

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARININ
YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKAR LİDERLİK DÜZEYLERİ
VE ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI İLE İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AHMET ÖZKAN

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

NİSAN - 2021

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARININ
YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKAR LİDERLİK DÜZEYLERİ
VE ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI İLE İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AHMET ÖZKAN

1800004475

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Meryem DEMİR GÜDÜL
Jüri Üyeleri: Dr. Öğr. Üyesi Demet ZAFER GÜNEŞ
Assist. Prof. Dr. Püren AKÇAY (A.Ü.)

NİSAN - 2021

KABUL VE ONAY

İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Planlaması Dalı yüksek lisans öğrencisi, Ahmet ÖZKAN tarafından hazırlanan “ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARININ YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKAR LİDERLİK DÜZEYLERİ VE ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI İLE İLİŞKİSİ” adlı tez çalışması 22.04.2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza) Dr. Öğr. Üyesi Meryem DEMİR GÜDÜL

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARININ YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKAR LİDERLİK DÜZEYLERİ VE ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI İLE İLİŞKİSİ” adlı çalışmanın, öneri aşamasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etik ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içerisindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Ahmet ÖZKAN

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışması, birçok kişi ve kurumun katkıları sayesinde hazırlanmıştır. Bu zorlu pandemi sürecinde bilimsel araştırmamı daha hızlı yapmamı sağlayan İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, her istediğimde iletişim kurabildiğim İstanbul Kültür Üniversitesi Öğrenci İşleri'ne ve araştırmamın değerli katılımcıları olan özel eğitim okullarında görev yapan meslektaşlarıma da sonsuz teşekkürlerimi belirtmek isterim. Ayrıca zihinsel olarak yorulduğumda bana desteklerini hiç esirgemeyen kardeşime, eşine ve her görüştüğümde daha da çalışma azmimi perçinleyen biricik yeğenim Maya'ya da en içten teşekkürlerimi iletiyorum. Tezimin başlangıç aşamasında bana ilham veren Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA'ya ve tüm süreçlerde tecrübe ve anlayışını benden esirgemeyen, her zaman yardım elini uzatan değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Meryem DEMİR GÜDÜL'e, yapmış olduğu rehberlik ve göstermiş olduğu sabır için en içten teşekkür ve saygılarımı sunuyorum.

ÖZET

Bir örgüt olarak okulların hedeflerine ulaşmasında önemli öğelerden birisi öğretmenlerdir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları da onların okulun hedeflerini benimsemeleri ve bu hedef doğrultusunda yoğun çaba göstermelerinde önemli faktörlerden birisidir. Bu önem öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını incelemeyi gerekli kıldığı açıktır. Özellikle öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okul yöneticilerinin davranışlarının ilişkisini belirlemek de okullarda etkili liderliği anlamaya katkı sağlamaktadır. Hizmetkar liderlik, kendisini kurumuna ve çalışanlarına adanmış bir felsefeye sahip olma durumunu ifade eder. Son yıllarda eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmalara da konu olan hizmetkar liderlik kavramı bu araştırmada da okul yöneticilerinin davranışları olarak seçilmiş ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile ilişkisi incelenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim sürecinde özerklik davranışlar sergilemelerinin örgütsel bağlılık ile ilişkilerinin ortaya konması da amaçlanmıştır. Liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan öğretmen örnekleminde incelenerek, bu gruba özgü sonuçların da elde edilmesi hedeflenmiştir. Tüm bu gerekçelerden hareketle bu araştırmada özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin bağlılık ve özerkliği ile yöneticilerini hizmetkar liderlik olarak algılama düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri belirlenmesi, sonrasında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin demografik değişkenlere göre ilişkisinin incelenmesi ve son olarak öğretmenlerin yöneticilerinden algıladıkları hizmetkar liderlik düzeyleri ve özerklik davranışlarının örgütsel bağlılıklarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla İstanbul ili merkezindeki 22 özel eğitim okulunda 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan 277 öğretmenden “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, “Hizmetkar Liderlik Ölçeği” ve “Özerklik Davranış Ölçeği” ile veri toplanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde bağımsız grup “t” testinden kıdem ve eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Öğretmenlerin yöneticilerini hizmetkar liderlik olarak algılama düzeyleri ve özerklik davranışlarının örgütsel bağlılıklarını

önemli düzeyde yordayıp yordamadığı ise çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin örgütsel bağlılığın alt boyutlarından olan ahlaki ve çıkarıcı bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu ancak zoraki bağlılık düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Demografik değişkenlere ilişkin bulgular ise kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılığının alt boyutu olan ahlaki bağlılık düzeylerinin erkek öğretmenlerden önemli düzeyde yüksek olduğunu, erkek öğretmenlerin ise çıkarıcı ve zoraki bağlılık düzeylerinin kadın öğretmenlerden önemli düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları tüm alt boyutlarda mesleki deneyimlerine göre farklılık göstermezken, eğitim düzeylerine göre sadece zoraki bağlılık düzeylerinin önemli düzeyde farklılaşmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçları da hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılığın sadece zoraki alt boyutunun negatif yordayıcısı, öğretmen özerkliğinin ise örgütsel bağlılığın sadece çıkarıcı bağlılığının negatif yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin örgütlerine daha yüksek düzeyde örgütlerinin değerlerini benimsemeye dayalı bağlılık ile örgütten elde ettikleri kazançlarına dayalı bağlılıklar geliştirirken, örgüte zorunlu olarak ve olumsuz duygularla bağlılıklarının daha düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Özellikle kadın öğretmenler daha çok örgütün değerlerini içselleştirmeye dayalı bağlılık gösterirken, erkek öğretmenlerin daha çok çıkarlarına dayalı bağlılık geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin örgütsel bağlılıkları açısından bir fark göstermediği araştırmada, eğitim düzeylerinin lisans eğitimi almış öğretmenlerin zoraki bağlılıklarının önlisans almış öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca öğretmen özerkliğinin ahlaki bağlılık düzeyini etkilemediğini göstermiştir. Öğretmenlere daha fazla özerklik sağlanmasının hem çıkarıcı bağlılık hem de zoraki bağlılık durumunu azaltacağı tespit edilmiştir. Hizmetkar liderliğin de öğretmenlerde ahlaki bağlılığı ve çıkarıcı bağlılığı etkilemese bile zoraki bağlılığı azaltacağı ortaya konmuştur. Bu sonuçlar ele alındığında hizmetkar liderliğin uygulanması ve öğretmen özerkliğinin sağlanması durumunda

öğretmenlerin kurumlarına bağılılıklarını artırması konusunda olumlu bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: *Özel Eğitim, Örgütsel Bağlılık, Hizmetkar Liderlik, Öğretmen Özerkliği.*

SUMMARY

As an organization, one of the important elements in achieving the goals of schools is teachers. Teachers' organizational commitment is also one of the important factors in their adoption of the school's goals and their intensive efforts towards this goal. It is clear that this importance makes it necessary to examine teachers' organizational commitment. Especially determining the relationship between teachers' organizational commitment and the behaviors of school administrators contributes to understanding effective leadership in schools. Servant leadership refers to having a philosophy that is committed to its organization and its employees. The concept of servant leadership, which has also been the subject of recent studies in the field of education, was chosen as the behavior of school administrators in this study, and it was aimed to examine the relationship of teachers with organizational commitment. In addition, it was aimed to reveal the relationship between teachers' displaying autonomy behaviors in the education process and organizational commitment. By examining leadership behaviors and organizational commitment in a sample of teachers working with students with special needs, it was aimed to obtain results specific to this group. Based on all these reasons, this study aimed to determine the relationship between the commitment and autonomy of teachers working in special education schools and their level of perception of their administrators as servant leadership. In this context, firstly, it was aimed to determine the organizational commitment levels of teachers, then to find out the relationship between the organizational commitment levels of teachers according to demographic variables, and finally to determine whether the servant leadership and autonomy behaviors perceived by teachers from their administrators are significant predictors of their organizational commitment. For this purpose, data were collected using the "Organizational Commitment Scale", "Servant Leadership Scale" and "Autonomy Behavior Scale" from 277 teachers working in 22 special education schools in the city center of Istanbul in the 2019-2020 academic year. One-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether the organizational commitment levels of teachers differ according to their seniority and education level from the independent group "t" test. Teachers' perception of their administrators as servant leadership and whether their autonomy behavior predicted their organizational

commitment at a significant level was investigated by multiple linear regression analysis.

Findings regarding teachers' organizational commitment levels showed that teachers' levels of moral and self-seeking commitment, which are sub-dimensions of organizational commitment, were high, but their level of coercive commitment was low. Findings related to demographic variables showed that female teachers' level of moral commitment, which is the sub-dimension of organizational commitment, was significantly higher than male teachers, while the level of self-interested and forced commitment of male teachers was significantly higher than female teachers. In addition, while teachers' organizational commitment did not differ in all sub-dimensions according to their professional experiences, only their level of forced commitment differed significantly according to their education level. Multiple regression analysis results showed that servant leadership was only the negative predictor of the coercive sub-dimension of organizational commitment, while teacher autonomy was only the negative predictor of self-interested commitment of organizational commitment.

The results of the research showed that while teachers developed a higher level of commitment to their organizations based on the gains they gained from the organization with a higher level of commitment to the organization, their commitment to the organization was at a lower level with negative emotions. In particular, it was revealed that while female teachers showed more commitment based on internalizing the values of the organization, male teachers developed more commitment based on their interests. In the study that teachers' professional experiences did not show any difference in terms of their organizational commitment, it was determined that the education level of teachers with undergraduate education was higher than the teachers who had an associate degree. It also showed that teacher autonomy does not affect the level of moral commitment. It has been found that providing teachers with greater autonomy will reduce both self-interested and forced commitment. It has also been shown that servant leadership will also reduce coercive commitment, even if it does not affect teachers' moral commitment and self-interest. When these results are taken into consideration, it is possible to say that it has a positive effect on teachers' increase in their commitment

to their institutions in case of applying servant leadership and ensuring teacher autonomy.

Keywords: *Special Education, Organizational Commitment, Servant Leadership, Teacher Autonomy.*

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
TABLOLAR LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
BÖLÜM II	8
İLGİLİ ALAN YAZIN	8
2.1. Özel Eğitim	8
2.1.1. Türkiye'de Özel Eğitimin Tarihsel Gelişimi	8
2.1.2. Özel Eğitimin Amaçları	9
2.1.3. Özel Eğitimin İlkeleri.....	10
2.2. Örgütsel Bağlılık.....	11
2.2.1. Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Tanımları	11
2.2.2. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması	13
2.2.2.1. Davranışsal Bağlılık	13
2.2.2.1.1. Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı	14

2.2.2.1.2. Salancik'in Yaklaşımı.....	15
2.2.2.2. Tutumsal Yaklaşım.....	16
2.2.2.2.1. O'Reilly ve Chatman'ın Sınıflandırması	16
2.2.2.2.2. Allen ve Meyer'in Sınıflandırması	16
2.2.2.2.3. Kanter Yaklaşımı	17
2.2.2.2.4. Etzioni'nin Yaklaşımı.....	18
2.2.2.3. Çoklu Bağlılık Yaklaşımı	20
2.3. Liderlik.....	20
2.3.1. Liderlik Kavramına Genel Bir Bakış	20
2.3.2. Liderlik - Yöneticilik	22
2.3.3. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar.....	23
2.3.3.1. Karizmatik Liderlik	23
2.3.3.2. Dönüşümcü Liderlik.....	24
2.3.3.3. Etik Liderlik	25
2.3.3.4. Otantik Liderlik	26
2.3.4. Hizmetkar Liderlik.....	26
2.3.4.1. Hizmetkar Liderliğin Temel Özellikleri.....	30
2.3.4.2. Hizmetkar Liderlik ve Bazı Liderlik Teorileri Arasındaki Benzerlik ve Farklar.....	33
2.4. Özerklik	35
2.4.1. Özerklik ile İlgili Görüşler	35
2.4.2. Özerklik Desteği.....	38
2.4.3. Öz Belirleme (Self determination) Kavramı	39
2.4.4. Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory)	39
2.4.5. Öz Belirleme Kuramında Temel Psikolojik İhtiyaçlar.....	39
2.4.5.1. Yeterlik (Competence)	41

2.4.5.2. Özerklik (Autonomy)	41
2.4.5.3. İlişkili olma (Relatedness)	42
2.4.6. Öğretmen Özerkliği	43
2.4.6.1. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları	45
2.5. Yurt Dışında Gerçekleştirilen Benzer Araştırmalar	46
2.6. Türkiye’de Gerçekleştirilen Benzer Araştırmalar	47
YÖNTEM	49
3.1. Araştırma Modeli	49
3.2. Evren-Örneklem	49
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.4. Kişisel Bilgi Formu	51
3.5. Örgütsel Bağlılık Ölçeği	51
3.6. Hizmetkar Liderlik Ölçeği	52
3.7. Öğretmen Özerkliği Ölçeği	53
3.8. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	53
BÖLÜM IV	55
ARAŞTIRMANIN BULGULARI	55
4.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular	55
4.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Demografik Yapılarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	56
4.1.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	56
4.1.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	56
4.1.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durum Değişkenine İlişkin Bulgular	56
4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Hizmetkar Liderlik Düzeyi ve Öğretmen Özerkliği ile İlişkisine Yönelik Bulgular	59

4.3. Hizmetkar Liderlik ve Öğretmen Özerkliğinin Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Bulgular	60
4.3.1. Hizmetkar Liderlik ve Öğretmen Özerkliğinin Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutu Ahlaki Bağlılığı Yordamasına İlişkin Bulgular	60
4.3.2. Hizmetkar Liderlik ve Öğretmen Özerkliğinin Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutu Çıkarıcı Bağlılığı Yordamasına İlişkin Bulgular	61
4.3.3. Hizmetkar Liderlik ve Öğretmen Özerkliğinin Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutu Zoraki Bağlılığı Yordamasına İlişkin Bulgular	62
BÖLÜM V	63
SONUÇ	63
5.1. Sonuç ve Tartışma	63
5.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	63
5.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	64
5.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Hizmetkar Liderlik Düzeyi ve Öğretmen Özerkliği ile İlişisine Yönelik Sonuçlar	65
5.1.4. Hizmetkar Liderlik ve Öğretmen Özerkliğinin Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Sonuçlar	66
5.2. ÖNERİLER	68
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler	68
5.2.2. Sonuçlara İlişkin Öneriler	69
KAYNAKLAR	73
EKLER	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı..... 14

Şekil 2. Tutumsal Bağlılık Yaklaşımı..... 16

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yönetici ve Liderlik Arasındaki Temel Ayrımlar.....	22
Tablo 2. Araştırmanın Evrenini Oluşturan Okullar ve Öğretmen Sayıları.....	50
Tablo 3. Ölçeklerdeki Değişkenlere İlişkin Çarpıklık - Basıklık Değerleri.....	53
Tablo 4. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	55
Tablo 5. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	56
Tablo 6. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Görüşlerinin Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri	57
Tablo 7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durum Değişkenine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	58
Tablo 8. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Hizmetkar Liderlik Düzeyi ve Öğretmen Özerkliği Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları.....	59
Tablo 9. Öğretmen Özerkliğinin Ahlaki Bağlılık Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları.....	60
Tablo 10. Hizmetkar Liderlik Ve Öğretmen Özerkliğinin Çıkarıcı Bağlılık Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları.....	61
Tablo 11. Öğretmen Özerkliğinin Zoraki Bağlılık Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları.....	62

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Örgüt, benzer hedeflere ulaşmayı amaç edinen kişilerin oluşturduğu toplumsal oluşumlardır (Etzioni, 1969). Örgütün hedeflerine ulaşmasında önemli olan unsurlar zaman içerisinde değişime ihtiyaç duyar. İlk ortaya çıkan örgüt anlayışında örgütlerin başarısında örgütün statik yönüne önem verilip daha çok kazanma üzerine yoğunlaşmış, çalışanların ortaya koyduğu emekler plana itilmiştir. Son yıllarda ortaya konan yönetim anlayışında ise örgütün başarısını artıran ve azaltan en önemli değerin insan olduğu ortaya konmuştur (Aytaç, 2001). Bu açıdan ele alındığında örgütlerin belirlenen hedeflere varmasında bireyin çalıştığı örgütiçin ortaya koyduğu değer örgütsel bağlılıklar için önemlidir. Örgütsel bağlılık kişinin, öncelikle kendisini düşünmesinden çok örgütün çıkarlarını düşünmesi olarak tanımlanmaktadır (Baysal ve Paksoy, 1999). Bu durum kişiye göre değişiklik göstermektedir. Yüksek düzeyli örgütsel bağlılık, örgütün amaç ve değerlerini benimseme, özümseme, örgüt için fazladan çabalamaya gönüllü olma ve örgütte daimi olma gibi olumlu tutum ve davranışlara yol açmaktadır (Nijhof vd., 1998:243).

Örgütsel bağlılığı açıklayan farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan birisi de Etzioni (1969)'ye aittir. Bu görüş bağlılık ve güç arasındaki ilişkiye odaklanmıştır ve bağlılığı çalışanın üzerinde uygulanan güç türüne verdiği tepkiye bağlı olarak açıklamıştır (Hornung, 2010). Bağlılığın türünü belirleyen bu güçler zorlayıcı (fiziksel cezalar), ödüllendirici (maddi ödüller, para dağıtılması) ve normatif (saygınlık, itibar, sevgi ve kabul edilme, kuralları benimseme) güç olarak sınıflandırılmıştır (Etzioni, 1969:68). Örgütte yer alan kişiler bu güçlere göre ahlaki (moral), zoraki ya da çıkarıcı bağlılık geliştirmektedirler (Ergün ve Çelik, 2009). Ahlaki (moral) bağlılık Etzioni'ye göre en önemli bağlılık durumudur. Örgütsel bağlılık kapsamında bakıldığında ahlaki (moral) bağlılık varsa örgütsel bağlılık çok sağlam temellere oturmuş demektir. Çıkarıcı bağlılık ise ortada yer alan duruma göre kısa süreli ya da uzun süreli olabilir. Çıkar ilişkisi devam ettiği sürece devam eden bir bağlılık durumudur. Bu bağlılık durumu uzun vadede örgüte de zarar verebilir. En zayıf örgütsel bağlılık durumu ise zoraki

bağlılıktır. Bu bağın zayıflığına rağmen iş kaybı, yer değiştirme korkusu, yer değiştirme ve bu durumların ortaya çıkaracağı ailevi huzursuzluklar gibi nedenlerle bireyin örgütte kalmasını sağlar. (Duska, 2008: 45; Penley ve Gould, 1988: 47). Jahangir, Akbar ve Begum (2006), sosyal güç kaynakları olan işlem adaletinin, iş tatmininin ve örgütsel bağlılığın çalışanların örgütten ayrılma düzeyleri ile nasıl etkilendiklerini incelemişlerdir. Ortaya çıkan sonuçlarda güç kaynakları değişkenleri ile örgütsel bağlılık değişkenleri çalışanların yasal güç, uzmanlık gücü, özdeşim gücü ve ödüllendirme gücü düzeyleri ile duygusal bağlılıkları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koyarlarken, zorlayıcı güç düzeyleri ile duygusal bağlılıkları arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Okulları da bir örgüt olarak ele aldığımızda bu örgütün önemli ögesi olan öğretmenlerin de örgüte bağlılığının olumlu sonuçlar ile ilişki göstereceği açıktır. Nitekim araştırma sonuçları da öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arttıkça onların iş tatmini (Demirkıran, 2004), motivasyon (Memişoğlu ve Kalay, 2017), yaratıcılık düzeylerinin arttığını (Altın, 2010), tükenmişlik düzeylerinin azaldığını (Çetin, Basım ve Aydoğan, 2011) göstermektedir. Bu bulgular çalıştıkları okulların amaç ve değerlerini yüksek düzeyde benimseyen öğretmenlerin daha mutlu ve üretken olacağına işaret etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkileyen unsurların neler olduğu önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca örgütsel bağlılığı etkileyen değişkenlerin Etzioni (1969)'nin tanımlamış olduğu farklı örgütsel bağlılık türlerine göre ele alınması da örgütsel bağlılığı daha detaylı anlamayı sağlayacaktır.

Öğretmen örgütsel bağlılığını çok sayıda etkileyen faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden bir kısmı öğretmenlerin sahip olduğu kişisel ve mesleki özellikleri ile ilgilidir. Örneğin öğretmenlerin cinsiyetleri (Madenoglu, Uysal, Sarier ve Banoğlu, 2014; Mathieu ve Zajac, 1990; McClurg, 1999), kıdemleri (Ertürk ve Aydın, 2016; İhtiyaroğlu, 2018; Gümüş, 2013), öğrenim durumları (Aslan ve Ağiroğlu Bakır, 2014) ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu bulgular öğretmenlerin demografik özelliklerinin örgütsel bağlılık açısından ele alınmasının önemli olduğuna işaret etmektedir.

Örgüte bağlılıkta örgüte bağlı faktörler de önemli olmaktadır. Kurumun yapısı, büyüklüğü, adalet yapısı, kültürü, başarı kriterleri gibi birçok unsur da örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Örneğin çalışılan eğitim kademesi ve okul türü bu faktörlerden bazılarıdır (Doğan ve Aslan, 2016). Çalışanların örgütsel yapıdaki kurumdan elde ettiği gelir ve menfaatler gibi unsurlar da kurumsal faktörler içerisinde yer alır. İşin niteliği, zorluğu gibi unsurlar bireysel olarak düşünülse de aslında bu kategoriden sayılmaktadır (İnce ve Gül, 2005). Örgütün yapısal özellikleri de öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilişki göstermektedir. Örgütsel güveni yüksek öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları da yüksek bulunmuştur (Altun, 2010). Black (2010) ise okul ikliminden olumlu yönde etkilenen öğretmenlerin kurumdaki çalışma isteklerinin fazlasıyla arttığına vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin örgütlerine güvenmeleri ve okul ortamını pozitif algılamaları örgütlerine bağlılıklarını artırıyor görülmektedir. Bu açılarından bakıldığında okul ikliminin önemli belirleyicilerinden biri okul yöneticileri ve onların benimsedikleri liderlik biçimlerinin örgüte bağlılık ile ilişkisi göstereceği açıktır.

Liderlik türleri ve örgütsel bağlılık ilişkisi çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Özellikle liderlik yaklaşımlarından dönüşümcü liderlik, örgütsel bağlılık ile ilişkisi farklı araştırmalarca incelenmiş bir liderlik türüdür. Yapılan metanaliz çalışması da okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı düzeyde etkili bir değişken olduğunu göstermiştir (Çoğaltay, Karadağ ve Öztekin, 2014). Liderlik türlerinden örgütsel bağlılık ile ilişkisi daha az sayıda incelenen liderlik türü ise hizmetkar liderliktir. Bu liderlik türü dönüşümcü liderliğin takipçilerinin potansiyelleri doğrultusunda gelişimine ve dönüşümlerine verdiği önem ile çok benzerlik göstermektedir. Örgüt çalışanlarını düşünüp değer verme ve onlara rehberlik etme gibi özelliklerde dönüşümcü liderlik ile hizmetkar liderlik aynı noktada buluşur. (Dinçer & Öksüz, 2011). Bununla birlikte Stone, Russel ve Patterson'a göre (2004'ten akt. Çevik ve Akoğlan Kozak, 2010), iki liderlik modelini birbirinden ayıran en büyük fark ise hizmetkar liderliğin temelini örgüt çalışanlarına odaklanması, dönüşümcü liderliğin ise örgüt hedeflerine odaklanmasıdır.

Hizmetkar liderlik, hem geleneksel hem de yenilikçi liderlik yöntemlerinin, yardımsever ve paylaşımcı bir şekilde ortaya konmasınadayağıdır (Saylı ve Baytok, 2014). Hizmetkar

liderlik anlayışı ilk olarak Robert Greenleaf tarafından ortaya atılan ve 1970'lerden itibaren literatürde daha yaygın bir hale gelen bir liderlik anlayışıdır. Bu öncelikler arasında, dinleme ve anlama, hayal gücü, geri planda kalabilme becerisi, iyileştirme ve birliktelik oluşturabilme becerisi bulunmaktadır (Nourthouse, 2014:219). Spears (2004)'a göre, hizmetkar liderlikte liderin başarısı lidere değil, takipçilerinin özgür, bilinçli, özerk ve hizmet vermeye meyilli kişiler olup olmadığı dikkate alınarak belirlenebilir. Bu sebeple hizmetkar liderlik anlayışı, yalnızca bireylere bağlı bir olgu olmamakla beraber, kurum tarafından ortaya konan vizyonun tamamına yayılan bir kültür şeklinde algılanmalıdır. Bu kültür de örgüt üyelerinin örgüte olan bağlılıklarını olumlu olarak etkilemesi olasıdır. Bu görüşü test etmek için gerek öğretmenler ile gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları gerekse başka kurumlarda çalışan bireyler ile gerçekleştirilen araştırma sonuçları yöneticilerini hizmetkar lider olarak algılama düzeylerinin onların örgütsel bağlılıkları ile ilişki gösterdiği (Palta, 2019) hatta yöneticilerin hizmetkar liderliklerinin örgüt üyelerinin bağlılıklarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Cerit, 2010; Nal, Baktaş ve Kaya, 2020; Gül ve Türkmen, 2016). Özel eğitim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının incelendiği sınırlı sayıda araştırmalar, hizmetkar liderliğin öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin olumlu bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır (Doğan ve Aslan, 2016). Ancak bu araştırmalar sınırlı sayıda olup, bu kurumda hizmetkar liderlik öğretmenlerin örgütsel bağlılığını açıklamada yeterli kaynak sağlamamaktadırlar.

Öğretmen özerkliği de öğretmenlerin bağlılıklarında etkili olabilecek özelliklerden birisidir. Öğretmenlerin okulda gerçekleştirilen faaliyetlerde söz sahibi olması, kendisi ile ilgili olan çalışmalarda ve okul ortamının düzenlenmesinde seçimler yapabilmesi, ayrıca yönetsel süreçlere katılması öğretmen özerkliği ile tanımlanabilir (Freidman, 1999). Öğretmen özerkliği olgusu 1950'li yıllarda kendini göstermeye başlamıştır. 1960'lı yıllarda İngiltere, Hollanda ve Belçika'da öğretmen özerkliklerini arttırmayı amaçlayan reform çalışmaları üzerine değinilmiştir. Öğretmen özerkliği kavramının önce denetim, etkileme, katılım ve otorite olarak tanımları vurgulanmış, sonra öğretmenlerin kendi inisiyatifleri doğrultusunda zamanla okul kurallarının sınıf içerisinde öğretmenlerin belirlediği kurallara dönüşeceği belirtilmiştir (Franklin, 1988). Üzüm ve Karşı (2013) da öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin gereksinimleri fark

edip, eğitim ortamlarını bu gereksinimler doğrultusunda etkili biçimde düzenlemelerinde önemli fonksiyonu olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle özel gereksinimli bireyler ile çalışan özel eğitim öğretmenleri için bu düzenlemeler daha da önemli olacaktır. Ayrıca öğretmen özerkliğinin sadece sınıf içi uygulamalardaki özerkliği değil eğitim ortamından düzenlenmesinden öğretmenin sorumluluklarının belirlenmesine kadar geniş bir yelpazede, öğretmenin güçlendirilmesi ile ilişkili olarak ele alındığı vurgulanmaktadır (Öztürk, 2011). Bu bağlamda öğretmenlerin hem sınıf içi çalışmalarında hem de okul geneli uygulamalar ve yönetsel süreçlere katılımları eğitimin niteliğini arttıracak gibi onların örgütlerine bağlılıklarını da olumlu etkileyebilecektir. Ancak literatür incelendiğinde öğretmen özerkliği ve örgütsel bağlılık ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırma (Bayraktar 2019) olduğu görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öncelikle öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesidir. Bunun yanında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile cinsiyet, kıdem ve eğitim durumları arasındaki ilişkisinin incelenmesi de hedeflenmektedir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile yöneticilerinden algıladıkları hizmetkar liderlik düzeyleri ve özerklik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesini de amaçlanmıştır.

Bu amaçla şu araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri,
 - a. cinsiyetlerine
 - b. kıdemlerine
 - c. eğitim durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile yöneticilerinden algıladıkları hizmetkar liderlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile özerklik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Öğretmenlerin yöneticilerinden algıladıkları hizmetkar liderlik düzeyleri ve özerklik davranışları örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları Etzioni (1969)'nin tanımladığı ahlaki, zoraki ve çıkarıcı bağlılık boyutlarında incelenmiştir. Bu araştırma ile özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okullarına nasıl bir bağlılık gösterdikleri konusunda elde edilen bilgiler bu okullarda çalışan öğretmenlere yönelik gerçekleştirilecek uygulamalara ışık tutabilecektir. Ayrıca demografik değişkenlere göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi yapılacak çalışmalarda hangi gruplara öncelik verileceği konusunda detaylı bir resim sunmaktadır. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin Etzioni (1969)'nin modeline dayalı örgütsel bağlılık düzeylerini inceleyen sınırlı sayıda çalışma olması nedeniyle bu araştırmanın alan yazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada ayrıca örgütsel bağlılık ile hizmetkar liderliğin ilişkisi de incelenmiştir. Yaşadığımız bu çağdaki eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin hizmet ettiren lider değil önce hizmet eden sonra çalışanları motive ederek kurum için doğru işlerin yapılmasını sağlayan bir lider olmaları beklenmektedir. Hizmetkar liderlik bu beklentilere cevap verebilecek bir liderlik tarzı olarak ortaya çıkmaktadır. Öncelikle çalışanlarına değer gösteren ve bunu yönetim tarzıyla belli eden hizmetkar liderlik anlayışı her örgütte daha fazla önemli olmaya başlamıştır (Fındıkçı, 2012). Bu liderlik anlayışının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordayıcısı olup olmadığını belirlemek bu liderliğin etkilerini anlamada önemlidir. Özellikle nitelik açısından farklılık gösteren ahlaki, zoraki ve çıkarıcı bağlılık türleri ile ilişkisini ayrı ayrı incelemek hizmetkar liderliğin örgüt üyelerine yansımaları konusunda önemlidir. Özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, okula devam eden öğrencilerin ve velilerin özel durumlarından dolayı kendilerini okullarına daha fazla adamak zorunda oldukları değerlendirilirse öğretmenlerden de benzer beklentiler içinde oldukları

düşünebilir. Yanık (2018) tarafından, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilen bir araştırma okul yöneticilerinin etkili liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş motivasyonlarının ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Ancak özel eğitim okullarında hizmetkar liderliği incelendiği sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırma özel eğitim okullarında hizmetkar liderlik konusunda özellikle ülkemiz alan yazınına katkı sağlamaktadır.

Bu çalışmada ayrıca öğretmenlerin özerk davranışlarının onların örgütsel bağlılık ile ilişkisi de incelenmiştir. Örgütü için daha fazla çalışan, örgüte daha fazla zaman ayıran liderin öğretmenlerin özerklik davranışlarını desteklemesi ile örgütsel bağlılığın artmasına katkıda bulunması beklenmektedir. Örgütsel bağlılık düzeylerine bağlı olarak okul yöneticilerinin ortaya koydukları hizmetkar liderlik modelinin özerklik davranışlarına etkisi, uygulanacak ölçekler doğrultusunda korelasyon analizi ile ortaya konacaktır. Günümüzde sadece özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler değil, diğer kurumlarda görev yapan öğretmenlerin de özerklik anlayışına ihtiyaçları olduğu düşünülürse bu araştırmanın oldukça faydalı olduğu söylenebilir.

Mevcut çalışmalar, okul yöneticilerinin uyguladıkları liderlik modellerine ve hizmetkar liderlik modelini uyguladıklarında ortaya çıkan öğretmen özerklik davranışı ve bununla birlikte örgütsel bağlılık konularına vurgu yapmamıştır. Bu nedenle böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Özel Eğitim Okullarında görev yapmakta olan 277 öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri olan örgütsel bağlılık, algılanan hizmetkar liderlik modeli ve hizmetkar liderliğin izin verdiği ölçüde ortaya çıkan öğretmen özerkliğine ilişkin alan yazın incelemesi yapılmıştır. Öncelikle özel eğitimin tanımından başlayarak, amaçları, ilkeleri hakkında bilgilere yer verilmiştir. Sonrasında örgütsel bağlılık kavramı incelenmiş, bu alanda yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir. Daha sonrahizmetkar liderlik kavramı ele alınmıştır. Diğer liderlik modellerinden kısaca bahsedilmiş, hizmetkar liderlik modelinin nasıl ortaya çıktığı, bu modele neden ihtiyaç duyulduğu gibi konulara değinilmiştir. Özerklik konusuna değinilmiş, öğretmen özerkliğinin ortaya çıkış süreçleri ele alınmıştır. Son olarak dünyada ve Türkiye’de yapılmış benzer araştırmalar ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Özel Eğitim

Özel eğitim ile ilgili birçok tanım yapılmış, bu tanımlamalar birbirini tamamlar nitelikler içermiştir.

Heward (2000), özel eğitimi tanımlarken kişinin temel insan haklarından birisi olarak ele almıştır (akt: Ataman, 2003). Çuhadar (2013) özel eğitimi, bireylerin farklı bireysel özelliklere ve yeteneklere sahip olduklarına vurgu yaparak tanımlar. Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklarına göre ise özel eğitim yeterli olmayan bireylerin yetersizliğini gidermek ve bu bireylerin toplum içerisinde yaşamasını kolaylaştırmak için bireylerin özelliklerine göre düzenlenen eğitim hizmetleridir (MEB, 2018).

2.1.1. Türkiye’de Özel Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Özel eğitimin tarihsel gelişim sürecine bakıldığında, bireylerin yaşadığı zorlukların giderilmesine yönelik eğitim çalışmalarında daha çok devlet adamlarının yetiştirilmesine yönelik uygulanan bir sürece karşılık geldiği görülmektedir. Devleti yönetecek kişilerin yetenek ve temel becerilerini geliştirmek amaçlı bir eğitim planlama süreci yaşanmıştır (Ağırnaslı, 2017).

Çağdaş anlamda özel eğitim hizmetlerinin Türkiye’de yaygınlaşması, engel gruplarına göre değişiklik göstermektedir. 1700’lü yıllarda özel gereksinimi olan bireylere tanınan haklarla başlayan bir süreç ortaya çıkmıştır (Orhan& Genç, 2015). Osmanlı İmparatorluğu’nda engelli bireylerin toplum tarafından dışlanmasını önleyebilmek için yaşlılar evi diye tanımlanan şimdiki adı ile huzur evlerinde koruma altına alındığı ve yapabilecekleri işler doğrultusunda çalıştırıldığına dair uygulamalar mevcuttur (Kargın, 2004). Yine aynı dönemde üstün zekalı ve özel yetenekli çocukların eğitim aldığı Enderun Mektepleri de özel eğitim ile ilgili ilk eğitim kurumları olarak ele alınabilir. (Ünal, 2012). Osmanlı Devleti’nin son dönemlerine denk gelen ve 1908 yılında ilk olarak Kırklareli’de kurulan Himaye-i Etfal Cemiyeti, kimsesiz ve bakıma muhtaç çocukların barınma ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere faaliyet vermiştir (Sarıkaya, 2003). Daha sonra “Çocuk Esirgeme Kurumu” adını alan bu dernek, uzun yıllar Türkiye’de kamu yararına faaliyet göstermiştir.

31 Ocak 1928’de Atatürk’ün desteği ile kurulan Türk Maârif Cemiyeti (Türk Eğitim Derneği)’nin amacı üstün yetenekli ve çalışkan öğrencilerin yurtiçi ve yurtdışında eğitim alması olarak tanımlanmıştır (Akyüz, 1992). Engelli bireylere yönelik düzenlenen ilk anayasa 1961 yılında çıkarılmış olup engelli bireylere özel eğitim hizmeti verilmesi zorunlu hale getirilmiştir. Bu yasa ile beraber, 1963 yılından itibaren uygulanan beş yıllık kalkınma planlarının tamamında özel eğitim ile ilgili zorunluluklar ve bu konuda yapılacak çalışmalar belirtilmiştir (DPT, 1968, s. 160; Akça, Şahan & Tural, 2017, s. 397). 1985-1989 yılları arasında uygulanan Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (DPT, 1984) özel eğitimin kapsamı genişletilmiş ve ilk kez ortopedik özürllüler için de eğitim çalışmalarından bahsedilmiştir (Altundemir, 2012, s. 102).

2.1.2. Özel Eğitimin Amaçları

Özel eğitim uygulamalarının en önemli amacı özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin kendi akranları ile aynı ortamda eğitim almalarını sağlayarak toplum içerisindeki sosyalleşme olgusunu geliştirmektir. (Allan ve Sproul, 1985, Lewis ve Doorlag, 1987; akt: Batu, 2000).

Mill Eğitim Bakanlığı’nın yayınlamış olduğu Özel Eğitim Yönetmeliği’ne göre ise özel eğitimin amaçları şunlardır (MEB, 2018):

- Bulunduğu sosyal çevrenin beklentilerini yerine getirebilen, çevresindeki kişiler ile iyi ilişkiler kurabilen, ekip çalışmalarında sorunlar yaşamayan ve ekip çalışması içinde yer alıp birlikte hareket etme becerisi gösterebilen, gerektiğinde iş hayatına katılabilen, mutlu ve huzurlu bir vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak.
- Bulunduğu sosyal çevrede kendi başına yaşama becerisini gösterebilen ve ihtiyaçlarını tek başına karşılayabilecek davranış bütünlüğünü kazanmasını desteklemek.
- Bireye zel düzenlenen eğitim planı ve programları ile kişiye özel beceriler kazandırmak ve bireyi sürekli değişen yaşam koşullarına hazırlıklı hale getirmek.

2.1.3. Özel Eğitimin İlkeleri

Kırcaali-İftar (1998)'a göre gelişmiş ülkelerin en önemli özelliklerinden birisi eğitimde sağlanan fırsat eşitliğidir. Bu doğrultuda özel eğitime ihtiyacı olan bireylere de düzenlenecek eğitimde bireysel özelliklerine göre eğitim planları hazırlanmalı ve bu planlar dahilinde eğitimlerin verilmesi gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile özel eğitime ihtiyacı olan bireylere verilecek eğitimlerin planlanmasında dikkat edilecek hususlar özel eğitim ilkeleri başlığı altında şu şekilde ele alınmıştır (MEB, 2018):

- Planlanan eğitim hizmetlerinde bireylerin farklılıkları mutlaka göz önüne alınmalı ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim hizmeti verilmelidir.
- Özel eğitim programları bireylerin özel ilgi alanları, yetenekleri ve talepleri doğrultusunda hazırlanmalıdır.
- Mümkün olan en erken yaşta özel eğitime başlanmalıdır.
- Özel eğitimler planlanırken, bireyi akranlarından ayırmamaya zen gösterilmeli, toplumsal uyum göz ardı edilmemelidir.
- Bireyin zel eğitim ile birlikte gösterdiği gelişimler kayıt altına alınmalı, bireyin gelişimine göre sürekli güncellenmelidir.

- Özel eğitimde herhangi bir aksaklığa neden olmamak için sürekli bir biçimde gerekli olan kurum ve kuruluşlar ile işbirliği yapılmalıdır.
- Özel eğitime ihtiyacı olan bütün bireylere bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) uygulanması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
- Özel eğitim alan bireyin ailesi ile sürekli iletişim sağlanmalı ve eğitim sürecine dahil edilmelidir.
- Uygulanan özel eğitimin kalitesini ve seviyesini arttırabilmek için üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılmalıdır.

2.2. Örgütsel Bağlılık

2.2.1. Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Tanımları

Değişen dünya düzeninde, örgütler devamlılıklarını sağlayabilmek ve hedeflerinedaha kolay varabilmek için normal sistemde yapılması gereken çalışmalara ek olarak çalışma özverisinde bulunan istekli bireylere çok ihtiyaç duyulmaktadır. Diğer bir bakış açısıyla örgütlerin büyüyerek gelişmesi için çalışanların, işin niteliğine göre donanımlı olmaları gerekir ve bu durumdaha fazla işe katkıda bulunmalarını sağlar (Bolat ve Bolat, 2008:76). Örgütsel bağlılık kavramı çalışanların uygun ve olumlu tavır içerisinde bulunmalarını sağlar (Balay, 2000:1). Örgütsel bağlılığın önemini artıran unsurlar; işten ayrılma, işe düzenli bir şekilde gelmeme, sürekli yeni iş arama, işten sıkılma gibi olumsuz durumların değişip işe odaklanma, moral, performans, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi konulardır (Altuğ Özsoy, Ergül ve Bayık, 2004). Bu durumda, çalışanların örgütsel bağlılıklarının artırılmasının, örgütlerin hem temel görevleri olmalı hem de hedefleri arasında yer almalıdır.

Örgütsel bağlılığın detaylı açıklamasını ilk kez ortaya koyan araştırmacılardan Grusky, örgütsel bağlılığı bir bireyin örgütle arasında oluşan aidiyet duygusunun gücü olarak değerlendirmiştir (Wahn, 1998:257). Becker'a göre örgütsel bağlılık kişinin, örgütü bırakması halindeörgütün olumsuz etkileneceği kanısıyla örgütte çalışmaya devam etmesi sonucunu doğurmaktadır (Meyer ve Allen, 1991). Becker (1960:32), örgütsel

bağlılık olgusunu “tutarlı davranış” diye ele almaktadır. Örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan diğer tanımlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

Örgütsel bağlılık, bireyin kendisini örgüte bağlı hissetmesini sağlayan ya da örgütle bütünleştiren ve örgüte olumlu yönde davranış göstermesidir. Örgütün gelişmesi için kişinin örgüt hedeflerini ve değer yargılarını kendi hedef ve değer yargısıymış gibi özümsemesi, örgütün hedeflerine ulaşması için her türlü fedakarlık göstermesi ve herhangi bir karşılık beklemeden sorumluluk duymasıdır (Buchanan, 1974:533).

Bir başka tanıma göre çalışanların örgüte psikolojik olarak aidiyet duygusu hissetmesidir (Chen vd., 2002:339). Örgütün sahip olduğu değer yargılarının kişi tarafından özümsemesi olarak da tanımlanabilmektedir.

Örgütsel bağlılık, örgütün bir mükatıs gibi çalışanı gelecekte de örgütte kalmak için motive etmesi ve çalışanın da bunun için istekli olmasıdır (Gül, 2003). Kişinin örgüte ve örgütün değer yargılarıyla olumlu bir bağlantı kurmasıdır. Swailes örgütsel bağlılığı, kişinin bireysel değer yargılarıyla örgütün değer yargıları arasındaki uyum gücünün ölçütü olarak belirtmektedir (Boles vd., 2007:312).

Gaertner ve Nollen’e göre bağlılık, örgütte kalmak için arzulu olmak ve örgütün hedefleri ile maddi olanaklarını düşünmeden özdeşleşmektir (Balay, 2000:16). Feldman ve Moore ise örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olan çalışanların örgütün rekabetçi bir ortamda başarıyla çalışması ve bu manada olumlu yönde katkıda bulunduklarını belirtmektedirler (Uygur, 2007:73).

Etzioni, örgütsel bağlılık kavramından çok “örgütsel katılım” kavramını uygun bulmuş ve örgütün çalışanlar üzerinde kurduğu otorite ve gücünün çalışanların örgüte katılımını belirlediğini söylemiştir. Bu durumda örgütsel katılımı, yabancılaştırıcı katılım (kişinin örgüte karşı yüksek düzeyde olumsuz yönelimi), hesapçı katılım (kişinin örgüte karşı olumlu veya olumsuz yöneliminin düşük şiddette olması) ve ahlaki katılım (kişinin örgüte karşı yüksek düzeyde olumlu yönelimi) şeklinde sınıflandırmıştır (Güçlü, 2006:6).

Allen ve Meyer ise örgütsel bağlılığı “Çalışanın örgütle olan ilişkisini ifade eden (örgüte duygusal olarak bağlanma, örgütten ayrılma durumunda ortaya çıkacak maliyetlere bağlılık, örgütte kalma zorunluluğuna bağlılık) ve örgüt üyeliğine devam edip etmeme kararına yönelik sonuçları içeren psikolojik bir durum.” şeklinde tanımlamıştır. Meyer, Allen ve Smith ise Meyer ve Allen’in yaptığı çalışmaya paralel bir şekilde örgütsel bağlılığın psikolojik bir boyuta sahip olduğunu belirterek, “çalışanların örgütle ilişkisi ile şekillenen ve örgütün sürekli üyesi olma kararını almalarını sağlayan davranış” olarak tanımlamaktadır (Akt. Sığı, 2007:263-264).

Literatürde yer alan ve bir kısmı yukarıda sıralanan örgütsel bağlılık tanımlarını ele alarak kapsayıcı genel bir tanım yapmak gerekirse örgütsel bağlılık, çalışan ile örgüt arasında yapılan psikolojik bir sözleşme olup, bireyin değer ve hedefleriyle örgütün değer ve hedeflerinin aynı çizgide buluşmasından kaynaklanan ve kişiyi örgüt üyeliğini devam ettirme ve örgüt için olumlu faaliyetlerde bulunma eylemine sevk eden bir tutum ve davranıştır.

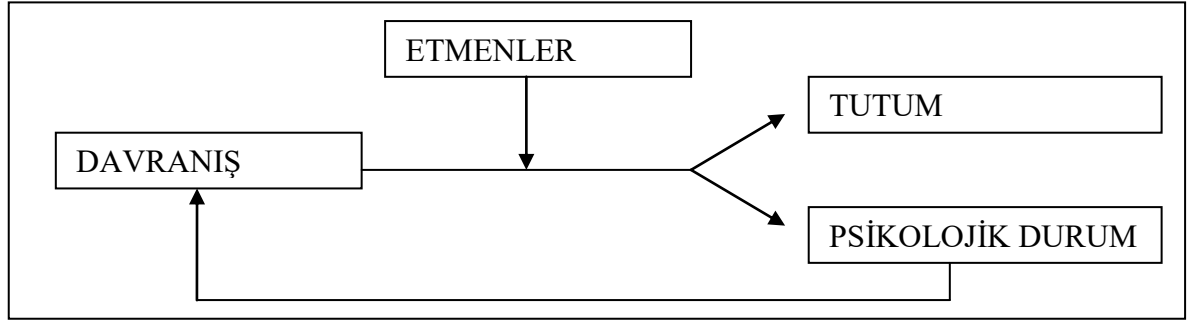
2.2.2. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması

Örgütsel bağlılık ile ilgili literatürde çok çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu kavramın daha iyi anlaşılabilmesi için bu yaklaşımlardan Türkçe literatürde sıkça değinilenlerin bazıları aşağıda ele alınmıştır.

2.2.2.1. Davranışsal Bağlılık

Clifford (1989) davranışsal bağlılığı, bağlılığın dışı vurumu olarak ele almıştır. Meyer ve Allen (1991) ise davranışsal bağlılığın örgütten çok bireylerden kaynaklandığını belirtmiştir (Akt. İnce ve Gül, 2005:48).

Meyer ve Allen (1991)’a göre davranışsal bağlılık, çalışanların aynı örgütte çok uzun süre çalışmaları ve bu durum ortaya koymuş olduğu durum ile mücadelelerini ele almaktadır. Davranışsal bağlılık aşağıdaki Şekil 1’de özetlenmektedir.



Şekil 1: Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı

Şekil 1’de, bireyler bir davranışın ardından bazı etmenler sebebiyle davranışını sürdürmektedir. Belli bir zaman sonra bireyler, sürekli ortaya koydukları davranışlarına uygun veya bu davranışları haklı gösteren tutumlar geliştirmekte, geliştirilen bu tutum davranışın yeniden ortaya çıkma durumunu arttırmaktadır (Meyer ve Allen, 1991; Oliver, 1990).

Davranışsal bağlılıkta çalışanın örgüte dahil olmak ve örgütte devamlılığı sağlamak için özveri göstermesi kabul edilmekte ve örgütsel bağlılığın temelini bu davranış biçimi oluşturmaktadır (İnce ve Gül,2005:48-49).

Literatürde, davranışsal bağlılık ile ilgili Becker ve Salancik tarafından yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar aşağıda özetlenmektedir.

2.2.2.1.1. Becker’in Yan Bahis Yaklaşımı

Becker devamlılık üzerine bir model ortaya koymuştur. Bu model, çalışanın aynı davranışları sergilemekten vazgeçtiğinde kaybedeceklerini düşünüp o ana kadar ortaya koyduğu davranışlarını aynı şekilde sürdürmesidir. Becker örgütsel bağlılığı iki kategoride incelemiştir. Birincisi bağlılığın merkezidir. Bağlılığın merkezi denildiğinde örgütün hedefi olarak düşünülmelidir. Bu bağlılık kişiye, gruba veya tüm örgüte duyulabilir. İkinci yaklaşım ise bağlılığın kaynağının olmasıdır. Bağlılığın en önemli ögesi taraflardır. Taraflarınburadaki durumu çalışanların örgütte yaptığı yatırımların davranışlarına yön vermesidir. Çalışan bir şekilde bahaneler ortaya koyarak yani risk alarak örgütüne yatırım yapar. Çalışanların bağlılıklarıiş ortamda yaptıkları işe değer verdiği ölçüde olur (Varoğlu, 1993:18). Riskin derecesi ne kadar büyükse

çalışanınbağlılığıda o kadar fazla olur. Böylece çalışan psikolojik olarak bağlı kalır. Becker'in yan bahis yaklaşımı 4 aşamadır.

- Toplumsal beklentiler
- Bürokratik beklentiler
- Sosyal etkileşimler
- Sosyal rolleri kapsamaktadır (Akt. Varoğlu, 1993:23).

Becker'in yaklaşımından şu çıkarıma varılabilir. Çalışanın örgütten ayrılması ile birlikte ekonomik, psikolojik ve sosyal maliyet sorunları gibi baş başa kalacağı bazı durumları düşünerek örgütte kalmaya devam etmesi olarak söylenebilir.

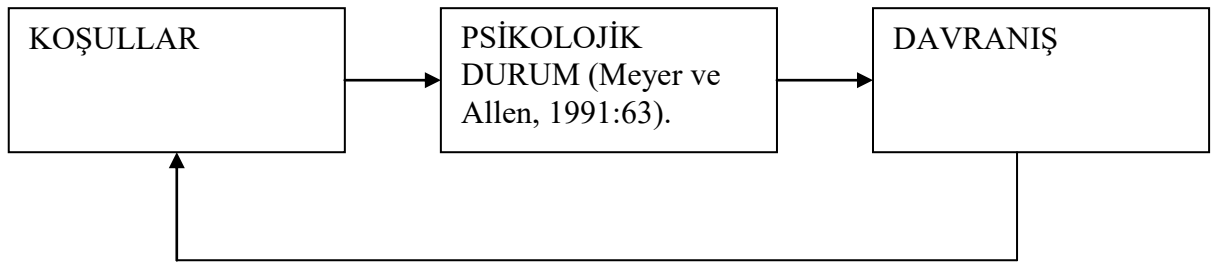
2.2.2.1.2. Salancik'in Yaklaşımı

Bir bireyin davranışına bağlılığı olarak açıklanabilir. Bu yaklaşımda kişinin bir önceki davranışlarınagöredaha tutarlı davranması beklenmektedir. Salancik'in yaklaşımının temeli çelişki teorisine dayanmaktadır. Bu teoride kişinin davranışları ile tutumlarının birbirleriyle uyumlu olması gerektiği ileri sürülmektedir. Salancik'in yaklaşımına göre çalışan, organizasyon içindeki davranışlarına bağlı kalarak uyumluluk sağlamaktadır. Tutumlar ile davranışlar birbirini tamamlamaktadır. Bunlar arasında oluşan uyumsuzluk çalışandapsikolojik baskı oluşturacaktır (Salancik, 1977).

Ters bir durum ortaya çıkarsa yeni bir uyum süreci oluşur ve bu süreç kişiyi örgüte daha fazla bağlar. Kişi tutumları ile davranışları arasında meydana gelecek tutarsızlıkları bertaraf etmek için kendine göre bir savunma mekanizması geliştirir ve herkesi buna inandırmaya çalışır. Kişi bu davranışı ortaya koyarken davranışını sahiplenir ve böylece daha gerçekçi bir tutum ortaya çıkar. Tutum ile davranış arasındaki tutarsızlık bireyin tutumlara aykırı davranışlarda bulunması sonucunda ortaya çıkabilir. Örneğin çalıştığı işi sevmeden yapan bir kişi sadece para için bu işi yapıyorsa bir süre sonra işi ile ortaya koyduğu davranış arasında problemlere sebep olacaktır. Fakat bireyin işini maddi nedenlerden dolayı bırakamaması bir süre sonra işiyle ilgili olumsuz düşüncelerini değiştirmeye neden olacaktır (Çöl, 2004:9).

2.2.2.2. Tutumsal Yaklaşım

Meyer ve Allen (1991)'a göre, tutumsal bağlılık, kişinin örgütle arasında bulunan bağlantıyı belirtmektedir. Bireyin kendi değer ve hedeflerini örgüt ile uyumlu hale getirmesi durumudur. Bu yaklaşım, bireyin örgütle bağlantısının duygusal yansıması şeklinde değerlendirilebilir. Mottaz (1989)'a göre tutumsal bağlılık, çalışanda örgüte karşı olumlu bir yönelim, katılım ve sadakat hissi oluşturmaktadır. Bağlılık sonucunda işgörenlerde yüksek iş performansı, düşük devamsızlık ve işten ayrılma davranışı gerçekleşmektedir. Tutumsal yaklaşım, Şekil 2'de özetlenmektedir.



Şekil 2. Tutumsal Bağlılık Yaklaşımı

2.2.2.2.1. O'Reilly ve Chatman'ın Sınıflandırması

O'Reilly ve Chatman (1986:493) örgütsel bağlılığı tanımlarken psikolojik sözleşme ifadesini kullanmış, çalışanın örgütün ortaya koyduğu hedef ve değerleri içselleştirmesi olarak ifade etmiştir. O'Reilly ve Chatman örgütsel bağlılığın birbirinden bağımsız üç boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Uyum bağlılığı, özdeşleşme bağlılığı ve içselleştirme bağlılığı diye üç boyutta ortaya konmuştur. Uyum bağlılığı sadece belirli ödüllere ulaşma isteği, özdeşleşme bağlılığı örgütün bir parçası olmaktan duyulan mutluluk ve bununla beraber ortaya konan iş arkadaşlığının geliştirilmesi, içselleştirme bağlılığı ise çalışanın örgütün belirlediği hedefleri özümsemesi olarak ifade edilebilir (Akt. Balay, 2000).

2.2.2.2.2. Allen ve Meyer'in Sınıflandırması

Meyer ve Allen (1991) da örgütsel bağlılığı üç farklı boyutla sınıflandırmışlar ve bunu örgütsel bağlılığın üç bileşenli modeli olarak belirtmişlerdir. Duygusal, normatif ve devam bağlılık bileşenlerini ortaya koyan bu model, ilgili araştırmalarda en çok kullanılan ve kabul gören bağlılık modelleri olmuştur. Ayrıca bu modellerin birçok

ülkede kullanılması kültürlerarası farklılığın da azaltılması yolunda bir geçerlilik kazanmasını sağlamıştır (Balay, 2000).

Aynı araştırmacılar, devam bağlılığı modelinin çalışanın kendi işini kaybetme ve daha iyisini bulamama endişesi üzerine kurgulandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, iş değişikliği olursa sonrasında yaşanacak uyum süreci, yeniden kendini kabul ettirme çabası ve eski işi nedeniyle kazandığı değerleri kaybetme korkusu da kişileri örgüte bağlı kılmaktadır. (Balay, 2000:11).

2.2.2.2.3. Kanter Yaklaşımı

Bağlılık, kişilerin yaşamdan elde ettiği tecrübeler ile örgütlerin ortaya çıkış nedenleri arasında meydana gelen ortak noktaların birleşmesidir. Örgütler gelişen ve değişen durumlara uygun olarak ihtiyaçlarını karşılamak için çaba gösterirken kişiler de bu değişen duruma olumlu veya olumsuz, duygusal ya da zihinsel olarak hazırlık yaparlar. Bu durum bazen örgüt ve birey arasında sorunlar oluşturabilir. Kişiler ne kadar çok örgütün sistemine uyum sağlamaya çalışırsa bağlılık da artmış olur (Kanter, 1968:499).

Kanter yaklaşımında devamlılığa yönelik bağlılık, kenetlenme bağlılığı ve kontrol bağlılığı olmak üzere üç çeşit bağlılıktan sözedilebilir. Bu bağlılık türleri kişilere örgüt tarafından uyulması zorunlu kılınan davranışsal durumlardan doyalı ortaya çıkmıştır (Varoğlu, 1993:6).

Devamlılığa yönelik bağlılıkta, kişi örgüt için harcadığı zaman ve emek konularını göz önüne alır ve örgütte kalıcı olmaya çalışır. Bundan sonra önemli olan artık örgütün devamlılığı ve kendisinin de örgütten ayrılmadan devam isteğidir. Örgüt içinde kalarak mali kaybının da ayrılmaya göre daha az olacağını hesaba katar ve ona göre davranış gösterir (Kanter, 1968:504).

Kenetlenme bağlılığı birlik bağlılığı adıyla da kullanılabilir. Kişinin gruptaki kişi ve kişilere olan bağlılığını ortaya koyan bir bağlılık türüdür. Örgüt içerisinde çekişmeler, kıskançlıklar, yabancılaşma gibi olumsuz öğelerin az olması bununla beraber birlik ve beraberlik olgusunun çoğalması kenetlenme bağlılığı ile tanımlanabilir (İnce ve Gül, 2005:31).

Kontrol bağıllığı, örgüt yöneticileri tarafından oluşturulan kurallara uyan ve örgütün oluşturduğu değerlere bire bir bağlı kalan bireylerin bağıllığını ifade eder. Bu bağıllık türünde bireyler örgütün amaç, norm ve değerlerini devam ettirmektedirler (Kanter, 1968:501). Örgütün belirlediği değerler birey tarafından sadece kabul edilmez aynı zamanda bu değerlere uymamayı ahlaki açıdan da uygun bulmaz. Zamanla birey kendi değerlerini ve düşüncelerini örgütün değer ve düşünceleri doğrultusunda yeniden şekillendirir (Kanter, 1968:510).

Kanter kendisi tarafından geliştirilen üç bağıllık türü olan devama yönelik bağıllık, kenetlenme bağıllığı ve kontrol bağıllığının birbirleriyle ilişkili olduğunu belirtse de araştırmalar bu yaklaşımların farklı sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır. Ancak Kanter'e göre üç bağıllıkda aynı anda olduğunda örgütlerin ve bireylerin bağıllığı en üst seviyeye çıkmaktadır. Bireyin örgütte kendini ait hissetme durumunun ve ayrılmama isteğinin devam yönelik bağıllığın yüksek olduğunu ortaya koyar. Kenetlenme bağıllığın yüksek olması örgüte dışarıdan gelebilecek tehlikelerin bertaraf edilmesi sağlamaktadır. Son olarak bireylerin kendi hedeflerini örgütün hedefleriyle örtüştürmesi de kontrol bağıllığını vurgular (Gül, 2003).

2.2.2.2.4. Etzioni'nin Yaklaşımı

Etzioni, kişinin örgüt kurallarına ve isteklerine uyacak şekilde davranmasını sağlayan üç tür güçten bahseder. Bu güçler; korkutma gücü, ödüllendirici güç ve sembolik güçtür. Korkutma gücü; kural ve isteklere gerekli şekilde uyulmadığı tespit edildiğinde uygulanacak cezaya dayanır. Ödüllendirici güç; parasal kaynakların ve doğru davranıştan sonra ortaya konacak maddi ödüllerin kontrolüne dayanır. Sembolik güç ise; kişinin kendisini daha özel hissetmesi ve kişiye özel bir saygınlık sağlaması gibi sembolik ödüllerin kontrolüne dayanır. Örgütteki kişiler, astlar, üstler ve diğer örgüt üyeleri arasındaki uyumun bağlantısını ortaya koyan sistemi bu güç türleri oluşturur. Etzioni, kişinin, örgütteki bu uyum sistemine uygun hareket etmesini, "katılım" olarak tanımlar ve katılımın olumlu ya da olumsuz olabileceğini söyler. Etzioni, olumsuz katılmayı; yabancılaşma, olumlu katılmayı ise bağıllık olarak adlandırmaktadır (Samadov, 2006:81).

Örgüt bağıllığı ile ilgili çalışmalarında astlar ve üstler arasındaki bağlantının birbirine yakınlaşmasına vurgu yaparak inceleyen Etzioni, bireyin örgüte yaklaşımını üç şekilde belirler. Bunlar ahlaki, çıkarıcı ve yabancılaştırıcı bağıllıktır (Balay, 2000:16).

a) Ahlaki Bağıllık; örgüt üyesinin, örgütün kimliğini ve amaçlarını içsel olarak özümsemesiyle olumlu olarak örgüte bağıllık düzeyinde geliştirdiği bir olgudur (Mowday vd. 1982:21; Zangaro,2001:15). Kişi tarafından örgütün içinde bulunduğu durum göz önüne alınarak belirlenen standartları ve örgütün değerlerini içsel olarak benimsediğinde, örgüte bağıllık düzeyi ödöl değişimlerine rağmen olumsuz anlamda etkilenecekse bu bağıllık türünden söz edilebilir (Newton ve Shore, 1992:227). Ahlaki bağıllıkta kişi, bulunduğu örgütün belirlediği hedefleri kendi hedefleri gibi görüp içselleştirir ve söz konusu hedeflere varmak için istekli bir biçimde daha çok emek ortaya koyar. Böylece örgüte bağıllığını kararlı bir şekilde gösterir.

b) Çıkarıcı Bağıllık; Örgüt ile kişi arasında oluşan az yoğunluklu bir bağlantıyı ifade eder (Mowday vd.1982:21). Kişinin, örgüt için gerçekleştirdiği çalışmaları örgütün kendisine verdiği pozitif ve negatif değerler ile kıyaslayan bir yaklaşımdır (Zangaro, 2001:15). Çıkarıcı bağıllıkta, kişilerin örgüte bağıllık durumları çıkar ilişkisinden öteye geçmez. Kişi, örgütün kendisine sağladığı maddi ve manevi imkanlar ölçüsünde örgüte gerektiği kadar katkı sağlar. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, kişi örgütten kazandığı oranda örgütün gelişimine katkı vermektedir (Newton ve Shore,1992:277).

c) Yabancılaştırıcı Bağıllık; kişinin örgütü sürekli olarak cezalandıran ve kısıtlayıcı ortamlar ortaya koyan bir kurum gibi algılamaya başladığında ortaya çıkar ve örgüte karşı negatif bir olguyu ifade eder. Örneğin, cezaevi mahkumları, kendi istekleri ile değil de istenmeyen davranışlarda bulundukları için yaşadıkları ortamı ve örgütü bu şekilde görürler ve bu duruma da katlanmak zorundadırlar. Daha hafif suç işleyip zorunlu olarak sosyal hizmetlerde bulunan ve çalışanlar da aynı şekilde hissetmektedirler (A. Seymen, 2008:167). Bununla birlikte, yabancılaştırıcı bağıllıkta kişiler örgüte kendi istekleri ile bağıllık duymazlar ancak örgütte kalmak zorundadırlar (Balay, 2000:20). Bu tür bağıllıkta kişiler kendilerini çıkmaz bir sokağa girmiş gibi hissederler (Zangaro, 2001:17).

Etzioni tarafından ortaya konan örgütsel bağlılık ile ilgili yaklaşımlar incelendiğinde, örgütler açısından en değerli ve istenen bağlılık türünün “ahlaki bağlılık” türü olduğu söylenebilir.

2.2.2.3. Çoklu Bağlılık Yaklaşımı

Çoklu bağlılık yaklaşımı, çalışanların bağlılık ile ilgili farklı tutum ve davranış ortaya koyabileceğini kabul eden bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda çalışanın örgüte bağlılığı örgütte bulunduğu herhangi bir değer ya da ürün üzerinden değişiklik gösterebilir (İnce ve Gül, 2005:45).

Reichers (1985) çoklu bağlılık yaklaşımında aynı örgüt içerisinde birden fazla bağlılık türünün aynı anda ortaya çıkabileceğini ileri sürmüştür. Bunun nedeni olarak da farklı değerler bütününe sahip çalışanların farklı yaklaşımlar bularak örgüte bağlanabileceğini ortaya koymuştur. Hatta aynı değerlere sahip çalışanların farklı düzeyde bağlılık gösterebileceğini belirtmiştir (Balay, 2000:24-26).

Çoklu bağlılığın kaynaklarını tespit edebilmek için örgüt çevre analizi yapmak gerekmektedir. Bu çevre analizinde örgütün çevresini oluşturan tüm unsurlar yer almalıdır. Yöneticiler, çalışanlar, müşteriler, örgütün iş çeşidine bağlı olarak sendikalar ve toplumun değişik katmanları bu unsurlar arasında yer alır. Tüm bu paydaşlar örgütsel bağlılık düzeyini ayrı ayrı etkiler (İnce ve Gül, 2005:54).

2.3. Liderlik

Bu bölümde öncelikle yönetim anlayışının değişimi içerisinde geleneksel liderlik çalışmaları özetlenmiş, sonrasında günümüz iş dünyasının değişen dinamikleri ve bunlara uygun liderlik tarzları ve hizmetkar liderliğin özellikleri ile ilgili araştırmalara değinilmiştir.

2.3.1. Liderlik Kavramına Genel Bir Bakış

Liderliğin tanımı için lider ne yapar sorusundan hareketle yola çıkılmış ve tanımlar buna göre şekillenmiştir (Karip, 1998). Araştırmacılar lideri ve liderlik süreçlerini daha yakından tanımlayabilmek için çeşitli teoriler ve yaklaşımlar geliştirmiştir (Fındıkcı,

2013:62). Bu yaklaşımların her biri aşağıdaki tanımlarla farklı bir disiplin açısından incelemiştir.

Werner (1993)'e göre liderlik, çalışanları teşvik ederek örgüt ile aynı hedeflere doğru yönlendirme, tecrübelerini uygun durumlarda ortaya koyma ve uyguladığı liderlik modeli ile çalışanların mutlu olmasını sağlamak olarak tanımlanabilir. Başka bir tanımda liderlik, başkalarını belirli amaç ve hedefler doğrultusunda etkileme ve etkilenen kişileri aynı hedeflere yönlendirme gücü olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2012).

Sosyal bir olgu olarak, insanlar genellikle kendi ihtiyaçlarını karşılamak için grup içinde olmayı tercih ederler. Bu yöntemi kullanır çünkü tüm istek ve ihtiyaçlarını tek başına karşılayamaz. Bu nedenle, araç ve amaç döngüleri içerisinde insanlar bir grup olarak yaşarlar. Bunu başarabildiklerinde, işlerinin doğası olarak içinde bulundukları gruba liderlik edecek ve onları ortak bir hedefe götürecek bir kişiye ihtiyaçları vardır ve bu kişi aralarından seçtikleri bir lider ya da yönetici olabilir (Eren, 2001:342).

Bridge (2003)'e göre liderlik sürecinde iki temel kavram vardır. Bu kavramlar amaç ve tutkudur. Tutku bir ilham ve umut kaynağı olurken, amaç engellere güç verir. Liderlik, ekip üyelerinin çalışmalarını ortak bir hedefe yöneltme ve etkileme becerisidir ve liderlik için en az iki kişi olmalıdır (Bridge, 2003:5). Görünüşe göre, tüm insanların iyi ve kötü günler için liderlere ihtiyaçları vardır (Gordon, 2012:4). Açıklama liderliğin birçok benzer tanımından biri olup, yaklaşık her tanımda geçen sözcük, etkileme sözcüğüdür.

Liderlik alanında yurt dışında yapılan ilk bilimsel araştırmalar Michigan ve Ohio State Üniversitelerinin yaptıkları araştırmalardır. Bu araştırmalar, liderin işlevinin örgütün amacını gerçekleştirmek ve güçlendirerek örgütü canlı tutmak olduğunu ve liderin etkinliğinin duruma göre değiştiğini ortaya koymuştur (Başaran, 2004; Özkalp ve Kirel, 2001).

1990'larda birçok eğitim kurumu, eğitim programlarını yeniden düzenleyerek yöneticilik yerine liderliği vurgulamıştır. "Öğrenme için Liderlik" anlayışını yaygınlaştırmak amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nde okul müdürleri için eğitim

standartları oluşturulmuş ve farklı eğitim kurumları yıllardır ortak çalışmaları sonucunda belirli ilerlemeler kaydetmiştir. Bu aşamalardan en önemlisi Eyaletlerarası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu'nun (Interstate School Leaders Licensure Consortium) kurulmasıdır. 1994 yılında faaliyetine başlayan konsorsiyum, 1996 yılında yayımlanmış olduğu Standards for School Leaders (Okul Liderleri İçin Standartlar) belgesi ile 35 eyaletin okul yöneticileri için belli standartlar oluşturmuştur. 2008 yılında ise standartlar, çağın gereklerine ayak uydurmak için yeniden düzenlenmiştir (Haas ve Tamarkin, 2003, Gedikoğlu ve Bülbül, 2009, Akt. Ahi, 2011).

2.3.2. Liderlik - Yöneticilik

Neubeiser (1996:10)'e göre; liderlik ve idarecilik arasındaki farklılıklara geçmeden önce bahsetmeye değer önemli bir konu bulunmaktadır. Belki her lider bir yöneticinin pozisyonuna ve yasal gücüne sahip olmayabilir, ancak ideal bir yöneticiden beklenen, liderlik nitelikleri ile donatılmış olmasıdır. Aslında bireyin başkalarını yönetebilmek için önce kendini yönetmesi gerektiğinden ve bu sağlanabiliyorsa liderliğin de sağlanabileceğinden bahsedilebilir (Celep, 2004:5-7).

Liderlik ilk ortaya çıktığında yöneticiliğin alt dallarından birisi gibi algılanıyordu. Liderliğin kendi başına etkin bir yönetim biçimi olması ortaya konduktan sonra yönetimden ayrı tutularak tek başına inceleme alanı olarak ortaya konmaya başlandı. Bu durum liderlik ile yöneticilik arasındaki farkların ortaya çıkmasına sebep oldu. Liderlik vizyon, misyon ve değerlerle, yönetim ise planlama, organize etme, uygulama ve sonuç elde etme ile ilgilenir. Bir organizasyonu en iyi şekilde yönetmek için hem yönetim hem de liderlik becerileri gereklidir. Bir kişide bu ikisi aynı anda olmasa bile bu beceriler istenirse öğrenilebilir ve geliştirilebilir (Bridge, 2003:5).

Bennis Tablo 1'de yönetici ve liderlik arasındaki temel ayrımları aşağıdaki gibi belirtmiştir (Akt. Keçecioğlu, 1998):

Tablo 1. Yönetici ve Liderlik Arasındaki Temel Ayrımlar

♦ Yönetici	♦ Lider
♦ Beyni İle Çalışır	♦ Yüreği İle Çalışır
♦ Rasyonel	♦ Vizyoner
♦ Fikir danışan	♦ Coşkulu

♦ Sorun çözen	♦ Yaratıcı
♦ Güçlü	♦ Esnek
♦ Analitik	♦ Cesur
♦ Düzenli	♦ Keşfeden
♦ Otoriter	♦ Deneyici
♦ Dengeleyici	♦ Değişimi başlatıcı
♦ Statü gücü olan	♦ Kişisel gücü olan
♦ Sebatkar...	♦ Düş kurabilen...

Liderlik ve yönetim birbirinin yerine geçmeyen, ancak biri diğerinin etkinliğini destekleyen ve arttıran iki ayrı eylemdir. Her birinin benzersiz bir sistemi ve işlevi vardır. Liderlik, değişimle başa çıkmayı da gerektirirken, yönetici, düzeni ve verimliliği artırarak organizasyonun işleyişinde karmaşıklığı ortadan kaldırma ve tutarlılık yaratma görevini yerine getirmeye çalışır (Kotter, 1999).

2.3.3. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar

Spillane ve Orlina (2005)'a göre, bazı araştırmacılar tanımlar kargaşasında kaybolup gitmişler ve böylece liderlik olgusunu açıklamakta yetersiz kalmışlardır. Halbuki bu alan sürekli bir değişim ve yenilik içinde olmalıdır (Yavuz, 2002).

Yeni yaklaşımları değerlendirirken zaman zaman sınıflandırma yapmakta zorluklar yaşanabilir. Alanyazında bazı kaynaklar yeni yaklaşımları değerlendirirken, liderlik ile ilgili son çalışmalarda, 1970'lerin sonlarında Mc. Gregor Burns tarafından tartışılan "sürdürülebilirlik (transaction)" ve 1990'larda üzerinde durulan "dönüşüm (transformation)" ifadelerini iki ayrı nokta olarak ele almışlar ve yeni yaklaşımları "dönüşümcü" ifadesinde birleştirmişlerdir (Beycioğlu, 2009:20). Yeni yaklaşımlar doğrultusunda değerlendirilen liderlikler ve araştırmanın temelini oluşturan liderlik kavramı aşağıda verilmiştir.

2.3.3.1. Karizmatik Liderlik

Karizma, Yunanca'dan gelen bir kelimedir. Yunanca'da, kelimenin tam anlamıyla "ilahi ilham verme yeteneği", "Tanrı'nın hediyesi" anlamlarına gelmektedir. Kelime günümüzde "hayranlık, çekicilik, büyüleme, hediye" gibi anlamlarda da kullanılmaktadır. Pek çok dilde olduğu gibi Türkçe'de de karizma kelimesi öylesine yerleşmiştir ki, "karizma" kelimesi, Türk muadillerine göre daha çok tercih

edilmektedir. İş, ekonomi, eğitim gibi birçok farklı organizasyonda ortak bir kavram olarak kullanılmaktadır (Celep, 2014:3). “Karizma” kelimesi son dönemlerde daha yaygın kullanılmakla birlikte liderlik kavramı içerisinde de çok önemli olduğu olgusuna vurgu yapılmıştır.

Tek başına karizma, lider olmak için yeterli olmamakla birlikte liderliğin önemli özelliklerinden biri olarak kabul edilmiş ve "karizmatik liderlik" kavramı getirilmiştir. Bass (1985) ve Burns (1978)'e göre, karizmatik liderler çevrelerine ilham ve enerji verirler. Böylece, beraber çalıştıkları ya da bulundukları ortamdaki kişiler beklentilerinin üzerinde performans gösterebilirler. Conger ve Kanungo (1998) karizmatik liderliği liderlerin izleyenlere karşı gözlemlenebilen davranışları ışığında incelerken; Meindl (1990) örgütte bulunanların lidere karizma atfetmesiyle karizmatik liderliği değerlendirmiştir (Celep, 2014:4).

2.3.3.2. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik konusunda yapılan en önemli tespit, kavramın babası James MacGregor Burns tarafından yapılan "liderlik ve takipçilerin birbirlerini daha yüksek bir motivasyon ve ahlak seviyesine getirme süreci" olarak tanımlamasıdır. Ayrıca Burns'ün bu konuda en önemli katkılarından bir tanesi de dönüşümcü liderliği ölçülebilir bir model haline getirmesidir ve Burns bunu yapan ilk akademisyendir (Yaman, 2010:11).

Dönüşümcü liderliği diğer liderlik yaklaşımlarından ayıran en önemli özellik, çevresel değişikliklere bağlı olarak organizasyonda hızlı değişim sağlamaya odaklanmasıdır. Bu bağlamda dönüşümcü lider, takipçilerini yeni hedeflere odaklamaya çalışan kişidir. Bu durum, her şeyden önce takipçilerini bu yeni duruma ikna edebilmeyi ve bu yeni hedeflere ulaşmak için takipçileri harekete geçirecek bilgi ve becerilere sahip olmayı ve gerekli motivasyonu sağlamayı gerektirmektedir. İzleyicinin hedeflerinin ve ihtiyaçlarının doğası, dönüşümsel liderlikte önemli bir rol oynar. Bu bağlamda dönüşümcü liderlik boyutları, hedef kitlenin ihtiyaçlarının karşılanma derecesine göre verdiği öneme göre şekillenmiştir. Dönüşümcü liderliğin odak noktası insandır ve etkili liderlerin kriteri olarak insan ihtiyaçlarını karşılayarak, mevcut üst düzey menfaatlerini ortaya çıkarır ve gelişimlerini sağlar. Bu amaçlar için dönüşümcü liderler; ideal etkiyi,

zihinsel uyarımı, kişisel dikkati, ilham verici motivasyon davranışlarını kullanır (Celep, 2014:4).

Eğitimde dönüştürücü liderlik, eğitim sistemi, okul, süreç ve yapıda köklü bir dönüşüm oluşturmayı sağlayabilir. Dönüştürücü liderliğin ortaya çıkardığı kurumlardan farkı örgüt, lider ve çevre ile ilişkilerine büyük önem vermesidir (Çelik, 2000).

Dönüşümsel liderlik, eğitim organizasyonlarında, özellikle okullarda, araştıran, yaratıcı ve bilimsel düşünen, sürekli olarak daha yüksek hedefler belirleyen ve bunlara ulaşmak için çabalayan bireyler yetiştirmede önemli bir rol oynayabilir. Ancak bu, eğitimin amaçlarıyla çelişmez; bilimsel, özgür düşünen, eleştiriye açık, yaratıcı yöneticiler ve öğretmenlerin olduğu okullarda etkin bir şekilde uygulanabilir (Celep, 2014:22).

2.3.3.3. Etik Liderlik

Etik liderlik kavramı son zamanlarda popüler ve ilginç bir liderlik teorisi olmasına rağmen, bir teori olarak varlığı ve tanımı konusunda fikir birliği yoktur. Örneğin Heifetz (1994), etik liderliği liderlik teorilerinden biri olarak görmedi. Çünkü Heifetz'e göre etik liderliğin özellikleri zaten diğer liderlik kuramlarında liderlerde olması gereken özelliklerdir (Yukl, 2009:409).

Öte yandan etik, davranışları veya düşünceleri ahlaki olarak değerlendiren bir felsefe alanıdır. Dilimizde ahlak kavramıyla aynı anlamda da kullanılabilir. Ancak etik ve ahlak kavramları arasında bir fark vardır. Ahlak, gösterilecek davranışları kültürel değerler, yerleşik kurallar ve idealler ışığında iyi-kötü, doğru-yanlış olarak değerlendiren yazılı olmayan kurallar bütünüdür. Bu kurallar, insanların toplumda göstermesi gereken davranışları belirler ve insanları iyi insanlar olmaya yönlendirir. Ahlaki davranışlar, bireysel inanç, düşünce ve ideallere göre değişebilir. Öte yandan, etik değerler ideal ve en iyi davranış ilkelerini belirler, bu nedenle evrensel olarak kabul edilir ve genel olarak geçerlidir (Celep, 2014:31).

Liderlik açısından etik ise daha çok meslek etiği ile ilgilidir ve evrenseldir (Celep, 2014:33). Etik liderlik, kişisel eylemler ve kişilerarası ilişkiler yoluyla normlara uygun bir davranış sergilemek ve bu davranışları karar alma ve cesaretlendirme yoluyla

takipçilere aktarmak olarak tanımlanabilir. Etik liderliğin temeli, başkalarının haklarına ve haysiyetine saygı duyan liderlik davranışı sergilemektir. Liderlik pozisyonu, lidere sosyal bir güç verir. Etik liderlik, liderlerin karar verirken, onları uygulamaya koyarken veya başkalarını nasıl etkilediklerinde güçlerini nasıl kullandıkları ile ilgilidir (Yaman, 2010).

2.3.3.4. Otantik Liderlik

Otantik liderlik Avolio ve Gardner'ın 2005 tarihli “Authentic Leadership Development: Getting to the Root of Positive Forms of Leadership (Otantik Liderlik Gelişimi: Olumlu Liderlik Biçimlerinin Kökenine İnme)” başlıklı çalışmasıyla önem kazanan bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Goethals vd. (2004), otantik liderler liderlik faaliyetlerini yürütürken, yüksek özgüven, şeffaf yönetim anlayışı ve ilişkilerde dürüstlük gibi tezler ortaya koyarlar. Otantik liderler kendi kendisinin tamamen farkında olan, kendisini doğru biçimde ifade eden liderlerdir. Otantiklik kavramı bireyin kendi öz değerlerine, kişiliğine, yaşamsaldeneyimlerine, istek ve ihtiyaçlarına, arzularına ve inancına bağlılık durumunu tanımlar (Akt. Yaman, 2010). Otantiklik herşeyden önce bir hayat felsefesi ve bir yaşam tarzıdır. Bireyin kendisine karşı ne kadar dürüst olduğunun göstergesidir (Yaman, 2010).

Otantik liderlik, kuruluşlar için ideal lider portresini ortaya çıkarmaya çalışan normatif bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, etkili liderliği etik liderlikle bütünleştirmeye çalışır. Otantik liderlerden dürüstlük, empati, nezaket, adalet, hesap verebilirlik ve iyimserlik gibi davranışlar beklenir. Otantik liderler, liderlik kurumunu güç, statü ve haysiyet ihtiyacını karşılayan bir konum olarak değil, kişisel gerçeklerini ve inançlarını gerçekleştirmenin ve ifade etmenin bir aracı olarak görürler. Otantik liderleri motive eden en temel değerler şeffaflık ve karşılıklı güvendir. Bu özellikleriyle izleyicileriyle dürüstlük ve güvene dayalı bir ilişki kurar ve böylelikle izleyicilerinin aynı değerler doğrultusunda gelişimini sağlarlar (Yukl, 2009:424).

2.3.4. Hizmetkar Liderlik

“Hizmetkar liderlik” kavramının bizzat kendisi aslında “Hizmetkar” ve “Lider” şeklinde iki zıt gibi görünen kavramın bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş ilginç bir kavram

olarak kabul edilmektedir. Bu iki farklı ve karşıt kavramın bir araya gelmesinin bir paradoks üretmesi kaçınılmaz gibi görülebilir. Gerçekten de iki zıt kavram bir araya gelerek paradoksal bir kavram olan “hizmetkar liderlik” kavramını oluşturmuşlardır. Fakat bu durumun, insan doğası üzerinde yapılan incelemelerle aslında bir paradoks değil bir ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Çünkü insanlar lider ya da izleyen, hangi pozisyonda olurlarsa olsunlar bir amaç doğrultusunda hizmet etmektedirler (Spears, 2004).

Hizmetkar liderlik yaklaşımı, liderlik ve hizmetkaryönleriyle liderliğin hem bireysel tutumlarını hem de kendine has olma boyutlarını ele almaktadır. Ortaya çıktığı günden bu yana araştırmacı ve uygulamacıların ilgisini çekmiş ve son dönemde bu liderlik yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmalar artmıştır (Akdöl, 2015:59).

Hizmetkar liderlikte en temel gerçeklerden biri liderin değerleridir. Covey (2002)’e göre bir liderin "hizmetkar lider" olabilmesi için liderlik sürecinde liderliğin, değerlerin, ilkelerin ve inançların ne kadar önemli olduğunu anlamalıdır (Covey, 2002: 29). Daha da önemlisi değerler hizmetkar liderliğin tam merkezinde, harekete geçirici öge olarak bulunmaktadır (Farling, Stone ve Winston, 1999:53; Kouzes ve Posner, 2011:87). Hizmetkar liderlerdeki kişisel değerlerin örgütü etkilediği ve örgütün değerlerini değiştirdiği belirli bir şekilde gözlemlenebilir. Dürüstlük, onur ve benzeri değerler, hizmetkar liderlerin örgütü bir arada tutmalarına ve örgütsel bir güven ortamı yaratmalarına olanak sağlar (Dean, 2012:63).

Hizmetkar liderle ilgili ortaya konan araştırmalardan birisi de Patterson'a aittir. Patterson'a göre, hizmetkar liderlik teorisi, dönüşümcü liderliğin bir uzantısı ve farklı bir uygulamasıdır. Hizmetkar liderlik, öncelikle takipçilere ve bireylere, ardından organizasyon ve organizasyon yapısına odaklanır. Bu yaklaşımda lider, örgütsel gücü artırmak yerine bireye yönelir. İçlerinde var olan gücü görmelerini sağlar ve bu potansiyeli organizasyon için olumlu bir durum haline getirir. Kendi potansiyelinin farkında olan takipçiler, farkındalıkları arttıkça içinde bulundukları organizasyona daha fazla katkı sağlar. Patterson'un modelinde, hizmetkar lider, çalışanlarına karşı sonsuz bir sevgiye sahip olmalıdır. Doğru zamanda doğru davranışı gösterebilmelidir. Örgütsel yapı içinde mütevazı ve özverili olmalıdır (Sanı vd., 2013).

Sartain ve Finney (2003)'e göre, takipçilerinin sorunlarını mantıklı yollarla çözmeye olan istek hizmetkar liderin ruhunda vardır (Akt. Eren, 2001:229). Kouzes ve Posner(2008)'da hizmetkar liderleri hizmet etmeyi seven ve fedakar insanlar olarak tanımlamışlardır. Takipçilerinin mutluluğu ve başarısı için kendilerinden ödün vermeye gönüllüdürler (Akt. Sanı ve ark., 2013). Bu durum kavramın, Wong ve Page (2003)'de ilk zamanlarında hizmetkar liderliğin pasif liderlik olarak anılmasına ve hizmetkar liderlerin ya hiç gücü olmadığını ya da çok az gücü olduğunu ileri sürülmesine sebep olmuştur (Akt. Walters ve Öztürk, 2006:59). Sendjaja ve Sarros bu görüşe karşı çıkmışlar ve hizmetkar liderlerin hizmet etmeyi kendilerinin seçtiklerini savunmuşlardır. Bu şekilde hareket etmek hizmetkar liderlerin kendilerini daha rahat hissetmelerini ve grup içerisinde daha fazla etkilerinin olmasını sağlamaktadır. Bu liderlerin kullandıkları ana motivasyon ögesi takipçilerine yaptıkları hizmettir (Akt. Özel, 2016:107). Moxley'in, paylaşılan değerlerin liderliği ortaklığa dönüştürdüğü görüşü bu ifadeyi destekler niteliktedir (Akt. Sanı ve ark., 2013). Liderin izleyenlerine hizmet etmesi anlayışı lider tarafından benimsenen ve kitleler üzerinde olumlu yönde bir değişim etkisi ortaya koyan bir hayat anlayışıdır (Fındıkçı,2013).

Hizmetkar liderlerdeki kişisel değerlerin organizasyonu etkilediği ve organizasyon değerlerini olumlu yönde değiştirdiğini belirten Dean (2012), açıkça gözlemlendiğini ve dürüstlük, onur ve bunlara benzer değerler hizmetkar liderlerin organizasyonu bir arada tutmasını ve örgütsel güven ortamının oluşmasını sağlamaktadır (Akt. Baltacı, Kavacık, Şentürk, Kurar, 2014:59-85). Değerlerin liderler üzerindeki etkilerinden bahsederken hangi hususlarda değerlerin lider davranışını şekillendireceğini England ve Lee (1974) şu şekilde sıralamışlardır (Akt. Özel, 2016:119):

- Liderin bulunulan ortamı algılaması, bireysel ve örgütsel başarı, etik ve etik olmayan davranış biçimi,
- Liderin problemleri çözmeye yönelik ortaya koyduğu öneriler,
- Liderin diğer kişiler ile ilişkileri,
- Liderin organizasyon için belirlediği hedefler,

- Liderlik performansı.

Hizmetkar liderlere göre liderlik, günlük hayatta diğer işlerden ayırt edilemeyen herhangi bir iştir (Walters ve Öztürk, 2006: 57). Hizmetkar liderler liderliği bir hizmet mekanizması olarak görürler. Bu mekanizmanın işleyişi sırasında onları diğer liderlerden ayıran iki ana özellik vardır. Birincisi, birlikte çalıştıkları insanlardan gelen geri bildirimlere bakış açılarıdır. Normal şartlar altında, liderler astlarından gelen geri bildirimleri hoş karşılamayabilir. Çünkü olumsuz geri bildirim, astların artık lider istemediği izlenimini verebilir. Ancak hizmetkar liderlere göre, bu konudaki geri bildirim, astlarına daha iyi hizmet etmelerinin yolunu açan bilgilerin toplanmasıdır. İkinci özellik, hizmetkar olmayan liderlerin çevrelerinde liderlik potansiyeli olan kişilerin olmasını istememeleridir. Çünkü bu liderler, liderliği hizmetkar liderler gibi bir araç olarak değil, rekabet yoluyla kazanılan bir hedef olarak görüyorlar. Onlara göre alternatiflerin varlığı, takipçilerinin hata yaptıklarında başka alternatiflere yöneleceği anlamına gelir. Hizmetkar liderler, çevrelerindeki herkesin bir lider olarak büyümesini ister. Çünkü onlara göre liderlik astlara hizmet etmekten başka bir şey değildir (Baltacı, Kavacık, Şentürk, Kurar, 2014: 59-85).

Covey (2006)'e göre örgütlerin oluşmasının ve ayakta kalmasının tek nedeni insan ihtiyaçlarını karşılamaları yani onlara bu yönde hizmet etmeleridir. Dolayısıyla örgütün bir parçası olan bireyde liderin algısı güven ortamı oluşturmakla ilgili olacaktır. Bir lider dinleyicisine hizmet ettiği sürece bir güven ortamı oluşturabilecek ve takipçilerinin örgüte güven ortamı ve takip edilebilecek bir liderin varlığı hakkındaki yorumlarını duyabilecektir. İzleyicilerde lider kazan-kazan anlayışını organizasyona yerleştirmiştir, gerçekten yardıma ihtiyaç duyduklarında uygulayabilecekleri bir otorite olarak görecekler, ona güveneceklerdir (Akt. Tokmak, 2018: 961).

Greenleaf (2002), örgütte hizmetkar liderlik olgusunun varlığının izleyicilere bakılarak belirlenebileceğine inanmaktadır. Ona göre izleyici hakkında sorulacak bazı sorular bu konuda gerekli ipuçlarını verebilir. Örneğin izleyicinin kişiliklerindeki gelişmeler, kendilerini özgür, sağlıklı, mutlu ve özgüvenli hissetmeleri ve her şeyden önce kendilerini liderleri ile “hizmet” verecek düzeyde ve anlayışta görmeleri yeterli kriterler olarak değerlendirilebilir (Akt. Baltacı, Kavacık, Şentürk, Kurar, 2014:59-85).

Bugün, hizmetkar liderlik kavramı birçok araştırmacı tarafından insani gelişmeye rehberlik etmede ve daha gelişmiş organizasyonlar yaratmada çok önemli bir kilometre taşı olarak görülüyor. Bu nedenle hizmetkar liderlik ilk bakışta paradoksal kavramları içeren ve mantık dışı bir olgu gibi görünse de günümüz dünyasının eğilimi yüksek olmakta ve hızla artmaktadır (Fındıkçı,2013).

Hizmetkar liderlik teorisinin yaklaşık 40 yıllık bir geçmişi olduğu göz önüne alındığında literatürde konuyla ilgili yapılan çalışmalar istenen düzeyde değildir. Bu çalışmalar teorisinin ilk yıllarında felsefi ve öyküsel nitelikte iken son 20 yıldır deneysel çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir. Hizmetkar liderlik ve liderlik türleri ile ilgili daha pek çok çalışma Greenleaf ve diğerlerinin çalışmaları üzerine şekillenmiş ve hizmetkar liderliğin gelişen bir disiplin olmasını sağlamıştır (Akt. Tokmak, 2018:969).

2.3.4.1. Hizmetkar Liderliğin Temel Özellikleri

Bölümümüzde bir anlamda buraya kadarki araştırma ve incelemelerimizi ve özellikle gerçek lider yaşıntılarından hareketle vardığımız tespitleri arka planımıza alarak liderliğin temel özelliklerini belirlemeye ve her birini ayrı birer başlık olarak ele almaya çalıştık.

Liderlik ile ilgili birçok kaynağın ana başlıklarından birisi hiç kuşkusuz liderliğin veya liderlerin temel özellikleri konusudur. Bu özellikler hemen hemen bütün kaynaklarda birbirine yakındır. Liderliğin temel özelliklerini sıralarken; çalışmamızda model olarak belirlediğimiz hizmetkar liderliği tanımlayan temel özellikleri bilhassa önemsedik.

Fındıkçı (2013:125), hizmetkar liderlerin yirmi birkişisel özelliğini şu şekilde sıralamaktadır:

1. İnsani duyarlılık: Kişinin çevresiyle olan ilişkilerinde önceliği insani değerlere vermesidir.

2. Aile değerleri: Aynı ortamın paylaşıldığı kişilerin sorunlarıyla ilgilenilmesi, onları anlama ve destekleme olgusudur.

3. **Gönül insanı:** Gönül insanı olmak, kişileri bir araya getirme ve etkileme yeteneği bir liderde bulunması gereken olmazsa olmaz özelliklerdir.

4. **Alçakgönüllülük, zarafet, nezaket:** Bir lider yaptığı işleri ve uygulamaları gösteri için yapmaz. Yaptığı işlerde etkilediği kişilerin iç dünyalarına hitap etmeyi en önde tutar.

5. **Ahlak ve dürüstlük:** Bir lider ne olursa olsun ahlaki değerlere en üst seviyede uymalı ve çevresine karşı dürüst olmalıdır.

6. **Aile ve çocuk yetiştirme:** Liderler, sadece kendi yaşamlarıyla değil aile ilişkileriyle de örnek olabilmelidir.

7. **Adalet:** Bir lider, bulunduğu topluma adil davranmalı ve bundan ödün vermemelidir.

8. **Çalışkanlık:** Çalışkan olmak bir liderin mutlaka içselleştirmesi gereken bir olgudur. Hem çalışkan olmalı hem de iş disipliniyle etrafındakileri etkilemelidir.

9. **İletişim ve ikna becerisi:** İletişim becerisi zayıf olan liderlerin etkileme ve ikna becerileri de zayıf olur. O nedenle liderler için iletişim becerisi olmazsa olmaz bir olgudur.

10. **Karizma:** Karizma tarih boyunca öne çıkmış bir lider özelliği olmuştur. Tarihten günümüze bir lideri diğerinden ayıran en önemli özelliklerinden birisi olmuştur.

11. **Motivasyon:** Bir çalışma için motivasyon olgusu zayıf bir birey liderin isteklerini de yerine getirmede zorlanır. O nedenle kişilerin istek ve arzusunu her zaman yüksek tutmak gerekir.

12. **Yüksek başarı güdüsü:** Bir grup içinde yer alan ve emek sarfeden her birey mutlaka başarılı olmak istemeli ve iyi bir lider bu yönde etki yapmalıdır.

13. Yenilikçilik, icatçılık ve değişime açıklık: İyi bir lider uzun yıllar yerinde kalmak istiyorsa mutlaka yenilikçi olmalı, yeni olgulara açık olmalı ve değişimden kaçmamalıdır.

14. Cesaret, risk alma ve girişimcilik: Kolay dönemde herkes liderlik yapabilir, asıl önemli olan zor zamanlarda liderlik yapmaktır. Bu da bazen risk almayı gerektirebilir, cesur ve girişimci özelliklere sahip olmayı gerektirir.

15. Genel zeka ve duygusal zeka: Zeka ve özellikle duygusal zeka empati kurmanın en önemli dayanağıdır. İyi bir liderin empati yeteneğinin güçlü olması gerekir.

16. Kendine güven-özgüven: Kendisine güven duymayan ve özgüveni yetersiz olan liderler bir süre sonra liderlik becerilerini gösteremezler.

17. Zaman yönetimi ve planlama: Günümüzde zaman en önemli unsurdur. Zamanı verimli kullanmak bir liderin planlama stratejilerini de olumlu yönde etkiler.

18. İş odaklılık: Bir liderin eninde sonunda odaklanması gereken konu örgütün gerektirdiği işlerdir ve bu konu üzerinde yapılan çalışmalardır.

19. Müşteri odaklılık: Bir kurum kültüründe müşteriye bakış açısı liderin müşteriye bakış açısını ortaya koyar. Bu nedenle çok önemli bir unsurdur.

20. Uyumlaştırıcılık: Bir liderin eninde sonunda değerlendirildiği konu sorunları ve sıkıntıları çözme becerisidir.

Hizmetkar liderlik konusunda en çok atıf yapılan yazarlar Patterson (2003), Laub (1999) ve Spears (2004) çalışmaları olmuştur (Williams, 2009:51). Patterson modelinde, hizmetkar liderin sergilediği davranışları “Karşılıksız sevgi”, “Alçak Gönüllülük”, “Başkaları İçin Çalışma”, “Vizyon Sahibi Olma”, “Güvenilirlik”, “Yetkilendirme” ve “Hizmet Etme” şeklinde 7 başlık altında incelemiştir (Patterson, 2003:10).

Spears’a göre hizmetkar liderin ön plana çıkan 10 karakteristik özelliği “Dinleme”, “Empati Kurma”, “Rehabilite etme”, “Farkındalık”, “İkna Etme”, “Kavramlaştırma”,

“Öngörü”, “İdarecilik”, “İnsan Gelişimine Kendini Adama”, “Grup Kurma” şeklinde sıralanmaktadır (Williams, 2009:49-50).

Laub’a göre hizmetkar liderin 60 karakteristik özelliği vardır ve bunlar 6 başlık altında toplanmaktadır. Bu başlıklar; “İnsanlara değer verme”, İnsanları geliştirme”, “Grup kurma”, “Özgün olma”, “Liderlik anlayışı oluşturma” ve “Yetkisini paylaşma” dır (Laub, 1999:49-51).

Patterson hizmetkar liderlik teorisinin ahlaki olanı yapmaya odaklanan ve dönüşümcü liderliğin uzantısı olan bir teori olarak kabul etmektedir. Bunun sebebi olarak da dönüşümcü liderliğin karşılıksız sevgi, alçakgönüllülük, başkaları için çalışma ve izleyenler tarafından vizyon sahibi olarak kabul edilme konularında yetersiz kalmasını göstermektedir (Patterson, 2003:iii).

Şu halde liderliğin temel özellikleri denildiğinde biz, liderde bulunması gereken temel ve baskın özellikleri anlamalıyız.

2.3.4.2. Hizmetkar Liderlik ve Bazı Liderlik Teorileri Arasındaki Benzerlik ve Farklar

Hizmetkar liderlik teorisiyle birlikte üzerinde en çok durulan bazı liderlik teorileri “dönüşümcü liderlik”, “karizmatik liderlik”, “otantik liderlik”, “etik liderlik” şeklinde sayılabilir (Güney, 2011:336).

Dönüşümcü liderlik ile hizmetkar liderlik arasında birçok benzer özellik vardır. Her iki teori de liderin takipçilerini dinlemesi, onlara rehberlik etmesi ve onları güçlendirmesi gibi temel özelliklere dayanmaktadır (Yukl, 2009: 349). Bu iki teori arasındaki temel fark, hizmetkar liderliğin dönüşümcü liderlikte olmayan tevazu, güvenilirlik ve birbirini kabul etmeye odaklanmasıdır. Detaylandırmak için; dönüşümcü liderler örgütsel hedeflere odaklanır. İzleyicinin motivasyonu tamamen organizasyonun yararınadır. Hizmetkar liderler ise daha çok izleyicinin kendilerine odaklanır. İzleyici mutluluğu onlar için daha önemli. Çünkü izleyici iyi olursa örgüte ve örgütsel hedeflere daha fazla katkı sağlayacaklarını düşünmektedirler (Bakan, 2009: 140).

Pek çok araştırmacı, bazı benzer özellikler sergiledikleri için karizmatik liderlik ve dönüşümcü liderlik kavramlarını birbirinin yerine kullanmıştır (Yukl, 2009: 261). Bu iki teori arasındaki en büyük fark, dönüşümcü liderliğin tüm genel koşulları kapsıyor olmasıdır. Yani; dönüşümcü liderler, bir organizasyon içindeki birçok platformda bulunabilir. Her departmanın dönüşümsel bir lideri olabilir. Ancak karizmatik liderin ortaya çıkışı zor ve nadirdir, çünkü bu ortaya çıkmasına neden olan koşullar çok yaygın değildir. Karizmatik liderliği dönüşümcü ve hizmetkar liderlikten ayıran bir diğer özellik, izlenim yönetimi tekniklerini kullanmak, kişisel risk almak, bilgiyi saklamak ve alışılmadık davranışlar sergilemek nedeniyle karizmatik liderliğin çok riskli olmasıdır (Yukl, 2009: 273). Hizmetkar liderin "kendinden önce hizmet etme" ilkesi öne çıkarken, karizmatik liderler örgütlerde gücün merkezi olmayı ve gücü sadece kendi ellerinde tutmayı hedefler. Ayrıca Napolyon, Hitler vb. gibi birçok karizmatik lider, dünya tarihinde pek çok istenmeyen olaya neden olmuştur. Bu durum, karizmatik liderliğin getirdiği diğer risk faktörlerini ve hizmetkar liderliği karizmatik liderlikten ayıran temel nedenlerden birini örneklemektedir (Şişman, 2012: 2).

Otantik liderliğe baktığımızda, kişinin olduğu gibi görüldüğü gerçeği ortaya çıkıyor. Otantik liderlik anlayışı ile hizmetkar liderlik karşılaştırıldığında, hizmetkar liderliğin iki özelliğinin (özgünlük ve tevazu) otantik liderlikte temel çıkış noktası olarak alındığı ve teorinin bu kavramlar üzerine inşa edildiği görülmektedir. Hizmetkar liderlikte özgünlük anlayışı tamamen otantik liderlikte temsil edilir, ancak alçakgönüllülük açısından otantik liderlik yalnızca bir öğrenme eğrisi sergiler. Bununla birlikte, otantik liderlik arka planda kalma ve başarıyı takipçilerine atfetme cesaretinden yoksundur (Güney, 2011: 341).

Hizmetkar liderlikle karşılaştırılacak son kavram, etik liderlik kavramıdır. Etik liderlikte diğer liderlik teorileri gibi, hizmetkar liderliğe benzer bazı özellikler sergiler. Etik liderlik Brown, Treviño ve Harrison (2005) tarafından "bireysel eylemlerde ve kişilerarası ilişkilerde uygun davranış sergilemek ve bu davranışın iletişim ve destek yoluyla izleyicide gerçekleşmesini sağlamak" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan, etik liderliğin daha çok örgütlerdeki davranış kalıplarına odaklanan normatif bir

yaklaşım olduğu anlayışı ileri sürülebilir. İnsana değer verme, güvenilirlik ve genel refah açısından hizmetkar liderliğe benzer (Güney, 2011: 355).

Etik liderlikte asıl vurgu, takipçilerin normatif davranışları ve onları bu davranışlara yönlendirirken, hizmetkar liderlikte odak, takipçilerin gelişimi üzerinedir. Hizmetkar lider, ortaya çıkan organizasyonun normları dahilinde işlerin nasıl yapıldığını pek umursamaz. Daha çok izleyicilerin bir şey yapmak isteyip istemedikleri ve yapip yapamayacakları ile ilgilenir. Bunun dışında adil kararlar verme, örgütsel güven oluşturma, etik davranış sergileme, çalışanların yararına odaklanma gibi tüm davranışlar hizmetkar liderlik kapsamındadır (Yukl, 2009: 273).

2.4. Özerklik

Bu bölümde, "özerklik"in çeşitli yaklaşımlar tarafından nasıl tanımlandığı hakkında bilgi verilmiş; ortaya çıkışıyla ilgili tarihi arka plandan bahsedilmiştir.

2.4.1. Özerklik ile İlgili Görüşler

Özerklik ile ilgili ortaya çıkan ilk tanımlamalarda, daha çok özgürlükler ile ilgili olgular olan aile ve çevre baskısından uzaklaşma, aileden kopma ve özgüvenin artması ile bireyselleşme gibi olgulara değinilmiştir. Günümüzde ise özerkliğin aile ya da yakın çevreyle ilişki sürdürülerek de yaşanabileceği ve kişinin kendisine bağlı bir süreç olduğu yönünde görüşler mevcuttur. Erikson, özerkliği kavramsallaştıran ilk kuramcılardandır. Özerklik, Erikson'un psikososyal gelişim kuramında ikinci evrede kazanılan bir özellik olarak ele alınmaktadır. Erikson'a göre psikososyal gelişimin ikinci evresinin (1-3 yaşlar) temel gelişimsel görevi, özerkliğe karşı şüphe ve utanç krizinininolumlu bir şekilde ortadan kalkmasıdır. Bu dönemde çocuklar değişik fiziksel ve zihinsel yetenekler geliştirirler. Bu yeni becerileri yapmaları için kendilerine fırsat verilmesini isterler. Bu dönemde çocuklara, bir şeyleri tecrübe etme ve seçme imkanı verilmesi önemlidir. Erikson'un sözünü ettiği özerklik, çocuğun kendi kendine davranmayı öğrenmesine atıfta bulunur (Morsünbül, 2011; Özdemir ve Çok, 2011).

Özerklik gelişimi ile ilgili diğer bir bakış açısı, Freud'un kızı Anna Freud'un psikanalitik kuram üzerine yaptığı değerlendirmelerdir. Psikanalitik kurama göre

“başkalarından bağımsızlaşma” olarak tanımlanan bireysel özerklik, sağlıklı bir bireyin gelişimi için ön koşul olarak ortaya konmuştur ve daha çok aile ilişkilerinde kendini göstermektedir. (Özdemir, 2012). A. Freud’a göre ergenlik sürecine gelen bireyler ilk olarak anne babadan uzaklaşma yoluna giderler. Bu durum ergenlik döneminin doğal bir yansıması olarak kabul edilir. Aileden uzaklaşma yoluna giren ergenler onların bu boşluğunu doldurmak için de iletişim kurabileceği başka bireylere yönelir. Psikanalitik kuramın uygulayıcılarından Blos ise Freud’dan farklı olarak, anne ve babaya olan bağımlılıktan kopma ve ayrı durma izleniminden bahsetmiştir. Blos’a göre, anne babadan uzaklaşmayı ve bağımsız yaşamayı elde etmek için uygulanan bireyselleşme süreci özerklik olarak kabul edilir (Özdemir ve Çok, 2011).

Bir ayrılma süreci olarak tanımlanan özerklik yaklaşımlarında kişinin kendi iradesinden değil de toplumsal bir süreçten bahsedilir. Burada özerklik kendini yönetmekten çok doğal bir süreç olarak algılanır. Özerkliği ayrılma olarak ele alan araştırmacılardan biri Murray’dır. Murray’a göre özerklik süreci yaşayan kişiler diğer insanların etkisi altında kalmazlar ve kendi istedikleri yolu takip ederler. Aynı zamanda Murray özerkliği kişilerin toplumsal baskı ve etkilerden uzak kalıp özgürleşme çabası olarak tanımlamaktadır (Morsünbül, 2011:106).

Kişinin tamamen uzaklaşmasının ve yalnızlaşmasının söz konusu olmadığını, kendi davranışlarını yönetmek olduğunu belirten özerklik yaklaşımlarında ise, Psikanalitik kuram ve diğer bazı görüşlerden farklı olarak, özerkliğin toplum dinamiklerinden tamamen bağımsız olamayacağı, özerk eylemlerin anne babayla ve diğer kişilerle kurulan bağlar sonucu gelişeceğine vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşımlarda, ailenin davranışının önemli olduğu, bireyi aileden koparmadan kontrolü özerklik verilerek aradaki bağların daha da güçleneceği belirtilmiştir. Birey kendisini yönetme becerisi kazandıkça özerklik davranışıyla birlikte aile ve toplumla ilişkilerinde de daha rahat bir durum ortaya koyacaktır ve kopma isteği olmayacaktır (Deniz, Çok ve Duyan, 2013).

Öz yeterlik (self efficacy) kuramı özerklik kavramına bilişsel bir yaklaşım olarak Bandura (1994) tarafından ortaya konmuştur. Özyeterlik kavramında asıl önemli olan bireylerin kendi sorunlarıyla ne kadar başa çıkabileceği olgusudur. Kişiler bu sorunlarla başa çıkabilmek için ne kadar ileri gidebilecekler ve sorunları çözemediklerinde ne

kadar süre daha tek başlarına çözmeye devam edecekleri ile ilgili konular öz yeterlik kuramının gözlemlediği durumdur. Öz yeterlik kuramı bu durumu gözlemler ve çıkarımlar ortaya koyar (Morsünbül, 2011:89).

Öz belirleme kuramını, kişinin dışarıdan herhangi bir baskı görmeden kendi başına karar vermesi olarak tanımlayabiliriz. Kişi kendi içsel güdülerıyla bağımsız bir biçimde hareket eder ve özerkliği iç dünyasında geliştirir. Özerk olmanın anlamını birey kendi düşüncelerini hayata geçirerek ve organizasyon kurarak düzenler. Ryan ve Deci (2000) özerkliği, ortaya konan çalışmaların ve faaliyetlerin kişi tarafından başlatılması ve yönetilmesi olarak tanımlar. Kontrol edilme, zorlama ve yönlendirilme asla kabul edilemez ve zıt bir duruma (heteronomy) işaret eder (Cihangir, 2005:146).

Her ne kadar “özerklik” ve “bağımsızlık” aynı şeyi vurguluyor gibi dursa da kuram çerçevesinde ele alınan özerklik, bağımsızlıktan farklıdır. Özerklik, kişinin yaşam tercihlerinden kaynaklanan bir durum olup tamamen bağımsız olma ya da kopma demek değildir. Örneğin kişi bir etkinliğe katılmaya, bir guruba dahil olmaya kendisi karar vermeli ve bu konuda kendisini özgür hissetmelidir. Birey özerklik davranışı sergilerken bunu insanlardan kopmadan ve sağlıklı ilişkiler kurarak yapabilmelidir. Bu durumda özerklik sorumluluk hissetmemek değil, özgür iradenle yaptığın işlerden sorumlu olmaktır (Deniz, Çok ve Duyan, 2013).

Öz belirleme kuramkapsamında ele alınan ikinci psikolojik ihtiyaç ise “ilişkili olma”dır. İlişkili olma, bireyin çevresinden bulacağı destek ve destek veren kişilerin yol göstermesi ile bu duruma inanma ve güvenme olarak değerlendirilebilir. Teoriye göre özerklik, ilişkili olmanın karşıtı olarak yaşanan bir durum değildir. İlişkili olmanın karşıtı “başkalarının desteğine, yardımına güvenmeme durumu olarak tanımlanan bağımsızlık”tır. Öz belirleme teorisine göre, bireyler davranışları ile ilgili düzenlemeleri içselleştirdikçe daha fazla özerklik hissi yaşamaktadır ve özerklik ihtiyacı da ilişkili olma ihtiyacı da evrenseldir (Öztürk, 2011:98).

Öz belirleme teorisinin tersi düşünce ile bazı araştırmacılar Batı toplumlarında zorunlu bir bireyselleşmeye, Doğu toplumlarında ise zorunlu bir aidiyet duygusu ortaya çıktığını ortaya koymaktadırlar. Yani öz belirleme teorisinin aksine zorunlu bir dönüşüm ve

hayat felsefesi olduğunu vurgularlar. Ancak özellikle hemen hemen bütün toplumlarda 1970'lerden sonra ortaya çıkan bireyselleşme ve özgürlük gibi kabul edilen yalnızlaşma durumu öz belirleme teorisinin eleştirilmesine neden olmuştur (Kağıtçıbaşı, 2005).

Özerklik ile ilgili genel bir tanım yapılamamasının nedeni özünde barındırdığı anlamın hürriyet, özgürlük, kendini yönetme, kendini düzenleme, bağımsızlık gibi pek çok kavramla benzerlikler taşımasıdır. Araştırmalar özerkliğin toplumsal yaşamın her basamağında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle bireyleri psikolojik ve duygusal yönden etkilemiş, hem çocukların eğitimsel faaliyetlerini sürdürme durumlarını hem de yetişkinlerin meslek yaşamlarının düzeylerini belirlemiştir (Deniz, Çok ve Duyan, 2013).

Genel olarak çeşitli yaklaşımlara göre özerkliğin ne anlama geldiğine bakıldığında, özerkliğe dair iki bakış açısı geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlardan ilki olarak ortaya konan bağımsızlık olarak özerklik yaklaşımında ergenlerin özerk olmak, kendi kararlarını vermek ve kendi yaşamları için daha fazla sorumluluk almak için ailelerinden ayrıldığı ifade edilmektedir. Bu yaklaşımda ebeveyne bağımlılık, özerkliğin tam tersi olarak görülmektedir. Öz belirleme teorisine göre özerklik ise, gönüllü olarak yapılan davranışlar olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda, ebeveynlerinden bağımsız olanlar ve ebeveynlerine bağımlı olanlar bir dereceye kadar özerk olabilir. Aşağıda öz belirleme kuramına detaylı olarak yer verilmiştir.

2.4.2. Özerklik Desteği

Özerklik, bireyin tutumlarından kaynaklanan sorumluluğu kabul etmesi ve bunu kendisiyle özdeşleştirmesi olarak değerlendirilir. Öz belirleme kuramına göre özerklik, kişinin kabul ettiği ve özümsemediği değerler ile çıkarlar doğrultusunda dayandırdığı ve içselleştirdiği eylemlerle ilgilidir. Teori, özerkliği desteklemek ve sosyalleşme sürecinde kontrol etmek arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Aile, öğretmen veya diğer otoritelerin kontrol edilmeye karşı özerklik desteğinin içsel ve otonom motivasyon, benlik saygısı, yaşam doyumu, refah ve okulda algılanan yeterlik ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koyan birçok araştırma bulgusu vardır (Deniz, Çok, Duyan, 2013).

2.4.3. Öz Belirleme (Self determination) Kavramı

Öz belirleme, kendi yaşamları için sorumluluk alan bireylerin davranışlarını başlatma ve düzenleme konusunda bir seçim duygusu yaşama durumlarıdır. Bir başka deyişle öz-belirleme; bireylerin davranışlarını kendilerinin seçmeleri, başlatmaları ve sürdürmeleridir. Bireyler tarafından yapılan seçimler, kendi istek, ilgi ve değerlerine dayanmaktadır; herhangi dışarıdan gelecek bir unsurun etkisinde olmadan hareket etmesidir (Budak, 2000:37).

2.4.4. Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory)

Öz belirleme kavramını detaylı bir şekilde ele alan kuram, özbelirleme kuramıdır. Özbelirleme kuramı genel bir kişilik ve motivasyon kuramıdır ve bu kuram ile ilgili ilk çalışmalar 1970'li yıllarda Edward Deci tarafından yapılmıştır. Kuramın önde gelen diğer temsilcisi Richard Ryan'dır. Kuram, White'ın motivasyon ve yeterlikle ilgili çalışmaları üzerine temellendirilmiştir. White, özerklik desteği, ilgi, merak ve içsel güdülerin içsel hazzı ortaya çıkararak bireyin içsel motivasyonunu ve yaşam doyumunu artıracağını iddia etmektedir (Deci ve Ryan, 1985).

Öz belirleme kuramı, kişilerin kendi durumlarını içselleştirip anlamalarını ve buna bağlı olarak yani kendilerini tanıyarak bunu davranışlarında ve hayat felsefelerinde kullanmaya odaklanır. Kişinin gösterdiği davranış farklılıklarını inceler, içsel ve dışsal motivasyon durumlarını ortaya çıkarır ve buna bağlı olarak da davranış farklılıklarının nedenlerini açıklamaya çalışır. Öz belirleme kuramı bireyin yaşadığı deneyimlerin hangi durumlar neticesinde ortaya çıktığını buna bağlı olarak da etkilerini ve kendiliğinden mi yoksa zorlama ya da kişinin mecburiyet hissedip hissetmediğini inceler. Bu kuram, bir kişinin bir eylemi özgürce veya kendini zorlayarak veya kendini mecbur hissederek yapmasının farklı olduğunu ve farklı durumlarla sonuçlanabileceğini iddia etmektedir (Morsünbül, 2011:80).

2.4.5. Öz Belirleme Kuramında Temel Psikolojik İhtiyaçlar

Zamanla ortaya çıkan doyumsuzluk tek başına ihtiyaç için oluşan motivasyonu olumsuz etkiler. Bu nedenle daha çok organizasyonda eksik olan ve kesinlikle karşılanması elzem olan ihtiyaçlara odaklanmak gerekir (Yıldırım, 2006).

Öz belirleme kuramında, kişilerin ortaya koyduğu genel davranış biçimleri incelenirken biyolojik ihtiyaçları değil de psikolojik ihtiyaçları göz önünde bulundurulur. Kişinin çevresiyle doğru bir iletişim kurabilmesi için biyolojik ihtiyaçlarından çok psikolojik ihtiyaçlarının önemi daha fazladır. Psikolojik açıdan tatmin edilen ve doyuma ulaşan kişi etrafı ile daha sağlıklı bir iletişim kurabilir. Kuramda, yeterlik (competence), özerklik (autonomy) ve ilişkili olma (relatedness) olarak adlandırılan üç temel psikolojik ihtiyaç yer almaktadır. Kuramda temel psikolojik ihtiyaçların evrensel olduğu kabul edilmektedir. Öz belirlenmiş bir motivasyon için üç temel psikolojik ihtiyacın doyurulmasının önemi büyüktür (Morsünbül, 2011:84).

Özerklik, yetkinlik ve birbiriyle ilişkili ihtiyaç tatmininin akademik motivasyon ve psikolojik gelişim üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmada, yeterliğin akademik motivasyon ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, kişisel gelişimin akademik motivasyonu artırmada kritik bir rol oynadığı görüşünü desteklemektedir (Yıldırım, 2006).

Yine, Hong Kong'da farklı sosyo-ekonomik alanlardaki altı farklı ortaokuldan 7. sınıftan 13. sınıfa kadar değişen aralıkta toplam 461 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada, öz belirleme kuramının üç unsuru "yeterlik, özerklik ve aidiyet hissi"nin akademik motivasyon üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma, öz belirleme teorisinin söz konusu üç unsurunun akademik motivasyon üzerindeki en etkin unsurun yeterlik, daha sonra ise aidiyet hissi olmak üzere pozitif yönde önemli etkiye sahip olduğu bulgusunu ortaya çıkarmıştır (Yıldırım, 2006).

Yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde, öz belirleme kuramı kapsamında ele alınan üç temel psikolojik ihtiyaç karşılanınca içsel motivasyonun arttığı ve akademik performansın arttığı görülmüştür. Maslow'un belirttiği gibi kendini gerçekleştirme ve merak gibi üst düzey ihtiyaçlar, ancak bu üç temel ihtiyaç karşılanırsa gerçekleşecektir. Bu üç ihtiyacın karşılanmasını sağlayan sosyal ortamda motivasyon ve performans en üst seviyeye ulaşır. Başka bir deyişle, bu ihtiyaçları karşılamaya hizmet eden fırsatlar insanların içsel motivasyonunu sağlar.

2.4.5.1. Yeterlik (Competence)

Yeterlik, bir işi yapmak için gerekli güce, bilgiye, beceriye sahip olmak ve bir işi yapabileceğine inanmak olarak tanımlanır. Yeterlik, bir kişinin çevresiyle başa çıkma konusunda yetkin veya etkili hissettiği zamandır. Kendini etkili hissetme, etrafında bir kelime geçerliliği olma veya kendisi için önemli olan bazı kazanımlar elde etme gibi durumlar bir yeterlilik duygusu getirir (Şekercioğlu, 2009:121).

Öz belirleme kuramı çerçevesinde yeterlik, bireyin yaptığı işten haz duyarak ya da bir başka anlatımla doyum sağlayarak yeteneklerini geliştirmesidir. Yeterlik, bireyin yapabileceğinin en iyisini yaparak ya da kapasitesinin en üst sınırlarını zorlayarak problemlerin üstesinden gelmesine yardımcı olur. Bu ihtiyaç, istenilen sonuçlara ulaşmak, görevleri yerine getirmek, kısaca harekete geçmek için bir enerji, bir güç olduğu gibi aynı zamanda davranışın sonunda hissedilen hazdır. Biyolojik bir ihtiyaç olarak yeterlik hayatta kalma güdüsüyken, psikolojik ihtiyaç olarak davranışın doyumla sonuçlanmasıdır (Kağıtçıbaşı, 2005:412).

Bir kişinin bir hedefe odaklanabilmesi için, bu hedefe ulaşacak güce ve verimliliğe sahip olduğunu hissetmesi ve öncelikle kendi yeteneklerine inanması gerekir. İsteddiği sonuca kendi çabasıyla ulaşabileceğine inanmazsa, harekete geçmekte güçlük çekebilir. Bu nedenle, bireylerin yetenekli olduklarına inanmaları ve bir işi başarıyla tamamlama becerisine sahip olmaları önemlidir. Bir kişi, yalnızca hedefini belirlediyse ve ona ulaşma gücüne sahipse bir hedef belirler. Bu temel ihtiyaç, bir kişinin iç tatmini ile yakından ilgilidir. Yeterliğin artması da kişinin öğrenmeye eğilimini artırır ya da yeteneğinin gelişmesini sağlar (Yıldırım, 2006).

Yeterlik ihtiyacının sağlanması, içsel motivasyonun oluşması için tek başına yeterli değildir. Yeterliğe ilave olarak, özerklik hissinin de gelişmesi gerekmektedir.

2.4.5.2. Özerklik (Autonomy)

Kişiler içsel motivasyonlarını artırıcı düzeyde özerklik desteğine ihtiyaç duyarlar ve bu durum yeterlik olgusuyla da bağlantılıdır. İçsel davranışların ve güdülenmiş birçok davranışın kökeni yeterlik olgusu olarak ortaya çıkar ve ilgi davranışı ile de bağlantılı olduğunu ileri süren görüşler vardır (Şekercioğlu, 2009:129).

White içsel motivasyonun temel unsurunu sadece yeterlik olarak görmesine rağmen Deci ve Ryan (1985), öz belirleme ve yeterlik kavramlarının birbirini tamamladığına ve beraber algılanması gerektiğine vurgu yapar. Bu vurgunun anlamı kişinin kendisini motive edebilmek için ortaya koyduğu ödüller ve başka sürprizler ile birlikte baskıyı azaltıp özgür hissetmesidir. Deci ve Ryan (1985), yapılacak işlemler özerk olarak uygulamaya konması gerekir ki ancak o zaman içsel motivasyon sağlanabilir. Öz belirleme kuramı tamamıyla isteksel davranış biçimi sergilemek, isteyerek ve bilerek yapmak ve uygulamak anlamında kullanılır. İnsanoğlu, herhangi bir baskı hissetmeden özgür bir yaşam umar ve ona göre kendisini şekillendirmeye çalışır (Akt., Morsünbül, 2011:110).

Öz belirleme için temel motivasyonel eğilim, etkililik ihtiyacıyla yakından ilişkilidir. Öz belirlemeye sahip olabilmek için kişi, çevresindeki çeşitli unsurları yönetme becerisine sahip olmalıdır. Aksi halde kişi, çevresindeki çeşitli unsurlar tarafından yönetilir ya da kontrol edilir. Kontrol psikolojisi üzerine yapılan çalışmalar, bireylerin çevrelerini ya da akibetlerini kontrol etme hissine ihtiyaç duyduğunu göstermiştir. Kontrol ihtiyacı, öz belirleme ihtiyacıyla aynı olmamasına rağmen yine de ilişkilidir.

2.4.5.3. İlişkili olma (Relatedness)

Her birey bir gruba ait olmak ister ve bu durum psikolojik bir ihtiyaçtır. Her bir birey sosyal bir ortam içerisinde bulunma ihtiyacı hisseder ve bu istek bireyin biyolojik, psikolojik ve ruhsal sağlığı için vazgeçilmez bir gereklilik olarak görülmektedir. Kişi Kişi ailesi, arkadaşları veya başka herhangi bir toplumla aynı ortamda bulunmayı ister ve aidiyet duygusu oluşturur. Bu aidiyet duygusu veya bağlantıda olma isteği, öz belirleme teorisinde "ilişkili olma" ihtiyacı olarak tanımlanır. İlişkili olma, bireyin sosyal motivasyonunu içselleştirmesi ve bununla birlikte doyurucu ve destekleyici sosyal ilişkiler kurma ihtiyacını ifade eder (Yıldırım, 2006).

İlişkili olma, kişilerin beraber yaşama ve yaşadıkları sosyal çevreye karşı hissettikleri aidiyet duygusu ile ilgilidir. Bu durum birbirine güven duyma ve saygılı davranma durumlarını beraberinde getirir. İlişkili olma, başkaları ile yakın ilişkilerin önemli olduğunu ve bunu kendi yaşamının ve içselleştirdiği durumun bir parçası olarak gördüğünü kabul etmesidir. Örneğin Hollanda'da Alman, Türk ve Fas'lı ergenlerden

oluşan bir grupta yapılan bir araştırmada, ilişkili olma ihtiyacının giderilmesinin psikolojik sağlık (psychological health) ya da iyi olma (well-being) üzerindeki olumlu etkisine dikkat çekilmiştir (Özdemir, 2012).

Son yıllarda öğretmeni olumlu yönde yönlendirme uygulamalarının ortaya konmasında, özerk benlik kuramına bağlı bir biçimde ortaya konan özerklik desteği kavramının çok önemli bir hale geldiği görülmektedir. Özerk benlik yönetimi kuramına göre insanın, özerklik, yetkinlik ve sosyal ilişki ihtiyaçları olmak üzere üç ana gereksinimi vardır (Deci ve Ryan, 1987). Öğretmen özerkliği yüksek olan bir öğretmenin daha yararlı ve verimli ürünler ortaya çıkardığı incelenmiştir (Benware ve Deci, 1984; Grolnick ve Ryan 1987; Filak ve Shaeldon, 2008). Camilleri (1997), bir öğretmenin kendi öz benlik farkındalığının yüksek olmasının özerkliğini olumlu yönde desteklediğini ortaya koymuştur. Eker (2010)'e göre öğrenciyi olumlu ve olumsuz yönde etkileyen de öğretmendir. Özerkliği desteklenen bir öğretmen öğrenci üzerinde olumlu bir etki oluşturmaktadır. Özçelik (2015)'e göre de öğrencilerin özerk olabilmeleri öğretmenin özerk olmasına bağlı olarak öğrencilerin öğrenme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmen özerkliği sadece öğrenci üzerinde değil, okul iklimi üzerinde de olumlu etkiler oluşturmaktadır. Friedman (1999)'a göre öğretmen özerkliği, inovasyon çalışmalarında bulunma ve okul vizyon ve misyonunun uygulanmasında etkili olma diye ifade edilmektedir. Garvin (2007)'e göre ise özerklik; öğretmenin öğretim, değerlendirme, okul yönetimi ve yenilikçi uygulamalar ile ortaya koyduğu beceriler bütünüdür.

2.4.6. Öğretmen Özerkliği

Öğretmenlerin genellikle öğrencilerine kazandırmak istediği bazı davranış biçimleri vardır. Bu davranışları kazandırmak için öğrencilerde duygu ve düşüncelerine dokunmak gerekir. Bunu başarabilen öğretmenlerin dokunduğu öğrenciler bu davranışları özümserler. Bazı öğretmenler ise öğrencilerine bu davranışları kazandırırken onlara kontrollü özerk alanlar da bırakırlar. Bu özerklik biçimi destekleyici olur ve öğrencinin ilgisini çekerek motive eder. Asıl önemli olan da bu davranış biçimidir çünkü daha kalıcı bir hal alır (Özdemir, 2012).

Öğretmen özerkliğinin gelişmesi ile birlikte ortaya koyacağı farklı eğitim çözüm önerileri ve bakış açıları ülkemizdeki eğitim sorunlarının da daha kolay anlaşılmasına ve bu sorunların daha kısa sürede çözülmesine olanak sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi için gerçekleştirilecek çalışmalar çok değerli olmuştur. Öğretmenlerin planlama aşamalarına katılması, karar alma mekanizmalarında yer alması ve uygulamaya dönüştürme adımlarında söz sahibi olmaları çok önemlidir. (Üzüm ve Karşlı, 2013).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin hemen hemen tamamı okullarda yapılmaktadır. Bu nedenle sınıf ortamında öğrenciye hissettirilen özerklik davranışı çok önemlidir. Öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşturmak ve öğrencinin kendi kendisini geliştirmesinde ve öğrenmesinde söz sahibi olmasını sağlamak, öğrencilere planlama, öğrenme süreci ve değerlendirme açısından karar alma mekanizmasında yer alma fırsatı vermektir (Kağıtçıbaşı, 2005:402).

Yapılan tüm bu çalışmalar incelendiğinde sınıf ortamında özerkliği destekleyen öğretmenin, öğrenciye kazandırmak istediği davranışı daha fazla kalıcı kılmasının mümkün olduğu görülmektedir. Sınıf içerisinde kontrolü kaybetmeden ortaya konan özerklik anlayışı öncelikli olarak öğretmenin görevi olarak algılanabilir.

Özerk bir öğrenme ortamında, öğretmenin öğrenci için ortaya koyacağı iki rol vardır. Birincisi öğretmenin teknik rolüdür ki öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgileri öğrenirken ortaya koyacağı planları belirler. Burada öğretmen gerekli düzenlemeleri yaparak öğrenciye destek olur. Öğretmenin diğer bir rolü ise psikososyal rolüdür. Öğrenciye özerk davranışı verirken gerekli sabrı gösterir, gerekirse empati kurar ve öğrencinin bilgiye ulaşmasında onu motive eder. Burada önemli olan bir hususta öğrencinin karşılaştığı engellerde öğretmenden destek alacağını görmesidir (Morsünbül, 2011:84).

Öğretim esnek bir yapıya sahip olmalı ve ortaya çıkabilecek yeni ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenebilmelidir. Öğrencinin daha fazla katılım göstermesi için motivasyonu artırılmalı özerklik konusunda teşvik edici olunmalıdır. Öğrencinin kendini değerlendirmesi ve kendi kendine çalışması desteklenmeli, hatalarını düzeltme konusunda yardımcı olunmalıdır (Kağıtçıbaşı, 2005:403).

Öğrencinin özerkliğini sağlamada öğretmen rehber olmalı ve öğrencinin bilgiye nasıl ulaşacağını ve nasıl öğrenme işlemini yapacağına dair rehberlik etmelidir. Öğretim programlarının kapsamı doğrultusunda hedefler belirlemede, içerik oluşturmada ve sonuçları değerlendirmede öğrencinin de söz sahibi olduğunu hissetmesi sağlanmalıdır. (Özdemir, 2012).

2.4.6.1. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Çoğunlukla öğretmen özerkliğinin boyutlarını; öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik, mali özerklik ve kişisel ve mesleki özerklik olmak üzere dört maddede inceleyen araştırmalar mevcuttur (Giritli, 1991, 31; Lai-ngok, 2004, 64; Yoon ve Thye, 2001, 101).

Öğretimsel özerklik, öğretmenin kurumun tüm eğitim öğretim programı planlama ve sonuçlandırma aşamalarına katılması olarak ele alınabilir. Hedeflenen amaç ve kazanımlara giden yolda öğretmenin tamamen söz sahibi olmasıdır. Bununla birlikte okulların da özgür bir irade ile kendi eğitim öğretim faaliyetlerini planlaması ve uygulaması da öğretimsel özerklik kapsamında ele alınır. Bu özgür irade ders kitaplarına bile karar verme aşamasıdır (Lai-ngok, 2004, 65).

Yönetsel özerklik, öğretmenin okul yönetiminin alacağı kararlarda söz sahibi olması olarak tanımlanabilir. Söz sahibi olunan kısım daha çok okulun mali yönetimini ve insan kaynakları yönetimini kapsar. Burada esas olan okul yönetiminin alacağı tüm kararlarda öğretmenin mekanizmalarına dahil olması ve söz sahibi olmasıdır. Sadece karar mekanizmalarında olmak yeterli değildir. Aynı zamanda denetleme kısmı da yönetsel özerklik kapsamı içerisinde yer alır (Verhoest ve diğerleri, 2004, 109).

Mali özerklik, kurumların bağımsız olarak maddi imkanlara sahip olması ve bu imkanları hedefleri doğrultusunda bağımsız olarak değerlendirebilmesidir (Quasten, 1995, 142; Kalabalık, 2005, 475). Ayrıca öğretmenin de bu maddi kaynakların yönetimine katılması da mali özerkliğin mutlaka olması gereken özelliklerinden biridir (Kalabalık, 2005, 475).

Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği ise öğretmenin kendisini hem kişisel hem de mesleki açıdan geliştirebilmesi için özerk davranışta bulunması olarak tanımlanabilir. Üzüm ve Karanlı (2013)'ya göre öğretmene geniş özerk alanlar bırakmak öğretmen özerkliğini desteklemek için tek başına yeterli bir durum değildir. Öğretmenlerin özerk olarak daha verimli bir şekilde çalışabilmeleri için kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri ve yeterli düzeyde tecrübeye ulaşmaları gerekmektedir. Öğretmen, gelişen ve değişen teknolojik yapıda kendisine daha iyi bir yer edinebilmek, bu bilgileri öğrencilerine aktararak daha fazla fayda sağlayabilmek ve mesleki açıdan bilgi ve becerisini geliştirebilmek için destek alabileceği tüm çalışmalara ve eğitimlere özgür bir biçimde katılabilmelidir. (MEB, 2006, 4). Kişisel ve mesleki gelişim özerkliğinden maksimum fayda sağlayan öğretmenler hem daha fazla öğrencilerine katkıda bulunurlar hem de kurumlarının gelişmesine, geleceğe hazırlanmasına yardımcı olurlar (Seferoğlu, 2003).

2.5. Yurt Dışında Gerçekleştirilen Benzer Araştırmalar

Örgütsel bağlılık konusunda çalışmalarda bulunan Cohen (1993), bireylerin çalıştıkları kurumda bulunma süreleri arttıkça kuruma olan örgütsel bağlılıklarının artacağını ve bu amaçla kuruma daha fazla katkı sağlayacaklarını ortaya koymuştur. Bunun en önemli nedeni olarak ise çalışma süresinin artmasının kuruma yapılmış yatırım gibi algılandığını belirtmiştir.

Randall (1987) tarafından gerçekleştirilen ve birey ile örgüt açısından örgütsel bağlılığı incelediği araştırmada, yüksek düzeydeki örgütsel bağlılığın hem kişiye hem de örgüte olumlu olarak katkı sağladığı, düşük düzeydeki örgütsel bağlılığın ise bireyin gelişimine olumlu katkı sunmasına rağmen, örgütün gelişmesine olumsuz olarak etki ettiğini ortaya koymuştur.

Rhoades ve Eisenberger (2002) ise örgütsel bağlılığın duygusal alt boyutu ile ilgili yaptıkları çalışmada duygusal bağlılık düzeyinin artmasının bireyin işe olan devamını arttıracaklarını tespit etmişlerdir.

Hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılığa etkisini inceleyen Chinomona ve arkadaşları (2013), hizmetkar liderliğin, hem çalışanların liderlerine duydukları güveni artırdığını

hem de örgüte olan bağlılıklarının üzerinde olumlu bir etki sağladığını belirtmişlerdir. Yine aynı şekilde Sokoll (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da hizmetkar liderlik ile örgütsel bağlılık arasında benzer sonuçlar ortaya konmuştur.

Öğretmen özerkliği ve örgütsel bağlılığı beraber inceleyen çok fazla araştırmaya rastlanılmamıştır. Öğretmenlerde örgütsel bağlılık ile özerklik kavramları arasında pozitif yönde bir etki olduğu Collie, Granziera ve Martin (2018) tarafından ortaya konmuştur.

2.6. Türkiye’de Gerçekleştirilen Benzer Araştırmalar

Güngören (2020) tarafından gerçekleştirilen, “Otizm Üzerinde Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığı” konusundaki yüksek lisans tezinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığını en çok etkileyen faktörlerden birisinin okulun fiziksel yetersizliği olduğu üzerinde vurgu yapılmıştır. Fiziksel olarak yeterli ve iyi durumda olan okullardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ise oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir.

Yine benzer olarak özel eğitim okullarında çalışan öğretmenler ile yapılan bir çalışmada öğretmenlerde görülen örgütsel bağlılığın mesleki kıdemlerine göre bakıldığında anlamlı bir farklılık görüldüğü ancak çalışmada kıdem yılına göre tam bir tespit yapılamadığı ortaya konmuştur (Demirkıran, 2004).

Usta ve Ünsal (2018)’ın hizmetkar liderlik ile ilgili yapmış oldukları araştırmada öğretmenlere göre sınavla göreve gelen okul müdürlerin hizmetkar liderlik düzeylerinin sınavla göreve gelmeyen okul müdürlerine göre daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algıları ile yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada öğretmenlerin yöneticilerinin hizmetkar liderlik düzeylerini algılam düzeylerinin sadece cinsiyet değişkeninde farklılık gösterdiği, diğer değişkenlerde ise herhangi bir fark oluşmadığı belirtilmiştir (Kandemirve Akgün, 2019).

Hizmetkar liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemek üzere ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalarda ise Yılmaz (2013), kamuda çalışan 284 kişi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada hizmetkar liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin olumlu yönde ve çok değerli bir düzeyde olduğunu belirtmiş ve çalışanların ihtiyaçlarına önem veren liderlerin örgütsel bağlılık konusunda çok başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Türkmen (2016) tarafından ortaokul seviyesindeki eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin hizmetkar liderlik sergileme düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilişkisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada ise okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik değerlerini sergiledikleri ölçüde öğretmenlerin de örgütsel bağlılıkların da pozitif anlamda değişiklik olduğu sonucuna varmıştır.

Topal (2019) tarafından sağlık çalışanları üzerinde yapılan benzer çalışmada ise hizmetkar liderlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde bir değişim olduğu belirtilmiştir.

Doğan ve Aslan (2016)'ın özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile yöneticilerinin hizmetkar liderlik düzeyleri ile ilgili gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin örgütsel adanmışlık durumlarının pozitif yönde bir seyir elde ettiği ve erkek öğretmenlerin adanmışlıklarının daha fazla olduğuna vurgu yapılmıştır.

Üzüm ve Karşlı (2013) tarafından İzmir ilindeki sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen özerkliğinin sınıfta ya da sınıf dışında diye ayırım yapılmadan uygulanmasının öğretmen özerkliğini olumlu yönde geliştireceğine yönelik bulgular ortaya konmuştur.

Ülkemizde ise Bayraktar (2019)'ın öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmasında öğretmen özerkliği arttıkça örgütsel bağlılığın azaldığına vurgu yapılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model açıklanmış, ardından çalışma evreni ve örnekleme yer verilmiştir. Sonrasında araştırmada kullanılan veri toplama araçları tanıtılmış ve araştırmanın uygulanması ile ilgili verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, yöneticilerinin hizmetkar liderlik düzeyleri ve özerklik davranışları ile ilişkisini incelemektedir. Araştırmada birden fazla değişken ile ilgili saptamayapılacağı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çok fazla elemandan oluşan bir evrende, evrenin tümünden veya tüm evrenden alınacak bir grup örnek üzerinde gerçekleştirilen tarama modeli ilişkisel tarama modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2006).

3.2. Evren- Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul'da 92 özel eğitim okulunda 2396 öğretmenden oluşmaktadır. Bu okullar içerisinde kolayda örnekleme yolu ile tespit edilen İstanbul'un çeşitli ilçelerinde bulunan 22 özel eğitim okulunda çalışan 280 öğretmen araştırma örneklemini oluşturmuştur. Bu örnekleme yönteminde hem kolay ulaşılabilen hem de araştırmaya katkı vermek isteyen öğretmenler tespit edilerek katılmaları sağlanmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2008). Örneklem grubun yaklaşık % 9'unu oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan okullar belirlenirken evreni daha iyi düzeyde temsil edebilmesi için veriler İstanbul İli genelinde toplanmıştır. Ayrıca hem özel eğitim uygulama okulları hem de özel eğitim meslek ve iş okulları araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama çalışmaları kapsamında 410 öğretmene ulaşılmıştır ancak 280 öğretmenden dönüş sağlanmıştır.

Araştırma örneklemini oluşturan 22 özel eğitim okulunun listesi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Okullar ve Öğretmen Sayıları

SIRA	OKULUN ADI	TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI	ÖLÇEĞİ DEĞERLENDİRİLEN ÖĞRETMEN SAYISI
1	KÜÇÜKÇEKMECE ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULU	22	12
2	YEŞİLKÖY ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULU	26	20
3	ÜSKÜDAR ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULU	22	15
4	ERAM FATİH ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULU	24	17
5	MALTEPE ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULU	22	18
6	SİLİVRİ ABDULLAH BİLGİNGÜLLÜOĞLU ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULU	18	10
7	ATAŞEHİR ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULU	20	12
8	ŞİŞLİ SAADET ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULU	21	18
9	KARTAL YAKACIK ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULU	15	10
10	SULTANBEYLİ ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULU	16	10
11	BEYKOZ ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULU	18	12
12	KAĞITHANE ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULU	15	9
13	KADIKÖY ŞÖHRET KURŞUNOĞLU ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULU	16	10
14	BÜYÜKÇEKMECE ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULU	15	11
15	AVCILAR BORSA ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULU	18	10
16	KÜÇÜKÇEKMECE ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULU	21	14
17	KÜÇÜKÇEKMECE GÜLSEREN ÖZDEMİR ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULU	19	11
18	BEYLİKDÜZÜ ÖZEL EĞİTİM İŞ UYGULAMA OKULU	15	10
19	BAHÇELİEVLER ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULU	17	13
20	BAĞCILAR İTO ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULU	18	13
21	KÜÇÜKÇEKMECE KUMSAL ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULU	14	10
22	BAĞCILAR LOKMAN HEKİM ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULU	18	15
TOPLAM		410	280

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırma evrenini oluşturan 410 öğretmenden 101'i (%24,63) ölçekleri yanıtlamayıp geri dönüş bildirmemişlerdir. Yanıtlanan ölçeklerin incelenmesi aşamasında; 18 öğretmenin ölçekleri kısmen doldurduğu, 2 öğretmenin ölçeklerde birden fazla seçeneği işaretlenmiş olduğu, 7 öğretmen tarafından doldurulan ölçeklerin tümüyle aynı seçeneklerle işaretlendiği, 2 öğretmenin de ölçekleri doldururken dikkatli okumadığı hissi verdiği (tümünde ya da bölüm bölüm aynı seçeneğin işaretlendiği, desen oluşturulduğu) belirlenmiştir. Veri toplama aracının ölçme güvenirliğine hataların karışmasını önlemek amacıyla belirlenen 29 (%7,63) öğretmenin doldurduğu ölçekler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirme dışı bırakılan ölçekler çıkarıldıktan sonra, 280 (%68,29) öğretmenin doldurduğu ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Ancak veri analizi sürecinde uç değer olduğu belirlenen (± 3 SD) 3 veri analizden çıkartılmıştır. 277 kişiye ait veriler üzerinden analiz yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri elde edilirken literatürde yer alan ve bu konuda geçerliği ve güvenirliği sağlanmış ölçeklerden faydalanılmıştır. Eğitim kurumlarına göre uyarlanan ölçek soruları, araştırma sürecinde yüz yüze görüşme ve elektronik posta gönderme yöntemleriyle toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesi amacıyla; Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Ergün ve Çelik, 2019), Hizmetkar Liderlik Ölçeği (Konan, Demir ve Karakuş, 2013), Öğretmen Özerkliği Ölçeği (Çolak ve Altınkurt, 2017) ölçekleri kullanılmıştır.

3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin; cinsiyeti, öğrenim durumu, yaşı, medeni durumu, kıdemlerine ilişkin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla toplam 5 sorudan oluşmaktadır.

3.5.Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Bu çalışmada, Penley ve Gould (1988) tarafından geliştirilen 15 maddelik örgütsel bağlılık ölçeğinin Ergün ve Çelik (2019) tarafından uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" formu kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; zoraki

bağlılık, ahlaki bağlılık ve çıkarıcı bağlılıktır. Ölçekte yer alan maddeler 5’li likert tipinde olup, her bir alt boyutta 5 madde yer almaktadır. Ölçeğin Türkçe versiyonun geçerlilik çalışmaları kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları üç boyut toplam varyansın %79.996’sını açıkladığını göstermiş, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları kabul edilebilir uyum değerleri ile bu yapının doğruluna işaret etmiştir. Birinci alt boyut olan “zoraki bağlılık” için iç tutarlık katsayısı 0.92, ikinci alt boyut olan “ahlaki bağlılık” için 0.94, üçüncü alt boyut olan “çıkarıcı bağlılık” için ise 0.93 olarak saptanmıştır. Ölçekten toplam puan elde edilmemekte olup, her bir alt ölçekten alınan puan o alt ölçeğe ait bağlılığın yüksek olduğuna işaret etmektedir (Ergün ve Çelik, 2019). Bu çalışmada ölçeğin alt boyutları için Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve bu katsayılar zoraki bağlılık için 0.61, ahlaki bağlılık için 0.76, çıkarıcı bağlılık için 0.75 olarak bulunmuştur.

3.6. Hizmetkar Liderlik Ölçeği

Bu araştırmada Reed, Vidaver- Cohen ve Colwell (2011) tarafından geliştirilen Yönetici Hizmetkar Liderlik Ölçeği’nin, Konan, Demir ve Karakuş (2013) tarafından gerçekleştirilen Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmaları kapsamında geçerliğin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve ölçeğin kişiler arası destek, topluluk oluşturma, fedakarlık, eşit olma ve ahlaksal bütünlük olmak üzere beş alt boyutu olduğu ve alt boyutların birlikte toplam varyansın %70.640’sini açıkladığı rapor edilmiştir. Güvenirlik analizleri için Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin tamamı için 0.88 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi için ikinci test yapıp Split- Half yöntemi kullanılmıştır. Birinci yarı 0.851 ikinci yarı 0.778 değer almış, formlar arası korelasyon toplamda 0.693 değer olarak güvenilir bulunmuştur. Ölçekten toplam puan elde edilmekte olup, puanın yükselmesi öğretmenlerin yöneticilerini hizmetkar lider olarak algılama düzeylerinin yükseldiğine işaret etmektedir (Konan, Demir ve Karakuş, 2013). Bu çalışmada Hizmetkar Liderlik için Croanbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için 0.98 olarak hesaplanmıştır.

3.7. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Bu araştırmada, Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından gerçekleştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla 257 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 17 Maddeden ve Öğretme Süreci Özerkliği, Öğretim Programı Özerkliği, Mesleki Gelişim Özerklik ve Mesleki İletişim Özerkliği olmak üzere toplam dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlarda yer alan Maddelerin faktör yük değerlerinin .56 ile .86 arasında değiştiği, dört faktörün birlikte toplam varyansın %63.84'ünü açıkladıkları rapo edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde edilen uyum iyiliği indeksleri GFI = .90, AGFI = .86, RMSEA = .06, SRMR = .06, CFI = .97, IFI = .97, NFI = .94, NNFI = .96, PGFI = .66. olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayılarını; Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için 0.82, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için 0.82, Mesleki Gelişim Özerklik boyutu için 0.85, Mesleki İletişim Özerkliği boyutu için 0.78, ölçeğin tümü için 0.87 olarak hesaplamışlardır. (Çolak ve Altinkurt, 2017). Bu çalışmada ölçeğin toplam puanı üzerinden analizler gerçekleştirilmiş ve ölçeğin geneli için Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır.

3.8. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın temel amacını gerçekleştirmek ve araştırmanın temel problemine yönelik alt problemleri yanıtlayabilmek üzere çalışma evrenindeki toplam 277 katılımcıdan sağlanan veriler, SPSS 25 programında analiz edilmiştir. Veri analizi çalışmaları kapsamında öncelikle değişkenlerin dağılımının normal olup olmadığının sınanması amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin alt boyutlarından, Hizmetkar Liderlik Ölçeğinden ve Öğretmen Özerkliği Ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara İlişkin Çarpıklık - Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
Ahlaki Bağlılık	-0.332	-0.706

Çıkarıcı Bağlılık	-1.274	1.642
Zoraki Bağlılık	0.698	-0.010
Hizmetkar Liderlik	-0.823	0.146
Özerklik	-0.763	0.762

Tablo 3’te sunulan çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde verilerin +2 ile -1.5 arasında değiştiği görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 aralığında olması verilerin normal dağıldığı anlamına gelir ve kabul edilebilir değerler olduğunu belirtir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ancak +2 ve -2 arasında olan değerleinden de kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (George ve Mallery, 2000; Pallant, 2001). Ölçeklerin tamamından elde edilen verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerin kabul edilebilir değerler arasında olduğu söylenebilir. Histogram grafikleri de normal dağılımla benzerlik göstermesi sonucunda dağılımın normal olduğuna karar verilmiştir (EK -1).

Verileriniz analizi kapsamında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişimlerinin incelenmesinde t-testinden, kıdem ve eğitim düzeylerine göre incelenmesinde ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testlerinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının tespiti için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmış, hizmetkar liderlik ve öğretmen özerkliğinin örgütsel bağlılığı yordayıp yordamadığının belirlenmesi için çoklu doğrusal regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Bu araştırmada önemlilik düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde, araştırmada incelenen alt problemlere ilişkin toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi için Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanlara ilişkin frekans, ortalama, standart sapma ve yüzdelik değerleri incelenmiştir ve elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	f	$\bar{X}$	S	MIN	MAX	%25	%50	%75	<i>Alınabilecek En Yüksek Puan</i>	<i>Alınabilecek En düşük Puan</i>
Ahlaki Bağlılık	277	18.24	4.05	10	25	15.00	19.00	22.00	5	25
Çıkarıcı Bağlılık	277	17.02	4.49	5	25	15.00	19.00	19.00	5	25
Zoraki Bağlılık	277	9.04	3.29	5	15	6.500	8.00	11.00	5	25

Tablo 4'te yer alan araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutlarından aldığı ortalama puanlar ile bu puanların yüzdelik dağılımları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %50'den fazlasının ahlaki bağlılık ve çıkarıcı bağlılık puanlarının ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. %50'den fazlasının ise zoraki bağlılık puanları ortalamanın altında kalmıştır. Bu bulgular araştırmaya katılan öğretmenlerin ahlaki ve çıkarıcı bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu ancak zoraki bağlılık düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Demografik Yapılarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının cinsiyetlerine, kıdemlerine ve eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Örneklem grubundan elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntem ile analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara yönelik tablolara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyetleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t-test analizi gerçekleştirilmiştir. T-test analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
ÖB- Ahlaki	Erkek	79	16.70	3.28	-4.079	275	0.000*
	Kadın	198	18.84	4.17			
ÖB-Çıkarıcı	Erkek	79	18.40	2.28	3.299	275	0.001*
	Kadın	198	16.46	5.00			
ÖB - Zoraki	Erkek	79	9.84	2.49	2.597	275	0.010*
	Kadın	198	8.72	3.51			

* $p < 0.05$

ÖB- Ahlaki alt boyutu için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-test analiz sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin ahlaki bağlılık alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}$ =18.84, S=4.17) erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =16.70, S=3.28) önemli düzeyde yüksektir [$t(275)=-4.079$, $p < 0.05$].

ÖB- Çıkarıcı alt boyutu için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-test analiz sonuçlarına göre, erkek öğretmenlerin çıkarıcı bağlılık alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}$ =18.40, S=2.28) kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =16.46, S=5.00) önemli düzeyde yüksektir [$t(275)=3.299$, $p < 0.05$].

ÖB- Zoraki alt boyutu için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-test analiz sonuçlarına göre, erkek öğretmenlerin zoraki bağlılık alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}$ =9.84, S=2.49) kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =8.72, S=3.51) istatistiki olarak önemli düzeyde yüksektir [$t(275)=2.597, p<0.05$].

4.1.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin mesleki deneyim süreleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Bu analiz gerçekleştirilmeden önce analizin ön koşulu olan varyans homojenliğe Levene F testi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular varyansların homojen olduğunu göstermiştir. Sonrasında gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Görüşlerinin Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Mesleki deneyim	n	$\bar{X}$	Ss	F	(sd1, sd2)	p
ÖB- Ahlaki	(1) 4 yıl ve altı	116	18.60	4.09	0.900	(2, 274)	0.408
	(2) 5-10 yıl	106	17.87	4.10			
	(3) 10 yıl ve üstü	55	18.16	3.86			
ÖB- Çıkarıcı	(1) 4 yıl ve altı	116	16.91	4.64	2.687	(2, 274)	0.070
	(2) 5-10 yıl	106	16.51	4.82			
	(3) 10 yıl ve üstü	55	18.21	3.10			
ÖB - Zoraki	(1) 4 yıl ve altı	116	8.74	3.31	1.115	(2, 274)	0.330
	(2) 5-10 yıl	106	9.12	3.45			
	(3) 10 yıl ve üstü	55	9.52	2.88			

* $p<0.05$

ÖB- Ahlaki alt boyutu için gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin ahlaki bağlılık puanları mesleki deneyim sürelerine göre istatistiki olarak önemli bir şekilde farklılaşmamaktadır [$F(2, 274)=0.900, p>0.05$].

ÖB- Çıkarıcı alt boyutu için gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin çıkarıcı bağlılık puanları mesleki deneyim sürelerine göre istatistiki olarak önemli bir şekilde farklılaşmamaktadır [$F(2, 274)=2.687, p>0.05$].

ÖB- Zoraki alt boyutu için gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin zoraki bağlılık puanları mesleki deneyim sürelerine göre istatistiki olarak önemli bir şekilde farklılaşmamaktadır [$F(2, 274)=1.115, p>0.05$].

4.1.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitim durumları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durum Değişkenine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	F	(sd1, sd2)	p	Post HOC
ÖB- Ahlaki	(1)Önlisans	58	17.74	4.78	3.035	(2, 274)	0.050	-
	(2)Lisans	119	18.92	3.57				
	(3)Lisansüstü	100	17.71	4.05				
ÖB- Çıkarıcı	(1)Önlisans	58	16.15	6.49	2.320	(2, 274)	0.100	-
	(2)Lisans	119	17.63	2.84				
	(3)Lisansüstü	100	16.80	4.60				
ÖB - Zoraki	(1)Önlisans	58	7.68	2.67	9.323	(2, 274)	0.000*	(2) > (1)
	(2)Lisans	119	9.86	3.46				
	(3)Lisansüstü	100	8.85	3.13				

* $p<0.05$

ÖB- Ahlaki alt boyutu için gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin ahlaki bağlılık puanları eğitim durumlarına göre istatistiki olarak önemli bir şekilde farklılaşmamaktadır [$F(2, 274)=3.035, p>0.05$].

ÖB- Çıkarıcı alt boyutu için gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin çıkarıcı bağlılık puanları eğitim durumlarına göre istatistiki olarak önemli bir şekilde farklılaşmamaktadır [$F(2, 274)=2.320, p>0.05$].

ÖB- Zoraki alt boyutu için gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin zoraki bağlılık puanları eğitim durumlarına göre istatistiki olarak önemli

bir şekilde farklılaşmaktadır [F(2, 274)=9.323, $p<0.05$]. Farklılaşmanın kaynağını ortaya koymak amacıyla ikili karşılaştırma testlerinden Tukey testinden yararlanılmıştır. Bu testin sonuçları lisans eğitimi alan öğretmenlerin zoraki bağlılık puan ortalamalarının ($\bar{X}=9.86$, $S=3.46$), önlisans eğitimi almış öğretmenlerin zoraki bağlılık puan ortalamalarından ($\bar{X}=7.68$, $S=2.67$) önemli düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir.

4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Hizmetkar Liderlik Düzeyi ve Öğretmen Özerkliği ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Örgütsel bağlılığının alt boyutları, hizmetkar liderlik ve öğretmen özerkliğinin alt boyutları arasında ilişkinin olup olmadığını test etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Hizmetkar Liderlik Düzeyi ve Öğretmen Özerkliği Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	Alt boyutlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Örgütsel Bağlılık	Ahlaki (1)	-	.434**	-.229**	-.089	-.093
	Çıkarıcı (2)		-	.291**	-.055	-.281**
	Zoraki (3)			-	-.366**	-.032
Hizmetkar Liderlik (4)					-	-.045
Öğretmen Özerkliği (5)						-

ÖB – Örgütsel Bağlılık; ÖÖ – Öğretmen Özerkliği; * $p<0.05$; ** $p<0.01$

Tablo 8 incelendiğinde, örgütsel bağlılığın alt boyutu ahlaki bağlılık hizmetkar liderlik ile önemli düzeyde ilişki göstermemektedir ($r= -.089$, $p>.05$). Benzer biçimde ahlaki bağlılık öğretmen özerkliği ile önemli düzeyde ilişki göstermemektedir ($r= -.093$, $p>.05$)

Tablo 8’e görüldüğü gibi örgütsel bağlılığın alt boyutu çıkarıcı bağlılık hizmetkar liderlik ile önemli düzeyde ilişki göstermemektedir ($r=-0.055$, $p>0.05$). Ancak örgütsel bağlılığın alt boyutu ahlaki bağlılığın öğretmen özerkliğinin arasında önemli düzeyde negatif yönlü, zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.281$, $p<.01$).

Tablo 8’de yer aldığı biçimde örgütsel bağlılığın alt boyutu zoraki bağlılık hizmetkar liderlik ile orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki göstermektedir ($r=-0.366$, $p<0.01$).

Örgütsel bağlılığın alt boyutu zoraki bağlılık ile öğretmen özerkliğinin arasında önemli düzeyde ilişki görülmemektedir ($r = -.045$, $p > .05$)

Hizmetkar liderlik ile öğretmen özerkliği ($r = -0.178$, $p < 0.01$) arasında ise önemli düzeyde ilişki görülmemektedir ($r = -.045$, $p > .05$)

4.3. Hizmetkar Liderlik ve Öğretmen Özerkliğinin Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, yöneticilerinden algıladıkları hizmetkar liderlik düzeyleri ve özerklik davranışlarının örgütsel bağlılıkları açısından önemli birer yordayıcı olup olmadığını test etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizi örgütsel bağlılığın tüm alt boyutları için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

4.3.1. Hizmetkar Liderlik ve Öğretmen Özerkliğinin Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutu Ahlaki Bağlılığı Yordamasına İlişkin Bulgular

Hizmetkar liderlik ve öğretmen özerkliğinin alt boyutlarının öğretmenlerin ahlaki bağlılık düzeyini önemli düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Bu analiz gerçekleştirilmeden önce analizin ön koşulları olan tolerance ve VIF değerleri ile Durbin-Watson hipotezi incelenmiştir. Tolerance değerinin sıfırdan uzaklaşması (0.998), VIF değerinin de 1'den küçük olması (1.002), DW'nın değerinin 1-3 arasında olmaması (0.103) önkoşulların sağlandığını göstermiştir. Koşulların sağlanmasının ardından gerçekleştirilen regresyon analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen Özerkliğinin Ahlaki Bağlılık Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

Model	B	SE	β	t	p	R	R²
Model 1							
HL Toplam	-0.018	0.012	-0.094	-1.564	0.119	0.132	0.010
Özerklik Toplam	-0.050	0.031	-0.098	-1.630	0.104	0.132	0.010

Tablo 9’da yer alan regresyon analiz sonuçlarından da görüldüğü gibi ahlaki bağlılığın hizmetkar liderlik ve öğretmen özerkliğinin önemli yordayıcıları olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

4.3.2. Hizmetkar Liderlik ve Öğretmen Özerkliğinin Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutu Çıkarıcı Bağlılığı Yordamasına İlişkin Bulgular

Hizmetkar liderlik ve öğretmen özerkliğinin alt boyutlarının öğretmenlerin çıkarıcı bağlılık düzeyini önemli düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Bu analiz gerçekleştirilmeden önce analizin ön koşulları olan tolerance ve VIF değerleri ile Durbin-Watson hipotezi incelenmiştir. Koşulların sağlanmasının ardından gerçekleştirilen regresyon analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Hizmetkar Liderlik Ve Öğretmen Özerkliğinin Çıkarıcı Bağlılık Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

Model	B	SE	β	t	p	R	R ²
Model 1							
HL Toplam	-0.015	0.012	-0.068	-1.176	0.240	0.290	0.077
Özerklik Toplam	-0.162	0.033	-0.284	-4.914	0.000	0.290	0.077

Tablo 10’da yer alan regresyon analiz sonuçlarında da görüldüğü gibi çıkarıcı bağlılığın sadece öğretmen özerkliğinin önemli yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Hizmetkar liderliğin çıkarıcı bağlılığın üzerindeki etkisini inceleyen model istatistiki olarak önemlidir [$R=0.290$, $R^2=0.077$, $F(1, 274)=12.533$, $p<0.05$]. Hizmetkar liderliği ($\beta=-0.068$; $t=-1.176$) çıkarıcı bağlılığı istatistiki olarak önemli düzeyde yordamamaktadır.

Öğretmen özerkliğinin çıkarıcı bağlılığın üzerindeki etkisini inceleyen model de istatistiki olarak önemlidir [$R=0.290$, $R^2=0.077$, $F(1, 274)=12.533$, $p<0.05$]. Öğretmen özerkliği ($\beta=-0.284$; $t=-4.914$) çıkarıcı bağlılığı istatistiki olarak önemli düzeyde negatif olarak yordamaktadır. Bu değişkenin çıkarıcı bağlılığın %7.7’sini açıkladığı tespit edilmiştir ($R^2=0.077$, $p>0.05$).

4.3.3. Hizmetkar Liderlik ve Öğretmen Özerkliğinin Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutu Zoraki Bağlılığı Yordamasına İlişkin Bulgular

Hizmetkar liderlik ve öğretmen özerkliği alt boyutlarının öğretmenlerin zoraki bağlılık düzeyini önemli düzeyde yordayıp yordadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Bu analiz gerçekleştirilmeden önce analizin ön koşulları olan tolerance ve VIF değerleri ile Durbin-Watson hipotezi incelenmiştir. Koşulların sağlanmasının ardından gerçekleştirilen regresyon analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen Özerkliğinin Zoraki Bağlılık Yordama Düzeyine İlişkin

Regresyon Analiz Sonuçları							
Model	B	SE	β	t	p	R	R ²
Model 1							
HL Toplam	-0.020	0.009	-0.368	-6.551	0.000	0.369	0.130
Özerklik Toplam	-0.058	0.023	-0.048	-0.861	0.390	0.369	0.130

Tablo 11’de yer alan regresyon analizi sonuçlarından da görüldüğü gibi zoraki bağlılığın hizmetkar liderlik ve öğretmen özerkliğinin önemli yordayıcıları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Hizmetkar liderliğin zoraki bağlılığın üzerindeki etkisini inceleyen model istatistiki olarak önemlidir [$R=0.369$, $R^2=0.130$, $F(1, 274)=21.622$, $p<0.05$]. Hizmetkar liderlik ($\beta=-0.368$; $t=-6.551$) zoraki bağlılığı istatistiki olarak önemli düzeyde negatif olarak yordamaktadır.

Aynı şekilde öğretmen özerkliğinin zoraki bağlılığın üzerindeki etkisini inceleyen model de istatistiki olarak önemlidir [$R=0.369$, $R^2=0.130$, $F(1, 274)=21.622$, $p<0.05$]. Öğretmen özerkliği ($\beta=-0.048$; $t=-0.861$) zoraki bağlılığı istatistiki olarak önemli düzeyde negatif olarak yordamaktadır. Bu değişkenin zoraki bağlılığın %13’ünü açıkladığı tespit edilmiştir ($R^2=0.130$, $p>0.05$).

BÖLÜM V

SONUÇ

Bu bölümde, araştırma deseni çerçevesinde bulgulara dayalı ulaşılan sonuçlar vesonuçlara dayalı geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik ve özerklik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçların alan yazın çerçevesinde tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Eğitim ve öğretimin işleyişinde öğretmen çok önemli bir rol oynamaktadır. Örgütüne ve mesleğine bağlı öğretmenlerin, eğitim ve öğretimin temel hedeflerine ulaşmasında aktif olarak yer alması beklenir. Bu çalışma da özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarında yüksek düzeyde ahlaki bağlılık ve çıkarıcı bağlılık hissettikleri görülmüştür. Zoraki bağlılık boyutunda ise düşük düzeyde kaldıkları ortaya konmuştur. Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarına yönelik yüksek düzeyde olumlu duygular hissettikleri, okullarının değerlerini içselleştirdikleri görülmektedir. Aynı zamanda yine yüksek düzeyde okula çıkarları doğrultusunda bağlılık geliştirdikleri de görülmüştür. Öğretmenlerin okullarına yönelik olumsuz duygulara dayanan zoraki bağlılık düzeylerinin ise düşük olduğu görülmüştür. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin bu okullarda değerlerine ve de çıkarlarına uygun olarak, istekli olarak görev yaptıkları söylenebilir. Zoraki bağlılık düzeylerinin düşük çıkması da bu görüşü desteklemektedir. Bu araştırma bulguları alan yazında farklı kurumlarda çalışam öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilgili yapılan araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Örneğin okul öncesi öğretmenleri ile yapılan benzer bir araştırmada, öğretmenlerin çıkarıcı ve ahlaki bağlılık yönünden örgütsel bağlılıkları önemli düzeyde yüksek çıkarken, zoraki bağlılıkları ise çok düşük çıkmıştır (Yavuzkılıç, 2020). Ergün (2017) tarafından Denizli ili Serinhisar, Bozkurt, Çivril ve Saraköy ilçelerindeki meslek

liseleri, genel liseler, imam hatip liseleri, ortaokullar, ilkokullar ve anaokullarında görev yapan 240 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin daha yüksek ahlaki bağlılığa sahip oldukları, zoraki bağlılıklarının ise çok düşük olduğu ortaya konmuştur. Bir örgütte de istenen aslında budur. Çünkü zoraki bağlılık duyan bir çalışan, işinde verimli olmaya değil daha çok işi yapmaya odaklanacaktır. Ancak ahlaki bağlılığı yüksek bir çalışan sadece işi yapmaya değil, mümkün olduğunca iyi yapmaya çalışacaktır ve bu durumdan da mutlu olacaktır. (Allen ve Meyer, 1991). Bu durumda çalışanın örgüte bağlılığı da daha sağlam bir düzeye gelecektir.

5.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi doğrultusunda kadın öğretmenlerin ahlaki bağlılık düzeylerinin erkek öğretmenlere göre önemli düzeyde yüksek olduğu, çıkarıcı ve zoraki bağlılığın ise erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazında bu araştırma bulgusuna benzer biçimde bulgular elde edilen araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Angle ve Perry (1981); Mathieu ve Zajac (1990), araştırmalarında kadınların bağlılıklarının erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Ancak ülkemizde cinsiyet ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar benzer sonuçlar göstermemektedir. Ergün (2017) öğretmenlerin okullarına karşı göstermiş oldukları zoraki ve ahlaki bağlılık ile genel olarak örgütsel bağlılık algılarının cinsiyetlerine göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Fakat çıkarıcı bağlılık algılarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Ergün, 2017). Eyiöl (2020) ise çalışmasında katılımcıların zoraki bağlılık, çıkarıcı bağlılık ve ahlaki bağlılıklarının cinsiyet değişkeni ile önemli bir fark oluşturmadığını tespit etmiştir.

Araştırmalarda da görüldüğü gibi, örgütsel bağlılık ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da, kadınlarla erkeklerin örgütsel bağlılık dereceleri konusunda fikir birliğine varılamamış ve farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin

normlara dayalı bir güç uygulanan örgütte işine bağlılık duyması, daha yüksek düzeyde iç denetim odağına sahip olmaları, adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olması gibi özellikleri ahlaki bağlılıklarını arttırıyor olabilir. Çalışanın dıştan denetim odağına sahip olması ve okulda yapılan her fazla çalışma için ödül öne sürülmesi erkek çıkarıcı bağlılık geliştirmesine neden olabilecektir.

Araştırmamızda örgütsel bağlılığın hiçbir alt boyutunda kıdemin farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu araştırma sonuçları mesleki kıdemin bağlılık ile ilişki gösterdiği, mesleki kıdem arttıkça bağlılığın da arttığı (Ertürk ve Aydın, 2016) araştırma sonuçları ile tutarsızlık sergilemektedir. Bu durumun özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerden kıdemleri yüksek olan öğretmenlerin atama kaygısı ile alan değişikliği yaptığı ve bu nedenle özel eğitim alanını tercih ettikleri için ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca özel eğitim alanının özellikle zihinsel olarak zorluğu da (Kizir ve Memişoğlu, 2017) mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerde bağlılığın artmasına engel bir durum olabilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin ahlaki ve çıkarıcı bağlılık düzeylerinde eğitim durumlarına göre herhangi bir farklılaşma ortaya çıkmazken, sadece zoraki bağlılık düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaştığı gözlemlenmiştir. Tayfun, Palavar ve Yazıcıoğlu (2008)'nin yapmış oldukları çalışmada çalışanların eğitim düzeyi ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Ancak tam tersi sonuç elde edilen bir başka çalışmada ise eğitim düzeyinin artması ile örgütsel bağlılığın azaldığı sonucuna varılmıştır (Özkaya, Deveci ve Kara 2006: 93). Bazı vakıf üniversitelerinde görev yapan okutmanlar üzerinde yapılan bir diğer çalışmada ise eğitim düzeyinin herhangi bir farklılık oluşturmadığı ortaya konmuştur (Güzelbayram, 2010). Bu durum eğitim düzeyinin örgütsel bağlılığı etkisi ile ilgili farklı sonuçların ortaya konduğunu göstermektedir.

5.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Hizmetkar Liderlik Düzeyi ve Öğretmen Özerkliği ile İlişkisine Yönelik Sonuçlar

Araştırma sonuçları öğretmenlerin yöneticilerini hizmetkar lider olarak algılama düzeylerinin sadece zoraki bağlılık düzeyleri ile önemli düzeyde negatif ilişki gösterdiğini, ahlaki ve çıkarıcı bağlılık ile önemli düzeyde ilişkiler göstermediğini ortaya

koymuştur. Hizmetkar liderliğin öğretmenlerin zoraki bağlılığını negatif düzeyde yordaması beklendik bir sonuçtur. Yöneticiler insan merkezli anlayış olan hizmetkar liderliği benimseleri ile öğretmenlerin zoraki bağlılığı azalıyor görünmektedir. Ancak ahlaki bağlılık üzerinde hizmetkar liderliğin yordayıcı olmaması beklenmedik bir bulgudur. Yöneticilerin hizmetkar liderlik düzeyleri arttıça öğretmenlerin zoraki bağlılığı azalmakta ama ahlaki bağlılıkları artmamaktadır. Bu durum öğretmenlerin ahlaki bağlılıklarının yordayıcılarının daha farklı değişkenler olduğuna işaret etmektedir.

Örgütsel bağlılığın alt boyutu çıkarıcı bağlılığın ğretmen özerkliği ile bağlantısına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise önemli negatif yönlü ilişkiler gösterdiği görülmektedir. Bu durum öğretmenler özerk olmadıkça örgütlerine karşı daha çok çıkarları doğrultusunda bağlılık gösteriyor diye yorumlanabilir.

Örgütsel bağlılığın alt boyutu zoraki bağlılığın ğretmen özerkliği ile ilişkisine ait sonuçlar incelendiğinde ise önemli negatif yönlü ilişkiler gösterdiği görülmektedir. Öğretmen özerkliğinin sağlanması zoraki bağlılığın etkisini azaltacağını ve olumlu yönde örgütsel bağlılığı artıracağını söylemek mümkündür.

5.1.4. Hizmetkar Liderlik ve ğretmen özerkliğinin rgtsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada hizmetkar liderlik ve ğretmen özerkliğinin ahlaki bağlılığın önemli yordayıcıları olmadıkı bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuçta ise çıkarıcı bağlılığın önemli yordayıcılarının sadece ğretmen özerkliği olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen zerkliği tek başına çıkarıcı bağlılığı istatistiki olarak önemli düzeyde negatif olarak yordamaktadır. Öğretmen zerkliği sağlandıkça çıkarıcı bağlılık boyutunun olumlu yönde azaldıkını ve öğretmenlerin algısında önemli bir olgu olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmadaki diğer bulunan bulguda ise hizmetkar liderlik ve ğretmen özerkliğinin zoraki bağlılığın önemli yordayıcıları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Hizmetkar liderlik ve ğretmen özerkliği zoraki bağlılığı önemli ve negatif olarak yordamaktadır.

Hizmetkar liderliğin ahlaki ve çıkarıcı bağılığa etkisi görünmezken, zoraki bağılılık üzerinde negatif yönde bir etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Yine aynı şekilde öğretmene sağlanan özerkliğin de zoraki bağılılığın etkisini azaltacağını bulgulardan gözlemleyebiliriz.

Benzer bir araştırmada, öğretmenlerin özerklik boyutları arasında en çok öğretme sürecinde özerklik davranışları sergilediği belirtilmektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarını en az sergiledikleri boyut ise mesleki gelişim özerliğidir (Çolak, Altinkurt, 2017). Sınıf ortamında kendisini daha özgür hisseden öğretmenin en yüksek özerklik davranışını da genelde sınıf içerisinde uygulanan öğretme sürecinde bulması araştırmaların ortak özelliği olarak göze çarpmaktadır.

Garvin (2007)'in ABD'de yaptığı araştırmaya göre en yüksek özerklik düzeyine sahip olan öğretmenler, destekleyici yöneticilerin okullarında motivasyon ve çalışma isteğini artırıcı birçok çalışma yapıldığını belirtmişlerdir. Bu nedenle yöneticilerin öğretmenlere yönelik, okul içinde gerçekleştirilen eğitim ve öğretim uygulamalarının daha verimli olmasını sağlamak için herkesin bir arada bulunduğu daha çok faaliyet yapması gerekmektedir. Bu durumda öğretmenler, çalışma arkadaşları ile daha fazla bir araya gelebilir ve faaliyetleri organize etme işini beraber yapabilirler (Garvin, 2007; Lcoe, 2006). Öğretmenlerin sergilediği özerklik davranışının seviyesi eğitimin kalitesini belirten önemli bir özelliktir. Bununla beraber ülkemizdeki eğitim sisteminin okullara ve öğretmenlere çok az özerklik imkanı vermesi de ortaya konan bir gerçektir (OECD, 2014). OECD'nin araştırmasına göre (2011), Türkiye OECD ülkeleri arasında okullara öğretim programı, öğrencilerin değerlendirilmesi ve kaynakların kullanımı konularında en az özerklik sağlayan ülkelerden biridir. Derslerin belirlenmesi, ders içeriklerinin oluşturulması ve ders kitaplarının seçiminde, Türkiye'deki okullara veya öğretmenlere söz hakkı verilmemiştir (OECD, 2010). Bu yapı günümüzde de aynı şekilde devam etmektedir.

Hizmetkar liderlik ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda Barbuto ve Wheeler (2006), öğretmenlerin okullarında daha iyi ve pozitif yönde performans göstermelerinin hizmetkar liderler sayesinde daha kolay olabileceğini vurgulamaktadırlar. Bu durum

öğretmenlerin okula kendilerini daha fazla ait hissetmelerini sağlayacak ve örgütsel bağlılığı artıracaktır.

Del ve Akbarpour (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada hizmetkar liderlik ile örgütsel güven arasındaki bağlantıyı incelemişler önemli düzeyde ilişki olduğu vurgusu yapmışlardır. Herndon (2007) ise hizmetkar liderliğin tüm alt boyutlarının okul kültürü arasındaki ilişkiyi önemli düzeyde etkilediği üzerinde durmuştur.

5.2. ÖNERİLER

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, yöneticilerinin hizmetkar liderlik ve özerklik davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada araştırmanın sonuçlarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

Bu araştırma özel eğitim okullarında görev yapan tüm öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Ancak özel eğitim okullarında çalışan öğretmenler farklı branşlarda olabilmektedir. Sonraki araştırmalarda öğretmenlerin branşlarına göre (alan öğretmeni, branş öğretmeni, meslek öğretmeni) örgütsel bağlılık düzeyleri incelenebilir.

Özel eğitim kurumlarında çalışanların bağlılık düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler sonucunda çalışanların ahlaki bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre erkeklerde istenilen seviyeden düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde özerklik davranışlar sergilemelerinin örgütsel bağlılık ile ilişkilerinin ortaya konması yöneticilere çalışan bağlılığını artırma yönünde önlemler alması önerilebilir.

Özel eğitim kurumlarında çalışanların iş arkadaşları ve yönetim ile olan ilişkilerinden kaynaklanan kümeleşme yapısına ilişkin hem çalışanların hem de yöneticilerin hizmetkar liderlik düzeyleri özerklik davranışlarının ve örgütsel bağlılıklarının önemli yordayıcısı olmaktadır. Bir organizasyonu en iyi şekilde yönetmek için hem yönetim hem de liderlik becerileri gereklidir. Bu eğitimin amaçlarıyla çelişmez; bilimsel, özgür düşünen, eleştiriye açık, yaratıcı yöneticiler ve öğretmenlerin olduğu okullarda etkin bir şekilde uygulanabilir. Çağın gereklerine ayak uydurmak için yeniden düzenlenmesi önerilebilir.

Özel eğitim kurumlarında çalışan kadınların ahlaki bağlılık düzeylerinin yüksek çıkmış olmasından dolayı kamuda çalışan kadın öğretmenlerin işlerini sevmelerini ve işi isteyerek yapmaları sağlanabilir. Çalışanlar kendilerinden neler beklendiği konusunda sürekli bilgilendirilebilir. Ayrıca kamu da çalışan kadın öğretmenlerin aşırı iş yükünün azaltılması önerilebilir, böylelikle kadın öğretmenler örgütleriyle daha çok bütünleşebilir.

Hizmetkar liderlik yönünden değerlendirilen yöneticilerin, özellikle son dönemlerde ortaya çıkan diğer liderlik türleri (karizmatik, dönüşümcü, vizyoner liderlik gibi) için de değerlendirilmesi daha fazla çeşitlilik yaratacaktır.

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ile gerçekleştirilen bu çalışmanın diğer eğitim kurumları için de gerçekleştirilmesi yapılan çalışmanın daha çok yaygınlaşmasına ve literatürde daha fazla verinin yer almasına olanak sağlayacaktır.

5.2.2. Sonuçlara İlişkin Öneriler

Bu çalışmada, erkek öğretmenlerin ahlaki bağlılığı kadın öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur. Bu doğrultuda cinsiyete bağlı farklılaşmayı ortadan kaldıracak uygulamalara yer verilmeli, örgütsel bağlılıkları düşük öğretmenlere yönelik bağlılıklarını güçlendirecek adaletli, güvene ve açık iletişime dayalı ilişkilerin hakim olduğu katılımcı bir okul ortamının oluşumu sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumları ile ilgili olarak olumsuz düşüncelere girmeleri önlenmelidir. Bunu gerçekleştirebilmek için, öğretmenler okulun amaç ve işlevlerine yönelik alınan karar ve uygulamalar konusunda bilgilendirilmeli, iletişim kanallarının çift yönlü olarak açık olması sağlanmalı, okul ortamında hizmet veren her bir çalışanın önemli ve değerli olduğu duygusunu geliştirecek düzenlemelere gidilmelidir.

Okul ortamında, bireyler ya da küçük gruplar arasında zaman zaman çatışma, mobbing, baskı altında tutma vb. olumsuz örgütsel davranışlar gözlenebilir. Okul yöneticileri bu oluşu ve süreçleri izlemeli, denetimi altında tutarak açık iletişime dayalı şekilde zamanında çözüme kavuşturmaya çalışmalıdır.

İyi oluşturulan liderlik çerçevesinin öğretmen üzerinde olumlu etkileri olduğu göz önüne alındığında MEB tarafından hizmetiçi eğitimler kapsamında liderlik eğitimleri düzenlenmeli ve zorunluluk arz etmelidir. Bu bağlamda özerk öğrenenlerin sınıf içi ve dışı davranış biçimlerini belirlemeye, kullandıkları stratejileri saptamaya çalışmak ve elde edilen bilgiler doğrultusunda eğitim programları hazırlamak ve sadece öğretmenler için değil öğrenciler için de özerk öğrenci davranışlarını destekleyebilecekleri özerkliğin sağlanması önerilmektedir.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için özel eğitim alanında daha fazla eğitim düzenlenmeli, eğitimlerin sonuçları gözlemlenmelidir. Hizmetiçi eğitimler ile kişisel gelişim eğitimleri verilebilir ve böylelikle örgütsel bağlılığın da olumlu yönde gelişmesi sağlanabilir.

Türkiye'nin özel eğitim alanında daha yolun başında olması daha çok araştırmanın yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda Avrupa Birliği Projeleri'nin geliştirilmesi de çalışmalara katkı sunacaktır. Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığının artırılması ve öğretmen özerkliğinin sağlanmasına yönelik ortak çalışmalar yapılabilir.

Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile özerklikleri arasında pozitif yönde önemli bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin özerklik düzeyleri arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin de arttığı; örgütsel özerklik düzeyleri azaldıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin de azaldığı tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin özerklik düzeyleri üzerinde etkili olabilecek diğer değişkenleri tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Nitelikli bir eğitim ancak özerk davranabilen, kendi kararlarını kendisi verebilen bireylerle mümkündür. Öğretmenlerin özerklik düzeylerini artırmaya yönelik eğitim programları hazırlanmalıdır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin ahlaki, çıkarıcı ve zoraki bağlılık gibi değişkenlerle olan ilişkilerine bakılabilir.

Öğretmenlerin özerklik düzeyleri üzerinde etkili olabilecek diğer değişkenleri tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin özerklik düzeylerini ortaya koymaya yönelik olarak yönetim alanında çalışmalar yapılabilir.

Yönetimin öğretmenlere özerklik desteği, özgür tercihlerini kabul etmesi, onlara karşı duyarlı olması ve onların kendi kendine karar vermesini cesaretlendirmesi olarak tanımlanabilir. Özerklik desteğiyle ilgili yapılan çalışmaların birçoğunda otorite ya da uzmanlık noktasındaki farklılıkları kapsayan ilişkiler üzerinde durulmuştur. Bir başka ifadeyle, öğretmen yönetici gibi otoritelerin özerklik destekleyiciliği araştırılmıştır ve bu araştırmalar göstermiştir ki bir otorite figürü kişiye özerklik sağladığında, o kişi motivasyon, performans ve iyi olmadaki gelişmeyi tecrübe eder. Bununla ilgili yöneticilerin tutumsal değişimleri için çalışmalar yapılmalıdır.

Çalışma sonucundan öğretmenlerin yeterlik ve başarılarıyla ilgili yönetici davranışlarının, öğretmen başarısında önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır. Yöneticilerin, öğretmenlerin başarabilecekleri ve yeterli olduklarına dair olumlu düşünceler beslediklerinde ve bu kendilerine ifade edildiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon, yeterlik algısı ve başarılarının bu durumdan olumlu etkilendiği çeşitli vesilelerle anlatılmalıdır.

Yöneticilerin öğretmenlerin özerklikliğini desteklemesi örgütsel bağlılıklarında ve başarısında önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır. Yöneticilere öğretmenlerin başarabilecekleri ve yeterli olduklarına dair olumlu düşünceler beslediklerinde ve bu kendilerine ifade edildiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon, yeterlik algısı ve başarılarının bu durumdan olumlu etkilendiği çeşitli vesilelerle anlatılmalıdır.

Toplumsal yapı içerisinde yüklendikleri roller itibarıyla öğretmenler için özerk olmaları, mesleki gelişim ve öğrenme süreçlerinde onların ahlaki bağlılıklarını belirleyen unsurlardandır. Hayata, olaylara eleştirel bakabilen, özerk davranabilen dolayısıyla da örgütsel bağlılığı gelişen öğretmenlerin yetişmesi; yeni nesillerin bu konudaki gelişimlerini güvence altına almak demektir. Yapılan çalışmanın, öğretmenlerin bu

konudaki genel durumunu çizmesi ve bu durumdan çıkarılacak sonuçlarla eğitime katkı sağlaması ümit edilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ağırnaslı, N. (2017). Selçuklular döneminde şehzâde eğitimi. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 1(1), 73-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/metder/issue/31233/45546>.
- Ahi, B. (2011). İlköğretim Okul Müdürlerinin Sahip Olduğu Liderlik Standartlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akdöl, B. (2015). Hizmetkar Liderlik, Derin Yayınları, İstanbul.
- Akoğlan Kozak, M. (2011). Kadın ve Liderlik. *Turizm Güncel*. <http://www.turizmguuncel.com/yazarlar/prof-dr-meryem-akoglan-kozaky76.html>. Erişim Tarihi:13.12.2011.
- Akyüz, Y. (1992). Atatürk'ün eğitim düşüncesinin kökenleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 4. 361-362.
- Altın, B. (2010). İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarıyla Yaratıcılıkları İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi.
- Altuğ, Özsoy S., Ergül Ş. ve Bayık, A. (2004). Bir yüksekokul çalışanlarının kuruma bağlılık durumlarının incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokul Dergisi* 6(2):13- 19.
- Altun, G. (2010). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Altundemir, M. E. (2012). Kalkınma planlarından eğitime bakış: Kamusal mallar teorisi perspektifinden. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7(1): 94-105. <http://www.beykon.org/dergi/2012/SPRING/M.Altundemir.pdf>.
- Angle, H. L., Perry, J. L. (1981). An empirical assesment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26 (1), 1-14.
- Aslan, M. ve Ağiroğlu Bakır, A. (2014). Öğretmenlerin okullardaki örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 189-206.
- Ataman, A. (Editör). (2003). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitime giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Aytaç, S. (2001). <http://www.isgucdergi.org> (Erişim Tarihi: 7.12.2019).
- A. Seymen, O. (2008). Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Örgüt Kültürü Tipleri Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Bakan, İ. (2009). Liderlik Tarzları ile Örgüt Kültürü Türleri Arasındaki İlişkiler: Bir Alan Çalışması. Ankara: TİSK Akademi, 4 (7), 138-172.
- Balay, R. (2000). Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Baltacı, F., Kavacık, M. Şentürk, F.K. Kurar, İ. (2014). Yöneticilerin liderlik özellikleri Çalışanların İş tatmini üzerindeki etkisi: Alanya’da Bulunan 4 ve 5 Yıldızlı Otel Çalışanları Üzerine Bir Çalışma, AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C:14, Sayı:2, s.59-85.
- Bandura A. (1994), “Self-efficacy. Encyclopedia of Human Behavior”, No.4, vs Ramachaudran (Ed), New York. Academic Press, s.71-81.
- Barbuto, J. E. ve Wheeler, D. W. (2006). Scale Development and Construct Clarification of Servant Leadership. Group & Organization Management. 31(3), 300-326.
- Bass, B., Leadership and Performance Beyond Expectations, New York, Free Press, 1985.
- Başaran, İ.E. (2004). Yönetimde İnsan İlişkileri. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2 (04), 35-45.
- Bayraktar, E. (2019). Öğretmenlerin Özerklik Algıları İle Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi.
- Bayram, L. (2006), “Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık”, Sayıştay Dergisi, (59), ss. 125-139.
- Baysal, A.C. ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen modeli. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 2 (1), 7-15.
- Becker, H.S. (1960): “Notes on the Concept of Commitment”, American Journal of Sociology, Cilt 66, ss.32-42.
- Benware, C., ve Deci, E. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. American Educational Research Journal, 21, 755–765.
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Doktora Tezi, Malatya.
- Bilgin, Y. (2018). Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çalışma Yaşam Kalitesi, Psikolojik İyi Oluş Ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi.

- Black, G. L. (2010). Correlational analysis of servant leadership and school climate. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 13(4), 437-466.
- Bolat, O. İ. ve Bolat. T. (2008). “Otel İşletmelerinde Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi”, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt.11, Sayı.19, Haziran ss.75-94.
- Boles, J., Madupalli, R., Rutherford, B., Wood, J.A. (2007). The Relationship of Facets of Salesperson Job Satisfaction with Affective Organizational Commitment. *Journal of Business ve Industrial Marketing*, 22 (5), 311-321.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde Vizyoner Liderlik ve Etkin Yöneticilik Beyaz Yayınları*.
- Brouwers, A., Tomic, W. ve, Evers, W. J. G. (2002). Burnout and self efficacy: A study on teachers'beliefs when implementing an innovative educational system in the netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Brown, M. E., Trevino L. K. and Harrison, D. A., Ethical Leadership: A Social Learning Perspective For Construct Development And Testing, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, V.97, No.1, 2005, pp.117-134.
- Buchanan, B. (1974). Building Organizational Commitment: The Socialization of Managers in Work Organizations, *Administrative Science Quarterly*, 19 (4), 533-546.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Bilim ve Sanat, Ankara.
- Burns, J. M., *Leadership*, New York, Harper and Row, Publishers, Inc, 1978.
- Camilleri, G. (1997). Learner autonomy: The teachers' views (European Center of Modern Languages).
- Celep, C. (2004), *Dönüşümcü Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2014). *Eğitim Yöneticisinin Liderlik Davranışı Nobel Yayınları*, Ankara.
- Cerit, Y. (2010). The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey, *International Journal of Leadership in Education*, 13:3, 301-317.
- Chen, Z.X., Tsui, A.S., Farh, J.L. (2002). Loyalty to Supervisor vs. Organizational Commitment: Relationships to Employee Performance in China, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75 (3), 339-356.
- Chinomona, R., Mashiloane, M. ve Pooe, D. "The Influence Of Servant Leadership On Employee Trust In A Leader And Commitment To The Organization", *Mediterranean Journal Of Social Sciences*, 2013, 4(14), 405-414.

Cihangir, Çankaya, Z. (2005). Öz belirleme modeli: özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Clifford, M. (1989) “An Analysis of The Relationship Between Attitudinal Commitment and Behavioral Commitment”, The Sociological Quartely, 30(1).

Cohen, A. (1993). Organizational Commitment and Turnover: A Meta-Analysis. Academy of Management Journal, 36(5), 1140-1157.

Collie, R.J., Granziera, H. ve Martin, A.J. (2018). Teachers’ perceived autonomy support and adaptability: An investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. Teaching and Teacher Education, 74: 25-136, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.015> [22.02.2019].

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Covey, S. R. (2002). Servant-Leadership and Community Leadership in the Twenty-First Century. In L. C. Spears ve M. Lawrence (Eds.), Focus on Leadership - Servant-Leadership for the Twenty-First Century (pp. 27–34). New York: John Wiley ve Sons, Inc.

Covey, S. R. (2006). “Servant-Leadership and Community Leadership in The 21st Century”, The International Journal of Servant-Leadership, 2(1), 103-109.

Çelik, V. (2000). Eğitimsel Liderlik, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Çetin, F., Basım, H.N. ve Aydoğan, O. (2011). Örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile ilişkisi: öğretmenler üzerine bir araştırma, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25, 61-70.

Çevik, S. ve Akoğlu Kozak, M. (2010). Değişim Yönetiminde Dönüşümcü Liderlik ve Hizmetkâr Liderlik, 11.

Çoğaltay, N., Karadağ, E. ve Öztekin, Ö. (2014). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması.

Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 23 (1): 33-71.

Çöl, G. (2004). “İnsan Kaynakları Örgütsel Bağlılık ve Benzeri Kavramlarla İlişkisi”, İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, C.6,S.2,Tokat, s.9.

Çuhadar, S. (2013). Özel eğitim. İçinde Sezgin Vuran (Ed.), Özel Eğitim Süreci 2, (3-30). Ankara: Maya Akademi.

- Dean, K. (2012). Values-Based Leadership: How Our Personal Values Impact the Workplace. *The Journal of Values-Based Leadership*, 1(1).
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024–1037.
- Del, M. R. ve Akbarpour, M. (2011). The relationship between servant leadership of managers and employees trust. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(6), 525-537.
- Demirkıran, T. (2004). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Deniz, M., Çok, F. ve Duyan, V. (2013). Duygusal Özerklik Ölçeği'nin Ergenler İçin Uyarlanması ve Psikometrik Özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(167): 352-363.
- Dinçer, M. K. & Öksüz, B. (2011). Hizmetkâr liderlik anlayışı ile örgütsel vatandaşlık davranışı geliştirmek. *Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 2-18.
- Doğan, Ü. ve Aslan, H. (2016). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Müdürlerin Hizmetkar Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 51-68.
- Dunham, R. B., Grube J. A. ve Castaneda M. B. (1994). Organizational commitment: the utility of an integrative definition. *Journal of Applied Psychology*, 79 (3), 370-380.
- Duska, S. A. (2008). *Harmony Ideology and Dispute Resolution: A Legal Ethnography of The Tibetan Diaspora in India*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of British Columbia.
- Eker, D. N. (2010). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- England, G. W. and Lee, R. (1974). "The Relationship Between Managerial Values and Managerial Success in the United States, Japan, India and Australia", *Journal of Applied Psychology*, V. 59, pp.411-419.
- Erceylan, N. (2010), Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Çalışanların Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkileri ve Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi.
- Eren, E.(1993). *Yönetim Psikolojisi*, Beta Basın Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul
- Eren, E. (2001), *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*, Beta Yayıncılık, İstanbul.

- Ergün, H. (2017), Örgütsel Muhalefete Etki Eden Başlatıcı Ve Aracı Değişkenler, Doktora Tezi.
- Ergün, H. ve Çelik, K. (2019). "Örgütsel Bağlılık Ölçeği Türkçe Uyarlaması", Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı 34, Denizli. s.113-121.
- Ertürk, R. ve Aydın, B. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(9), 147-173.
- Etzioni, A. (1969). Modern Örgütler,(ODTÜ İ.İ.F. İşletmecilik Bölümü Öğretim Üyelerinden Oluşan Kurul Tarafından Çevrilmiştir), Güzel İstanbul Matbaası, Ankara.
- Farling, M. L., Stone, A. G., ve Winston, B. E. (1999). Servant Leadership: Setting the Stage for Empirical Research. Journal of Leadership ve Organizational Studies, 6(1-2), 49–72.
- Fındıkçı, İ. (2013). Bir Gönül Yolculuğu, Hizmetkar Liderlik, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Fındıkçı, İ. (2012). İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Filak, V. F. ve Sheldon, K. M. (2008). Teacher support, student motivation, student need satisfaction, and college teacher course evaluations: Testing a sequential path model. Educational Psychology, 28, (6), 711–724.
- Franklin, H. N. (1988). Principle Consideraiton and its Relationship to Teacher Sense of Autonomy. (Doctoral dissertation, University of Oregon, 1998), Dissertation Abstracts International.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. Educational and Psychological Measurement, 59(1), 58-76.
- Garvin, N. M. (2007). Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics. Unpublished Doctoral dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Gedikoğlu, T. ve Bülbül, S. (2009). Liderlik standartları inanc boyutu açısından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel yeterlikleri. Milli Eğitim Dergisi, 182, 123-148.
- George, D., & Mallery, P. (2000). SPSS for Windows: A simple guide and reference. Boston, MA: Allyn& Bacon.
- Giritli, İ. (1991). Türkiye'nin İdari Yapısı. 8. Baskı. İstanbul: Filiz Kitabevi. 31.
- Goethals, G. R., Georgia J. S., James M. B.: "Encyclopedia Of Leadership," 4 Vol Set., Sage Publications, Inc., Usa, 2004. S.1538.
- Gordon, T. (2012). Etkili Liderlik Eğitimi Katılımcı Yönetimin Temeli, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Greenleaf, R.K. (2002) *Servant Leadership: A Journey into the Legitimate Power and Greatness*, 25th Anniversary Edition, New York, Paulist Press.

Grolnick, W., ve Ryan, R. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 977–1077.

Güçlü, H. (2006). *Turizm Sektöründe Durumsal Faktörlerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Gül, H. (2003). Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı ve Değerlendirmesi, *Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10 (1), 73-83.

Gül, İ. ve Türkmen, F. (2016). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin Hizmetkar liderlik davranışlarının incelenmesi, *Journal of Human Sciences*, 13 (3), 5515– 5529, doi:10.14687/jhs.v13i3.4290

Gümüş, A. (2013). İlkokul yöneticilerinde güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerde örgütsel bağlılık ilişkisi: Psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü (Ankara il örneği). *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Güney, S. (2011). *Örgütsel Davranış*. Nobel Yayınevi, Ankara.

Güngören, A. (2020). *Otizm Üzerinde Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığı*, Yüksek Lisans Tezi.

Güzelbayram, Ş. (2010), Ankara, İstanbul, İzmir'deki Vakıf Üniversitelerinde Görev Yapan Okutmanların Örgütsel Bağlılık Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi.

Haas H. ve Tamarkin, B. (2003). *İnsan Lider Doğmaz*. (Çev. Sinan Köseoğlu). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Heifetz, R. (1994). *Kolay cevaplar olmadan liderlik*. Cambridge, MA: Harvard Üniversitesi Yayınları'ndan Belknap Press.

Herndon, B. C. (2007). An analysis of the relationships between servant leadership, school culture and student achievement. *Yayınlanmamış doktora tezi*, The Faculty of the Graduate School. Vancouver: UMI Number: 3327701.

Hornung, S., D.M. Rousseau, J. Glaser, P. Angerer ve M. Weigl (2010) Beyond Top-Down And Bottom-Up Work Redesign: Customizing Job Content Through Idiosyncratic Deals, *Journal of Organizational Behavior*, 31:187–215.

İhtiyaroğlu, N. (2018). Analysis of relationship between teachers' coping styles with stress and the level of organizational commitment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2)192-206. DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.013>.

İnce M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Çizgi Kitapevi, Konya.

Jahangir, Nadim, Mohammad Muzahid Akbar ve Noorjahan Begum, “The Impact of Social Power Bases, Procedural Justice, Job Satisfaction, and Organizational Commitment on Employees’ Turnover Intention”, South Asian Journal of Management, Vol.13, No.4, 2006, (Turnover).

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. Journal of Cross-Cultural Psychology, 36 (4): 403-422.

Kalabalık, H. (2005). Avrupa Birliği Ülkeleriyle Karşılaştırmalı Yerel Yönetim Hukuku. Ankara: Seçkin.

Kandemir, A. & Akgün, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algıları ile yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranış düzeyleri arasındaki ilişki. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(4), 1637-1653.

Kanter, R. M. (1968). Commitment and Social Organizations: A Study of Commitment Mechanisms in Utopian Communities, American Sociological Review, 33 (4), 499–517.

Karahan, Ş. (2008). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.

Karasar, N.(2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2), 1-13.

Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Keçecioğlu, T. (1998): Liderlik ve Liderler, İstanbul: Kal-Der Yayınları.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Kızır, M. ve Memişoğlu, S. P. (2017). Özel eğitim okulu yöneticilerinin özel eğitim mevzuatına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (4), 1994-2013.

Konan, N., Demir, H., Karakuş, M. (2013), Yönetici Hizmetkar Liderlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması.

Kotter, J.P. (1999). Liderler Gerçekte Ne Yapar? (Meral Tüzel, Çev.) Liderlik (45-66). İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.

Kouzes, J. M., ve Posner, B. Z. (2011). Credibility : How Leaders Gain and Lose It, Why People Demand It. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Kouzes, J., & Posner, B. (2008). The student leadership challenge: The five practices of exemplary leaders. San Francisco: Jossey-Bass.

Kurşunoğlu,A. Bakay,E. ve Tanrıöğen,A. 2010
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114618>

LaCoe, C. S. (2006). Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how current public school climate affects teacher autonomy (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3209987).

Lai-ngok, J. W. (2004). "School Autonomy in China: A Comparison Between Government and Private Schools Within the Context of Decentralization". International Studies of Educational Administration. Vol. 32. No. 3. 54-73.

Laub, J. A. (1999). Assessing the Servant Organization. Florida Atlantic University.

Madenoglu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y. ve Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20(1), 47-69.

Mathieu, J. E. ve Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment. Psychological Bulletin, 108(2), 171-194.

McClurg, L. N. (1999). Organizational commitment in the temporary-help service industry. Journal of Applied Management Studies,8(1), 5-26.

Meindl, J.R. (1990). "On Leadership: An Alternative Conventional Wisdom" in Research in Organizational Behaviour, B.M. Staw and L.L. Cummings (eds) Greenwich, CT: JAI Press.

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

Meyer, John.P. ve Allen, Natalie J. (1991). A Three Component Conceptualization at Organizational Commitment. Human Resources Management Review, 1(1), 61-89.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006), Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterlikleri. 2590 Sayılı Tebliğler Dergisi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Ankara.

Morsünbül, Ü. (2011). Ergenlikte Özerkliğin ve Kimlik Biçimlenmesinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisi Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mottaz, C.J. (1989). "An Analysis of The Relationship Between Education and Organizational Commitment in a Variety of Occupational Groups", *Journal of Vocational Behavior*, Cilt 28, Sayı 3, ss.214-228.

Mowday, R.T., Porter, L.W. ve Steers, R.M. (1982). *Employee- Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. London: Academic Press.

Nal, M., Bektaş, G. ve Kaya, E. (2020). Hizmetkar liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 842-858.

Neubeiser, M. (1996), *Liderlik ve Büyü*, İstanbul Evrim Yayınevi.

Newton, L. A., Shore, L.M. (1992). A Model Of Union Membership: Instrumentality, Commitment, And Opposition. *Academy of Management Review*. 17(2): 275-298.

Nijhof, W.J.; M.J. De Jong ve G. Beukhof (1998), "Employee Commitment in Changing Organizations: an Exploration", *Journal of European Industrial Training*, 22(6), 243-248.

Northouse, P. G., (2014) *Liderlik, Kuram ve Uygulamalar*. (Çeviren: Cengiz Şimşek) İzmir: Sürat Üniversite Yayınları.

O'reilly, C. ve Chatman, J. (1986): "Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects of Compliance, Identification and Internalization on Prosocial Behavior", *Journal of Applied Psychology*, Cilt 71, Sayı 3, ss.492-499.

OECD, www.oecd.org.

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

Orhan, S., & Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2), 115-146.

Özçelik, N. (2015). Üniversitede Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğretimi/öğreniminde öğrenen özerkliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 102-115.

Özdemir, Y. (2012) Ergenlerin öznel iyi oluşlarının özerk, ilişkisel ve özerk-ilişkisel benlik kurguları açısından incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4 (38): 188-198.

Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ergenlikte Özerklik Gelişimi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 152-164.

Özel, M. (2016). Stratejik Liderlik, Küre Yayınları, İstanbul.

Özkalp, E. ve Kırel Ç. (2001). Örgütsel Davranış, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Özkaya, M.O, Deveci, İ.E ve Kara, E. (2006). Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıkları ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkileri İncelemeye Yönelik Bir Alan Çalışması. Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 13 (2), 77-96.

Öztürk, İ., H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10(35): 82-99.

Pallant, J. (2001). SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows (version 10). NSW: Allen and Unwin.

Palta, A. (2019). Examination of Teachers' Perceptions about Servant Leadership and Organizational Commitment, International Education Studies; Vol. 12, No. 4; 2019 ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039, Published by Canadian Center of Science and Education.

Patterson, K. A. (2003). Servant leadership: A theoretical model (Ph.D.). Doktora tezi, Virginia, Regent University.

Penley L.E. ve Gould, S. (1988). "Etzioni's Model Of Organizational Involvement: A Perspective for Understanding Commitment to Organizations", Journal of Organizational Behavior, 9, 43-59.

Platsidou, M., Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignmentrelated sources of stress in Greek special education teachers. International Journal of Disability, Development and Education (1034-912X), 55(1),61-76

Quasten, W. (1995). Üniter ve Federal Devletlerde Yerel Yönetimler, Uluslararası Yerel Yönetimler Konferansı, 13-14 Temmuz 1995, Ankara, TBD-KAV.

Randall, D. M. (1987). Commitment and the organization: The organization man revisited. Academy of Management Review, 12 (3), 467.

Reed, L. L., Vidaver-Cohen, D., & Colwell, S. R. (2011). A new scale to measure executive servant leadership: Development, analysis, and implications for research. Jurnal of Business Ethics, 101(3), 415-434.

Reichers, A.E. (1985): "A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment", Academy of Management Review, Cilt 10, Sayı 3, ss.465-476.

Rhoades, L. ve Eisenberger, R. (2002). Perceived Organizational Support: A Review of The Literature. Journal of Applied Psychology, 87 (4), 698–714.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Salancik, G. R. (1977). Commitment and the control of organizational behavior and belief. In B. M. Staw & G. R. Salancik (Eds.), *New directions in organizational behavior*: 1-54. Chicago: St.

Samadov, S. (2006). İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık: Özel Sektörde Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sanı, F., O.Ü. Et al. (2013), “Öğretim Üyelerinin Hizmetkar Liderlik Davranışları ve Ardılları Üzerine Bir Araştırma”, *Ege Akademik Bakış*, Cilt 13, sayı 1, s. 63-82.

Sarıçam, H. ve Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437.

Sarıkaya, E. (2011) İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ve performansları Arasındaki İlişkisi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Sarıkaya, M. (2003). Savaş Yıllarında Himaye-i Etfal Cemiyeti’nin Çocuk Misafirhanesi ve Çocuklar Atatürk Dergisi, 3(1), 193-202.

Sartain, L. and Finney, M. L. (2003). *Inspiring Stories and Strategies for Building the People Side of Great Business*

Saylı, H. ve Baytok, A. (2014). Örgütlerde Liderlik Teori-Uygulama ve Yeni Perspektifler, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII, s. 149-167.

Sıgır, Ü. (2007). “İş Görenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Meyer ve Allen Tipolojisiyle Analizi: Kamu ve Özel Sektörde Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt.7, Sayı.2, ss.261-278.

Sokoll, S. "Servant Leadership and Employee Commitment to a Supervisor", *International Journal Of Leadership Studies*, 2014, 8, 88-104.

Spears, L.C. (2004) “Practicing Servant Leadership” *Leader to Leader*, 34:7-11.

Spillane, J.P., & Orlina, E.C. (2005). Investigating leadership practice: exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 157–176.

Stone, G. A., Russell, F. R. & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organizational Development Journal*, 25 (4), 349-361.

Şekercioğlu, G. (2009). Çocuklar İçin Benlik Algısı Profiline Uyarlanması ve Faktör Yapısının Farklı Değişkenlere Göre Eşitliğinin Test Edilmesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Şişman, M. (2012). Öğretim Liderliği. Pagem Akademi, Ankara.

T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (1984). Beşinci beş yıllık kalkınma planı (1985–1989), Ankara: DPT Yayın No: 1974. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari>.

T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı. (1968). İkinci beş yıllık kalkınma planı (1968-1972), Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari>.

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). Using multivariate statistics (sixth ed.). Boston: Pearson,

Tayfun A., Palavar K. ve Yazıcıoğlu İ. (2008). Otel İşletmelerinde Çalışan İşgörenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 9 (4).

Tokmak, M. (2018). Yöneticilerin Hizmetkar Liderlik Davranışlarının Çalışanlar Tarafından Algılanma Düzeylerine Yönelik Bir Araştırma Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 32 Sayı: 4.

Topal, A. (2019). Kurum Çalışanlarının, Örgütsel Bağlılığını Etkileme Sürecinde Otantik Ve Hizmetkar Liderlik Davranışlarının İncelenmesi: Sağlık Bakanlığı Merkez Teşkilatı Örneği, Doktora Tezi.

Türkmen, F., Ortaokul Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi (Sinop İli Örneği), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun, 2016. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi).

Usta, M. E. ve Ünsal, Y. (2018). Okullarda Algılanan Hizmetkâr Liderlik Düzeyinin İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 168-184.

Uygur, A. (2007). Örgütsel Bağlılık ile İşgören Performansı İlişkisini İncelemeye Yönelik Bir Alan Araştırması, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 71-85.

Ünal, V. (2012). Osmanlı'nın son dönemlerinde korunmaya muhtaç çocuklar için kurulan sosyal hizmet kuruluşları. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 1-27.

Üzüm, P. ve Karşı, M. D. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri (İzmir İli Örneği), *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Varoğlu, D. (1993), Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Verhoest, K., Peters, B.G., Bouckaert, G. ve Verschuere, B. (2004). 'The study of organisational autonomy: a conceptual review', Public Administration and Development, 24 (2), 101-18.

Wahn, J.C. (1998). Örgütsel Bağlılık, Grup ve Organizasyon Yönetiminin Sürekli Bileşeninde Cinsiyet Farklılıkları, (Çev. Eroğlu, G.) 23(3), 256-266.

Walters, J. D., ve Öztürk, F. N. (2006). Destekleyici Liderlik Sanatı : Liderlik Bir Ego Oyunu Değildir. Ganj Kitap, İstanbul.

Werner, I., (1993). Liderlik ve Yönetim (Çeviren: Vedat Üner), İstanbul: Rota Yayınları.

Williams, V. E. (2009). Organizational Change and Leadership within a Small Nonprofit Organization: A Qualitative Study of Servant Leadership and Resistance to Change. Capella University, Minniapolis.

Wong, P.T.P.; Page, D. (2003), "Servant Leadership: An Opponent-Process Model and the Revised Servant Leadership Profile", Servant Leadership Research Roundtable, Virginia Beach, VA.

Yalçın, A., İplik, f. N. (2007). A grubu seyahat acentalarında çalışanların örgütsel bağlılıklarını etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma: Adana ili örneği. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18, 483-500.

Yaman, A. (2010). İç Denetçinin Yeni Rolü; Etik Liderlik. Denetim, (5), 9–16.

Yanık, F. (2018). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yöneticilerine Yönelik Algıladıkları Etkili Liderlik Özellikleri Ve Okula Bağlılık Düzeylerinin İş Motivasyonlarıyla İlişkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi.

Yavuz, C. A. (2002). Liderlikte Güncel Yaklaşımlar, <http://www.ikademi.com/orgutsosyolojisi/1342-liderlikte-guncel-yaklasimlar.html> (Erişim Tarihi: 20.12.2019).

Yavuzkılıç, S. (2020). Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları İle İş Performansları Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi

Yıldırım, İ. (2006). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30: 258-267.

Yılmaz, C., Hizmetkar Liderlik İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki, T.C. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze, 2013. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi).

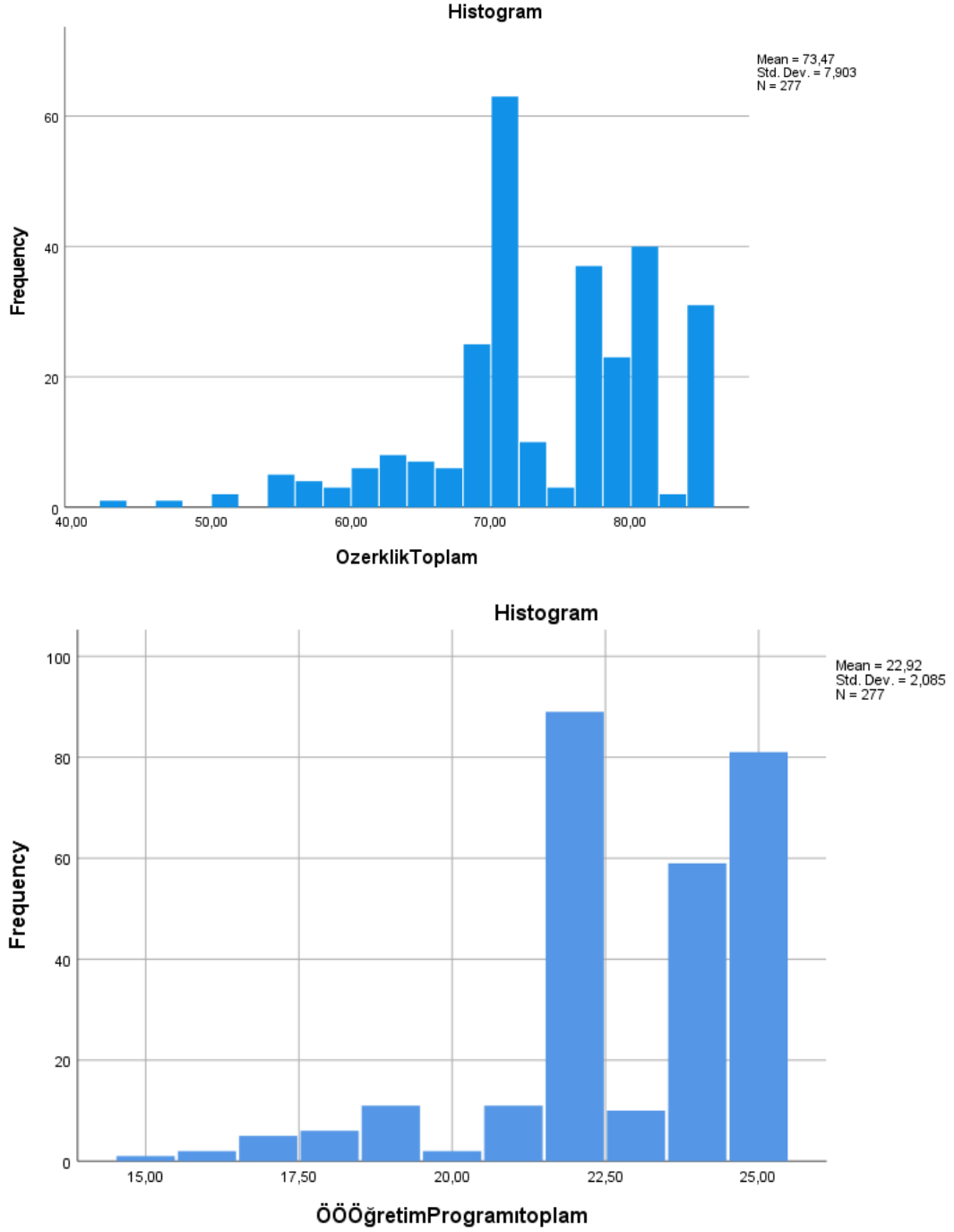
Yoon, J. , Thye, S. R. (2002). A Dual Process Model of Organizational Commitment: Job Satisfaction and Organizational Support, Work and Occupations. 29. 97-124.

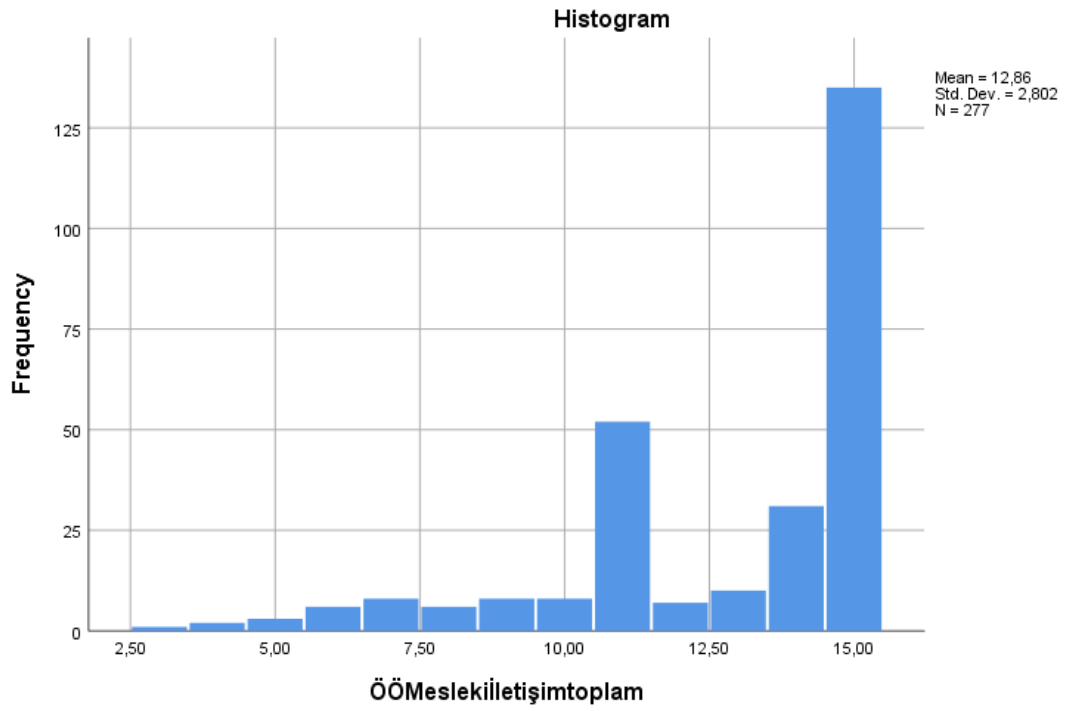
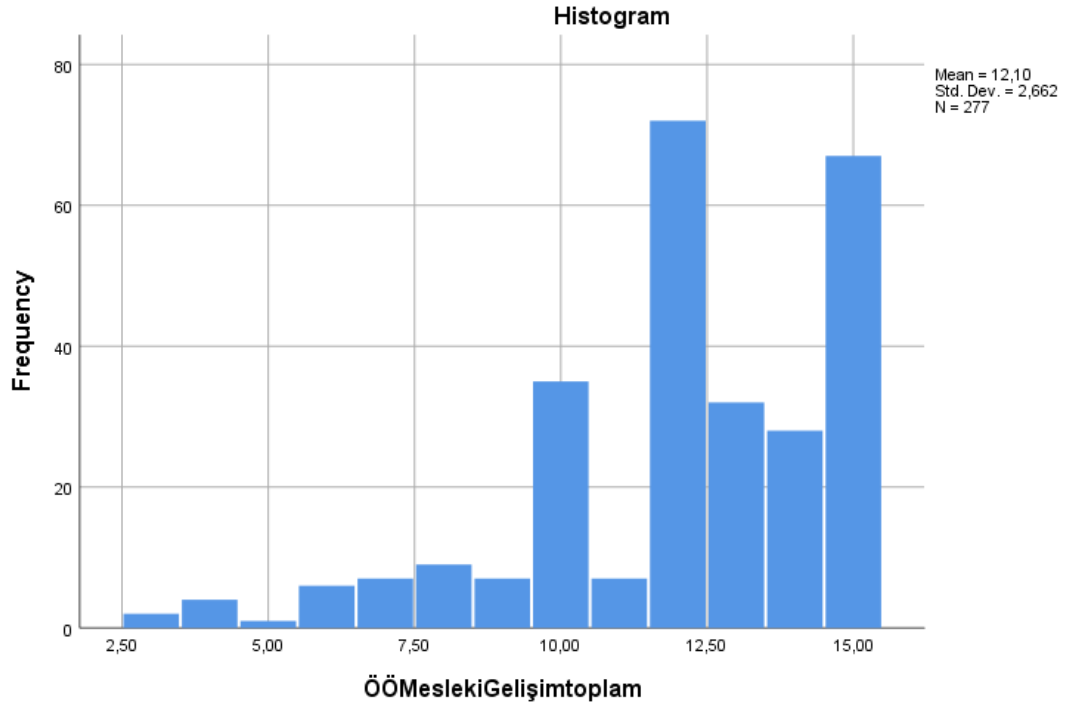
Yukl, G. A. (2009). Leadership in Organizations. Prentice Hall.

Zangaro, G.A. (2001). Organizational Commitment: A Concept Analysis. Nursing Forum. 36(2): 14-22.

EKLER

EK-1





Anket Formu

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARININ YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKAR LİDERLİK DÜZEYLERİ VE ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI İLE İLİŞKİSİ

Bu anket formu, İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Planlanması tarafından yürütülmekte olan bir tez çalışması için uygulanmaktadır. Elde edilecek sonuçlar, yöneticilerin hizmetkar liderlik rolleri ve yaşadıkları özerklik davranışları ve örgütsel bağlılıkarasındaki ilişkileri değerlendirmek bakımından önem taşımaktadır.

Bize vereceğiniz cevaplar sadece ilgili bilimsel araştırma dâhilinde kullanılacak ve kimliğiniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Çok değerli vaktinizin bir kısmında bu anket formundaki soruları samimiyetle cevaplayarak yapacağınız katkıdan dolayı şimdiden çok teşekkür ederiz.

AHMET ÖZKAN

Demografik Sorular

1. **Cinsiyet** ☐ Erkek ☐ Kadın
2. **Öğrenim durumu** ☐ Ön Lisans Mezun ☐ Lisans Mezun ☐ Y. Lisans Mezun
☐ Doktora ve üstü
3. **Yaş** ☐ 20 yaş altı ☐ 20-25 yaş ☐ 26-30 yaş ☐ 31-35 yaş ☐ 36-40 yaş
☐ 41 ve üzeri yaş
4. **Medeni Durum** ☐ Evli ☐ Bekar ☐ Diğer
5. **Çalışma Süresi** ☐ 1 yıl ve /veya daha az ☐ 2-4 yıl ☐ 5-7 yıl ☐ 8-10 yıl
☐ 11 ve/veya daha fazla yıl

Hizmetkar Liderlik Soruları

<i>Şu anda bağlı bulunduğunuz müdürünüzle ilgili düşüncelerinizi aşağıdaki ifadelere ne kadar katıldığınızı değerlendirmek suretiyle belirtmenizi istiyoruz.</i>	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Nadiren	HiçBir Zaman
Okul Müdürüm					
1 Okulda bulunanların morali düşükse bunu sormadan fark eder					
2 Okulda bulunanların başarılı olması için değişik yollar dener					
3 Okulda bulunanların liderlik potansiyelini destekler					
4 Okuldaki tüm çalışanlara onore edici ve saygılı davranır					
5 Karardan en çok etkilenen, okulda bulunanların karar verme					
6 Okulda bulunanları dikkatlice dinler					
7 Okula ilişkin kararların topluma etkisini göz önünde bulundurur					
8 Okulda bulunanlar arasında takım ruhunu destekler					
9 Okulda adanmışlığı teşvik eder					
10 Okulumuzun, bulunduğu toplumu geliştirmek gibi bir görevinin olduğuna inanır					
11 Okuldaki çeşitliliğe ve bireysel farklılıklara önem verir					
12 Okulda bulunanların ihtiyaçlarını karşılamak için şahsi menfaatlerini feda eder					
13 Karşılık beklemeden okulda bulunanlara gönüllü olarak hizmet eder					
14 Kendi çıkarından önce okulda bulunanların çıkarını gözetir					
15 Kendi fikirlerinin tartışılmasını teşvik eder					
16 Yapıcı eleştiriyi teşvik eder					
17 Okuldaki konumlarını dikkate almadan, okulda bulunanların öğrenme çabalarıyla ilgilenir					
18 Okulda bulunanlara güven telkin eder					
19 Amaçlarını gerçekleştirmek için manipülasyon veya sahtekarlık yapmayı reddeder					
20 Hatalarını içtenlikli bir şekilde kabul eder					

Öğretmen Özerkliği Soruları

<i>Lütfen aşağıda yer alan ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve bu ifadelere ne derece katıldığınıza ilişkin görüşünüzü belirtiniz.</i>	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum Ne katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Çalıştığım Okulda,					
1. Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar veririm.					
2. Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlerim.					
3. Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçerim.					
4. Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar veririm.					
5. Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yaparım.					
6. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yaparım.					
7. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında					
8. Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanırım.					
9. Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer veririm					
10. Öğrencilere istediğim konularda ödev veririm.					
11. Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar veririm.					
12. Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirlerim.					
13. Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar veririm.					
14. Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılırım.					
15. Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade ederim.					
16. Meslektaşlarımla olan iletişime okul yönetimi karışmaz.					
17. Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.					

Örgütsel Bağlılık Soruları

<i>Lütfen aşağıda yer alan ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve bu ifadelere ne derece katıldığınıza ilişkin görüşünüzü belirtiniz.</i>	Hiç katılmıyorum (1)	Az katılıyorum (2)	Orta düzeyde katılıyorum (3)	Büyük oranda Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1) Okula yaptığım katkılar görülür ve takdir edilirse elimden gelen en iyi çabayı gösteririm.					
2) Bazen, okulumu terk etmek istiyorum ve bir daha geri gelmek istemiyorum					
3) Kendimi okuluma adanmış hissediyorum.					
4) Yaptığım işlerin karşılığını gördüğümde işimle daha fazla bütünleşirim.					
5) Sık sık kendimi bu okuldan intikam almak istiyormuşum gibi hissediyorum.					
6) Okulumu desteklemenin benim görevim olduğunu hissediyorum.					
7) Okulumdan daha fazla bireysel ödül alma düşüncesi bile beni motive eder.					
8) Okulumu düşündüğüm zaman kızgınlık hissediyorum.					
9) Okul dışında bulunduğum zamanlarda, kendimi bu okulun bir çalışanı olarak görüyorum.					
10) Okulumda karşılığını aldığım ölçüde çaba harcarım.					
11) Kendimi kapana kısılmış hissediyorum.					
12) Okulumun başarıya ulaşmasına yardımcı olmak benim kişisel sorumluluğumdur.					
13) Beni desteklediği ölçüde okulumu desteklerim.					
14) Okulumda ne yaparsam yapayım bu okul değişmeden kalır					
15) İnsanlar okulum hakkında kötü şeyler söylediğinde ben üzülürüm					