandırması

Özel eğitim gerektiren çocukların sınıflandırılması literatürde farklı şekillerde olduğu görülmektedir. Sınıflandırmaların ortak özelliklerinin, eğitim gereksinimi ve çocukların bedensel özellikleri olduğu belirlenmiştir.

Enç ve arkadaşları (1981), özel eğitime gereksinimi olan çocukları “görme, işitme, konuşma, ortopedik engelliler, sürekli hastalığı olanlar, üstün yetenekliler, zihinsel engelliler, uyumsuz çocuklar, korunmaya muhtaç çocuklar, öğrenme güçlüğü olan çocuklar” olarak ayırmıştır.

2.1.2. Türkiye’de Özel Eğitim Kurumlarının Gelişimi

Ülkemizde özel eğitimin bir ihtiyaç haline dönüşmesi durumunda özürlü/yetersiz ve engelli terimleri literatürde yerini almıştır. Bir kişiye özürlü veya engelli denilebilmesi için o kişide herhangi bir organın mevcut işlevini tam yerine getirememesi gerekmektedir. Kişinin özür durumuna göre, duyabilme, görebilme veya öğrenebilme seviyelerinde farklılıklar bulunabilir. Bu kişinin özrünün ona verdiği sınırlılıklarla eğitim veya iş hayatına girdiğinde, özür yerini engele bırakarak sorunlara neden olabilmektedir (Aydoğan, 2016).

A.B.D.'de özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar, bugünkü eğitim durumuna gelene kadar birçok aşamadan geçmiştir. Başlangıçta özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların iyileşebileceği inancıyla hastane ve tımarhanelere kapatıldı. Ardından ikinci bölüm olarak adlandırabileceğimiz 1875'lerden itibaren A.B.D.'nin doğusunda bulunan okullar ve enstitüler hizmete girmiştir. Fakat başarı sağlanmamıştır. Verilen eğitimin uzman kişiler tarafından olmaması ve okullara gereğinden fazla öğrenci alınması eğitimin başarısız olmasına neden olmuştur.19.yy, üçüncü aşama olarak adlandırabileceğimiz normal okullara özel eğitimin uygulandığı, özel sınıflar açıldığı aşamadır. Dördüncü aşamaya geldiğimizde artık eğitime halkın desteğinin de dahil olduğu ve hazırlanmış olan özel programların tüm ülkeye yayıldığı 20.yy. başlarıdır (Şahin, 2003).

1980 yılında İngiltere'de fırsat eşitliği sağlanması amacıyla parlamentoya özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik rapor verilmesi sonucunda 1982 yılında "Özel Eğitim Yasası" çıkmıştır. Kaynaştırma amacının yoğunlukta olduğu geniş ve detaylı bu yasadan sonra 1988 yılında da aynı geniş kapsamlılıkla "Eğitimde Reform Yasası" çıkarılmıştır. 1988'de Hindistan'da UNICEF tarafından özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar, normal okullara gitmeye başlamış ve 1993-94 yıllarına kadar bu durum devam etmiştir. Bu uygulama ile araştırmalar sonucunda az da olsa bir başarı elde edildiği görülmüştür.(Şahin, 2003).

Türkiye'de özel eğitim yasal düzenlemeler kapsamında A.B.D. ve İngiltere'deki yasal düzenlemeleri örnek almıştır. Türkiye'de ilk eğitim 1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi çatısında işitme engelli çocuklara verilen eğitimidir. Okula görme engelliler ile ilgili bir bölüm eklenerek otuz yıllık bir eğitimin ardından kapatılmıştır. 1921 yılında Özel İzmir Sağır-lar-Körler Okulu hizmet vermeye başlamış, 1924 – 1950 yılları arası Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na, 1950 yılında ise Millî Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir. 1950 – 1980 yılı arası Özel Eğitim Hizmetleri, İlköğretim Genel Müdürlüğü kuruluşunda bir şube müdürlüğü tarafından yürütülmüştür. 1983 yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığına dönüştürülmüş, 1997 yılında ise engellilere dair özel eğitim temelli maddeler belirlenmiştir.

2.1.3. Özel Eğitim Kurumlarının Sınıflandırılması

Özel eğitim ihtiyacı duyan çocukların yeterli eğitimi alabilmeleri amacıyla Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Bilimleri Fakültelerinde "Zihin Engelliler Öğretmenliği", "Özel Eğitim Öğretmenliği" ve "Özel Eğitim" bölümlerinde gerekli donanımına sahip öğretmenler yetiştirilmektedir. Öğretmenler özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yeterli ve gerektiği gibi bilgi aktarımı yapabilmeleri, onlara gerekli beceri ve olumlu davranışları öğretebilmeleri için MEB tarafınca onaylı müfredat çerçevesinde bu eğitimi vermeleri amaçlanmıştır. Zihin

engelli sınıf öğretmenleri MEB bünyesindeki okullarda gerekirse bireysel gerekirse de grup halinde eğitim verebilecekleri bir sınıfta ders vermektedirler. Sınıfların hijyeni ve sessizliği diğer sınıflara göre daha da önemli bir faktördür. Zihinsel engelli öğretmenleri diğer meslektaşlarına göre daha da özverili olmak durumundadırlar. Bu grubun öğretmen adayları genellikle MEB'e bağlı okullarda sınıf öğretmeni/ zihinsel engelliler öğretmeni olarak görev alıp başka alan derslerine girememektedirler (Anonim, 2015).

Eğitim alabilirlikleri zeka bölüm puanlarına göre belirlenen çocukların 19-0 arasında puana sahip olanları eğitim kuruluşlarında eğitim göremezken zeka puanı 20 – 49 arasındaki çocuklar, Eğitim ve Uygulama Okulları İle Eğitim Uygulama Okulu, İş Eğitim Merkezlerinde eğitim görebilirler. Eğitim Uygulama Okulları, en az 20 -49 puan aralığına sahip olan, eğitim görebilen zihinsel engellilerin gittiği “Öğretilbilir Çocuklar Taslak Programı”nın uygulandığı eğitim merkezleridir. Eğitim-Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi bünyesinde, uygulamalı iş eğitim dersleri, fonksiyonel bilimsel beceriler, sosyal ve eğitsel faaliyetler, beslenme bilgisi dersleri verilmektedir. İş eğitim okullarından mezun çocuklara “kurs bitirme belgesi” takdim edilir (Kabasakal, 2007).

Zihinsel engellilerin 69 – 50 zeka bölüm puanına sahip olanları zeka düzeyi hafif olarak nitelendirilir ve Kaynaştırma Eğitimi - Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde eğitim alırlar. Normal sınıflarda eğitim görenler ise 110 – 70 zeka bölüm puanı alan normal/sınırdaki zeka seviyesindeki çocuklardır (Kayrak, 2014).

Tablo 1. Zekâ Düzeyine Göre Zihinsel Engellilerin Gideceği Eğitim Kurumları

Zekâ Bölümü Puanları	Zekâ Düzeyi	Gidebileceği Eğitim Kurumu
110-90	Normal Zekâ	Normal Sınıfta Eğitim
89-70	Sınır Zekâ (Ağır Öğrenir)	Normal Sınıfta Eğitim
69-50	Hafif Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği	Kaynaştırma Eğitimi - Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
49-35	Orta Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği	Özel Eğitim Sınıfı veya Kaynaştırma Eğitimi - Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
34-20	Ağır Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği	Eğitim Uygulama Okulu - Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
19-0	Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Engelli	Klinik Bakım - Evde Bakım

Kaynak: Kayrak, 2014

Türkiye’de devlet bünyesi haricinde gönüllü kurumlar da özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalarda çocukların anne ve babalarına, topluma bilgilendirici eğitimler verilmekte, toplantılar, konferanslar yaparak ailelere destek olunmaktadır.(Erim ve Caferoğlu, 2012).

2.1.3.1.Kaynaştırma Eğitimi

Zekâ düzeyi hafif olarak nitelendirilen özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların öğrenmelerine katkı sağlamak amacıyla genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesine (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007) kaynaştırma uygulamaları adı verilir.

Kaynaştırma uygulamaları Türkiye’de 1983 yılında devreye sokulan 2916 sayılı özel eğitime muhtaç çocuklar kanunu ile başlar. 1997 yılında yürürlüğe başlayan 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararnamenin kabulü ile belirli sınırları çizilmiştir. 2006 yılında ÖEHY’nin çıkmasıyla yaygınlık kazanan kaynaştırma uygulamaları, ÖEHY’nin kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları bölümünde üç ayrı ifade yer almaktadır (MEB, 2006):

- Madde 23/2.a da tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları; özel eğitime ihtiyacı bulunan bireylerin, öncelikle özel eğitime ihtiyacı olmayan yaşlıları ile birlikte aynı kurumda eğitim almaları amaçlanır.
- Madde 23/2.b de yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, özel eğitime ihtiyacı bulunan öğrenciler kaynaştırma metoduyla eğitimlerini, özel eğitim gereksinimi olmayan yaşlılarıyla beraber aynı sınıfta tam zamanlı olarak alabilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da alabilirler.
- Madde 23/2.j de tersine kaynaştırma uygulamaları, ilköğretim programlarını uygulamayı amaç edinmiş özel eğitim okul ve kurumlarında; özel eğitime ihtiyacı bulunmayan öğrencilerin, ihtiyacı olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla ya da ihtiyacı olmayan öğrenciler için bu okul ve kurumların kapsamında ayrı sınıf açılması şeklinde de uygulanabilir.

Zihinsel engeli bulunan çocukların eğitilmesi için farklı branşların işbirliği gerekmektedir. Özellikle Türkiye’de son dönemlerde kaynaştırma yoluyla eğitim gören zihinsel engelli çocukların bu programlarla başarı sağlayabilmeleri için sınıf öğretmenlerinin fazladan özel eğitim desteği alması gerekmektedir. Çocukların ise bu kaynaştırma yoluyla eğitimleri verilirken onların kişisel özelliklerine, ihtiyaçlarına göre eğitim programı

hazırlanmalıdır. Yetilerinin el verdiği ve ilgilerini çeken eğitim yöntemleri uygulanmalıdır. (Aydoğan, 2016).

2.1.3.2. Özel Eğitim Sınıfları

Özel eğitim sınıfları, ayrı bir sınıfa ihtiyaç duyan özel eğitim öğrencilerinin, okul ve kurumlardaki öğrencilerin özelliklerine, yetersizliklerine göre hazırlanmış, özel araç gereçlerin yer aldığı sınıflardır. Özel eğitim hizmetleri kurulunun teklifi dahilinde tüm özel ve devlet okullarının il/ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla, duymayan çocukların bir arada eğitim görmeleri amacıyla özel eğitim sınıfları açılır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme planlandırması üzerine özel eğitim sınıflarındaki öğrenciler seçili dersleri ve etkinlikleri diğer yaşlıları ile beraber yaparlar. Bu kaynaştırma programının amacı, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin diğer öğrencileri örnek alarak becerilerini geliştirebilmeleri ve arkadaşlık kurup etkinlikleri beraber yapmaları böylece toplumun arasında daha kolay yer alabilmeleri amaçlanmıştır. Diğer öğrenciler için faydası da özel eğitime ihtiyacı olan arkadaşlarını tanımaları, farklılıklara karşı pozitif bir bakış ve yaklaşım içerisine girmeleri amaçlanmıştır.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin başarıları ise okullarının eğitim programını içeren sınıf geçme ve sınavlarla alakalı kararlara bakılarak değerlendirilir. Fakat, değerlendirmeler yapılırken öğrencilerin BEP'leri göz önünde bulundurulur.

2.1.3.3. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri

5580 sayılı Özel Eğitim Kurumları Kanunu, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin tanımını şu şekilde yapmaktadır; özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin dilsel gelişim becerilerini, konuşabilme yeteneklerini güçlendiren zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal her türlü davranış sorunlarını ortadan kaldıran, kişisel becerileri ve özellikleri doğrultusunda yapabileceklerinin en üst noktasına kadar onları hazırlayan ve toplum içinde uyumlu şekilde, bağımsız, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen bireyler haline getirmeyi amaçlayan kurumlar olarak tanımlanır. Özel eğitim okulları ise; özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere, bu eğitimi verebilecek uzman kişilerce eğitim programı verilen kurumlar olarak tanımlanır (Acer, 2016).

Özel eğitim kurumu açabilmek veya nakil yapabilmek için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından izin almak gerekmektedir. Kurum açmak isteyen yetkililer, kurumun sorumlu müdürünü, kurumda uygulanacak programları, öğrenci sınırını bildirmek zorundadır. İzin için başvuru Millî Eğitim Müdürlüğüne yapılır ve valiliğin görevlendirdiği maarif müfettişleri araştırma

sonucu olumlu karar alırsa, valiliğin uygun gördüğü okullara ilişkin başvurular kurum açma izni alınması üzere Bakanlığa gönderilir. İzin çıkmadıkça kurumlar öğrenci kaydını başlatamaz.

2.2. Liderlik ve Paylaşılan Liderlik

Liderlik kavramının tarihsel süreç içerisindeki yeri çok eski zamanlara dayanmaktadır. Liderlik, bir grup insanı ortak bir amaç ve vizyon etrafında, kendilerinin de gönüllü isteğiyle bir araya getirme, onların bilgi ve becerileri ile liderin kişisel, davranışsal ve örgütsel özelliklerini harmanlayarak bütünleştirme ve böylece amaçların başarıyla gerçekleştirilerek, belirlenen vizyona ulaşılmasını sağlama süreci olarak tanımlanabilir. “Liderlik, grup halinde yaşama olgusunun ortaya çıkardığı bir statü olduğundan topluluklar halinde yaşayan insanlar; inisiyatif kullanan, sorunlara çözüm üreten ve toplumu ortak bir amaç etrafında bütünleştiren insanlara ihtiyaç duyarlar. İşte bu durum, liderliğin varoluş sebebidir. İnsanoğlu tarih boyunca yaşanan en hızlı değişime tanık olmaktadır. Sanayi devrimi sonrası toplum, bilgi çağı ya da bilgi toplumu olarak adlandırılan hızlı değişim ve gelişimlerin yaşandığı bu zaman diliminde, toplumsal ve örgütsel alanda belki de her zamankinden daha fazla liderliğe ve liderlere ihtiyaç duyulmaktadır” (Kahya, 2013).

2.2.1. Liderlik Kavramı

Yönetici ve liderlik kavramlarının uygulamada değişmez bir bütün oldukları görülmektedir. “Yönetici, başka kişiler adına ve hesabına çalışan, önceden belirlenmiş olan örgütsel amaçlara ulaşmak için gayret gösteren, örgüt içindeki işleri planlayan, uygulanmasını sağlayan ve nihai sonuçları kontrol eden kişidir. Lider ise, içinde bulunduğu grubun amaçlarını belirleyen ve bu amaçlar istikametinde içinde bulunduğu grubun diğer üyelerini etkileyerek, onları da bu yönde davranışa sevk eden kişidir (Davis, 1984).”

Yönetici ve liderlik kavramları arasındaki benzerliklere rağmen iki kavram arasında önemli farklılıklar da vardır. “Yönetimin işlevi, belirli bir organizasyonun içerisinde (belirli bir düzende) belli başlı süreçlerle ve tekniklerle söz konusu örgütü, belirlenen hedeflere ulaştırmaya yönelik olan faaliyet ve işlerin gerçeğe dönüşmesini sağlamaktır. Başka bir ifade ile; yönetenin o ana dair koşulların içerisinde, örgütün en verimli sonuçlara erişmesini sağlamak gibi bir misyonu bulunmaktadır. Önderlik ise, işletmeyi değişim ve gelişimlere uygun hale getirebilmek adına organizasyona vizyon sağlayıp, revizyonlar yapmaktır. Örneğin; geçmiş dönemi baz alarak, bunu daha ileriye taşımak adına %10 yukarıya hedef

koymak liderliğe dair bir başarının göstergesini oluşturmamaktadır. Lider olmak, sürekli bir değişim ile mümkündür ve bütün değişimler bir önderliği gerektirmektedir (Koçel, 2014).”

Tablo 2. Yönetici Olmak ve Lider Olmak Kavramlarını Karşılaştırma

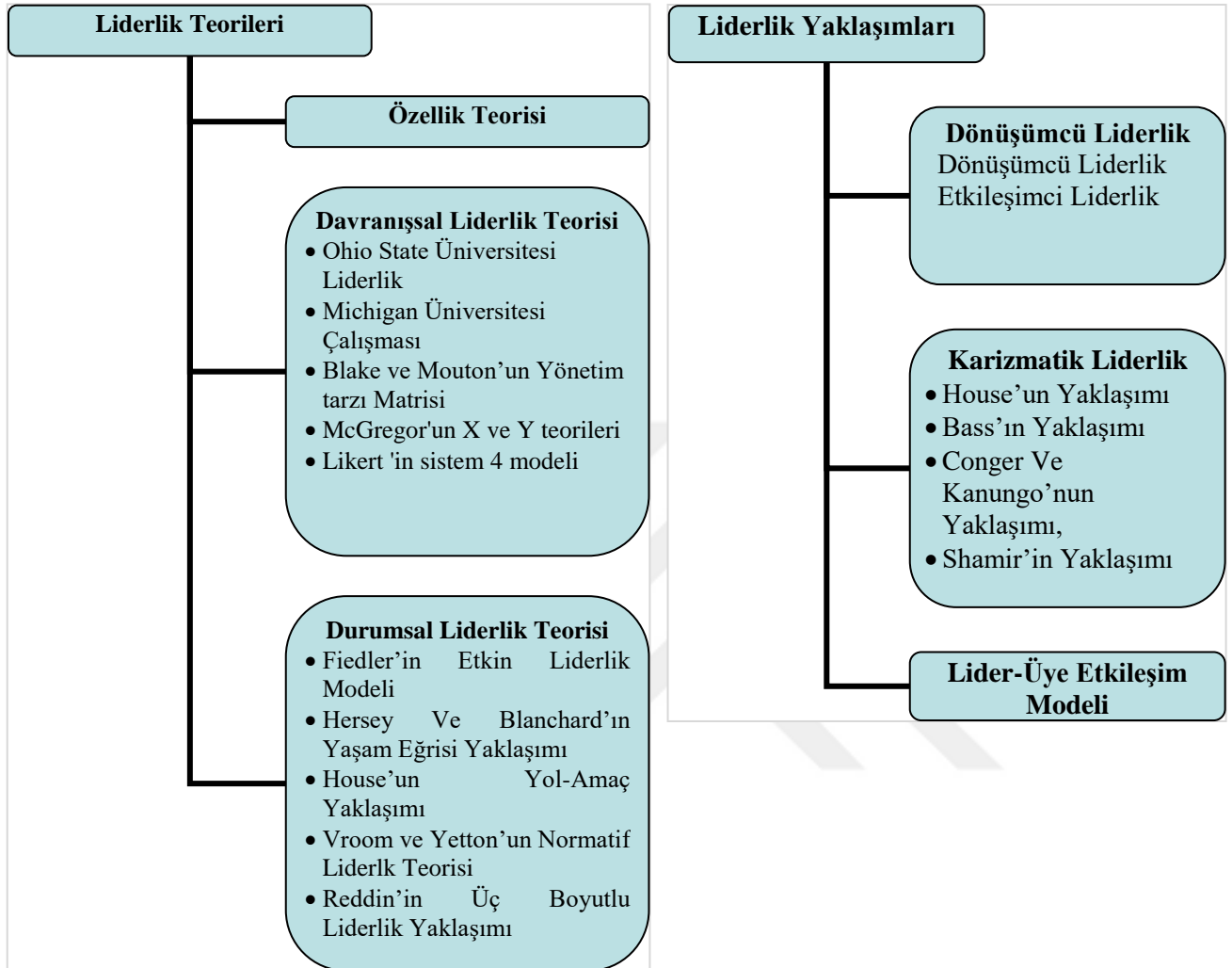
Farklılıkların görüldüğü alanlar	Yönetici	Lider
Gündemi oluşturma	Planlamanın ve bütçenin istenmekte olan sonuçlarını elde etmek adına detaylandırılmış zamansal tablolar oluşturma ve gerekli olan kaynakların sağlanması	İzlenmesi gerekli olan yolun çizilmesi, vizyonun belirlenmesi ve hedeflenen vizyonu yakalamak adına gereken stratejilerin geliştirilmesi
Gündemi başarmak için insan ağı geliştirmek	Örgütlenmenin ve yöneltmenin planlı bir şekilde uygulanması amacıyla gereken yapının oluşturulması, çalışanların yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesi, çalışanlara rehberlik yaparak yöntemlerin geliştirilmesi.	İnsanların idare edilmesini sağlayarak, eylem ve sözlerle kişilerin yönlendirmelerini yapma ve bu yönlendirme doğrultusunda gerekli olan iş birliğini yaratabilme.
Uygulama	Kontrol ve problem çözümünün ardından ele geçen sonuçlarla planları karşılaştırıp, sapmaların belirlenmesini sağlama ve problemleri çözebilmek adına tekrar örgütlenme yapmak.	Motivasyonu sağlayarak iş görenlerin ana ihtiyaçlarını temin ederek onları harekete geçirme.
Sonuçlar	İşletmede bulunan çıkar gruplarının beledikleri sonuçları, tutarsızlık gösterecek şekilde meydana sürülmesini sağlama.	Efektif bir değişimin sağlanmasıyla, daha da efektif değişiklikleri gerçekleştirme kapasitesini yaratmak.

Kaynak: Derya, 2010

Yukarıdaki Tablo2’de yönetici ile liderlik kavramları karşılaştırılmıştır. Tablo incelendiğinde her iki kavram arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir.

2.2.2. Liderlik Teorileri ve Yaklaşımları

Çalışmada konu liderlik teorileri ve yaklaşımları olarak iki temelde incelenecektir. Konu açılımı şekilde verilmektedir.



Şekil 1. Liderlik Teorileri ve Yaklaşımları

2.2.2.1. Liderlik Teorileri

Liderlik teorileri çeşitli başlıklar altında incelenecektir.

Davranışsal Liderlik Kuramları

Liderlik sürecine açıklama getiren bu kuramın ana savı, liderlik özelliği gösteren bir kişiyi başarılı kılan faktörün özellikle onun liderlik gösterdiği durumlardaki davranışlarıdır. Liderin davranışı onun niteliğini belirleyecek faktördedir. Bu yaklaşıma göre, plan yapma, örgütlenme düzeyi, yürütme, eşgüdüm, denetleme becerisi, iletişim, yetkileri devretme, motivasyonu artırma gibi önemli görevleri olan lider, bu tutumları sergilerken gösterdiği

davranışlar asıl önemli olan durumdur. Liderin davranışlarının önem kazanmasının sebebi ise, özellikle kuramlarının liderliğin açıklamasını yeteri kadar yapamamasından kaynaklanmaktadır. Davranışçı kuramın iki temel liderlik davranış durumu vardır. Bunlardan biricisi görev yönelimli, ikincisi ise ilişki yönelimli tutumlardır.

Ohio State Üniversitesi Araştırmaları

Ohio State Üniversitesi araştırmacıları 2. Dünya savaşı yıllarında yöneticilere yönelik araştırma yapmış ve “Yapıyı Harekete Geçirme” yani çalışanı hedefe doğru örgütleme ile “Anlayış” - kıdemlinin altındaki çalışanına olan güveni ve hoşgörüsü - olmak üzere iki nitelik bulmuşlardır. Araştırma sonucunda yoğunlaşma “Kişiyi Dikkate Alma” ve “İnisiyatif Faktörü” üzerine olmuştur.

Ohio State Üniversitesi Araştırmaları	
İlişkiye Yönelik Liderlik	Yapıya Yönelik Liderlik
Dostça Davranma	Planlama
Astlara Danışma	Yönetme
Astlarla İletişim Kurma	Koordine Etme
Astlara İtibar Etme	Problem Çözme
Destek Verme	Astların Rollerini Belirleme
Astların İsteklerini Temsil Etmek	Yetersiz İş Eleştirme
	Astlara Baskı Uygulama

Şekil 2. İlişkiye yönelik liderlik ve yapıya yönelik liderlik (Hersey, vd., 20081)

Lider kişi ilişkiye yönelik liderlik anlayışı ile yapıya yönelik liderlik anlayışı arasında tercih yapmamalı ve iki davranışı birbirinden farklı değerlendirmelidir. (Özen Kutanis, 2003).

Araştırma sonunda elde edilen veriler(Şimşek vd., 2001):

1. Liderin kişileri dikkate alma yönündeki davranışları sıklıklaştıkça çalışanların işe karşı devamsızlıklarında azalma görülmüştür.
2. Liderin inisiyatlara karşı ılımlı artışı görüldükçe grup üyelerinin çalışma verimliliklerinde artış görülmüştür.

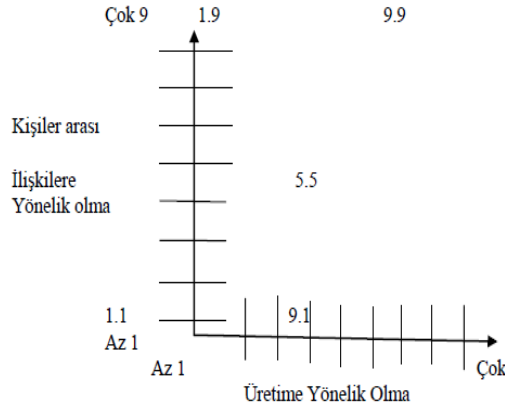
Michigan State Üniversitesi Çalışmaları

Michigan üniversitesi çalışmalarını dört bölüme ayırmıştır. Bir ve iki, grup üyelerinin duygularına önem veren, üyeler içinde yakın ve karşılıklı ilişkinin artması yönünde davranışları kapsamaktadır. Diğer iki bölüm ise, amaca yönelik, yüksek çalışmayı artırma ve motivasyonu yükselten davranışlar olarak ayrılır (Northcraft, 1994).

İnsana yönelen lider, grubun iş gücünü arttıracak, grup üyelerini de memnun edebilecek koşulların sağlanması, çalışan ve grup üyelerinin kendilerini geliştirmesine olanak sağlayıp bununla ilgilenen tutumlarda bulunur. İş odaklı bir lider ise çalışanların gerektiği gibi istenilen biçimde işlerini yapıp yapmadığını kontrol eder. Sergilediği tutum ise ceza veya resmi otoritesinin gücünü kullanmaktır. Michigan Üniversitesi araştırmalarının sonucunda, liderler eğer insana yönelik liderlik sergilerlerse başarının sağlandığını tespit etmişlerdir (Ataman, 2009).

Blake ve Mouton'un yönetim tarzı matriksi

Blake ve Mouton' un grid teorisi; genel olarak yönetim faaliyetleri sürdürülürken davranışlarını tetikleyen odakların ne olduğu üzerinde durmaktadır. Blake ve Mouton' a göre yönetici davranışları iki odak üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu odaklar insan ve üretimdir (Demirhan, 2010). Odak kavramı sabitlik belirten mekanik bir kavramdan çok yönelimin şiddetiyle ilgili bir kavram olarak kullanılmıştır. Ohio State ve Michigan Üniversitelerinde yapılmış olan araştırmalara dayanılarak “kişiyi dikkate alma” ve “işe ağırlık verme” şeklinde ifade edilen ve farklılıkları olan iki liderlik tarzı geliştirilmiştir (Newstrom ve Davis, 1993). Bu bağlamda Durumsal Liderlik Teorisini geliştiren Hersey ve Blanchard (1988) ilişkilere yönelik davranışlar ve göreve yönelik davranışlar olarak adlandırdıkları iki boyutlu bir tabloda 4 farklı liderlik tarzı tanımlamışlar ve bu tarzların ne tip örgütler için uygun olduğunu belirtmek için örgüt elemanlarının olgunluk derecelerine göre bir sınıflama yapmışlardır (Demirhan, 2010: 16).



Şekil 3. Blake ve Mouton'un yönetim tarzı matrisi

Kaynak: Koçel, 1999.

Matrikse göre 1,1 tipine sahip lider; hem üretime hem de insanlara en az ilgili olandır. Lider sadece yapılması gereken ne ise onu yapar. 9,1 tipi bir lider ise sadece üretime ve işe değer verir, kişilere değer vermez. Lider takım çalışmasını teşvik eder. 1,9 tipinde bir liderin, önem verdiği, hassas olduğu alt kademdeki çalışanlarının duyguları ve hoşnutluklarıdır. 5,5 tipi, üretime ve kişilere ortalama oranlarda değer veren bir lider tipini temsil eder. 9,9 olan bir lider ise; insanlara ve üretime dair en üst düzeyde ilgiyi gösterir.

McGregor'un X ve Y teorileri

1960 yılında Douglas McGregor tarafından ortaya çıkarılan davranışsal liderlik teorilerinden biri de X ve Y teorileridir. X teorisi geleneksel yönetimi temsil ederken, Y teorisi örgütsel bütünleşmeyi temsil eder. Bu iki teori birbirinden ayrı ve sistematik bir şekilde incelenmiştir. İki teori insan ilişkileri ve yönetim tarzı açısından birbirlerinden farklı iki görüşü incelemektedir.

X teorisi: İnsan sorumluluktan kaçır ve çalışmayı sevmez. Bu yüzden de çalışan fırsat buldukça işten kaçır, önemli olan güvencedir anlayışı hakimdir. Lider ise bu durumda insanları çalıştırmak için baskı kurmalı, kontrol altına almalı, ödül-ceza yoluna başvurmalıdır (McGregor 1960).

Y teorisi: İnsan çalışmayı sever, çalışma potansiyeli vardır. Ortam uygunsa kendi kontrolleriyle çalışır. Lider uygun ortamı sağlayıp insanlara potansiyelleri yönünde kendilerini geliştirme fırsatı vermelidir ve bu potansiyelleri çalışma amaçları yönünde kullanırmalıdır (McGregor 1960).

Durumsal Liderlik Kuramları

Özellik ve davranış kuram anlayışındaki araştırmacılar etkin liderliğin “örgüt kültürü, görevlerin doğası, yöneticinin değerleri ve tecrübeleri” gibi farklı değişkenlerle ilişkili olduğu düşüncesindedirler. Bu anlayış çerçevesinde etkin liderin tek bir özelliği yoktur, her durumda etkili olabilecek ortak bir davranışları yoktur.(Şimşek vd., 2001).Rober House ve Martin Evans’ın Yol Amaç Kuramı, Vromm ve Yetton’un Normatif Liderlik Kuramı, Fiedler’in Durumsal Liderlik Kuramı, Reddin’in 3D Durumsal Liderlik Kuramı, Hersey ve Blanchard’ın Durumsal Liderlik Kuramı durumsal liderliğin alt başlıklarıdır.

Rober House ve Martin EvansDurumsal Liderlik

Blanchard’ın Durumsal Liderlik Kuramı kendi içinde sınıflandırılmıştır. Rober House ve Martin Evans’ın ileri sürdüğü kuram olan Yol-Amaç Kuramında liderin tutumu ile çalışanların güdülenmesi, tatminleri ve başarılarına herhangi bir etkisi olup olmadığını anlamaya çalışır. Bu kuram, lider tutumu ile çalışanın amacına ulaşması arasındaki ilişkiyi arttırdığı ve liderin çalışanın amacına önderlik yaptığı sürece güdüleyici, tatmin edici olduğu sonucuna varmıştır (Can, 1992).

Fielder’inDurumsallık Yaklaşımı

Fred Fiedler, ilk defa Durumsallık kuramından bahseden isimdir (Başaran, 1992). Fiedler, bir durumun liderlere uygun olup olmamasını 3 ayrı faktörle ilişkilendirmiştir:

- Liderle izleyenlerin etkileşimi,
- İşin yapılandırılma seviyesi,
- Liderin makam gücü,

Tablo 3. Fielder'in Liderlik Modeli

Durumdaki Bağlılık		Uygunluk		En Etkili Liderlik Biçimi
Liderin Konumsal Gücü	Görevin Yapılandırma Durumu	Lider Üye İlişkileri	Durumun Lidere Uygunluğu	Etkili Lider Biçimi
Güçlü	Yapılandırılmış	İyi	Uygun	Görev Yönelimli
Zayıf	Yapılandırılmış	İyi	Uygun	Görev Yönelimli
Güçlü	Yapılandırılmamış	İyi	Uygun	Görev Yönelimli
Zayıf	Yapılandırılmamış	İyi	Uygun	İlişki Yönelimli
Güçlü	Yapılandırılmış	Kötü	Orta Düzeyde	İlişki Yönelimli
Zayıf	Yapılandırılmış	Kötü	Orta Düzeyde	İlişki Yönelimli
Güçlü	Yapılandırılmamış	Kötü	Orta Düzeyde	İlişki Yönelimli
Zayıf	Yapılandırılmamış	Kötü	Orta Düzeyde	Görev Yönelimli

Kaynak: Aydın, 1994.

Başaran (1998) liderin, liderliğini ortaya çıkarabilmesi için ortamın uygun olması temeline dayanan kuramdan bahsetmiş ve o kurama göre liderlik, grup üyeleriyle beraber ulaşacağı hedef süresi boyunca bir grup üyesinin diğer üyelere etki etme sürecidir.

Vroom ve Yetton'un Normatif Modeli

Normatif kuram, liderin davranış biçimlerini, liderin aldığı karara uyanların düzeyine bakarak tanımlayan bir kuramdır. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı her durumda geçerli sayılan liderlik tavrının olmadığı savunusundadır. Otokratikliderlikten demokratik liderliğe kadar kapsamlı bir liderlik davranışlarını tanımlamasını yapar. Vroom ve Yetton'a göre iki durumsallık etkeni vardır. Birincisi, kararın kabullenilmesi ikincisi, liderlik tavrı (Çelik, 2003). Liderlik alanında uzmanlaşan kişiler, liderin karar verme aşamasına dair bir teknik oluşturmaktadır. Bu teknik üç etkenden oluşur. Karar stilleri ve duruma katılım gerekliliği seviyesini belirlerken yararlanılacak karar ağacıdır (Arıkan, 2001).

Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı

Liderin davranışları ile grup üyelerinin gelişmeleri, olgunluk düzeyleri arasında bağ kuran teoride (Çelik, 2003), olgunluğun genellikle mesleki olgunluk ve ruhsal olgunluk olarak iki türü olduğu görüşü hakimdir(Sağır, 2011). Bu teoriye bakarak liderin takipçilerinin olgunlukları artıkça liderde aşağıdaki sıralamaya göre değişiklikler olduğu tespit edilmiştir (Torlak2008).

- Yüksek Görev - Düşük İlişkiler Davranışı,
- Yüksek Görev - Yüksek İlişkiler Davranışı,
- Yüksek İlişkiler - Düşük Görev Davranışı,
- Düşük İlişkiler - Düşük Görev Davranışı.

Reddin'in 3-D Liderlik Yaklaşımı

Reddin, Yönetmel Etkinlik üzerinde durur ve bu etkinliğin yönetimin ana hedefi olduğunu belirtir. Teorisi 3-D Yönetmel Etkinliği esas alan bir yaklaşımdır. Reddin'e göre Yönetmel Etkinlik, yöneticinin ortaya koymasu gereken ürünlere ulaşabilme seviyesidir (Eren, 2001). Etkinlik, yöneticinin bulunduğu pozisyon itibari ile gerçekleştirmek durumunda olduğu hedefler olarak tanımlayan Reddin, etkinliğin liderin tutumlarını açıklamak için yeterli olmayacağı görüşündedir. Reddin, tanımlarını yaparken aşağıda bulunan ölçütlere göre yapmaktadır:

- Kurumun ruhsal durumu
- Görevin gerçekleştirilmesinde yararlanılan teknolojik imkanlar
- Amirlerle diyaloglar
- Aynı düzeydeki çalışanlarla iletişimi
- Alt kademelerde çalışanlarla iletişim (Aydın, 2005).

2.2.2.2. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik, üzerine tartışmalar yaşanan, yaklaşımlarının ne olduğu veya ahlaki, etik kapsamlılıklarının sınırlarının çizildiği bir kavramdır. Liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkışı, var olan liderlik stiline eksik yönlerini gidermek ve farklı unsurlara dikkat çeken yaklaşımlarla birbirini tamamlaması amaçlanmıştır (Kesken ve Ayyıldız, 2008).

- **Karizmatik Liderlik**

Sosyolog Max Weber karizma kavramını sosyal bilimlerde ilk kullanan kişidir. 1947 yılında karizmanın tanımını şu şekilde yapar: Lideri izleyen kişiler üzerinde hissedilebilir derecede güce sahip olan özellikle kriz anında yönlendirmeye ihtiyaç duyanlara bu ihtiyacı sağlayabilen kişilerdir. Kriz anında oluşan liderlik biçimini adlandırmak için ise “ karizmatik güç” tanımını yapar (Berberoğlu, 2002).

Yukl, karizmatik liderliğin her durumda yararlı olmadığını, hatta gruba zararı dokunabileceğini dile getirmiştir. Başarılı işletmecilerin gaddar ve egoist tutum içerisinde olduklarını, iş yerlerine kale benzetmesi yaparak, bu kalenin değer kaybetmemesi adına zalimlik yapabileceklerinden, karizmatik liderin de bu tarz düşünce içerisinde olduğu için çıkarıcılık, kendi pozisyonunu koruma güdüsü içine girebileceği düşüncesindedir. Bu tarz liderlerin yetkileri grup üzerinde kriz anında stres yarattığından geleneksel inanç ve değerleri ele alma yönünden güçsüzleştirmektedir (Çelik, 2011).

- **Dönüşümcü-Etkileşimci Liderlik**

Bass tarafından geliştirilen dönüşümcü liderlikte, yüksek verim, en az oranda iş bırakma ve çalışanın üst düzey hoşnutluğu amaçlanır (Şimşek, Akgemci, Çelik, 2010; Miner, 2006). Grubun amaca ulaşması için şahsi çıkarlarından ziyade amaca yönelik motivasyonu amaçlayan bir yaklaşımdır. Bass’a (1990) göre kendi çıkarlarından önce grubu ve grubun rahatını düşünen, takip edenlerinin başarısıyla/başarısızlığıyla ilgilenen, onların ihtiyaçları ilgili ve grup üyelerinin sonuçlara önem vermesini sağlayan kişiler dönüşümcü liderlerdir. (Turan, 2014: 321; Erkutlu, 2014: 18,19).

Etkileşimci (transaksiyonel) liderlik: Bu liderlik anlayışına sahip yöneticiler, alt kademelerde çalışanların daha çok çabalamaları için para ve statü gibi ödüllendirmeler kullanır. İş ve çaba odaklı olan yaklaşımda çalışanın yaratıcılığı ve yenilikçiliği ile pek fazla ilgilenilmez. Etkileşimci liderler daha çok geçmiş faaliyetleri iyileştirmek için iş yaptırırlar (maliyet düşürme, kâr arttırma) . Bu liderlik özelliği gösteren liderlerin olumlu yanı bu iyileştirici yönü, yani geçmiş olumlu ve yararlı gelenekleri iyileştirme olurken; olumsuz yanı ise yaratıcılık ve yeniliğe önem az vermesidir (Eren, 2003).

- **Lider-Üye Etkileşim Teorisi**

Lider-üye etkileşim kuramı liderlik süreci ve sonuçları arasındaki bağı araştıran bir kuramdır. Graen ve Uhl – Bien,lider-üye etkileşim kuramının evrelerini dört bölüme ayırmıştır. Birincisi, dikey ikili ilişkilerin yoğunluğu, liderin alt kademedeki çalışanlar ile

farklı bağlar geliştirdiğini tespit etmiştir. Bu kısımda “grup içi” (ingroup) ve “grup dışı” (outgroup) şeklinde ayrılan ikililerin tanılandırması yapılmıştır (Baran, 1997). İkili kavramından kasıt, lider-izleyici, yönetici- alt kademelerden bir çalışan kast edilmektedir.

Lider çalışma grubu içerisinde herkese karşı aynı liderlik tavrıyla iletişimde bulunmayacağını ortaya koyan Lider-Üye Etkileşim kuramında, lider ile grup üyeleri arasında diğer yaklaşımlardan ayrı olarak karşılıklı etkileşme üzerine yoğunlaşılır. Kurama göre, üst ve ast ilişkilerindeki farklılık, üyelerin üstleriyle olan iletişimlerine bağlı değişim göstermektedir. Bu iletişimde liderde yüksek veya düşük boyutta iş bağı içinde olabilirler.(Graen ve Uhl-Bien, 1995).

Yüksek seviyede çaba ve liderlerine kişisel bağlılık gösteren kişiler bağlı oldukları lider ile yüksek nitelikli bağ içerisindedirler. Bu sayede lider ve ekibin iş gücünü arttırmasında pay sahibi olurlar. Liderler ise kendilerine bağlı alt kademelere fazlaca sosyal destek vererek kaynak imkanları sunarak ve ödüllendirme yoluyla karşılık verirler (Schriesheim vd., 2001).

2.2.3. Paylaşılan Liderlik ve Kavramsal Çerçevesi

Çalışmanın bu bölümünde Örgüt Kültürü, Öğrenen Örgütler, Öğretmen Liderliği, Etkili Okul Liderliği, Eğitim Örgütlerinde Paylaşılan liderlik konuları hakkında bilgi verilecektir.

2.2.3.1. Örgüt Kültürü

Bir örgütteki aynı hedefe duyulan inanç, değer ve kurallar bütünü, örgüt kültürünün literatürde yer alan tanımlamalarının ortak paydasıdır. Eren (2004) örgüt kültürünün dört ana bileşenini şu şekilde tanımlamaktadır:

- 1) Öğrenilerek hayat bulduğu,
- 2) Paylaşılma odaklı olduğu,
- 3) Çalışanların algılarında önemli olduğu
- 4) Davranışsal değerlendirmede ortaya çıkışının düzenli olduğu ve tekrarlayan şekilde devamlılık gösterdiği vurgulanmaktadır.

Örgüt kültürünün, işgörenler açısından bir denetim aracı olduğunu söylemek mümkündür. Tutum ve davranışların, oluşum ve kontrolünde etkinliği tartışılmazdır. Örgütte var olan kültürün yüksek olması bürokrasinin azaltılarak gerekli işlemlerin hızının arttırılması

anlamına gelirken; örgüt kültürünün zayıf olması da tam tersi anlamı karşılamaktadır. Örgüt verimliliğinin artırılması ve çalışma ortamının stabilasyonu için, örgütü ilgilendiren uygulamaların standartlaşması önem taşımaktadır (Sezgin, 2010).

2.2.3.2. Öğrenen Örgütler

Günümüzde de dahil olmak üzere ileriki zamanlarda başarıyı yakalayacak kurum ve kişiler hızlı ve kolay öğrenenler olacaktır. Gelişen ve gelişen teknolojiye paralel olarak insanların gelişmesi, amacına uygun öğrenme kanalını belirlemesi ve bu süreci en hızlı şekilde yapması gerekliliktir (Braham, 1998). Öğrenen örgütlerin öğrenme anlayışı global ve takım ruhu temellidir. Bu örgütler, öğrendiği şey kadar nasıl öğrendiklerini de incelerler. Verilerin ulaşımı ve elde edilen verilerin analizini doğru araç ve amaç diyalektiğinde çözümlenerek, zamandan tasarrufu amaçlarlar. Ayrıca çalışan motivasyonu, öğrenen örgütlerde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar (Elma ve Demir, 2000).

Öğrenen örgütler, eğitimin standart amacının değişimiyle birlikte, eğitim alanında da önemli bir kavram olmuştur. Eğitim bugün, eğitim programında yer alan bilgilerin öğrencilere ezberletilmesiyle aktarılmamakla birlikte öğrenmeyi öğrenen kişiler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Yani eğitimin günümüzdeki amacı, öğrencilerin nasıl öğreneceklerini öğretmektir. Eğitimin ikinci önemli ayağı olan eğitim yönetiminin asıl görevi de okullara, öğrenen okul özelliği katmaktır. Başaran'a (2000) göre, öğrenen okulların özelliklerini 6 ana kriterde toplamıştır;

- “1. Açıkça belirtilen amaçlarla beklenen öğrenmeyi tanımlar ve vizyon sahibidir.*
- 2. Değişim kültürü oluşturur.*
- 3. Personel geliştirme eğilimindedir ve personelini destekler.*
- 4. Toplumsal değişim sürecinde doğru hizmeti gerçekleştirir.*
- 5. Farklı gruplarla işbirliği içindedir ve örgüt yapısını yeniler.*
- 6. Üretim sürecinden ve çıktılardan dönüt alarak kendini sürekli düzeltmeye ve yenilemeye çalışır”.*

2.2.3.3. Öğretmen Liderliği

Öğretmen liderliği, okul içerisinde informal ve formal alanlarda eğitim süreçlerinde etkin ve istekli olması, projeler oluşturması ve oluşturduğu projelerin bağımsız olması, diğer öğretmenlerin gelişimine destek sunması, güvenilir olarak değerlendirilmesi ve çevresini

etkileyecek yapıya sahip olması olarak tanımlanabilir. Bunun için, kişisel özellik, vizyon, beceri ve zamanlama ana bileşenlerdir. Günümüzde, okul modellerinde müdürlerin yanı sıra öğretmenlerinde liderlik becerilerini gösterebilmesine imkan verilmesi düşüncesi hakimdir. Gerçekleşmesi beklenen bu durumun ana belirleyicisi okul müdürleridir (Can, 2007).

Kurumsal gelişime hizmet eden öğretmen liderliği davranışları “etkili okul” fenomeninin gerçekleşmesine katkı vereceği düşünülmektedir. Etkili okul hareketinin öncülerinden olan Ron Edmons, yaptığı gözlemle etkili okullar olarak nitelendirilen okulların diğer okulları etkilediği gibi çevresini de etkilediklerini ifade etmiştir (Çelik, 2011). Eğitim kurumlarında öğretmenlerin, liderlik rollerini vurgulayacak ve geliştirecek gerekli olduğu düşünülen düzenlemeler aşağıda sunulmuştur (Beycioğlu ve Aslan, 2012):

- Meslek içi eğitimin işbirliğini teşvik edecek şekilde düzenlenerek, yapılacak ortak projelere teşvik edilmeli
- Milli Eğitim Kurumlarının her örgütsel kademesinde öğretmen liderliğine teşvik eden ve geliştirilme imkanı sunan çalışmalar yapılmalı
- Eğitim sürecinde alınacak akademik ve idari kararlara, öğretmenlerde dahil edilerek oluşacak yapılanmanın bir parçası yapılmalı
- Öğretmenin sorumluluk ve yetkileri, öğretmen liderliği perspektifinden değerlendirilerek yeniden yapılandırılmalı

2.2.3.4. Etkili Okul Liderliği

Etkili okul, örgüt içi etkili, eğitim sisteminin bileşenlerini örgüt amacına kanalize edebilen, eylemsel etkinlik gösteren okul olarak tanımlanabilir (Başaran, 1991, s. 43). Etkili okulun amacı ilgili öğretim, okul yöneticisi de öğretim lideridir. Öğretmenlere, öğrencilere ve yöneticilere uyması ve yapması gerekenler açıkça belirtilerek bu yönde örgütlenme yapılmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin akademik başarısı için çalışarak periyodik bir şekilde başarı ölçümü yapılır. Yöneticiler olumlu okul iklimi yaratmaya çalışarak öğretmen, öğrenci ve yönetici ilişkilerinin sağlıklı işlemlerini sağlamakla görevlidir (Aydoğan, 1999).

Etkili okul liderinin temel amacı, öğretim lideri olmasıdır. Öğretmenlerin öğrenme becerisini yükselterek, öğrencilerin verimliliğini arttırmak etkili okul liderliğinin ön şartıdır denebilir. Etkili okul liderinin her şeyden haberdar olması açısından tüm sınıfları gözlemleyerek, kontrol altında tutar. Okul bileşenlerinin okula bağlılığını ve sevmesini sağlayacak araçlar geliştirerek birlikteliği hedefler.

2.2.3.5. Eğitim Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik

Öğretmen liderliği kavramı ve ölçütleri üzerine yoğunlaşan Little (1990) ilk ölçüt olarak okul çerçevesinde ve toplumsal hayatında sosyal ilişkiler kurması yönünden öğretmenlerin çalışma yöntemleri ile ilgilenir. Bu kapsamda okulda öğretmenler arasında gelişme sağlayabilecek durumlarda öğretmenlerin bir lider gibi gelişmeyi sağlayabilmesi, öğretmen odaklı bir sorumluluk olarak görülmektedir. Öğretmen liderliğinin ikinci ölçütü eğitim uygulamalarını araştırma yönünde teşvik sağlamak amacıyla öğretmenlerin başka öğretmenlere katılımcı olması, katılımcı liderlik sağlamalarıdır. Üçüncü ölçüt ise aracılıktır. Aracı rolde literatür, lider öğretmenlerin üst seviyede eğitim uzmanlığına sahip olmaları sebebiyle önemli eğitimsel uzmanlık ve bilgi kaynakları olduğu görüşüdür. Son ölçüt ise öğretmen liderlerin tüm öğretmenlerle karşılıklı ilişki içerisinde olması ve karşılıklı öğrenmenin sağlandığı yönündedir. En önemli ölçüt olarak değerlendirilir. Bulgular, lider öğretmenlerin okul kültürünü, diğer öğretmenlerle kurdukları güvenli dostluklarla ve somut bağlarla etkilediği yönündedir (Can, 2007).

Liderlik işlev bakımından öğretmenlik mesleğinde aktif değildir. Öğretmenlik bir geleneğin ürünüdür. Meslektaşları ile beraber olabilen öğretmen, gerçek lider öğretmendir. Çünkü liderler kademesi ne olursa olsun tüm iş arkadaşlarıyla yan yana olan kişilerdir (UrbanskiveNickolaou, 2006). Çağdaş eğitimde liderliğin amacı öğrenme ve kişisel gelişim üzerinedir (Çelik, 1999). Bu düşünce okul yöneticileri ile öğretmenlerin davranışlarını, yeteneklerini yeniden tanımlamak zorunluluğunu getirir.

Öğretmen liderliğinde yönetici hangi pozisyonadadır, etkisi nedir sorularından önce, yönetici ve lider ne yapar sorusuna verilen yanıtlar listelenmiştir (Urbanski ve Nickolaou, 2006).

Yönetici	Gerçek Lider
<ul style="list-style-type: none"> • Geleneksel süreyle ilgilenir, sonucu görür. • Var olan durumu korumak ve sürdürmek için araştırma yapar; düzeni ve güvenliği seçer. • Etkililiğini yargılar, sorumluluk hisseder. • Yetenekleri ve görevleri dikkate alır. • Zaman zaman ihmalkar olabilir. • Güce yönelir, ödül ve ceza uygulamalarının gerekli olduğuna inanır. • Göreve odaklı konuşur, gerçekçi ve çabuktur. • Zirveyi hedefler, bu konuda emirleri verir. • Doğru stratejiyi belirler ve doğru işler yapar. • Pozisyonu gereği otoriteyi savunur. • Kendisine, başkalarına ve kuruma karşı saygı bekler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uzun dönemle ilgilidir, geleceği görür. • Yenilik ve değişime açıktır; risk almayı ve yaratıcılığı destekler. • Kendisini tüm ekip ile değerlendirir. • Görüş ve alışkanlıkları bütüne yayılır. • Şimdi ve gelecekte yapacakları konusunda hırslıdır. • Diğer çalışanları motive eder. • Gönül almayı bilir, iyimser ve umutludur. • Seçenekleri çoğaltma eğilimdedir, ortak paydalarda birleşmeyi amaçlar. • Stratejik düşünmeyi destekler ve doğru işler gerçekleştirir. • İlke ve ideallere bağlılık ve sadakat bekler. • Uzmanlığı ve model olma yönüyle otoritesini kazanır, kabul görür ve seçilir.

Bu liste göz önünde bulundurulduğu zaman, okul ve sınıf liderlerinden önemli olan çalışmalar, grubun doğal üyesi olarak her zaman iyimser, başka fikir ve seçeneklere açık, sürekli, uzman, içten, model olma gibi düşünce ve davranışlar beklendiği görülmektedir.

Öğretimde lider öğretmenler arasındaki yeni bilgiler beceriler güvene ve sıkı bir bağlılığa yol açmaktadır. Mesleki gelişme okul etkinliklerinden çok, akranlar arasında gerçekleşen iş birliği sayesinde oluşmaktadır. Öğretime dair gelişmeler ise lider öğretmenlerin araştırmaları, meslektaşlarının desteği ve yöneticilerle iş birliği ile yeni kavramlar, fikirlerle karşılaşılması sonucu oluşmaktadır (Dimock ve McGree, 1995).

Öğretmen liderliğinin okul, öğrenci ve öğretmen düzeyindeki etkileri şu başlıklar altında incelenmektedir (Can, 2007):

Okul düzeyindeki etkileri: Okul kültürünün olumlu yönde etkilenmesi ve eğitimsel, örgütsel anlamda gelişime katkı da bulunması, lider öğretmenlerin diğer öğretmenlerle iş birliğini geliştirdiğinin kanıtıdır.

Öğretmen düzeyindeki etkileri: Öğretmen liderliğin en gözle görülür ve etkili kısmı öğretmenler üzerindedir. Öğretmen liderliği fikrini en çok öğretmenler desteklemişlerdir. Öğretmen liderliğinin başarılı olduğuna dair kanıt, öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarındaki değişim ile etkinlikleri arasında olumlu ilişkilerin olduğu yönündedir. Literatür, öğretmenlerin meslektaşlarına eğitim uygulamalarında pozitif bir etkiye sahip olduklarını, kendi uygulamalarına ve konularına öğretmen liderliğin olumlu yönde katkılarının bulunduğu yönündedir.

Öğrenci düzeyindeki etkileri: Öğretmen liderliği ve öğrenci öğrenimleri arasında kanıtlanmış açık ilişki kurulamamıştır. Fakat, öğretmen liderliğin örgütsel düzeyden çok sınıfa yönelmesi, eğitimin gelişmesinde öğretmen liderin asıl görevidir. Öğretmen liderliğin, bireysel öğretmenliklerle karşılaştırıldığında okulların ve öğrencilerin olumlu yönde seviyelerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Tablo 4. Eğitim Liderliğinin Durumsal Faktörleri

İkincil	Örgütsel	İç Çevre	Dış Çevre
Kişilik	Boyut	İklim	Sosyal
Motivasyon	Hiyerarşi	Kültür	Ekonomik
yetenek	Resmiyet		
	Lider Rolü		

Kaynak: Hoy ve Miskel, 2010

Tabloda görüldüğü üzere, okullardaki davranışları etkileyecek bir takım faktörler ortaya çıkmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010):

Okullarda liderliğe karşı bakış değişmiş, lider yetiştirme, geliştirme ve destekleme yönünde fikirler yaygınlık kazanmıştır. Müdürler kendilerini okul liderliğinde tek ve sorumluluğun yalnız kendilerinde olduğunu düşünmekte tek kalmaktadırlar. Öğretmenlerin okul müdürünün liderliğine ortak olup paylaşabilmesi, okul müdürlerinin kendilerini liderliği paylaşabilecek derecede güvende hissetmesi ile olabilir. Öğretmen, öğrenci, veliler

sorumluluk aldıkları okul kültürü ile bu liderlik paylaşılabilir. Liderliğin paylaşılmasına dair yaklaşım güncel literatürde destek bulmaktadır (Duignan ve Bezzina, 2006).

Liderlik kavramı iş birliğinden de öte bir kavramdır. Çünkü paylaşılan liderlik, işbirliğini ya da grup çalışmasını geliştirmek için yapılan bir çalışma değildir. İşbirliği süresince ortaya çıkan paylaşımdır. Grup üyelerinin katılımları, yeterlilik düzeyleri, birçok iç ve dış etken iş birliğini arttırmaya yönelik unsurların etkisiyle paylaşılan liderliği oraya çıkarır (Harris, 2004; Harris ve Lambert, 2003).

Zamanla daha karışık bir hale gelen eğitim camiasında liderlik konusu uzmanlık ve yeni istekleri karşılama açısından esneklik gerektiren bir unsurdur. Yirmi birinci yüzyılın öğrenme arzusunu eski okul yönetim zihniyeti karşılayamamaktadır. Günümüzde arzulanan okul anlayışı yeni, cevap verebilen, bütünleştirici bir liderliğe sahip olan bir anlayıştır (Harris ve Spillane, 2008).

2.3. Örgütsel Bağlılık

Yapılan araştırmalardan elde edilen ortak betimlemeler doğrultusunda örgütsel bağlılığı bireyin çalıştığı ya da ait olduğu kurumla özdeşleşmesi, kendini o kurumun bir parçası olarak görmesi olarak belirtilmektedir (Chughtai ve Zafar, 2006). Başka bir tanımda ise örgütsel bağlılık, çalışanların iş yerine psikolojik olarak bağlanmaları olarak ifade edilmiştir (Becker, Billings, Eveleth ve Nicole, 1996). Bireylerin örgütte kalmaya istek duyarak, örgütün amaçları ve değerleri ile herhangi bir çıkar gözetmeksizin özdeşim kurmasıdır (Gaertner ve Nollen, 1989).

Örgütler de bireyler gibi çevreleri ile ilişkiler geliştirmekte ve bu ilişkileri aracılığı ile ağlara dâhil olabilmektedirler. Yer aldıkları bu ağlar sayesinde de çevrelerindeki fırsatlara ve kaynaklara erişme imkânı yakalamaktadırlar. Örgütün içinde yer aldığı bu ağ, karşılaşılabileceği fırsatları farklılaştırabilmekteyken, ağ içerisinde kurduğu bağların türü fırsatların ne kadarına ulaşabileceğini de değiştirebilmektedir (Uzzi, 1996).

Örgüt kavramının kullanıldığı üç ana çerçeve vardır. Bunlardan birincisi “sosyal sitem” veya “sosyal varlık” (Efil, 2005) anlamına vurgu yapan çerçevedir. Toplumsal yapılanmanın temelini oluşturan sosyal yapı içerisindeki kurumlara işaret eden bu vurgu sivil toplum örgütlerini, kamu kurum ve kuruluşlarını, işletmeleri kapsamaktadır. İkinci çerçeve ise “yapı” anlamına vurgu yaparak örgütsel yapının işleyişi, görev dağılımı, alt-üst ilişkisi, formel ve informel ilişkileri ve statüleri kapsamaktadır. Son çerçevede ise örgütün “örgütlenme sürecine” vurgu yaparak örgütün oluşma sürecini, doğru işe doğru kişi prensibi ile çalışan

atamayı kapsayan aşamalar bütünüdür (Genç, 2005). Yapılan çalışmalarda örgütsel bağlılık üç boyutta incelenmiştir. Bunlar,

- a) Duygusal Bağlılık,
- b) Devam Bağlılığı,
- c) Normatif Bağlılık

olarak literatüre geçmiştir (Allen ve Meyer, 1990; Turner ve Chelladurai, 2005).

Etzioni'nin tipolojisinde ise örgütsel bağlılık yabancılaştırıcı, hesapçı ve moral bağlılık olarak geçerken O'Reilly III ve Chatman (1986) örgütsel bağlılığı Uyum, Özdeşleşme, İçselleştirme olarak gruplandırmıştır. Buchanan II'nin sınıflamasında ise örgütsel bağlılık özdeşleşme, sarılma ve sadakat şeklinde sıralanmıştır (Balay, 2000; Buchanan II, 1974; O'Reilly III ve Chatman, 1986).

Örgütsel yapılar kişinin yaşamında varlığını her zaman hissettirir (Tokat ve Aşkun, 2003). İnsanoğlu varlığından bugüne örgütsel ilişkilerle birlikte yaşamakta, çalışma hayatında olan birey zamanının büyük bir bölümünü örgütlerde geçirmekte ve psikolojisi iş yerindeki yaşantısıyla paralel değişimler göstermektedir. Literatürde yer alan örgüt ve örgüt yapısına ait bazı tanımlamalar aşağıda sunulmuştur:

- “Örgüt, ortak alınmış amaçları başarmayı kolaylaştırmak üzere işlev ve sorumlulukların dağıtılması yoluyla işgörenin uyumlaştırılması (Leblebici, 2008) anlamına gelmektedir.
- Örgüt yapısı ise, bir örgütün tasarımı olup örgüt içindeki kişi ve işlerin gruplanmasına göre oluşan biçimsel bir model (Covin ve Slevin, 1991) ya da iş rollerinin resmi dağılımı ve işle ilgili faaliyetlerinin bütünleştirilmesi ve denetim yapılması için yönetsel bir araçtır (Demir ve Okan, 2009:34).
- Örgüt yapısı, örgütteki birim ve pozisyonların dağılımı ile örgüt ve kişiler arasındaki sistematik ilişkiler tarafından yansıtılan örgütün kalıcı özellikleridir (Lawrence ve Jones 1976:23).”

Örgüt kavramıyla iç içe geçmiş örgütsel bağlılık; personelin örgüt değerlerini kabul etmesi, misyon ve vizyonuna bağlanması, var olan takım ruhuna katkı sağlaması, örgütte devamlılığının gönüllülük temelinde olması gibi davranış ve tutumlarla ilişkisel bağlantılıdır (İnce ve Gül, 2005). Örgütsel bağlılığın dayandığı temel, bireysel sorumluluk ve bununla ilişkili olarak alınan sorumluluğun yerine getirilmesidir (Demirel, 2008).

2.3.1. Örgütsel Bağlılığın Boyutları

Bağlılık kavramı toplumsal yaşam alanında insanın olduğu her yapıda içgüdüsel olarak var olan bir duygudur. Tüm bağlılık türleri ve amaçları, insanları içinde bulunduğu örgüte farklı şekillerde yansıtmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde örgütsel bağlılığın boyutları duygusal, zorunlu ve normatif olarak üç başlık altında incelenecektir.

2.3.1.1. Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık, kişinin içinde bulunduğu örgüt ile arasında duygusal bir bağın varlığı sonucu yüksek performans göstermeye istek duymasıdır. Bu bağlılık içerisindeki kişi örgütün amaç ve değerlerine özdeş olarak örgüt içerisinde var olmak istemektedir (Altun, 2010). Örgüte karşı duygusal bağlılık içerisinde olan kişide yüksek performans, motivasyon ve verimlilik gözlemlenir.

2.3.1.2. Zorunlu (Devam) Bağlılık

Zorunlu (devam) bağlılığı, çalışanın örgüt ile ilişkisinin kesilmesiyle ortaya çıkacak olan maliyetler ve de iş alternatifliğinin az olması gibi nedenlere bağlı olarak var olduğu örgütte devamlılığını sürdürmesi durumudur. Örgüt üyesi, kendine uygun iş imkanlarının yetersiz olduğuna duyduğu inanç fazla ise işyerine veya işverenlerine bağlılıkları daha yüksek olacaktır (Uyguç ve Çımrın, 2004). Zorunlu (devam) bağlılığı “yaş, örgütsel hizmet süresi, yükselme olanakları, ödemedi sağlanan doyum, örgütten ayrılma isteği, iş devri, evlilik” kavramları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Çakar ve Ceylan, 2005).

2.3.1.3. Normatif Bağlılık

Bu bağlılık çeşidinde bireyler, daha ahlaki ve doğru davranış olduğuna inandıklarından örgütlerine bağlılık hissederler (Allen ve Meyer,1990). Normatif bağlılık faktörleri de kişinin örgüte girmeden önceki yaşantılarından ve örgüte giriş sonrasındaki yaşantılarından etkilenir.

2.3.2. Örgütsel Bağlılığın Sonuçsal Türleri

Örgütsel bağlılığın türleri ve amaçları şekillendirdiği örgütte farklı sonuçlar ortaya çıkarır. Örgütsel bağlılığın sonuçsal türleri düşük örgütsel bağlılık, ılımlı (orta) örgütsel bağlılık ve yüksek örgütsel bağlılık başlıkları altında aşağıda açıklanmıştır.

2.3.2.1. Düşük Örgütsel Bağlılık

Düşük bağlılık, bireyin örgüt ile arasındaki bağın oldukça zayıf olduğu ve örgütün araç-amaç diyalektiğine katkı sağlayacak davranış ve tutumları göstermekten uzak olduğu durumu ifade eder (Aras, 2010). Bu durum, kişinin örgüt ile arasındaki psikolojik bağlılığın azaldığının ve kendini o örgüte ait hissetmeme duygusunun çoğaldığının işareti olarak kabul

edilir. Düşük bağlılık içerisinde olan işgörenler, bulunduğu örgütten kopuşunun daha kolay olmasının bir sonucu olarak, örgüt içerisinde istenmeyen kişi durumuna düşebilirler (Koç, 2009). Düşük örgütsel bağlılık, örgüte ve işgörene yönelik oluşabilecek önemli sonuçlar içerir. Oluşabilecek bu sonuçlar tablo 5’de sunulmuştur (Mercan, 2006).

Tablo 5. Düşük Örgütsel Bağlılığın sonuçları

Olumlu Sonuçlar	Olumsuz Sonuçlar
Bireyin yaratıcı ve gelişimsel yönleri ortaya çıkabilir.	Düşük düzeyde bağlılık besleyen işgören duygusuz işgören olarak tanımlanır
Düşük performanslı iş görenlerin iş ile ilişkisinin kesilmesi insan kaynaklarının daha etkin kullanımını sağlar	Düşük örgütsel bağlılık gösteren iş görenin kariyer gelişimi durur
Düşük performanslı iş görenin işten ayrılması	Düşük örgütsel bağlılık gösteren iş gören deformasyona uğrar.
Uzun dönemde itirazlar ve şikayetler olumlu sonuç yaratabilir	Düşük örgütsel bağlılık gösteren iş görenin yaptığı iş bu durumdan etkilenir

Kaynak: Seyhan, 2014, s. 75’den derlenmiştir.

2.3.2.2. İlmli (Orta) Örgütsel Bağlılık

Birey deneyimlerinin güçlü, ama örgütle özdeşleşmenin ve bağlılığın tam olamadığı bağlılık düzeyidir. İnsanların sosyal gruplarındaki sınırlı bağlılıklarına bakarak işleyen sistemlere kısmen bağlı bulunabileceği söylenebilir.

İlmli (orta) örgütsel bağlılık sınıfında yer alan işgörenler, içerisinde bulunduğu örgütün kendisini değiştirmesine izin vermemekte ve kendi kimliklerini korumak için mücadele etmektedirler. Bu bağlılık düzeyine sahip işgörenler, örgüte ait tüm değerleri kabul etmemekle birlikte bazı değerleri kabul etme eğilimi gösterebilmektedirler (Doğan ve Kılıç, 2007).

2.3.2.3. Yüksek Örgütsel Bağlılık

Yüksek örgütsel bağlılık, kişinin örgüte ve işleyişine gösterdiği yüksek tutum ve eğilimleri sonucu oluşan bağlılık şeklidir. Bu bağlılık, çalışanın meslek başarısını artırır, maaşını yükseltir ve sadakatinin ödüllendirilmesi sonucu daha iyi bir mevkide çalışmasını sağlayabilir. Yüksek bağlılık düzeyi, bazen de yaratıcılığın azalmasına, iş dışı ilişkilerde fazla gerilim, zorla sağlanan uyumsama, insan kaynaklarının etkisizleştirilmesi gibi olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir (Bayram, 2005).

2.3.3. Eğitimde Örgütsel Bağlılık

Eğitim kurumlarında, etkin ve kaliteli örgüt gelişmiş toplumların var olmasının temel taşlarından. Eğitim kurumu olan okullarda, bu ihtiyacı karşılayacak olan işgörenler donanımlı, gelişime açık ve yaratıcı vasıflara sahip okul müdürü ve öğretmenlerdir. Görevli müdür ve öğretmenlerin okullarına bağlılığının sağlanabilmesi, eğitimin etkinliği ve toplumsal gelişmişlik için son derece önemlidir. Eğitim örgütlerinin, verimliliği sürdürdürebilmesi insan kaynaklarının doğru kanalize edilebilmesiyle ilişkilidir. Örgütte ve eğitimde değişimi takip ederek, insan kaynaklarını bu değişime uygun tasarlamak ve doğru işe doğru kişiyi atamak örgütün verimliliğini arttıracak gibi, devamlılığında da etkin rol oynayacaktır (Sarıdede ve Doyuran, 2004). Eğitim kurumları formel bir yapıya sahip olması kadar informal özelliklerinde görüldü örgütlerdir. Bu tespitten hareketle, örgütsel bağlılığın önemi ön plana çıkararak, verimlilik beklentisinde temel araç olarak algılamak yanlış olmayacaktır (Uğurlu ve Üstüner, 2011).

Eğitim örgütlerinde oluşturulacak yüksek örgütsel bağlılık, verilecek eğitimin kalitesi kadar; demokratik bit toplumsal yapının da oluşumunda etkinliği tartışmasız kabul edilmeli ve araçlar doğru kullanılarak hedeflere yönelim gerçekleştirilmelidir

2.4. Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

Lider öğretmen fikri yeni bir fikir değildir. Bununla beraber hem eğitim hem de örgütsel anlamda liderlik anlayışını öğretmenlerin benimsemesinde dağılımlı liderliğin, öğretmen liderliğindeki benzerliklerinden kaynaklanmaktadır. “Lider olarak öğretmen” anlayışı son yıllarda sadece gündeme gelmemiş ayrıca örgütsel anlamda değişim ve gelişim tartışmaları içerisinde de yer almıştır (Harris, 2005). Yaklaşık otuz yıldır literatürde lider öğretmen araştırmaları sıklaşmış ve konuya ilgi yoğunlaşmıştır. Müdür liderlik modellerinden paylaşılan liderlik rolleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ekseninde, okullarda uygulanan yönetim kurallarının aktifleştirilmesi, öğretmenlerin kişisel yapılarına

uygun görevlerde faaliyetine imkan verilmesi ve yetki-sorumluluk paylaşımının yapılması ayrıca paylaşılan liderliğin başarısını sağlayacak takımı ödüllendirilerek desteklenmesi son derece önemlidir (Bakır ve Arslan, 2013). Arslan ve Ağıroğlu (2015), Okullarda Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Etkileşimi üzerine yaptıkları çalışma sonucunda, paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık düzeyinin özel okullarda daha hissedilebilir olduğunu göstermektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan bilgi toplama aracı ile aracın uygulanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel tarama modelinin bir türü olan betimsel ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğundan ilişkisel tarama modeline uygundur.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Aydın il sınırları içinde bulunan özel eğitim okulları ile rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerdir. Aydın il sınırları içinde resmi kayıt altında olan özel eğitim okullarında çalışan 600 öğretmen evreni oluşturmaktadır. Bu tür örnekleme türünde, her birimin örnekleme seçilme olasılığı bilinmediği gibi, örneklemin evreni temsil gücü konusunda da bir şey söylenmez (Balcı, 2011). Araştırmacı tarafından 446 öğretmene ulaşılarak ölçeğin amacı ve nasıl doldurulacağı konusunda kısaca gerekli bilgi verildikten sonra ölçek uygulanmıştır.

Öğretmen sayısının tespitinde oransal örnek hacmi formülü kullanılmıştır. Bu formül aşağıdaki gibidir;

$$n = \frac{Np(1-p)}{(N-1)\sigma_p^2 + p(1-p)}$$

Burada;

n: örnek hacmi,

N: popülasyon hacmi

P: tahmin oranını, olasılık düzeyi güven aralığını (%95 güven aralığı) ifade etmektedir (Newbold, 1995; Miran, 2002).

Bu formüle göre belirlenen evren için %95 güven aralığında ulaşılması gereken örneklem sayısı 234 iken, bu çalışmanın örnekleminin (n:446) oldukça yeterli olduğu söylenebilir.

3.3. Demografik Özelliklerine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan ve veri toplama aracı geçerli olarak değerlendirilen öğretmenlere ait genel bilgiler yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri frekans analizleriyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6’ da gösterilmektedir (N:446).

Tablo 6. Yönetici ve Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Yönelik Bulgular

Demografik Özellikler	Değişkenler	N	%
Çalıştığı kurum	Özel eğitim okulu	237	53,1
	Özel rehabilitasyon merkezi	209	46,9
Kurumdaki konum	Yönetici	39	8,7
	Öğretmen	407	91,3
Kurumdaki toplam çalışma süresi	1-3 yıl	227	50,9
	4-6 yıl	115	25,8
	6-10 yıl	70	15,7
	10 ve üzeri	34	7,6
Kurumda komisyona üyelik	Evet	211	47,3
	Hayır	235	52,7
Mesleği isteyerek seçme durumu	Evet	418	93,7
	Hayır	28	6,3
Yaş	20-25 yaş	53	11,9
	26-30 yaş	122	27,4
	31-35 yaş	121	27,1
	36-40 yaş	65	14,6
	40 yaş ve üzeri	85	19,1
Cinsiyet	Bay	175	39,2
	Bayan	271	60,8
Medeni durum	Evli	272	61,0
	Bekar	174	39,0
	Toplam	446	100,0

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Allen ve Meyer tarafından (1990) tarafından geliştirilen ‘Örgütsel Bağlılık Ölçeği’ ve Wood (2005) tarafından geliştirilen, 2012 yılında Aynur Bozkurt Bostancı tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ‘Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği’ kullanılmıştır (Bostancı, 2012).

3.5. Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Katılımcıların vermiş oldukları Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği cevaplarına ilişkin sorulara verilen cevapların güvenilirlik analizi yapılmıştır (Tablo 7). Cronbach’s Alfa Katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütü;

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2009: 405).

Tablo 7. Araştırmanın güvenilirlik analizi

Ölçekler	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	,895	18
Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği	,875	18

Bu durumda araştırma kapsamında kullanılan her iki ölçeğin de yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Kolmogorov-Smirnov Z test sonuçlarına göre verilerin normal dağılmadığı görüldüğünden parametrik olmayan testler kullanılmıştır ($p < 0,05$) Dolayısıyla parametrik olmayan iki grup değişkenlerin aralarındaki farklılığı incelemek için veriler Mann-Whitney U testi ile birden fazla grup değişkenlerinde Kruskal Wallis H ile analiz edilmiştir.

Tablo 8. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Normallik Testi

Örgütsel Bağlılık Ölçeği	N	Kolmogorov-Smirnov Z	p.
Kariyerimin geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni mutlu eder.	446	5,804	0,000
Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi hissederim.	446	5,535	0,000
Bu okulun benim için özel bir anlamı vardır.	446	5,735	0,000
Şu anda, bu okulda kalmak benim için bir istekten çok bir gerekliliktir.	446	5,124	0,000
Şu anda, istesem bile bu okuldan ayrılmam benim için çok zordur.	446	5,138	0,000
Şimdi işimden ayrılmak istediğime karar verirsem, hayatımda pek çok şey alt üst olurdu.	446	5,515	0,000
Bu okuldan ayrılmayı göze alamayacak kadar az alternatifim olduğumu hissediyorum.	446	4,612	0,000
Eğer bu okula kendimden bu kadar çok şey katmamış olsaydım, başka bir yerde çalışmayı göz önünde bulundurabilirdim.	446	4,947	0,000
Bu okuldan ayrılmanın olumsuz sonuçlarından birisi de mümkün alternatiflerin azlığıdır.	446	4,746	0,000
Okulumda çok şey borçluyum.	446	5,768	0,000
Menfaatime olsa bile, okulumdan ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum.	446	5,443	0,000
Okulumdan şimdi ayrılırsam, kendimi suçlu hissederim.	446	4,612	0,000
Bu okul benim bağlılığımı hak ediyor.	446	5,448	0,000
Okulumdan hemen ayrılmazdım çünkü burada çalışanlara karşı sorumluluğum var.	446	6,294	0,000
Şimdiki yöneticilerimle birlikte çalışma zorunluluğu hissetmiyorum.(R)	446	5,661	0,000
Bu okula kendimi "duygusal olarak bağlı" hissetmiyorum.(R)	446	6,920	0,000
Okulumda kendimi "ailenin parçası" gibi hissetmiyorum.(R)	446	6,891	0,000
Okulumda güçlü bir ait olma hissi beslemiyorum.(R)	446	6,863	0,000

Kolmogorov-Smirnov Z test sonuçlarına göre verilerin normal dağılmadığı görüldüğünden parametrik olmayan testler kullanılmıştır ($p < 0,05$) Dolayısıyla parametrik olmayan iki grup değişkenlerin aralarındaki farklılığı incelemek için veriler Mann-Whitney U testi ile birden fazla grup değişkenlerinde Kruskal Wallis H ile analiz edilmiştir.

Tablo 9. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği Normallik Testi

Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği	N	Kolmogorov-Smirnov Z	p.
Okulun her çalışanı, okul için amaç belirlemede rol oynar.	446	5,912	0,000
Okulun her çalışanı, okul vizyonunu şekillendirmeye yardımcı olur.	446	6,117	0,000
Okulda her çalışan, okuldaki sorunların tespit, teşhis ve çözülmesine yardımcı olur.	446	5,764	0,000
Okulun her çalışanı, diğer çalışanlarca değerlendirilir ve onlara karşı sorumludur.	446	5,081	0,000
Okul çalışanları, okulu etkileyen kararları vermede işbirliği yaparlar	446	5,775	0,000
Her okul çalışanı, okulun önceliklerine göre kaynakların nasıl dağıtılacağına karar vermede söz sahibidir.	446	5,577	0,000
Okuldaki çalışanlar, okulda bir problemle karşılaştığında en iyi hareket tarzına karar verilmesinde paylaşımda bulunurlar.	446	6,355	0,000
Okuldaki her çalışan, (kişisel sorumluluk alanı dışında olsa da) okulun yükümlülüklerini yerine getirmesini garantiye almak için söze karışır.	446	6,117	0,000
Her okul çalışanı, bütün çalışanlar işlerinde daha etkili çalışırsınlar diye bilgi paylaşımında bulunur.	446	5,789	0,000
Okul çalışanları, genellikle okuldaki diğer iş arkadaşlarından önemli meslek becerilerini öğrenirler.	446	6,084	0,000
Okul çalışanları, birbirlerine meslek becerilerini geliştirmek için yardım ederler.	446	5,760	0,000
Okulda üstün asta hükmettiği ast-üst düzeni (hiyerarşi) vardır (ters).	446	4,314	0,000
Okul içinde kullanılan “meslek ünvanları”na rağmen, her çalışan diğerlerine “eşit” olarak görülür.	446	4,842	0,000
Okulda, diğer çalışanların ne yapacağına karar veren bir kişi vardır (ters).	446	4,104	0,000
Bu okul için iyi bir slogan “Herkes (her erkek/kadın) kendisi için vardır” olurdu (ters).	446	5,367	0,000
Okul çalışanları okuldaki zor zamanlarda birbirlerini cesaretlendirirler.	446	6,226	0,000
Okul çalışanları diğerlerine tahammül gösterirler.	446	5,908	0,000
Okul çalışanları arasında ilişkisel ve mesleki bağ vardır.	446	5,577	0,000

Verilerin Kolmogorov-Smirnov Z test değerleri p anlamlık değerleri 0,05'ten küçük ($p < 0,05$) olduğu için verilerin analizinde parametrik olmayan test yöntemleri kullanılmıştır. Dolayısıyla parametrik olmayan iki grup değişkenlerin aralarındaki ilişkiyi incelemek için

veriler Mann-Whitney U testi ile ikiden fazla grup değişkenlerinde Kruskal Wallis H ile analiz edilmiştir.

3.5.1. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği

Okullarda Paylaşılan Liderlik algısını ölçmek amacıyla Wood (2005) tarafından geliştirilen, 2012 yılında Aynur Bozkurt Bostancı tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği, “Görevlerin Ortak Tamamlanması” (9 madde), “Karşılıklı Beceri Geliştirme” (2 madde), “Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim” (4 madde), “Duygusal Destek” (3 madde) olmak üzere dört boyuttan, toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek kesinlikle doğru değil (1), genellikle doğru değil (2), genellikle doğru (3) ve kesinlikle doğru (4) olmak üzere 4’lü Likert tipi derecelendirme ölçeği şeklindedir (Bostancı, 2012: 1619). Aynur Bozkurt Bostancı tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısının toplamda $\alpha = .91$ ve boyutlara göre $\alpha = .74$ ile $\alpha = .88$ arasında değiştiği belirlenmiştir.

3.5.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık durumlarını tespit etmek için, Allen ve Meyer tarafından (1990) geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Demirkıran (2004) tarafından, “Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleriyle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde kullanılan bir ölçektir. Ölçek toplamda 18 maddeden; Duygusal Bağlılık (1., 2., 3., 4., 5., 6. maddeler), Devamlılık Bağlılığı (7., 8., 9., 10., 11., 12. maddeler) ve Normatif Bağlılık (13., 14., 15., 16., 17., 18. maddeler) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ifadeler Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1) olmak üzere 5 aşamalı likert tipi ölçekte değerlendirilmektedir.

3.6. Verilerin analizi

Araştırmanın verilerinde aşağıdaki istatistiksel yöntemler kullanılmıştır:

1. Betimsel istatistikler (Araştırmaya katılanların çeşitli demografik değişkenler açısından dağılımını incelemeye kullanılmıştır)

2. Bağımsız gruplar Mann-Whitney U (Katılımcıların cinsiyet gibi iki kategorik türü içeren değişkenleri ile diğer bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi analiz ederken kullanılmıştır.)

3. Kruskal-Wallis H (Katılımcıların ikiden fazla kategorik türü içeren değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalı analizde kullanılmıştır.)

4. Korelasyon analizi (Bağımlı değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkiyi analiz ederken kullanılmıştır.)



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Yönetici ve öğretmenlerin Demografik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği Analizlerine Yönelik Bulgular

Ankete katılan yönetici ve öğretmenlerin çalıştığı kurumları değişkeni açısından örgütsel bağlılık düzeyleri ve paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo 10' da gösterilmektedir.

Tablo 10. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Farklılaşması

	Çalıştığı kurum	N	Puan Ort.	Ss.	U	p.
Duygusal bağlılık	Özel eğitim okulu	237	2,07	,69	19004,000	,000*
	Özel rehabilitasyon merkezi	209	2,34	,70		
Devamlılık bağlılığı	Özel eğitim okulu	237	2,56	,91	22269,000	,065
	Özel rehabilitasyon merkezi	209	2,70	,82		
Normatif bağlılığı	Özel eğitim okulu	237	2,21	,80	24237,500	,696
	Özel rehabilitasyon merkezi	209	2,13	,67		
Toplam örgütsel bağlılık	Özel eğitim okulu	237	2,28	,68	21968,000	,039*
	Özel rehabilitasyon merkezi	209	2,39	,61		
Görevlerin birlikte tamamlanması	Özel eğitim okulu	237	3,16	,60	23264,000	,268
	Özel rehabilitasyon merkezi	209	3,12	,55		
Karşılıklı beceri geliştirme	Özel eğitim okulu	237	3,09	,71	21242,500	,005*
	Özel rehabilitasyon merkezi	209	3,29	,60		
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	Özel eğitim okulu	237	2,87	,51	19716,000	,000*
	Özel rehabilitasyon merkezi	209	2,68	,57		
Duygusal destek	Özel eğitim okulu	237	3,11	,71	21662,500	,017*
	Özel rehabilitasyon merkezi	209	3,30	,57		
Toplam paylaşılan liderlik algısı ölçeği	Özel eğitim okulu	237	3,08	,48	23833,500	,492
	Özel rehabilitasyon merkezi	209	3,07	,43		

*p<0,05

Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve paylaşılan liderlik algılarının çalıştığı kurum değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan duygusal bağlılık alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştığı kurum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Özel rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri (\bar{X} : 2,34), özel eğitim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerine (\bar{X} : 2,07) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan devamlılık bağlılığı alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştığı kurum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan normatif bağlılığı alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştığı kurum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanları ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştığı kurum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$) Özel rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin Toplam örgütsel bağlılık düzeyleri (\bar{X} : 2,39), özel eğitim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin Toplam örgütsel bağlılık düzeylerine (\bar{X} : 2,28) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştığı kurum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan karşılıklı beceri geliştirme alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştığı kurum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$) Özel rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin karşılıklı beceri geliştirme algıları (\bar{X} : 3,29), özel eğitim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin karşılıklı beceri geliştirme algıları (\bar{X} : 3,09) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştığı kurum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$) Özel eğitim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim algıları (\bar{X} : 2,87), rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim algıları (\bar{X} : 2,68) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan duygusal destek alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştığı kurum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$) Özel rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin duygusal destek algıları (\bar{X} : 3,30), özel eğitim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin duygusal destek algıları (\bar{X} : 3,11) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği toplam puanları ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştığı kurum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

Ankete katılan yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki konumları değişkeni açısından örgütsel bağlılık düzeyleri ve paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo da gösterilmektedir.

Tablo 11. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Çalıştıkları Kurumdaki Konum Değişkenine Göre Farklılaşması

Kurumdaki konum		N	Puan Ort.	Ss.	U	p.
Duygusal bağlılık	Yönetici	39	1,85	,64	5539,000	,002*
	Öğretmen	407	2,23	,71		
Devamlılık bağlılığı	Yönetici	39	2,32	,86	6224,500	,026*
	Öğretmen	407	2,65	,86		
Normatif bağlılığı	Yönetici	39	2,00	,62	6673,500	,099
	Öğretmen	407	2,19	,75		
Toplam örgütsel bağlılık	Yönetici	39	2,06	,58	5789,500	,005*
	Öğretmen	407	2,36	,65		
Görevlerin birlikte tamamlanması	Yönetici	39	3,46	,39	5101,500	,000*
	Öğretmen	407	3,11	,58		
Karşılıklı beceri geliştirme	Yönetici	39	3,37	,53	6714,500	,085
	Öğretmen	407	3,17	,67		
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	Yönetici	39	3,06	,42	5142,000	,000*
	Öğretmen	407	2,75	,55		
Duygusal destek	Yönetici	39	3,34	,74	6489,000	,049*
	Öğretmen	407	3,19	,64		
Toplam paylaşılan liderlik algısı ölçeği	Yönetici	39	3,34	,31	4949,500	,000*
	Öğretmen	407	3,05	,46		

*p<0,05

Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve paylaşılan liderlik algılarının çalıştıkları kurumdaki konum değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan duygusal bağlılık alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki konum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (p<0,05)Öğretmenlerin

duygusal bağıllık düzeyleri (\bar{x} : 2,23), yöneticilerin duygusal bağıllık düzeylerine (\bar{x} : 1,85) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağıllık ölçeği alt boyutu olan devamlılık bağıllığı alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki konum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$) Öğretmenlerin devamlılık bağıllık düzeyleri (\bar{x} : 2,65), yöneticilerin devamlılık bağıllık düzeylerine (\bar{x} : 2,32) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağıllık ölçeği alt boyutu olan normatif bağıllığı alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki konum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağıllık ölçeği toplam puanları ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki konum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$) Öğretmenlerin Toplam örgütsel bağıllık düzeyleri (\bar{x} : 2,36), yöneticilerin Toplam örgütsel bağıllık düzeylerine (\bar{x} : 2,06) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki konum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$) Yöneticilerin görevlerin birlikte tamamlanması algıları (\bar{x} : 3,46), öğretmenlerin görevlerin birlikte tamamlanması algıları (\bar{x} : 3,11) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan karşılıklı beceri geliştirme alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki konum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki konum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$) Yöneticilerin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim

algıları (\bar{X} : 3,06), öğretmenlerin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim algıları (\bar{X} : 2,75) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan duygusal destek alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki konum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$)Yöneticilerin duygusal destek algıları (\bar{X} : 3,34), öğretmenlerin duygusal destek algıları (\bar{X} : 3,19) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği toplam puanları ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki konum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$)Yöneticilerin paylaşılan liderlik algıları (\bar{X} : 3,34), öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları(\bar{X} : 3,05) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Ankete katılan yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki toplam çalışma süresi değişkeni açısından örgütsel bağlılık düzeyleri ve paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo da gösterilmektedir.

Tablo 12. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Çalıştıkları Kurumdaki Toplam Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşması

Kurumdaki toplam çalışma süresi	N	Puan Ort.	Ss.	Kruskal-Wallis H	p.	Farklı olan gruplar
Duygusal Bağlılık	1-3 yıl	227	2,35	,67	27,376	,000*
	4-6 yıl	115	2,09	,76		
	6-10 yıl	70	2,01	,67		
	10 ve üzeri	34	1,86	,61		
Devamlılık Bağlılığı	1-3 yıl	227	2,83	,78	25,485	,000*
	4-6 yıl	115	2,43	,91		
	6-10 yıl	70	2,43	,89		
	10 ve üzeri	34	2,33	,89		
Normatif Bağlılığı	1-3 yıl	227	2,25	,71	10,047	,018*
	4-6 yıl	115	2,08	,72		
	6-10 yıl	70	2,10	,80		
	10 ve üzeri	34	2,11	,88		
Toplam Örgütsel Bağlılık	1-3 yıl	227	2,48	,60	23,509	,000*
	4-6 yıl	115	2,20	,69		
	6-10 yıl	70	2,18	,64		
	10 ve üzeri	34	2,10	,68		
Görevlerin Birlikte Tamamlanması	1-3 yıl	227	3,10	,54	7,508	,057
	4-6 yıl	115	3,13	,66		
	6-10 yıl	70	3,21	,62		
	10 ve üzeri	34	3,31	,38		
Karşılıklı Beceri Geliştirme	1-3 yıl	227	3,16	,68	,686	,876
	4-6 yıl	115	3,20	,70		
	6-10 yıl	70	3,25	,61		
	10 ve üzeri	34	3,19	,54		
Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim	1-3 yıl	227	2,72	,59	7,610	,055
	4-6 yıl	115	2,83	,49		
	6-10 yıl	70	2,83	,50		
	10 ve üzeri	34	2,92	,45		
Duygusal Destek	1-3 yıl	227	3,17	,61	4,813	,186
	4-6 yıl	115	3,26	,70		
	6-10 yıl	70	3,25	,66		
	10 ve üzeri	34	3,07	,78		
Toplam Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği	1-3 yıl	227	3,03	,44	8,441	,038*
	4-6 yıl	115	3,09	,51		
	6-10 yıl	70	3,14	,48		
	10 ve üzeri	34	3,17	,27		

*p<0,05

Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve paylaşılan liderlik algılarının çalıştıkları kurumdaki toplam çalışma süresi değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan duygusal bağlılık alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki toplam çalışma süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Kurumda çalışma süreleri 1-3 yıl olan yönetici ve öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri (\bar{x} : 2,35); çalışma süreleri 4-6 yıl (\bar{x} : 2,09), 6-10 yıl (\bar{x} : 2,01) ve 10 yıl ve üzeri olan yönetici ve öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerine (\bar{x} : 1,86) göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan devamlılık bağlılığı alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki toplam çalışma süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$) Kurumda çalışma süreleri 1-3 yıl olan yönetici ve öğretmenlerin devamlılık bağlılık düzeyleri (\bar{x} : 2,83); çalışma süreleri 4-6 yıl (\bar{x} : 2,43), 6-10 yıl (\bar{x} : 2,43) ve 10 yıl ve üzeri olan yönetici ve öğretmenlerin devamlılık bağlılık düzeylerine (\bar{x} : 2,33) göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan normatif bağlılığı alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki toplam çalışma süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$) Kurumda çalışma süreleri 1-3 yıl olan yönetici ve öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri (\bar{x} : 2,25) çalışma süreleri 4-6 yıl (\bar{x} : 2,08) olan yönetici ve öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerine (\bar{x} : 2,33) göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanları ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki toplam çalışma süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$) Kurumda çalışma süreleri 4-6 yıl olan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanlarına (\bar{x} : 2,20); çalışma süreleri 1-3 yıl (\bar{x} : 2,48) olan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanlarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki toplam çalışma süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan karşılıklı beceri geliştirme alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki toplam çalışma süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki toplam çalışma süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan duygusal destek alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki toplam çalışma süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği toplam puanları ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki toplam çalışma süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$) Kurumda çalışma süreleri 10 ve üzeri yıl ($\bar{X}:3,17$) olan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları; çalışma süreleri 6-10 yıl ($\bar{X}:3,14$) olan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Ankete katılan yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumda herhangi bir komisyona üye olma değişkeni açısından örgütsel bağlılık düzeyleri ve paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo da gösterilmektedir.

Tablo 13. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Çalıştıkları Kurumda Herhangi Bir Komisyona Üye Olma Değişkenine Göre Farklılaşması

Kurumda komisyona üyelik		N	Puan Ort.	Ss.	U	p.
Duygusal bağlılık	Evet	211	2,00	,72	17128,500	,000*
	Hayır	235	2,37	,65		
Devamlılık bağlılığı	Evet	211	2,40	,95	17822,000	,000*
	Hayır	235	2,83	,74		
Normatif bağlılığı	Evet	211	2,00	,70	17230,500	,000*
	Hayır	235	2,33	,74		
Toplam örgütsel bağlılık	Evet	211	2,13	,68	16467,000	,000*
	Hayır	235	2,51	,57		
Görevlerin birlikte tamamlanması	Evet	211	3,21	,56	21156,000	,007*
	Hayır	235	3,08	,59		
Karşılıklı beceri geliştirme	Evet	211	3,16	,66	23747,000	,404
	Hayır	235	3,21	,67		
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	Evet	211	2,94	,47	16185,000	,000*
	Hayır	235	2,64	,57		
Duygusal destek	Evet	211	3,23	,66	23240,000	,232
	Hayır	235	3,17	,65		
Toplam paylaşılan liderlik algısı ölçeği	Evet	211	3,15	,44	19795,000	,000*
	Hayır	235	3,01	,46		

*p<0,05

Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve paylaşılan liderlik algılarının çalıştıkları kurumda herhangi bir komisyona üye olma değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan duygusal bağlılık alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumda herhangi bir komisyona üye olma grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (p<0,05)Çalıştıkları kurumlarında komisyona üye olmayanların duygusal bağlılık düzeyleri

(\bar{X} : 2,37), çalıştıkları kurumlarında komisyona üye olanların duygusal bağlılık düzeyleri (\bar{X} : 2,00) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan devamlılık bağlılığı alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumda herhangi bir komisyona üye olma grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$) Kurumlarında komisyona üye olmayan yönetici ve öğretmenlerin devamlılık bağlılık düzeyleri (\bar{X} : 2,83), çalıştıkları kurumlarında komisyona üye olan yönetici ve öğretmenlerin devamlılık bağlılık düzeyleri (\bar{X} : 2,40) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan normatif bağlılığı alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumda herhangi bir komisyona üye olma grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$) kurumlarında komisyona üye olmayan yönetici ve öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri (\bar{X} : 2,33), çalıştıkları kurumlarında komisyona üye olan yönetici ve öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri (\bar{X} : 2,00) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanları ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumda herhangi bir komisyona üye olma grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$) kurumlarında komisyona üye olmayayönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (\bar{X} : 2,51), çalıştıkları kurumlarında komisyona üye olan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (\bar{X} : 2,13) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumda herhangi bir komisyona üye olma grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$) Kurumlarında komisyona üye olan yönetici ve öğretmenlerin görevlerin birlikte tamamlanması algıları (\bar{X} : 3,21), çalıştıkları kurumlarında komisyona üye olmayan yönetici ve öğretmenlerin görevlerin birlikte tamamlanması algıları (\bar{X} : 3,08) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan karşılıklı beceri geliştirme alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumda herhangi bir komisyona üye olma grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumda herhangi bir komisyona üye olma grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$) Kurumlarında komisyona üye olan yönetici ve öğretmenlerin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim algıları (\bar{X} : 2,94), çalıştıkları kurumlarında komisyona üye olmayan yönetici ve öğretmenlerin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim algıları (\bar{X} : 2,64) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan duygusal destek alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumda herhangi bir komisyona üye olma grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği toplam puanları ile yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumda herhangi bir komisyona üye olma grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$) kurumlarında komisyona üye olan yönetici ve öğretmenlerin toplam paylaşılan liderlik algısı (\bar{X} : 3,15), çalıştıkları kurumlarında komisyona üye olmayan yönetici ve öğretmenlerin toplam paylaşılan liderlik algısı (\bar{X} : 3,01) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Ankete katılan yönetici ve öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçme değişkeni açısından örgütsel bağlılık düzeyleri ve paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo da gösterilmektedir.

Tablo 14. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Mesleklerini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Farklılaşması

Mesleği isteyerek seçme durumu		N	Puan Ort.	Ss.	U	p.
Duygusal bağlılık	Evet	418	2,18	,71	4579,500	,053
	Hayır	28	2,46	,64		
Devamlılık bağlılığı	Evet	418	2,61	,87	4521,500	,044*
	Hayır	28	2,93	,70		
Normatif bağlılığı	Evet	418	2,14	,73	3044,500	,000*
	Hayır	28	2,73	,74		
Toplam örgütsel bağlılık	Evet	418	2,31	,65	3592,500	,001*
	Hayır	28	2,71	,55		
Görevlerin birlikte tamamlanması	Evet	418	3,17	,56	3279,000	,000*
	Hayır	28	2,68	,65		
Karşılıklı beceri geliştirme	Evet	418	3,22	,64	3725,500	,000*
	Hayır	28	2,71	,77		
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	Evet	418	2,80	,53	4286,500	,016*
	Hayır	28	2,54	,67		
Duygusal destek	Evet	418	3,23	,64	3888,500	,002*
	Hayır	28	2,80	,78		
Toplam paylaşılan liderlik algısı ölçeği	Evet	418	3,10	,44	3147,500	,000*
	Hayır	28	2,67	,55		

*p<0,05

Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve paylaşılan liderlik algılarının mesleklerini isteyerek seçme değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan duygusal bağlılık alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçme grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>0,05)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan devamlılık bağlılığı alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçme grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$) Mesleğini isteyerek seçmeyen yönetici ve öğretmenlerin devamlılık bağlılık düzeyleri (\bar{x} : 2,93), Mesleğini isteyerek seçen yönetici ve öğretmenlerin devamlılık bağlılık düzeyleri (\bar{x} : 2,61) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan normatif bağlılığı alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçme grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$) Mesleğini isteyerek seçmeyen yönetici ve öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri (\bar{x} : 2,73), Mesleğini isteyerek seçen yönetici ve öğretmenlerin devamlılık bağlılık düzeyleri (\bar{x} : 2,14) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanları ile yönetici ve öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçme grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$) Mesleğini isteyerek seçmeyen yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (\bar{x} : 2,71), mesleğini isteyerek seçen yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (\bar{x} : 2,31) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçme grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$) Mesleğini isteyerek seçen yönetici ve öğretmenlerin görevlerin birlikte tamamlanması algıları (\bar{x} : 3,17), mesleğini isteyerek seçmeyen yönetici ve öğretmenlerin görevlerin birlikte tamamlanması algıları (\bar{x} : 2,68) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan karşılıklı beceri geliştirme alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçme grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$) Mesleğini isteyerek seçenlerin karşılıklı beceri geliştirme algıları (\bar{x} : 3,22), mesleğini isteyerek seçmeyenlerin karşılıklı beceri geliştirme algıları (\bar{x} : 2,71) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçme grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$) Mesleğini isteyerek seçen yönetici ve öğretmenlerin merkezi olmayan etkileşim algıları (\bar{X} : 2,80), mesleğini isteyerek seçmeyen yönetici ve öğretmenlerin merkezi olmayan etkileşim algıları (\bar{X} : 2,54) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan duygusal destek alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçme grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$) Mesleğini isteyerek seçen yönetici ve öğretmenlerin duygusal destek algıları (\bar{X} : 3,23), mesleğini isteyerek seçmeyen yönetici ve öğretmenlerin duygusal destek algıları (\bar{X} : 2,80) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği toplam puanları ile yönetici ve öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçme grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$) Mesleğini isteyerek seçen yönetici ve öğretmenlerin toplam paylaşılan liderlik algıları (\bar{X} : 3,10), mesleğini isteyerek seçmeyen yönetici ve öğretmenlerin toplam paylaşılan liderlik algıları (\bar{X} : 2,67) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Ankete katılan yönetici ve öğretmenlerin yaşları değişkeni açısından örgütsel bağlılık düzeyleri ve paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo da gösterilmektedir.

Tablo 15. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması

	Yaş	N	Puan Ort.	Ss.	Kruskal-Wallis H	p.	Farklı olan gruplar
Duygusal Bağlılık	20-25 yaş	53	2,45	,69	14,302	,006*	1>4 1>5
	26-30 yaş	122	2,27	,70			
	31-35 yaş	121	2,15	,74			
	36-40 yaş	65	2,08	,71			
	40 yaş ve üzeri	85	2,07	,64			
Devamlılık Bağlılığı	20-25 yaş	53	2,87	,93	10,270	,036*	1>4
	26-30 yaş	122	2,69	,77			
	31-35 yaş	121	2,51	,89			
	36-40 yaş	65	2,45	,91			
	40 yaş ve üzeri	85	2,69	,85			
Normatif Bağlılığı	20-25 yaş	53	2,26	,83	4,263	,372	
	26-30 yaş	122	2,21	,70			
	31-35 yaş	121	2,09	,77			
	36-40 yaş	65	2,16	,68			
	40 yaş ve üzeri	85	2,20	,76			
Toplam Örgütsel Bağlılık	20-25 yaş	53	2,53	,72	9,031	,060	
	26-30 yaş	122	2,39	,61			
	31-35 yaş	121	2,25	,67			
	36-40 yaş	65	2,23	,67			
	40 yaş ve üzeri	85	2,32	,59			
Görevlerin Birlikte Tamamlanması	20-25 yaş	53	3,09	,56	6,097	,192	
	26-30 yaş	122	3,10	,55			
	31-35 yaş	121	3,22	,59			
	36-40 yaş	65	3,07	,66			
	40 yaş ve üzeri	85	3,17	,53			
Karşılıklı Beceri	20-25 yaş	53	3,18	,77	2,698	,610	
	26-30 yaş	122	3,16	,64			

Geliştirme	31-35 yaş	121	3,23	,65		
	36-40 yaş	65	3,07	,76		
	40 yaş ve üzeri	85	3,25	,56		
Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim	20-25 yaş	53	2,65	,53	8,903	,064
	26-30 yaş	122	2,73	,59		
	31-35 yaş	121	2,90	,53		
	36-40 yaş	65	2,77	,54		
	40 yaş ve üzeri	85	2,77	,49		
Duygusal Destek	20-25 yaş	53	3,14	,64	8,046	,090
	26-30 yaş	122	3,18	,58		
	31-35 yaş	121	3,30	,67		
	36-40 yaş	65	3,07	,71		
	40 yaş ve üzeri	85	3,22	,68		
Toplam Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği	20-25 yaş	53	3,01	,48	9,598	,048*
	26-30 yaş	122	3,04	,43		
	31-35 yaş	121	3,16	,47		
	36-40 yaş	65	3,00	,53		
	40 yaş ve üzeri	85	3,10	,39		

* $p < 0,05$

Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve paylaşılan liderlik algılarının yaş değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan duygusal bağlılık alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$) Yaşları 20-25 yaş arasında olan yönetici ve öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri (\bar{X} : 2,45); yaşları 36-40 yaş (\bar{X} : 2,08) ve yaşları 40 yaş üzeri olan yönetici ve öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerine (\bar{X} : 2,07) göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan devamlılık bağlılığı alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan normatif bağlılığı alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanları ile yönetici ve öğretmenlerin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan karşılıklı beceri geliştirme alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan duygusal destek alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği toplam puanları ile yönetici ve öğretmenlerin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$) Yaşları 20-25 yaş arasında olan yönetici ve öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri (\bar{X} : 3,01); yaşları 36-40 yaş (\bar{X} : 3,00) olan yönetici ve öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Ankete katılan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından örgütsel bağlılık düzeyleri ve paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo da gösterilmektedir.

Tablo 16. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması

Cinsiyet	N	Puan Ort.	Ss.	U	p.	
Duygusal bağlılık	Bay	175	2,14	,73	21914,000	,175
	Bayan	271	2,23	,69		
Devamlılık bağlılığı	Bay	175	2,64	,90	23218,500	,710
	Bayan	271	2,61	,85		
Normatif bağlılığı	Bay	175	2,22	,76	22582,000	,393
	Bayan	271	2,15	,73		
Toplam örgütsel bağlılık	Bay	175	2,33	,69	23707,000	,997
	Bayan	271	2,33	,63		
Görevlerin birlikte tamamlanması	Bay	175	3,12	,55	22849,000	,515
	Bayan	271	3,15	,59		
Karşılıklı beceri geliştirme	Bay	175	3,13	,66	21704,000	,101
	Bayan	271	3,22	,66		
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	Bay	175	2,88	,51	20051,500	,005*
	Bayan	271	2,72	,56		
Duygusal destek	Bay	175	3,17	,65	22498,500	,339
	Bayan	271	3,22	,66		
Toplam paylaşılan liderlik algısı ölçeği	Bay	175	3,08	,44	23640,000	,956
	Bayan	271	3,08	,46		

* $p < 0,05$

Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve paylaşılan liderlik algılarının cinsiyet değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan duygusal bağlılık alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan devamlılık bağlılığı alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan normatif bağlılığı alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanları ile yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan karşılıklı beceri geliştirme alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$) Bayların çalışanlar arasında merkezi olmayan yönetici ve öğretmenlerin etkileşim algıları (\bar{X} : 2,88), bayanların çalışanlar arasında merkezi olmayan yönetici ve öğretmenlerin etkileşim algıları (\bar{X} : 2,72) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan duygusal destek alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği toplam puanları ile yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)

Ankete katılan yönetici ve öğretmenlerin medeni durumları değişkeni açısından örgütsel bağlılık düzeyleri ve paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunup

bulunmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo da gösterilmektedir.

Tablo 17. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşması

Medeni durum		N	Puan Ort.	Ss.	U	p.
Duygusal bağlılık	Evli	272	2,11	,68	19574,500	,002*
	Bekar	174	2,32	,73		
Devamlılık bağlılığı	Evli	272	2,61	,87	23109,000	,675
	Bekar	174	2,65	,87		
Normatif bağlılığı	Evli	272	2,18	,74	23233,500	,745
	Bekar	174	2,16	,74		
Toplam örgütsel bağlılık	Evli	272	2,30	,65	22024,500	,217
	Bekar	174	2,38	,66		
Görevlerin birlikte tamamlanması	Evli	272	3,13	,59	23570,000	,943
	Bekar	174	3,15	,56		
Karşılıklı beceri geliştirme	Evli	272	3,17	,67	22616,500	,392
	Bekar	174	3,21	,66		
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	Evli	272	2,80	,52	22486,500	,368
	Bekar	174	2,75	,58		
Duygusal destek	Evli	272	3,23	,67	21753,500	,132
	Bekar	174	3,16	,63		
Toplam paylaşılan liderlik algısı ölçeği	Evli	272	3,08	,46	23146,500	,696
	Bekar	174	3,07	,45		

*p<0,05

Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve paylaşılan liderlik algılarının medeni durum değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan duygusal bağlılık alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin medeni durum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$) Bekar yönetici ve öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri (\bar{X} : 2,32), evlilerin yönetici ve öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerine (\bar{X} : 2,11) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan devamlılık bağlılığı alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin medeni durum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan normatif bağlılığı alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin medeni durum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanları ile yönetici ve öğretmenlerin medeni durum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin medeni durum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan karşılıklı beceri geliştirme alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin medeni durum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin medeni durum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan duygusal destek alt boyutu ile yönetici ve öğretmenlerin medeni durum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$)

Yapılan analiz neticesinde yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ölçeği toplam puanları ile yönetici ve öğretmenlerin medeni durum grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$)



Tablo 18. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları Korelasyon Tablosu

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1-Duygusal Bağlılık	1								
2-Devamlılık Bağlılığı	,666**	1							
3-Normatif Bağlılığı	,517**	,515**	1						
4-Toplam Örgütsel Bağlılık	,853**	,880**	,795**	1					
5-Görevlerin Birlikte Tamamlanması	-,464**	-,364**	-,511**	-,523**	1				
6-Karşılıklı Beceri Geliştirme	-,148**	-,139**	-,270**	-,218**	,530**	1			
7-Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim	-,326**	-,241**	-,293**	-,336**	,280**	,194**	1		
8-Duygusal Destek	-,255**	-,215**	-,388**	-,335**	,537**	,491**	,221**	1	
9-Toplam Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği	-,464**	-,368**	-,537**	-,535**	,920**	,665**	,527**	,716**	1

****0.01 düzeyinde anlamlıdır.**

Yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutları olan “Duygusal Bağlılık” ve “Devamlılık Bağlılığı” alt boyutları arasında ($r:0.666, p<0.01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Duygusal Bağlılık arttıkça Devamlılık Bağlılığı artmaktadır. Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutları olan “Duygusal Bağlılık” ve “Normatif Bağlılık” alt boyutları arasında ($r:0.517, p<0.01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Duygusal Bağlılık arttıkça Normatif Bağlılık artmaktadır. Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutları olan “Duygusal Bağlılık” ve “Toplam Örgütsel Bağlılık ” arasında ($r:0.853, p<0.01$) pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Duygusal Bağlılık arttıkça Toplam Örgütsel Bağlılık artmaktadır.

Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutu olan “Duygusal Bağlılık” ve paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Görevlerin Birlikte Tamamlanması” arasında ($r:-0.464, p<0.01$) negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Duygusal Bağlılık arttıkça Görevlerin Birlikte Tamamlanması azalmaktadır. Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutu olan “Duygusal Bağlılık” ve paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Karşılıklı Beceri Geliştirme” alt boyutları arasında ($r:-0.148, p<0.01$) negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Duygusal Bağlılık arttıkça Karşılıklı Beceri Geliştirme azalmaktadır.

Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutu olan “Duygusal Bağlılık” ve paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim” alt boyutları arasında ($r:-0.326, p<0.01$) negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Duygusal Bağlılık arttıkça Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim azalmaktadır. Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutu olan “Duygusal Bağlılık” ve paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Duygusal destek” alt boyutları arasında ($r:-0.255, p<0.01$) negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Duygusal Bağlılık arttıkça Duygusal destek azalmaktadır.

Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutu olan “Duygusal Bağlılık” ve “Toplam Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği” arasında ($r:-0.464, p<0.01$) negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Duygusal Bağlılık arttıkça Toplam Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği azalmaktadır.

Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutları olan “Devamlılık Bağlılığı” ve “Normatif Bağlılık” alt boyutları arasında ($r:0.515, p<0.01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki

olduğu görülmektedir. Devamlılık Bağlılığı arttıkça Normatif Bağlılık azalmaktadır. Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutları olan “Devamlılık Bağlılığı” ve “Toplam örgütsel Bağlılık Ölçeği” arasında ($r:0.880, p<0.01$) pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Devamlılık Bağlılığı arttıkça Toplam örgütsel Bağlılık artmaktadır.

Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutu olan “Devamlılık Bağlılığı” ve paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Görevlerin Birlikte Tamamlanması” arasında ($r:-0.364, p<0.01$) negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Devamlılık Bağlılığı arttıkça Görevlerin Birlikte Tamamlanması azalmaktadır.

Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutu olan “Devamlılık Bağlılığı” ve paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Karşılıklı Beceri Geliştirme” alt boyutları arasında ($r:-0.139, p<0.01$) negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Devamlılık Bağlılığı arttıkça Karşılıklı Beceri Geliştirme azalmaktadır. Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutu olan “Devamlılık Bağlılığı” ve paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan etkileşim” alt boyutları arasında ($r:-0.241, p<0.01$) negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Devamlılık Bağlılığı arttıkça Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan etkileşim azalmaktadır. Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutu olan “Devamlılık Bağlılığı” ve paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Duygusal destek” alt boyutları arasında ($r:-0.215, p<0.01$) negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Devamlılık Bağlılığı arttıkça Duygusal Destek azalmaktadır. Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutu olan “Devamlılık Bağlılığı” ve “Toplam Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği” arasında ($r:-0.368, p<0.01$) negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Devamlılık Bağlılığı arttıkça Toplam Örgütsel Bağlılık Algısı azalmaktadır.

Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutları olan “Normatif Bağlılık” ve “Toplam örgütsel Bağlılık Ölçeği” arasında ($r:0.795, p<0.01$) pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Normatif Bağlılık arttıkça Toplam Örgütsel Bağlılık artmaktadır. Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutu olan “Normatif Bağlılık” ve paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Görevlerin Birlikte Tamamlanması” arasında ($r:-0.511, p<0.01$) negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Normatif Bağlılık arttıkça Görevlerin Birlikte Tamamlanması azalmaktadır.

Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutu olan “Normatif Bağlılık” ve paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Karşılıklı Beceri Geliştirme” alt boyutları arasında ($r:-0.270, p<0.01$) negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Normatif

Bağlılık arttıkça Karşılıklı Beceri Geliştirme azalmaktadır. Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutu olan “Normatif Bağlılık” ve paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim” alt boyutları arasında ($r:-0.293,p<0.01$) negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Normatif Bağlılık arttıkça Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim azalmaktadır. Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutu olan “Normatif Bağlılık” ve paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Duygusal destek” alt boyutları arasında ($r:-0.388,p<0.01$) negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Normatif Bağlılık arttıkça Duygusal Destek azalmaktadır. Örgütsel bağlılık anketinin alt boyutu olan “Normatif Bağlılık” ve “Toplam Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği” arasında ($r:-0.537,p<0.01$) negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Normatif Bağlılık arttıkça Toplam Paylaşılan Liderlik Algısı azalmaktadır.

“Toplam örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Görevlerin Birlikte Tamamlanması” arasında ($r:-0.523,p<0.01$) negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Toplam Örgütsel Bağlılık arttıkça Görevlerin Birlikte Tamamlanması azalmaktadır. “Toplam örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Karşılıklı Beceri Geliştirme” alt boyutları arasında ($r:-0.218,p<0.01$) negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Toplam Örgütsel Bağlılık arttıkça Karşılıklı Beceri Geliştirme azalmaktadır.

“Toplam örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan etkileşim” alt boyutları arasında ($r:-0.336,p<0.01$) negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Toplam Örgütsel Bağlılık arttıkça Duygusal Destek azalmaktadır. “Toplam örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Duygusal destek” alt boyutları arasında ($r:-0.535,p<0.01$) negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Toplam Örgütsel Bağlılık arttıkça Duygusal Destek azalmaktadır. “Toplam Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “Toplam Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği” arasında ($r:-0.537,p<0.01$) negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Toplam örgütsel Bağlılık arttıkça Toplam Paylaşılan Liderlik Algısı azalmaktadır.

Paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutları olan “Görevlerin Birlikte Tamamlanması” ve “Karşılıklı Beceri Geliştirme” alt boyutu arasında ($r:0.530,p<0.01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Görevlerin Birlikte Tamamlanması arttıkça Karşılıklı Beceri Geliştirme azalmaktadır.

Paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutları olan “Görevlerin Birlikte Tamamlanması” ve “Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim” alt boyutu arasında ($r:0.280, p<0.01$) pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Görevlerin Birlikte Tamamlanması arttıkça Çalışanlar arasında Merkezi Olmayan Etkileşim artmaktadır.

Paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutları olan “Görevlerin Birlikte Tamamlanması” ve “Duygusal Destek” alt boyutu arasında ($r:0.537, p<0.01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Görevlerin Birlikte Tamamlanması arttıkça Duygusal Destek artmaktadır. Paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Görevlerin Birlikte Tamamlanması” ve “Toplam Örgütsel Bağlılık Ölçeği” arasında ($r:0.920, p<0.01$) pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Görevlerin Birlikte Tamamlanması arttıkça Toplam Örgütsel Bağlılık artmaktadır.

Paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutları olan “Karşılıklı Beceri Geliştirme” ve “Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim” alt boyutu arasında ($r:0.194, p<0.01$) pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Karşılıklı Beceri Geliştirme arttıkça Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim artmaktadır. Paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutları olan “Karşılıklı Beceri Geliştirme” ve “Duygusal Destek” alt boyutu arasında ($r:0.491, p<0.01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Karşılıklı Beceri Geliştirme arttıkça Duygusal Destek artmaktadır.

Paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Karşılıklı Beceri Geliştirme” ve “Toplam Örgütsel Bağlılık Ölçeği” arasında ($r:0.665, p<0.01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Karşılıklı Beceri Geliştirme arttıkça Toplam Örgütsel Bağlılık artmaktadır. Paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutları olan “Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim” ve “Duygusal Destek” alt boyutu arasında ($r:0.221, p<0.01$) pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim arttıkça Duygusal Destek artmaktadır. Paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim” ve “Toplam örgütsel Bağlılık Ölçeği” arasında ($r:0.527, p<0.01$) pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim arttıkça Toplam Örgütsel Bağlılık artmaktadır.

Paylaşılan liderlik algısı anketi alt boyutu olan “Duygusal Destek” ve “Toplam Örgütsel Bağlılık Ölçeği” arasında ($r:0.716, p<0.01$) pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Duygusal Destek arttıkça Toplam Örgütsel Bağlılık artmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

SONUÇ

Çalışmanın bu başlığı altında, elde edilen bulgular ışığında konuyla ilgili yapılmış çalışmalar değerlendirilerek, çalışmanın sonucu yer almaktadır.

İncelenen örgütsel bağlılık ölçeği ve paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin çalıştığı kurum değişkenine göre farklılıkları değerlendirildiğinde örgütsel bağlılık alt boyutları olan duygusal bağlılık ve örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanları ile paylaşılan liderlik algısı alt boyutları olan karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Çalışmada örgütsel bağlılık ölçeği ve paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin çalıştığı kurum değişkenine göre duygusal bağlılık, örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanları karşılıklı beceri geliştirme, duygusal destek alt boyutu özel rehabilitasyon merkezi; çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim özel eğitim okulları lehine anlamlılık göstermiştir.

Örgütsel bağlılık ölçeği ve paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin çalıştıkları kurumdaki konum değişkenine göre farklılıkları çalışma bulguları değerlendirildiğinde örgütsel bağlılık alt boyutları olan duygusal bağlılık, devamlılığı ve örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanları ile paylaşılan liderlik algısı alt boyutları olan görevlerin birlikte tamamlanması, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim, duygusal destek ve paylaşılan liderlik algısı ölçeği toplam puanları lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Çalışmada örgütsel bağlılık ölçeği ve paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin çalıştıkları kurumdaki konum değişkenine göre duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı, örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanları öğretmenler; görevlerin birlikte tamamlanması, merkezi olmayan etkileşim, duygusal destek ve liderlik algısı ölçeği toplam puanları yöneticiler lehine anlamlılık göstermiştir.

Örgütsel bağlılık ölçeği ve paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin çalıştıkları kurumdaki toplam çalışma süresi değişkenine göre farklılıkları çalışma bulguları değerlendirildiğinde örgütsel bağlılık alt boyutları olan duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı, normatif bağlılık ve örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanları ile paylaşılan liderlik algısı ölçeği toplam puanları lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Örgütsel bağlılık ölçeği ve paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin çalıştıkları kurumdaki toplam çalışma süresi değişkenine göre duygusal bağlılık,

devamlılık bağıllığı, normatif bağıllık, örgütsel bağıllık ölçeği toplam puanları 1-3 yıl ve paylaşılan liderlik algısı ölçeği toplam puanları 10 ve üzeri olarak anlamlılık göstermiştir. Akçadağ (2008), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin buldukları kurumda çalışma süreleri değiştiğinde, liderlik davranışlarının farklılaştığı belirtilmiştir; buldukları kurumda 1 yıldan az çalışanlar ile 15 yıldan fazla çalışanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buldukları kurumda 15 yıllık çalışma süresinin, öğretmenlerin liderlik davranışlarına etkisinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Çalışmayla paralel olarak, çalışmamızda paylaşılan liderlik algısı ölçeği toplam puanları 10 ve üzeri olarak anlamlılık göstermiştir

Örgütsel bağıllık ölçeği ve paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin çalıştıkları kurumda herhangi bir komisyona üye olma değişkenine göre farklılıkları çalışma bulguları değerlendirildiğinde örgütsel bağıllık alt boyutları olan duygusal bağıllık, devamlılık bağıllığı, normatif bağıllığı ve örgütsel bağıllık ölçeği toplam puanları ile paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutları olan görevlerin birlikte tamamlanması, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve paylaşılan liderlik algısı ölçeği toplam puanları lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Örgütsel bağıllık ölçeği ve paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin çalıştıkları kurumda herhangi bir komisyona üye olma değişkenine göre duygusal bağıllık, devamlılık bağıllığı, normatif bağıllığı, örgütsel bağıllık ölçeği toplam puanları ve görevlerin birlikte tamamlanması hayır; çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve paylaşılan liderlik algısı ölçeği toplam puanları evet olarak anlamlılık göstermiştir.

Örgütsel bağıllık ölçeği ve paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin mesleklerini isteyerek seçme değişkenine göre farklılıkları çalışma bulguları değerlendirildiğinde örgütsel bağıllık alt boyutları olan devamlılık bağıllığı, normatif bağıllığı ve örgütsel bağıllık ölçeği toplam puanları ile paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutları olan görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim, duygusal destek ve paylaşılan liderlik algısı ölçeği toplam puanları lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Örgütsel bağıllık ölçeği ve paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin mesleklerini isteyerek seçme değişkenine göre devamlılık bağıllığı, normatif bağıllığı, örgütsel bağıllık ölçeği toplam puanları hayır; görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim, duygusal destek ve paylaşılan liderlik algısı ölçeği toplam puanları evet olarak anlamlılık göstermiştir.

Örgütsel bağıllık ölçeği ve paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin yaş değişkenine göre farklılıkları bulguları değerlendirildiğinde örgütsel bağıllık ölçeği alt boyutları olan duygusal

bağlılık ve devamlılık bağlılığı ile paylaşılan liderlik algısı ölçeği toplam puanları lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Örgütsel bağlılık ölçeği ve paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin yaş değişkenine göre duygusal bağlılık ve devamlılık bağlılığı 20-25 yaş, paylaşılan liderlik algısı ölçeği toplam puanları 31-35 yaş olarak anlamlılık göstermektedir.

Örgütsel bağlılık ölçeği ve paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre farklılıkları değerlendirmesinde paylaşılan liderlik algısı ölçeği alt boyutu olan çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin alt boyutu olan çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim olarak erkeklerde anlamlılık göstermektedir. Çalışmada örgütsel bağlılık ile ilişkili anlamlı farklılık görülmemiştir. Uçkun vd (2013), çalışmasının sonucunda erkek çalışanların lehine örgütsel bağlılık alt boyutu olan normatif bağlılığa eğilimli olduğunu bildirmiştir. Bununla birlikte çalışmamıza paralel olarak “Duygusal Bağlılık” bileşeninden aldıkları ortalama değerlerin cinsiyet değişkenine ilişkin olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bakır (2013), özel ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık belirlemiştir. Resmi ilköğretim okullarında olduğu gibi, özel ilköğretim okullarında da erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları, kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bildirmiştir.

Örgütsel bağlılık ölçeği ve paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin medeni durum değişkenine göre farklılıkları değerlendirildiğinde örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutu olan duygusal bağlılık alt boyutu lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Örgütsel bağlılık ölçeğinin medeni durum değişkeni duygusal bağlılık olarak bekarlarda anlamlılık göstermektedir.

1. Özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarında fark vardır. Verilerin puan ortalamaları incelendiğinde yöneticilerin puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum yönetici çalışanların paylaşılan liderlik algılarının daha yüksek olduğunu ifade ettiği söylenebilir.

2. Özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında fark vardır. Verilerin puan ortalamaları incelendiğinde öğretmen çalışanları puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen çalışanların toplam örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğunu ifade ettiği söylenebilir.

3. Özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları demografik özelliklere göre fark vardır. Öğretmen ve yönetici çalışanların puan ortalamaları incelendiğinde 20-25 yaş ile 36-40 yaş grupları arasında fark olduğu, 20-25 yaş arasında yer alan öğretmen ve yönetici çalışanların paylaşılan liderlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. Özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen ve yönetici çalışanlarının puan ortalamaları incelendiğinde örgütsel bağlılık düzeyleri ile demografik özellikleri arasında yaş, cinsiyet ve medeni duruma göre farklılık görülmemektedir.

5. Özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında bir ilişki vardır. Çalışan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında bir ilişki değerlendirildiğinde (.01) düzeyinde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA

Yumuşak (2013) yaptığı araştırma sonucunda; öğretmenlerde var olan en yüksek örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutunda olduğu, bunu normatif bağlılık boyutunun izlediği bildirilmiştir. Bu çalışmada ise örgütsel bağlılık düzeyinin en yüksek duygusal bağlılık boyutunda olduğu, bunu örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanları ve normatif bağlılık boyutunun izlediği belirlenmiştir. Özgan vd (2001) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin cinsiyet ve kıdeme göre anlamlı fark gösterdiğini, bağlılık türleri arasında pozitif korelasyon bulunduğunu bildirmiştir. Yapmış olduğumuz çalışmanın sonuçlarıyla çalışma paralellik göstermiştir. Kurşunoğlu vd (2010) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin en fazla gösterdikleri bağlılık düzeyinin duygusal bağlılık olduğunu bildirmişlerdir. Hulpia vd (2012). Çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında rol oynayan temel faktörün liderlik işlevlerinin formal liderler arasında dağıtımı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu konudaki temel etkenler ise, liderlik takımı arasındaki ortaklaşa ve eşgüdümlü çalışma ile karşılıklı gösterilen desteğin etkili olduğu bildirilmiştir.

Grant (2011) çalışmasında, ankete katılan yönetici ve öğretmenlerin çoğunun, paylaşılan liderliğin bileşenlerinde kendilerinin de rolü olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarına göre, paylaşılan liderliğin yönetici etkililiği üzerinde etkili olduğu bildirilmiştir.

ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçlarının değerlendirilmesi paralelinde geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır:

- Özelde, özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde, genelde tüm eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin liderlik algılarını geliştirici, yönetim sürecine dahil edici program ve eğitimlerin artırılması önerilebilir.
- Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, öğretmenlerle örgütsel bağlılığını geliştirmesi ve bu yolla verimin artırılacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin mesleklerinde yaş farkı yaratmayacak uygulamalarının yapılması, bunun için eğitim programlarının geliştirilmesi önerilebilir.
- Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerinin takım çalışmaları yaparak örgütsel bağlılığın artırılacağı ve yönetime dahil olmak konusunda pozitif etki sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akçadağ, K.S (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdemir, N., Akkuş, Y. (2006). Rehabilitasyon Ve Hemşirelik. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi (2006) 82–91
- Anonim, (2015). Zihin Engelliler Öğretmenliği [\[http://onyal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/07/03/974829/icerikler/zihin-engelliler-ogretmenligi_247028.html\]](http://onyal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/07/03/974829/icerikler/zihin-engelliler-ogretmenligi_247028.html)
- Arıkan, S (2001). Yönetim ve Organizasyon. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Aydın, M (2005). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydoğan, H (2016). Özel Eğitim (Zihinsel Engelliler) Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları. Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aydoğan, İ (1999). Etkili Okul. Sosyal Bilimler Enst. Dergisi, 8: 213-219.
- Bakır, A.A (2013). Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Malatya.
- Bal, V (2014). Örgütsel Adalet ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Manisa'daki Eğitim Kurumlarında Bir Araştırma. Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 6(1) . 1-9
- Balcı, E (1991). Öğretmenlerin rolleri, Eğitim Sosyolojisi, Ankara.
- Baloğlu, N., Karadağ, E (2009). Ruhsal Liderlik Üzerine Teorik Bir Çözümleme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Cilt 15, Sayı 58, ss: 165-190.
- Başaran, İ. E (1992). Yönetimde İnsan İlişkileri. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E (1998). Yönetimde İnsan İlişkileri. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Başaran, İ.E (2000). Eğitim Yönetimi-Nitelikli Okul. Dördüncü Basım. Ankara: Feryal Matbaası.

- Berberoğlu, G (2002). “Yönetim ve Organizasyon”, 5. Baskı, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Bostancı, A.B. (2012). Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1619-1632.
- Braham, B. J. (1998). Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak. Çeviren: Ali Tekcan. İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Buluç, B (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57): 5-34.
- Can, H (1992). Organizasyon ve Yönetim. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Can, N (2007). Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1): 263-288.
- Çabuk, A (2015). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik V (2011). Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çelik, S (2011). Liderlik Tarzları İle Stratejik Kararlar Arasındaki İlişki: İstanbul'daki 4 ve 5 Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm ve Otel İşletmeciliği Bölümü Yüksek Lisans Tezi, Düzce.
- Çelik, V (1999). Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem Yayınları.
- Davis, K (1984). *Human Behavior at Work*. USA: McGraw-HillBookCo.
- Demir, H. ve Tarhan, O (2009). Teknoloji, Örgüt Yapısı ve Performans Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 57-72.
- Demirel, Y (2008). Örgütsel Güvenin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi: Tekstil Sektörü Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma, *Yönetim ve Ekonomi* , 15(2).
- Demirtaş, H (2010). Dershane Öğretmenlerinde Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2): 177–206.
- Didin, Ş.N (2014). Resmi ve Özel Temel Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki ve Bazı Demografik

- Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dimock, V.B. ve Kathleen M.M (1995). Leading Change From The Classroom: Teachers As Leaders, <http://www.sedl.org/change/Issues/Issues44.html>
- Efil, İ (2005). İşletme Organizasyonu ve Ekip Çalışması, İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Elma, C. ve Demir, K (2000). Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Sorunlar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eraslan, L (2006). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, ISSN: 1303-5134.
- Eren, E (2001). Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eren, E (2004). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (8. Baskı). Kırklareli: Beta Basım Yayım.
- Erim, G., Caferoğlu, M (2012). Görsel sanatlar eğitimi dersinin zihinsel engelli çocuklara katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesi. Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (2): 321-342.
- Erkutlu, H.V (2014). Liderlik, Kuramlar ve Yeni Bakış Açılıarı. Ankara: Efil Yayınevi.
- Garvin, D. A (1993). Building a Learning Organization. Harvard Business Review, July-August, 71(4).
- Genç, N (2005). Yönetim ve Organizasyon –Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar-, 3. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Georgiades, N., Macdonell, R (1998). Leadershipfor Competitive Advantage. NewYork: John Wiley&Sons.
- Graen, G.B., ve Uhl-Bien, M (1995). Reletaionship-BasedApproachtoLeadership: Development of Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadershipover 25 Years: Applying a Multi-Level MultiDomainPerspective, Leadership Quarterly, 6: 219-247.
- Grant, C. P (2011). Therelationshipbetweendistributedleadershipandprincipal'sleadershipeffectiveness in North Carolina. Unpublished Doctoral Dissertation. The Graduate Faculty of North Carolina StateUniversity, Raleigh, North Carolina.

- Güzelbayram, Ş (2013). Vakıf üniversitelerinde çalışan okutmanların örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 3 (1): 57-64.
- Hersey, P., Kenneth H. Blanchard, Dewey E.J (2008). *Management of Organizational Behavior*. 9. bs. New Jersey: PearsonPrentice Hall.
- Hoy, W. ve Miskel, C (2010). *Eğitim yönetimi* (S. Turan, Çev. Ed.), İstanbul: Nobel.
- http://aliagaram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/35/02/959733/dosyalar/2012_12/10101847_26025336_zeletmsiniflari.pdf
- https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/27112647_mebozelegitimsinifi.pdf
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y. ve Vlerick, P (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: a study in secondary education. *Journal of Applied Social Psychology*, 42 (7): 1745–1784.
- İftar, G.K (1998). *Özel Eğitim, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 561, Eskişehir.*
- İnce, M. ve Gül, H (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- İnce, M., Bedük, A., Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde Takım Çalışmasına Yönelik Etkin Liderlik Nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11: 423-446.
- Kabasakal, K (2007). *Zihinsel Engellilik Zihinsel Ruhsal ve Duygusal Engellilik*. Konya: Lokomotif Medya.
- Beycioğlu, K., Aslan, B (2012). Yönetici ve öğretmenlerin “Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri”: Bir Karma Yöntem Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 18 (2): 191-223.
- Kahya, C (2013). *Dönüştürücü ve Etkileşimci Liderlik Anlayışları İle Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkide Örgütsel Güvenin Rolü*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.
- Karasu, T. ve Mutlu, Y (2014). Öğretmenlerin Perspektifinden Özel Eğitimde Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri: Muş İl Örneği. *Anemon MŞÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(1).
- Karataş, S. ve Güleş, H (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2): 74-89.

- Kayrak, R (2014). Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimi. Efeler Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Müdürlüğü Yayınları, No 2, Aydın.
- Kıngır, S.ve Şahin, M (2005). Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler içinde: Yönetici ve Liderlik, (Editör: Tikici, M.), Ankara: Nobel Yayın.
- Koçel, T (2014). İşletme Yöneticiliği. İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkmaz, E. Gündüz, H.B (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1(1): 123 – 153.
- Korkmaz, M (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(1):117-139.
- Kul, M., Güçlü, M (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(2).
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıoğen, A (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2), 101-115.
- Küçüközkan, Y (2015). Örgütsel Bağlılık ile Cinsiyet Arasındaki İlişki: Hastanelerde Çalışan Sağlık Personeli Üzerinde Bir Araştırma. Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 1(1).
- Leblebici, D.N (2008). Örgüt Kuramının Temelleri, C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, (9- 1): 111-129.
- Little, J. W (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teacher's Professional Relations. Teachers College Record, 91: 50-53.
- McGregor, D (1960). The Human Side of Enterprise. McGraw-Hill Book Company Inc., Ny.
- MEB (2006). <http://orgm.meb.gov.tr>,
- Seyhan, M (2014). İşletmelerde Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler: Gümrük Memurları Üzerine Bir Araştırma. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Dönem Projesi, Edirne.
- Northcraft, G (1994). Organizational Behaviour. The Dryden Press., Orlando.
- Örücü, E., Kışlalıoğlu, R.S (2014). Örgütsel Bağlılık Üzerine Bir Alan Çalışması. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 10(22).

- Özen, K.R (2003). Örgütlerde Davranış Bilimleri. 2. bs., Sakarya: Sakarya Kitabevi:
- Özer, N., Beycioğlu, K (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. İlköğretim Online, 12(1): 77-86.
- Özgan, H., Yiğit, C. ve Cinoğlu, M (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1).
- Sağır, M (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Karşılaştıkları Sorunlar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sağlam A.G (2003). Yöneticiye Duyulan Güven Örgütsel Bağlılığı Artırır mı?, Gazi Üniversitesi Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 2: 17-36.
- Sarıdede, U. Doyuran, Ş (2004). Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Bağlılığın İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Schriesheim, C.A., Castro S.L., Zhou, X. T. ve Yammarino, F.J (2001). The Folly of Theorizing “A” But Testing “B” A Selective Level-of-Analysis Review of Field and a Detailed Leader Member Exchange Illustration, The Leadership Quarterly, 12: 515-551.
- Serin, K.M., Buluç, B (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(3): 435-459.
- Seyhan, M (2014). İşletmelerde Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler: Gümrük Memurları Üzerine Bir Araştırma. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Dönem Projesi, Edirne.
- Sezgin, F (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. Eğitim ve Bilim, 35(156).
- Şahin, S (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri. Eğilim ve Bilim, 30(135): 39- 49.
- Şahin, S (2003). Özel eğitim tarihçesi. A. Ataman (Yay. Haz.). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Ankara: Gündüz Eğitimcilik ve Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş (2009). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikler, 4. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Şimşek, Ş., Akgeçici, T. ve Çelik, A (2001). Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış. Ankara: Nobel.
- Tayfun, A., Palavar, K., Çöp, S (2010). İşgörenlerin Eğitim ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki: Belek Bölgesindeki Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma. İşletme Araştırmaları Dergisi, 2(4): 3-18.
- Tokat, B. ve Aşkun İ.C (2003). İşletmelerde Yönetim ve Örgüt, İstanbul: Eğitsel Yayın.
- Torlak, N. G (2008). Organizasyon Teorileri. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Turan, S (2014). Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama. Ankara: Pegem Akademi.
- Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41: 434-448.
- Uçkun, G., Uçkun, S., Demir, B., Gültekin, A (2013). Örgüt Kültürünün Yapısı Ve İnsani İlişkiler İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Kocaeli Üniversitesi İdari Personel Örneği. Electronic Journal of Vocational Colleges, Aralık, 69-91.
- Urbanski, A. ve Nickolaou, M.B (2006). Reflections on Teachers as Leaders. <http://mw.k12.ny.us/files/filesystem/REFLECTIONS%20ON%20Teachers>.
- Uzzi, B (1996). The Sources and Consequences of Embeddedness for the Economic Performance of Organizations: The Network Effect, American Sociological Review, 61(4): 674-698.
- Ünal, S (1999). Eğitim Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Öğeleri ve Uygulamalarda Karşılaşılan Engeller, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/viewFile/5000050899/5000048133>.
- Yumuşak, H (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bezdiri (mobbing) yaşama düzeyi ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tokat il örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi



UŞAK ÜNİVERSİTESİ

Araştırma İzni Dilekçesi

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
BAŞKANLIĞINA**

Öğrenci Bilgileri

Öğrenci No	: 134001010
Adı Soyadı	: Hasan AYDOĞAN
Program Adı ve Türü	: Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans(Tezli)

Çalışmakta olduğum “Özel Eğitim Okullarında ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Yönetici ve öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algısı ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri” konulu tezimde kullanılmak üzere AYDIN İlinde bulunan Özel Eğitim Okulları ve Rehabilitasyon Merkezlerinde anket uygulamak istiyorum. Gerekli iznin alınması hususunu bilgilerinize arz ederim.

Tarih: 08/11/2016

Hasan AYDOĞAN

Danışmanlığını yürüttüğüm yukarıda bilgileri yer alan öğrencim tez çalışmalarında kullanılmak üzere anket uygulama isteği tarafımda uygun görülmüştür. Gerekli iznin alınması hususunu bilgilerinize arz ederim.

Tarih: 08/11/2016

Yrd. Doç. Dr. Gökhan DEMİRHAN

İlgili Yönerge Maddesi: Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi. 5. e) Okul ve kurumlarda yapılacak araştırmanın veri toplama araçları izin onayı başvurusu, uygulama tarihinden en az dört hafta önce yapılır.

f) Araştırma veri toplama araçlarının okul ve kurumlarda uygulanması eğitim-öğretim faaliyetini engellememesi için, ilk ve ikinci yarıyılın bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar yapılır.

o) Araştırmacı, yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, Bakanlıktan izin alanlar EARGED Başkanlığına, İl'de izin alanlar millî eğitim müdürlüğüne araştırmanın iki örneğini CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder (EK-1).

ARAŞTIRMA TAMAMLANDIKTAN SONRA, ARAŞTIRMANIN TESLİMİNE İLİŞKİN TAAHHÜTNAME TUTANAĞI

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Hasan AYDOĞAN
Bağlı bulunduğu Üniversite/Kurum	Uşak Üniversitesi
Araştırmanın konusu	Özel Eğitim Okullarında ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Yönetici ve öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algısı ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri
Teslim edilen araştırma örneği türü ve sayısı	2 Adet elektronik ortamda CD
Araştırmayı teslim alan kurum	Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Yukarıda yazılı araştırma örneğini Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim ettim./...../20...

Teslim Eden

Teslim Alan

.....

.....

.....

.....

UYGUNDUR

...../...../20....

Gönderen: John Meyer <meyer@uwo.ca>
Gönderildi: 10 Kasım 2016 Perşembe 16:57
Kime: hasan aydoğan'
Konu: RE: permission for scale

Hello,

You can get the commitment measures and permission to use them for academic research purposes from <http://employeecommitment.com>. I hope all goes well with your research.


Best regards,
John Meyer



Dr. John Meyer
Department of Psychology
Rm 8411, Social Science Centre
Western University
London, Ontario, Canada
N6A 5C2

Phone: (519) 661-3679
Fax: (519) 661-3961
Email: meyer@uwo.ca



 hasan aydoğan
14.7 (Cum) , 10:29
Siz ↕

 Yanıtla | v

Gönderen: Aynur BOZKURT BOSTANCI <aynur.bozkurt@usak.edu.tr>
Gönderildi: 10 Kasım 2016 Perşembe 14:11
Kime: hasan aydoğan
Konu: Re: Paylaşılan liderlik algısı ölçeği kullanım izni

Hasan,

Ölçeği tabi ki kullanabilirsiniz. Tez çalışmanızda başarılar dilerim.

10 Kasım 2016 13:05 tarihinde hasan aydoğan <aydogan.sivas@hotmail.com> yazdı:
Aynur Hocam Merhaba, ben Hasan AYDOĞAN uşak üniversitesi eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencisiyim.Tez çalışmam"Özel Eğitim Okullarında ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algısı ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri" için Paylaşılan liderlik algısı ölçeğimizi kullanmak için izin istiyorum.saygılarımla.....

--
Doç. Dr. Aynur B.BOSTANCI
Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Ek 2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

	1	2	3	4	5
ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Görüşüm Yok	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1-Kariyerimin geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni mutlu eder.					
2-Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi hissedirim.					
3-Bu okulun benim için özel bir anlamı vardır.					
4-Şu anda, bu okulda kalmak benim için bir istekten çok bir gerekliliktir.					
5-Şu anda, istesem bile bu okuldan ayrılmam benim için çok zordur.					
6-Şimdi işimden ayrılmak istediğime karar verirsem , hayatımda pek çok şey alt üst olurdu.					
7-Bu okuldan ayrılmayı göze alamayacak kadar az alternatifim olduğunu hissediyorum.					
8-Eğer bu okula kendimden bu kadar çok şey katmamış olsaydım, başka bir yerde çalışmayı göz önünde bulundurabilirdim.					
9-Bu okuldan ayrılmanın olumsuz sonuçlarından birisi de mümkün alternatiflerin azlığıdır.					
10-Okulumda çok şey borçluyum.					
11-Menfaatime olsa bile, okulumdan ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum.					
12-Okulumdan şimdi ayrılırsam, kendimi suçlu hissedirim.					
13-Bu okul benim bağlılığımı hak ediyor.					
14-Okulumdan hemen ayrılmazdım çünkü burada çalışanlara karşı sorumluluğum var.					
15-Şimdiki yöneticilerimle birlikte çalışma zorunluluğu hissetmiyorum.(R)					
16-Bu okula kendimi "duygusal olarak bağlı" hissetmiyorum.(R)					
17-Okulumda kendimi "ailenin parçası" gibi hissetmiyorum.(R)					
18-Okulumda güçlü bir ait olma hissi beslemiyorum.(R)					

Ek 3. Paylaşılan Liderlik Ölçeği

Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği	Kesinlikle doğru değil	Genellikle doğru değil	Genellikle doğru	Kesinlikle doğru
Görevlerin Birlikte Tamamlanması				
1-Okulun her çalışanı, okul için amaç belirlemede rol oynar.				
2-Okulun her çalışanı, okul vizyonunu şekillendirmeye yardımcı olur.				
3-Okulda her çalışan, okuldaki sorunların tespit, teşhis ve çözülmesine yardımcı olur.				
4-Okulun her çalışanı, diğer çalışanlarca değerlendirilir ve onlara karşı sorumludur.				
5-Okul çalışanları, okulu etkileyen kararları vermede işbirliği yaparlar				
6-Her okul çalışanı, okulun önceliklerine göre kaynakların nasıl dağıtılacağına karar vermede söz sahibidir.				
7-Okuldaki çalışanlar, okulda bir problemle karşılaşıldığında en iyi hareket tarzına karar verilmesinde paylaşımda bulunurlar.				
8-Okuldaki her çalışan, (kişisel sorumluluk alanı dışında olsa da) okulun yükümlülüklerini yerine getirmesini garantiye almak için söze karışır.				
9-Her okul çalışanı, bütün çalışanlar işlerinde daha etkili çalışabilsinler diye bilgi paylaşımında bulunur.				
Karşılıklı Beceri Geliştirme				
10-Okul çalışanları, genellikle okuldaki diğer iş arkadaşlarından önemli meslek becerilerini öğrenirler.				
11-Okul çalışanları, birbirlerine meslek becerilerini geliştirmek için yardım ederler.				
Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim				
12-Okulda üstün asta hükmettiği ast-üst düzeni (hiyerarşi) vardır (ters).				
13-Okul içinde kullanılan “meslek ünvanları”na rağmen, her çalışan diğerlerine “eşit”olarak görülür.				
14-Okulda, diğer çalışanların ne yapacağına karar veren bir kişi vardır(ters).				
15-Bu okul için iyi bir slogan “Herkes (her erkek/kadın) kendisi için vardır” olurdu (ters).				
Duygusal Destek				
16-Okul çalışanları okuldaki zor zamanlarda birbirlerini cesaretlendirirler.				
17-Okul çalışanları diğerlerine tahammül gösterirler.				
18-Okul çalışanları arasında ilişkisel ve mesleki bağ vardır.				