

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI



OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİĞİ İLE
ÖĞRETMENLERİN İŞE BAĞLILIK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERHAN KARAKAŞ

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Elif ERGÜN

BOLU, NİSAN 2025

KABUL VE ONAY SAYFASI

Erhan KARAKAŞ tarafından hazırlanan “OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞE BAĞLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.
9/04/2025

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Elif ERGÜN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Türkan ARGON
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ
Batman Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu ve Şablonuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
 - Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
 - Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
 - Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir
- aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış, olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2024/09 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
ERHAN KARAKAŞ

ÖZET

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİĞİ İLE
ÖĞRETMENLERİN İŞE BAĞLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
ERHAN KARAKAŞ
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
(TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ ELİF ERGÜN)
BOLU, NİSAN - 2025
XI + 118 sayfa**

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliği ile öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma evreni, 2024-2025 eğitim öğretim yılı boyunca Bolu ili Merkez ilçesinde görev yapan 506 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, Kapsayıcı Liderlik Ölçeği, İşe Bağlılık Ölçeği ve Kişisel Bilgilendirme Formu aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler, Mann Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi, Post-hoc testlerinden Tukey HSD, Spearman korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi gibi istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarının çok yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algıları cinsiyet, yaş, görev yapılan kademe, kurumdaki çalışma süresi, eğitim durumu, alan ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ise cinsiyet, yaş, okul kademesi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca, kapsayıcı liderlik ile işe bağlılık ve alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Kapsayıcı liderlik ile işe bağlılık arasında orta derecede pozitif bir ilişki gözlemlenirken, kapsayıcı liderlik ile işe istek duyma ve işe adanma arasında anlamlı ancak daha düşük dereceli ilişkiler tespit edilmiştir. Kapsayıcı liderlik ile işe yoğunlaşma arasında ise orta derecede pozitif bir ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak kapsayıcı liderliğin işe bağlılık ve alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, literatürle karşılaştırılarak tartışılmış ve uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

ANAHTAR KELİMELELER: Kapsayıcı Liderlik, İşe Bağlılık, Okul Yöneticileri, Okul Müdürleri, Öğretmenler

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL LEADERS' INCLUSIVE LEADERSHIP AND TEACHERS' WORK ENGAGEMENT LEVELS

MASTER THESIS

ERHAN KARAKAŞ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

(SUPERVISOR: ASST. PROF. DR. ELİF ERGÜN)

BOLU, APRIL 2025

XI + 118 pages

The aim of this study is to examine the relationship between school administrators' inclusive leadership behaviors and teachers' work engagement levels based on teachers' perceptions. The study employs a correlational survey model. The research population consists of 506 primary and secondary school teachers working in the central district of Bolu province during the 2024-2025 academic year. Data were collected through the Inclusive Leadership Scale, the Work Engagement Scale, and the Personal Information Form. The obtained data were analyzed using statistical methods such as the Mann Whitney U test, the Kruskal-Wallis H test, Tukey HSD as a post-hoc test, Spearman correlation analysis, and multiple regression analysis. According to the research findings, teachers' perceptions of inclusive leadership were found to be very high and teachers' levels of work engagement were found to be high. Teachers' perceptions of inclusive leadership significantly differ based on variables such as gender, age, school level, length of service in the institution, educational background, field, and marital status. Teachers' work engagement levels also show significant differences according to gender, age, school level, and seniority variables. Furthermore, positive and significant relationships were identified between inclusive leadership and work engagement, as well as its sub-dimensions. While a moderate positive relationship was observed between inclusive leadership and work engagement, similar but lower-degree significant relationships were found with vigor and dedication. A moderate positive relationship was also found between inclusive leadership and absorption. In addition, inclusive leadership was found to be a significant predictor of work engagement and its sub-dimensions. The findings were compared with the literature, discussed in detail, and various recommendations were provided.

KEYWORDS: Inclusive Leadership, Work Engagement, School Administrators, School Principals, Teachers

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ	ix
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	x
TEŞEKKÜR	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.1.1 Araştırmanın Amacı	4
1.1.2 Araştırmanın Önemi	4
1.1.3 Araştırmanın Sayıltıları	6
1.1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.1.5 Tanımlar	7
1.2 Kuramsal Temeller	8
1.2.1 Kapsayıcı Liderlik	8
1.2.1.1 Liderlik Kavramı	8
1.2.1.2 Liderlik Yaklaşımları.....	11
1.2.1.3 Kapsayıcı Liderlik Tanımı	12
1.2.1.4 Kapsayıcı Liderliğin Özellikleri	13
1.2.1.5 Kapsayıcı Liderliğin Boyutları	17
1.2.1.6 Eğitim Örgütlerinde Kapsayıcı Liderlik	18
1.2.2 İşe Bağlılık.....	21
1.2.2.1 İşe Bağlılık Kavramı.....	21
1.2.2.2 İşe Bağlılık Boyutları.....	24
1.2.2.2.1 İşe İstek Duyma	25
1.2.2.2.2 İşe Adanma	26
1.2.2.2.3 İşe Yoğunlaşma	26
1.2.2.3 İşe Bağlılığı Etkileyen Faktörler.....	27
1.2.2.4 Eğitim Örgütlerinde İşe Bağlılık	30
1.2.3 Kapsayıcı Liderlik ve İşe Bağlılık İlişkisi	31
1.3 Konu İle İlgili Araştırmalar	32
1.3.1 Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar	32
1.3.1.1 Kapsayıcı Liderlik ile İlgili Araştırmalar	32
1.3.1.2 İşe Bağlılık ile İlgili Araştırmalar	36
1.3.2 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	39

1.3.2.1 Kapsayıcı Liderlik ile İlgili Araştırmalar	39
1.3.2.2 İşe Bağlılık ile İlgili Araştırmalar	43
2. YÖNTEM.....	46
2.1 Araştırma Modeli.....	46
2.2 Çalışma Evreni.....	46
2.3 Veri Toplama Araçları.....	48
2.3.1 Kişisel Bilgi Formu	48
2.3.2 Kapsayıcı Liderlik Ölçeği.....	48
2.3.3 İşe Bağlılık Ölçeği	48
2.4 Verilerin Toplanması	50
2.5 Verilerin Analizi	50
3. BULGULAR VE TARTIŞMA	65
3.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma.....	65
3.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma.....	67
3.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma.....	70
3.3.1 Cinsiyet Açısından Kapsayıcı Liderliğin İncelenmesine İlişkin Bulgular	70
3.3.2 Yaş Açısından Kapsayıcı Liderliğin İncelenmesine İlişkin Bulgular	72
3.3.3 Görev Yapılan Kademe Açısından Kapsayıcı Liderliğin İncelenmesine İlişkin Bulgular	74
3.3.4 Kıdem Açısından Kapsayıcı Liderliğin İncelenmesine İlişkin Bulgular	75
3.3.5 Kurumdaki Çalışma Süresi Açısından Kapsayıcı Liderliğin İncelenmesine İlişkin Bulgular	77
3.3.6 Eğitim Durumu Açısından Kapsayıcı Liderliğin İncelenmesine İlişkin Bulgular	78
3.3.7 Alan Açısından Kapsayıcı Liderliğin İncelenmesine İlişkin Bulgular	79
3.3.8 Medeni Durum Açısından Kapsayıcı Liderliğin İncelenmesine İlişkin Bulgular	80
3.4 Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma.....	82
3.4.1 Cinsiyet Açısından İşe Bağlılığın ve Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular	82
3.4.2 Yaş Açısından İşe Bağlılığın ve Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular	84
3.4.3 Görev Yapılan Kademe Açısından İşe Bağlılığın ve Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular	85
3.4.4 Kıdem Açısından İşe Bağlılığın ve Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular	87
3.4.5 Kurumdaki Çalışma Süresi Açısından İşe Bağlılık ve Alt Boyutları İncelenmesine İlişkin Bulgular	88
3.4.6 Eğitim Durumu Açısından İşe Bağlılığın ve Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular	90

3.4.7 Alan Açısından İşe Bağlılığın ve Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular	91
3.4.8 Medeni Durum Açısından İşe Bağlılığın ve Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular	92
3.5 Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma	94
3.6 Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma	98
4. SONUÇ ve ÖNERİLER	100
4.1 Sonuçlar	100
4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	100
4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	100
4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	101
4.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	102
4.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	103
4.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	104
4.2 Öneriler	104
4.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler	104
4.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	106
KAYNAKLAR	108
EKLER	125
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	125
EK 2. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği	126
EK 3. İşe Bağlılık Ölçeği	127
EK 4. Araştırma Kapsamındaki Resmi Okullar ve Öğretmen Sayıları	128
EK 5. Normallik Testleri Tabloları	129

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri	47
Tablo 2.2. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği ve İşe Bağlılık Ölçeği puan aralıkları ...	49
Tablo 2.3. Bağımsız değişkenler normallik testleri sonuçları	51
Tablo 2.4. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği normallik testi sonuçları	52
Tablo 2.5. İşe Bağlılık Ölçeği normallik testi sonuçları.....	52
Tablo 3.1. Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler	65
Tablo 3.2. Öğretmenlerin işe istek duymalarına ilişkin betimsel istatistikler ..	67
Tablo 3.3. Öğretmenlerin işe adanmalarına ilişkin betimsel istatistikler	68
Tablo 3.4. Öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarına ilişkin betimsel istatistikler ..	68
Tablo 3.5. Kapsayıcı liderliğin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi	70
Tablo 3.6. Kapsayıcı liderliğin yaş değişkenine göre incelenmesi	72
Tablo 3.7. Kapsayıcı liderliğin okul kademesi değişkenine göre incelenmesi	74
Tablo 3.8. Kapsayıcı liderliğin kıdem değişkenine göre incelenmesi.....	75
Tablo 3.9. Kapsayıcı liderliğin kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre incelenmesi.....	77
Tablo 3.10. Kapsayıcı liderliğin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi	78
Tablo 3.11. Kapsayıcı liderliğin alan değişkenine göre incelenmesi	80
Tablo 3.12. Kapsayıcı liderliğin medeni durum değişkenine göre incelenmesi	80
Tablo 3.13. İşe bağlılık ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi	82
Tablo 3.14. İşe bağlılık ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre incelenmesi	84
Tablo 3.15. İşe bağlılık ve alt boyutlarının görev yapılan kademe değişkenine göre incelenmesi.....	86
Tablo 3.16. İşe bağlılık ve alt boyutlarının kıdem değişkenine göre incelenmesi	87
Tablo 3.17. İşe bağlılık ve alt boyutlarının kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre incelenmesi.....	89
Tablo 3.18. İşe bağlılık ve alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi.....	90
Tablo 3.19. İşe bağlılık ve alt boyutlarının alan değişkenine göre incelenmesi	91
Tablo 3.20. İşe bağlılık ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre incelenmesi.....	93
Tablo 3.21. Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliği ile öğretmenlerin işe bağlılık düzeyinin korelasyon analizi sonuçları	94
Tablo 3.22. Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliğinin öğretmenlerin işe bağlılık düzeyini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	97

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ANOVA	: Varyans Analizi
N	: Sayı
SPSS	: Sosyal Bilimler İstatistik Programı
ss	: Standart Sapma
ULAKBİM	: Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi
UWES	: İşe Bağlılık Ölçeği (Utrecht Work Engagement Scale)
($\bar{X}$)	: Ortalama
vd.	: ve diğerleri
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın hazırlanması sürecinde desteklerini esirgemeyen kişi ve kurumlara teşekkürü bir borç bilirim. Öncelikle, tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Elif Ergün'e, araştırma sürecinin her aşamasında göstermiş olduğu akademik rehberlik, yapıcı eleştiriler ve yönlendirici katkılarından dolayı en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisi, çalışmanın bilimsel niteliğinin artmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır.

Araştırmamın uygulama aşamasında görüş ve deneyimlerini paylaşarak sürece anlamlı katkılarda bulunan tüm okul yöneticilerine ve öğretmenlere de teşekkürü borç bilirim. Katkıları, çalışmanın saha verilerinin zenginleşmesine ve bulguların daha bütüncül şekilde değerlendirilmesine imkân tanımıştır.

Bu araştırmanın, okul yöneticilerinin benimsediği liderlik yaklaşımlarının ve öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin anlaşılmasına katkı sunarak, daha kapsayıcı ve verimli eğitim ortamlarının oluşturulmasına zemin hazırlamasını temenni ediyorum. Ayrıca, eğitim yönetimi alanında gerçekleştirilecek gelecek araştırmalara kuramsal ve uygulamalı anlamda ışık tutmasını umuyorum.

Tez savunma sürecinde bilgi ve birikimleriyle çalışmamı değerlendiren, yapıcı geri bildirimleriyle katkıda bulunan saygıdeğer jüri üyeleri Prof. Dr. Türkan Argon'a ve Doç. Dr. Ümit Dilekçi'ye teşekkür ederim.

Son olarak, bu süreçte maddi ve manevi destekleriyle yanımda olan aileme ve arkadaşlarıma da şükranlarımı sunarım. Onların desteği, bu süreci daha anlamlı ve sürdürülebilir kılmıştır.

ERHAN KARAKAŞ

09/04/2025

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlar, kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Eğitim, toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel gelişiminde önemli bir yer tutmakta olup, bireylerin yaşamlarını şekillendiren temel süreçlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirerek toplumsal rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri, eğitim kurumlarının verimli bir şekilde yönetilmesine bağlıdır (Sönmez, 2021). Bu bağlamda, eğitim kurumlarının yönetiminde sağlanan etkinlik yalnızca öğrencilere sunulan eğitimin kalitesini değil, aynı zamanda öğretmenlerin iş tatminini, bağlılıklarını ve genel iş performanslarını da doğrudan etkilemektedir (Açan, 2016; Aktuna ve Kılıçlar, 2019; Çağlıyan ve Taş, 2024; İspir ve Yeşil, 2020; Sağban, 2011). Okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları, öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumlarını olumlu etkilerken (Demir Arıcı ve Kocabaş, 2024; Uğar, 2019; Sarı vd., 2018, Akbaba, 2006), çalışma ortamlarını, etkileşimlerini ve okulun genel atmosferini büyük ölçüde şekillendirmektedir (Altınel Yüncü, 2022).

Çağdaş liderlik yaklaşımlarından biri olan kapsayıcı liderlik, çalışanları bireysel farklılıklarına rağmen eşit şekilde desteklemeyi ve değerli hissettirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu anlayış, örgütlerde çeşitliliği olumlu açıdan ele alarak tüm çalışanların yönetim süreçlerine katılımını teşvik etmekte ve her bireyin potansiyelini en yüksek düzeyde geliştirmeyi hedeflemektedir. Aidiyet hissinin pekiştirilmesi, kapsayıcı liderliğin temel unsurlarından biridir. Bu bağlamda çalışanların kabul görme, saygı ve eşit muamele beklentileri karşılandığında, işlerine olan bağlılıkları artmaktadır. Liderlerin kapsayıcı tutumları ile birlikte karşılıklı güven ve saygı ortamı oluşmakta bu durum da çalışanın işe bağlılığını etkilemektedir (Adebajji vd., 2020). Liderlerin, çalışanları hem profesyonel hem de bireysel düzeyde desteklemesi onların moralini ve iş performansını artırmaktadır (Xiaoyu, 2022).

Bunun yanı sıra, kapsayıcı liderlik çalışanlara daha fazla otonomi ve sorumluluk kazandıran bir yönetim anlayışı sunmaktadır. Çalışanların yaratıcı potansiyellerini açığa çıkarmalarını teşvik etmekte ve onları işlerinde daha fazla inisiyatif almaya yönlendirmektedir (Ağalday, 2022). Böyle bir ortamda çalışanlar, yalnızca görevlerini yerine getiren bireyler olmanın ötesine geçerek işlerine daha derin bir anlam katmaktadır. Eğitim örgütlerinde kapsayıcı liderlik davranışları sergileyen bir yönetici, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamakta, okul kültürüne aidiyet duygusu kazandırmaktadır (Çağlıyan ve Taş, 2024). Bu doğrultuda kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin işe bağlılıklarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Schaufeli vd. (2002) göre işe bağlılık, işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma kavramları ile tanımlanan bireyin işine karşı hissettiği pozitif ruh halidir. Bir başka ifade ile işe bağlılık, bir çalışanın işine olan tutku ve adanmışlık düzeyini ifade etmektedir. Bu kavram, çalışanların görevlerine karşı hissettikleri duygusal ve psikolojik bağlılıkla doğrudan ilişkili olup, iş verimliliğini ve genel performansını etkilemektedir (Çankır, 2019). Çalışanların işlerine duyduğu bağlılık, örgüt içinde daha yüksek performans sergilemelerini, daha az devamsızlık yapmalarını ve daha fazla iş birliğinde bulunmalarını sağlamaktadır (Schaufeli vd., 2002). İşe bağlılık düzeyi yüksek olan bireyler, kuruma daha fazla katkı sunarak görevlerini daha özverili bir şekilde yerine getirmektedirler (Saracel ve Sariboğa, 2020; Ahmadi, 2014; Yıldırım ve Benlier, 2016).

Etkili bir eğitim öğretim sürecinin yürütülmesinde öğretmenlerin işe yönelik olumlu tutumları önem taşır. Öğretmenlerde işe bağlılık, eğitim kurumlarının verimliliğini artıran ve öğrenci başarısını doğrudan etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2011). Ayrıca öğretmenlerin işe bağlılığı, sınıf içi etkileşimlerinden mesleki gelişimlerine kadar geniş bir yelpazede etkili olmakta ve bu bağlılık düzeyinin artırılması, eğitim kalitesini yükseltmek adına önemli bir strateji olarak görülmektedir (Klusmann vd., 2008). İşe bağlılık düzeyini etkileyen faktörler arasında iş ortamındaki destekleyici unsurlar, liderlik tarzı, örgütsel iklim ve mesleki gelişim fırsatları bulunmaktadır (Runhaar vd., 2013). Ayrıca, öğretmenlerin mesleklerini anlamlı bulmaları ve öğrencileri üzerindeki etkilerini görmeleri, onların işlerine olan bağlılıklarını pekiştiren önemli unsurlar arasındadır (Kıyak, 2022). Özellikle yöneticilerin destekleyici tutumu ve okul kültürünün iş birliğine dayalı olması,

öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırarak işe bağlılıklarını güçlendirmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2011).

İşe bağlılığın yüksek olması, öğretmenlerin öğrencileriyle daha olumlu ilişkiler kurmalarına, yenilikçi öğretim yöntemlerini benimsemelerine ve uzun vadede meslekte kalma eğilimlerini artırmalarına olanak tanımaktadır (Bakker ve Bal, 2010). Buna karşılık, düşük işe bağlılık düzeyi tükenmişlik, işten ayrılma niyeti ve motivasyon kaybı gibi olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmektedir (Hakanen vd., 2006). Bu nedenle, öğretmenlerin işe bağlılığını artırmaya yönelik politikalar geliştirilmesi, eğitim kurumlarının sürdürülebilir başarısı açısından kritik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Literatürde liderlik modellerinin öğretmenlerin işe yönelik olumlu tutumları üzerindeki etkileri sıklıkla ele alınmaktadır (Gül ve Çakıcı, 2021). Leithwood ve Jantzi (2006), dönüşümcü okul liderliğinin öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve motivasyonları üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Tschannen-Moran (2009), okul liderlerinin yaklaşımlarının, öğretmenlerin işlerini ciddiye almaları, bağlılık duymaları ve beklentilerin ötesinde davranışlar sergilemeleri noktasında etkili olduğunu belirlemişlerdir. Özdemir vd. (2023), okul yöneticilerinin adil, şeffaf ve destekleyici bir yönetim anlayışını benimsemelerinin öğretmenlerin iş tatminini, performanslarını etkileyeceğini vurgulamışlardır. Özkan vd. (2023), öğretmenlerin algıladıkları sorumlu liderlik davranışlarının, kariyer tatmini ve işe adanmışlık düzeylerini artırdığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Görüldüğü üzere okul yöneticilerinin liderlik tarzları, öğretmenlerin okulda geçirdikleri zamanın verimliliğini ve kalitesini belirleyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Liderlik tarzı, öğretmenlerin örgütlerine ve işlerine yönelik algılarını şekillendiren temel etmenlerden biridir. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumları ve öğretim süreçlerinde sergiledikleri çaba, yöneticilerin liderlik davranışlarından etkilenebilmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek, eğitim yönetimi açısından önemli bir araştırma konusu hâline gelmektedir. Eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılıkları arasındaki ilişkinin önemine işaret etmektedir. Ancak, bu ilişkiyi derinlemesine inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu belirtilebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin kapsayıcı

liderlik algıları ile işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin daha ayrıntılı olarak ele alınmasının, eğitimde sürdürülebilir başarı sağlanmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliği ile öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorular oluşturulmuştur:

- Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlikleri hangi düzeydedir?
- Öğretmenlerin görüşlerine göre, işe bağlılıkları hangi düzeydedir?
- Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliği öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yapılan kademe, kıdem, kurumdaki çalışma süresi, eğitim durumu, alan ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin görüşlerine göre, işe bağlılık düzeyleri, cinsiyet, yaş, görev yapılan kademe, kıdem, kurumdaki çalışma süresi, eğitim durumu, alan ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliği ile öğretmenlerin işe bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliği öğretmenlerin işe bağlılıklarını etkilemekte midir?

1.1.2 Araştırmanın Önemi

Günümüz eğitim kurumlarında öğretmenlerin işe bağlılığı, eğitim sürecinin verimliliğini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Kartal, 2015). İşe bağlılık duyan öğretmenler, mesleklerine dair tüm iş ve işlemleri daha titizlikle ele almaktadır. Bu bağlılık, öğretmenlerin yalnızca ders anlatımıyla sınırlı kalmayıp öğrencileri motive etmelerine, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha duyarlı olmalarına ve akademik başarıyı artırmaya yönelik yenilikçi yaklaşımlar geliştirmelerine olanak tanımaktadır (İnanır ve Kavgacı, 2023). Dolayısıyla, öğretmenlerin işe kendilerini adanmalarının, işe

yoğunlaşmalarının ve işe istek duymalarının olumlu öğrenci çıktılarını beraberinde getireceği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin işe bağlılıkları, yalnızca akademik başarıyla sınırlı kalmayıp sınıf içi etkileşimlerin niteliğini de doğrudan etkilemektedir. İşine bağlı öğretmenler, öğrencileriyle daha güçlü iletişim kurarak onların öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermelerini sağlamaktadır. Etkili bir sınıf yönetimi ve öğrenci merkezli öğretim stratejileri, öğretmenlerin motive olmuş bir şekilde ders anlatmalarını ve öğrencilerin derse ilgisini artırmalarını desteklemektedir (Altınel Yüncü, 2022). Bu bağlamda, öğretmenlerin yüksek motivasyonları sınıf içindeki olumlu atmosferin oluşmasına katkıda bulunurken, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarının da gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Öğretmenlerin işle bağlılıklarının bir diğer önemli sonucu ise mesleki tatminlerinin artması ve bireysel gelişimlerine sağladığı katkıdır (Özdemir vd., 2023). İşini isteyerek yapan, bilişsel anlamda tatmin duyan ve yaptığı işe değer veren öğretmenler, mesleki becerilerini geliştirmeye daha fazla istekli olmakta, mesleki eğitim ve gelişim programlarına daha fazla katılım göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını pekiştirerek onların uzun vadede eğitim camiasında daha etkin ve üretken bireyler olmalarına olanak tanımaktadır (Yurdakal ve Aktaş, 2024). Aynı zamanda, bu durum okulun genel atmosferini olumlu yönde etkileyerek eğitim kurumlarının başarı ve sürdürülebilirlik düzeyini artırmaktadır.

Öğretmenlerin okula ve mesleklerine olan bağlılıklarının güçlenmesi, okul yöneticilerinin sergilediği liderlik tarzlarından etkilenmektedir (Yılmaz, 2020). Çünkü okul yöneticilerinin liderlik tarzları, öğretmenlerin motivasyonlarını ve işe karşı tutumlarını şekillendiren temel unsurlar arasında yer almaktadır. Destekleyici ve katılımcı bir liderlik anlayışına sahip yöneticiler, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamakta ve onların işlerine daha fazla bağlılık göstermelerine zemin hazırlamaktadır. Bunun aksine, otoriter veya baskıcı bir yönetim tarzı, öğretmenlerin motivasyonunu düşürebilmekte ve mesleki tükenmişlik hissini artırabilmektedir (Demir vd., 2024). Bu noktada kapsayıcı liderlik, yöneticinin tüm çalışanları karar alma süreçlerine dâhil ettiği, onların fikirlerini önemseydiği ve destekleyici bir tutum sergilediği liderlik biçimi olarak öne çıkmaktadır. Bu liderlik yaklaşımını benimseyen yöneticiler, liderlik, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklılıklarını kabul etmekte ve bu çeşitliliği okulun

gücü olarak görmektedirler (Altınel Yüncü, 2022). Eğitim örgütlerinde kapsayıcı liderlik anlayışının benimsenmesinin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların daha demokratik ve katılımcı bir çalışma ortamında bulunmalarına olanak tanıyabileceği düşünülmektedir.

Mevcut literatür incelendiğinde, eğitim örgütlerinde kapsayıcı liderlik ile işe bağlılık arasındaki doğrudan ilişkiyi ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, konunun akademik alanda daha fazla incelenmesi gereğini ortaya koymaktadır (Özdemir vd., 2023). Özellikle eğitim örgütlerinde, kapsayıcı liderliğin öğretmenlerin işe bağlılıkları üzerindeki etkisini anlamaya yönelik çalışmaların artırılması önemli görülmektedir. Bu türden çalışmaların, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarını geliştirmeleri açısından yol gösterici olabileceği, eğitim kurumlarında daha katılımcı ve destekleyici bir yönetim anlayışının benimsenmesine katkıda bulunabileceği, öğretmenlerin işe bağlılıklarının güçlendirilmesine yardımcı olabileceği ve literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, eğitim politikalarının şekillendirilmesinde bilimsel temellere dayalı verilerin kullanılması, okul ortamlarının daha demokratik ve kapsayıcı hâle getirilmesine olanak tanıyabilecektir (Çağlıyan ve Taş, 2024). Böylece, öğretmenlerin işe yönelik olumlu tutumlarının artacağı ve bu durumun eğitim süreçlerine olumlu yansıtacağı düşünülmektedir.

1.1.3 Araştırmanın Sayıltıları

Öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki soruları doğru ve içten şekilde yanıtladığı, bu araçların geçerlilik ve güvenilirlik kriterlerine uygun olduğu ve araştırma amacına hizmet edecek şekilde bilgi topladığı varsayılmaktadır.

1.1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı boyunca Bolu il merkezindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle ve araştırma kapsamında uygulanan ölçüm araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.1.5 Tanımlar

Okul Yöneticisi: Resmi ilkokul veya ortaokulda, Millî Eğitim Bakanlığı'nın hedefleri doğrultusunda eğitim ve öğretim süreçlerinin yürütülmesinden sorumlu olan okul müdürüdür.

Öğretmen: Resmi ilkokul ve ortaokullarda Türk Milli Eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda eğitim ve öğretim sunmakla görevli kişilerdir.

İlkokul: Bolu il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten resmi ilkokullardır.

Ortaokul: Bolu il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten resmi ortaokullardır.

Kapsayıcı Liderlik: Çalışanların farklılıklarını ve farklı görüşlerini kabul ederek buna değer veren, örgütsel adaleti ve güveni sağlayan, iş birliğini ve karara katılımı teşvik eden, açık iletişimi, ulaşılabilir ve erişilebilir olmayı temele alan liderlik stilidir.

İşe Bağlılık: Çalışanların işlerine karşı heyecan duymaları, kendilerini işe kaptırmaları ve işe adanmalarıdır.

1.2 Kuramsal Temeller

Bu bölümde kapsayıcı liderlik ve işe bağlılık kavramları ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

1.2.1 Kapsayıcı Liderlik

1.2.1.1 Liderlik Kavramı

Liderlik, bir grup insanı belirli hedeflere yönlendirme, motive etme ve etkileme sürecidir. Bu süreç, bireylerin grup hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için gerekli rehberliği ve desteği sunan bir liderin etkisiyle gerçekleşmektedir. Liderlik, bir örgütün veya toplumun başarısını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür ve etkili liderler, takipçilerinin potansiyellerini ortaya çıkarma konusunda kritik bir rol oynamaktadır. Liderlerin sahip olduğu vizyon, stratejik düşünme becerileri, karar alma yetkinlikleri ve insan ilişkilerindeki becerileri, liderlik tarzlarını şekillendiren temel unsurlardır (Northouse, 2018). Liderlik, yalnızca yönetim pozisyonlarında bulunan kişilere ait bir özellik değil, her düzeydeki bireyin grup dinamiklerini etkileyebilme kapasitesidir.

Liderlik, örgütlerde amaçların gerçekleştirilmesinde merkezi bir rol oynamaktadır ve farklı akademisyenler tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Can (2005) liderliği, örgütün hedeflerine bağlı olarak, bireylerin davranışlarını belirli amaçlara yönlendirme süreci olarak tanımlar. Buna paralel bir tanımda, liderlik, bireyleri bir hedefe doğru yönlendirme ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde en etkili şekilde grubu yönlendirme gücü olarak açıklanmaktadır (Tekarslan vd., 2000). Aydın (1998) ise liderliğin, liderin izleyenleriyle kurduğu etkileşim yoluyla elde edilen bir statü olduğunu ifade eder. Hoy ve Miskel (2015) liderliği, izleyenlerin hedef belirleme, olayların değerlendirilmesi, etkinliklerin düzenlenmesi, bireysel motivasyon, kişisel beceriler ve güç dengesini etkileyen dinamik bir süreç olarak tanımlar. Balcı (2016) ise liderliği, bireylerin gönüllü olarak örgütün hedeflerine ulaşmak için etkinliklerde bulunmalarını sağlayan etkileşimsel bir davranış olarak tanımlar.

Liderin etkili olabilmesi için güvenilir ve şeffaf bir yapıya sahip olması gerektiğini ifade eden Kırıl ve Aksoy'a (2018) göre, liderin etik ilkelere sadık kalması, bu ilkeleri günlük yaşamında benimsemesi ve insanlar arasındaki ilişkileri güçlü bir şekilde yönetmesi son derece önemlidir. Lider, yalnızca kendi

güvenini kazanmakla kalmamalı, aynı zamanda etrafındaki bireylerin güvenini de sağlamalıdır. Ayrıca, liderin içten bir tutum benimseyerek hem kendi değerlerine hem de takipçilerinin değerlerine saygı göstermesi ve onların kişisel gelişimlerine katkı sağlaması beklenir. Lider, sözleri ve eylemleriyle tutarlı bir biçimde otantik bir yaklaşım sergileyerek, takipçilerinin güvenini kazanmalı ve onları motive etmelidir (Kıral ve Aksoy, 2018).

Liderlik kavramı, farklı anlamlar taşıması ve çok yönlü bir içeriğe sahip olması nedeniyle, geniş bir şekilde tanımlanan ve farklı disiplinlerde ele alınan bir kavramdır. Bu da onu inceleyen araştırmacıların, liderliği çeşitli perspektiflerden ele alarak farklı değişkenleri göz önünde bulundurmasına neden olmuştur (Avcı ve Topaloğlu, 2009; Saylı ve Baytok, 2014). Bu çeşitlilik, liderlik tanımını birleştiren tek bir görüşün oluşmasını zorlaştırmaktadır. Bir başka deyişle, liderliği tanımlamak isteyen herkesin kendi perspektifinden farklı bir bakış açısı geliştirdiği söylenebilir. Bu bağlamda, liderlik hakkında yapılan her açıklama, kişilerin kendi algılarından bağımsız olarak şekillenemez (Kıral ve Başaran, 2018).

Liderliği tanımlamanın zorluğu ve çok sayıda farklı tanımın varlığı göz önüne alındığında, bazı araştırmacılar bu tanımlar arasındaki benzer unsurları belirlemeye çalışmışlardır. Liderlik tanımlarındaki ortak unsurlar şunlardır: birey ya da grup davranışlarını etkileme ve yönlendirme (Erarslan, 2004), belirli bir grup insanın varlığı, bu grubun bir lideri olması ve grubun belirli bir hedefe yönelmesi (Zel, 2011), liderin başkalarını etkileyen kişi olduğu ve liderlik sürecinin başkalarını etkileme şeklinde tanımlandığı (Özdemir, 2018). Gerçekte, liderlik rolünü üstlenen bireyin bu rolü bir grup içinde yerine getirmesi, grubun liderini kabul etmesi ve nihayetinde ortak bir amaca odaklanması gerekmektedir. Bu nedenle, liderliğin temel unsurları; ortak bir amaç, bir grup ve bu grubu etkileyecek olan liderdir. Bu üç öge bir araya gelmediği takdirde, liderlikten söz edilemez (Kıral ve Başaran, 2018).

Liderlik, etkili bir şekilde güç kullanma sürecidir. Güç, bir bireyin başkalarını kendi istediği şekilde davranmaya zorlayabilme ve onları etkileme yeteneğidir. Bu nedenle güç, ilişkisel bir kavram olarak tanımlanabilir (Baltaş, 2000). Başka bir deyişle, güç kavramı, bir kişi ya da grup tarafından, başkalarının istenilen şekilde hareket etmelerini sağlamak amacıyla kullanılan farklı araçlarla yaratılan etkiyi tanımlar (Arıkan, 2001). Güç kaynaklarıyla ilgili olarak farklı

sınıflamalar yapılmıştır. Bunlar arasında en yaygın ve bilinen sınıflama, French ve Raven (1959) tarafından önerilen sınıflamadır. Bu sınıflamaya göre, bir liderin gücünü edinebileceği beş ana kaynak bulunmaktadır (Özaslan, 2006).

Bu kaynaklardan ilki olan ödül gücü, bireylerin değerleri doğrultusunda faydalı ödüllere erişim sağlamak ve bu süreçte aracılık yapmaktır. Bu bağlamda, görevlerin yerine getirilmesinin sağladığı faydaları vurgulamak, başkaları için değer oluşturabilecek unsurların ya da başkalarının kullanımına sunulacak bilgilerin tek elde toplanması önemlidir (Eren, 2020). Zorlayıcı güç ise korkuya dayalı bir güç türüdür. Bu güç, liderin grup üyelerine fiziksel güç uygulama, cezalandırma ve işten çıkarma gibi tehditlerde bulunmasıyla şekillenir. Liderin bu gücü gerçekten kullanması kadar grubun, liderin bu gücü kullanacağına dair algısı da büyük önem taşır (Koçel, 2019). Yasal güç, örgütsel hiyerarşiden kaynaklanan güç türüdür ve liderin örgüt içindeki pozisyonuna dayanmaktadır. Bu güç, liderin statüsünden beslenir ve ona belirli bir otorite sağlar. Liderin bu otoriteyi kullanarak, grup üyeleri üzerinde etkili olabilme kapasitesine sahip olmasına olanak tanır (Erarslan, 2004). Bir diğer güç türü olan uzmanlık gücü, liderin işine ilişkin sahip olduğu bilgi, beceri ve uzmanlık, izleyicileri tarafından kabul edildiğinde elde edilen güçtür. Bu tür güç, liderin yetkinliklerine duyulan güven ve saygıdan kaynaklanır. İzleyiciler, liderin uzmanlığını ve yetkinliğini kabul ederek onun kararlarına ve yönlendirmelerine itibar ederler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2021). Son olarak karizmatik güç, liderin sahip olduğu kişilik özellikleriyle izleyicilerini etkileme gücünü ifade eder. Lidere duyulan hayranlık ve astların liderle kendilerini özdeşleştirme derecesi arttıkça, liderin karizmatik gücü daha etkili hale gelir. Bu tür güç, liderin kişisel çekiciliği ve güçlü etkisiyle, takipçileri üzerinde derin bir etki bırakır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Liderin çalışanları ile kurduğu ilişkilerde kullandığı güç kaynakları çalışanların verimliliği ve hizmet kalitesi üzerinde etkili olabilmektedir (Toptaş ve Taştan, 2020).

Günümüz örgütleri sürekli değişim ve gelişim içindedir. Bu durum, yöneticilerin yönetsel felsefelerini, zamanın gereksinimlerine uygun bir şekilde yeniden şekillendirmelerini zorunlu kılmaktadır. Liderlik özelliklerine sahip yöneticilere olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Bu bağlamda, yöneticilerin liderlik ve yöneticilik becerilerini geliştirebilmeleri için öncelikle mevcut yönetim yaklaşımlarının gözden geçirilmesi ve eksikliklerin belirlenip çağın gereksinimlerine göre giderilmesi gerekmektedir. Yöneticilerin uyguladıkları

yönetim tarzlarının tespiti ve mevcut durumlarının net bir şekilde ortaya konulması, başarılı bir lider-yönetici dönüşümünün sağlanabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Mevcut yönetim yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmadan, bu dönüşümü sağlamak amacıyla herhangi bir öneri geliştirmek mümkün olmayacaktır (Bakan ve Bulut, 2014).

1.2.1.2 Liderlik Yaklaşımları

Liderlik kuramları tarihsel süreçte çeşitli paradigmlar çerçevesinde ortaya atılmış ve liderlik olgusu farklı perspektiflerden ele alınmıştır. Bu bağlamda, liderliğe ilişkin yaklaşımları özellikler yaklaşımı, davranışsal liderlik yaklaşımları, durumsal liderlik yaklaşımları ve çağdaş liderlik yaklaşımları olmak üzere 4 farklı kategoride incelemek mümkündür.

Özellikler yaklaşımı, liderliğin doğuştan gelen bireysel özelliklerle belirlendiğini öne sürer (Stogdill, 1974). Bu yaklaşım, etkili liderlerin belirli fiziksel, bilişsel ve kişilik özelliklerine sahip olduklarını savunur. Karizma, özgüven, zekâ, kararlılık ve sosyal beceriler gibi faktörler liderliği etkileyen temel unsurlar olarak değerlendirilir. Ancak bu yaklaşım, liderliği yalnızca bireysel özelliklere indirgediği ve çevresel faktörleri göz ardı ettiği için eleştirilmiştir (Baker, 2022).

Özellikler yaklaşımına bir tepki olarak gelişen davranışsal liderlik yaklaşımları, liderlerin doğuştan değil, öğrenme ve deneyim yoluyla liderlik becerilerini kazandıklarını savunur. Bu perspektif, liderlerin sergiledikleri davranışlara odaklanır ve liderlik stillerini belirli kategorilere ayırır. Örneğin, otoriter, demokratik ve laissez-faire liderlik gibi temel liderlik tarzları, liderlerin çalışanlarla olan etkileşimlerine ve karar alma süreçlerine göre sınıflandırılmıştır. Liderler; takım üyeleriyle etkili iletişim kurarak, görevleri ve ilişkileri dengelemekte ve bu sayede grup hedeflerine ulaşmaktadırlar (Lewin, vd., 1939). Bu yaklaşımın en önemli katkılarından biri, liderliğin geliştirilebilir bir yetkinlik olduğu görüşünü güçlendirmesidir (Reşitoğlu vd., 2023).

Durumsal liderlik yaklaşımları liderliğin doğasını ve etkili bir liderin özelliklerini anlamaya yönelik farklı bakış açıları sunmaktadır. Bu yaklaşım, liderlik tarzının, grup üyelerinin ihtiyaçlarına ve mevcut durumun gereksinimlerine göre değişmesi gerektiğini öne sürmekte ve liderin bağlama uygun şekilde esneklik göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır (Kaya ve Karadağ,

2015). Bu teoriye göre, liderin etkinliği, duruma ve grup üyelerinin beceri seviyelerine göre uyarlanmalıdır (Hersey ve Blanchard, 1969).

Çağdaş liderlik yaklaşımları ise, geleneksel liderlik anlayışlarının ötesine geçerek günümüz iş dünyasının ve sosyal yapıların dinamiklerine uyum sağlayan bireylerin ve örgütlerin etkinliğini artırmayı hedeflemektedir (Cankal, 2020). Çağdaş yönetim biliminde liderlik kavramı dönüşmeye devam etmekte, farklı bağlamlar ve örgütsel gereksinimler doğrultusunda çeşitli teorik çerçeveler geliştirilmektedir. Bu bağlamda öne çıkan liderlik türlerine değinmek gerekirse: dönüşümcü liderlik, liderin takipçilerini motive ederek onların gelişimine katkıda bulunmasını ve örgütsel hedeflere daha yüksek bağlılık göstermelerini sağlamasını içerirken (Kanmaz ve Karabulut, 2022), etkileşimci liderlik ödöl ve ceza sistemine dayalı olup kısa vadeli hedeflere odaklanmaktadır (Bass, 1997). Hizmetkâr liderlik, liderin takipçilerinin ihtiyaçlarını önceliklendirdiği ve onların gelişimini desteklediği bir anlayışı benimserken (Erkal, 2023a), otantik liderlik liderin kendine özgü değerleri ve etik prensipleri doğrultusunda hareket etmesini esas alır (Akyürek, 2020; Kanmaz ve Karabulut, 2022). Dağıtımcı liderlik, liderlik rollerinin belirli bir kişi yerine örgüt içinde paylaşılmasını öngörerek kolektif sorumluluk anlayışını teşvik eder (Yıldırım, 2017). Karizmatik liderlik ise liderin kişisel cazibesi ve vizyonerliğiyle takipçilerini etkilemesini temel alır (Tuti ve Özdemir, 2024). Stratejik liderlik, uzun vadeli planlama ve vizyon geliştirme üzerine odaklanırken (Doğan ve Özdemir, 2021), öğrenen liderlik değışime adapte olma ve örgütü öğrenen bir yapı haline getirme anlayışına dayanır (Qadiri ve Zorlu, 2023). Demokratik liderler, karar alma süreçlerinde çalışanların katılımını teşvik ederek iş birliği ve dayanışmayı artırır (Arslan ve Zincirli, 2022). Vizyoner liderler ise geleceğe yönelik net bir vizyon geliştirerek tüm paydaşları ortak bir hedef doğrultusunda harekete geçirmeyi amaçlar (Yumuşak ve Çoruk, 2023). Değişen yönetim anlayışına paralel olarak çağdaş liderlik yaklaşımları da örgütlerin ve çalışanların ihtiyaçları doğrultusunda dönüşmeye devam etmektedir.

1.2.1.3 Kapsayıcı Liderlik Tanımı

Kapsayıcı liderlik, çağdaş liderlik yaklaşımları arasında önemli bir yer tutmaktadır. İlk kez Nemhard ve Edmondson (2006) tarafından tanımlanan kapsayıcı liderlik, liderlerin çalışanların katkılarına açık olmalarını ve onları takdir eden söz ve eylemler sergilemelerini ifade etmektedir. Bu liderlik tarzını

benimseyen yöneticiler, çalışanları karar alma süreçlerine dâhil etmeye ve ortak karar mekanizmalarını güçlendirmeye önem vermektedir. Ayrıca, liderler ve astlar arasındaki statü farklılıklarını ön planda tutmamakta, her grup üyesinin benzersiz değerini ve katkılarını kabul etmektedir (Nembhard ve Edmondson, 2006). Carmeli vd. (2010) ise kapsayıcı liderliği, iş yerinde çalışanların psikolojik güvenliğini sağlamayı önceliklendiren bir liderlik tarzı olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre, kapsayıcı liderler, çalışanların kendilerini özgürce ifade etmelerine olanak tanımakta ve risk almayı teşvik etmektedirler. Böylece, inovasyon ve iş birliğini destekleyen bir çalışma ortamı oluşturmaktadırlar.

Bir diğer tanıma göre kapsayıcı liderlik, liderin çeşitliliği kabul etme ve farklılıkları destekleme sürecidir (Shore vd., 2011). Buna göre, liderler yalnızca çeşitliliği benimsemekle kalmayıp, aynı zamanda bu farklılıkların örgütsel başarı açısından önemli bir kaynak olduğunu vurgular. Böylece örgütteki her bireyi eşit derecede değerli kılarak, tüm çalışanların potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçlarlar. Kapsayıcı liderlik modelinde, örgütsel başarıyı desteklemek amacıyla çalışanların çeşitliliğini etkin bir biçimde değerlendirmek önemlidir. Liderler yalnızca örgütsel hedeflere odaklanmakla kalmayıp, aynı zamanda çalışanlara eşit fırsatlar sunmaya özen göstermektedir. Ayrıca liderler, örgüt üyelerinin farklı geçmişlere, kültürel kökenlere, cinsiyetlere ve yeteneklere sahip olmalarını değerli bir unsur olarak ele almakta ve bu çeşitliliği iş yerinde verimliliği artıran bir etken olarak değerlendirmektedir (Al-Atwi ve Al-Hassani, 2021). Her bir çalışanın bilgi, beceri ve yeteneklerine değer verilerek kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar sunulmaktadır (Buğu ve Kavrayıcı, 2024). Böylece çalışanların farklı bakış açıları, örgütsel hedeflere ulaşmada stratejik bir kaynak işlevi görmektedir.

1.2.1.4 Kapsayıcı Liderliğin Özellikleri

Kapsayıcı liderlik, liderin diğer bireyleri sürece katmaya ve onların emeklerini değerli görmeye yönelik tutum sergilediği bir yaklaşımdır. Lider, farklı perspektifleri önemseyerek çeşitli fikirleri dikkate alır ve çalışanları karar alma süreçlerine dahil eder (Nembhard ve Edmondson, 2006). Bu yaklaşıma göre lider, çalışanların kendilerini değerli ve kabul edilmiş hissetmelerini sağlayarak, motivasyonlarını artırmakta, iş tatminlerini yükseltmek amacıyla empati kurmakta, açık iletişim sağlamakta ve karar alırken adil olmaya büyük bir özen göstermektedir. Bu liderler, bireylerin farklı kültürel, sosyoekonomik ve bireysel

arka planlarını anlamakta, bu farklılıkları yönetmekte ve pozitif bir ortam oluşturmak için çaba göstermektedirler. Ayrıca, örgütsel hedefler ile bireysel yetkinliklerin uyum içinde birleşmesini sağlayarak kolektif başarıyı artırmak için stratejiler geliştirmektedirler (Baş, 2022). Kapsayıcı liderlerin özellikleri farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde ele alınmıştır. Dorczak (2011), kapsayıcı liderliğin başlıca niteliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Kişisel ve kurumsal gelişimin temel unsurları olarak sosyal süreçlere ve ekip çalışmasına önem vermek.
- Bireyleri, sahip oldukları potansiyel güçleri doğrultusunda kuruma entegre etmek.
- Kişilerarası ve mesleki iletişimde uygun ortamlar oluşturarak herkesin görüşlerini ifade edebilmesine imkân tanımak.
- Kurum içindeki tüm bireylere, kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyecek alanlar ve fırsatlar sunmak.
- Özerklik, karşılıklı saygı, güven ve toplumsal sorumluluk gibi değerlere dayalı bir yönetim anlayışı benimsemek.
- Bireylerin, grupların ve kurumsal yapıların sürekli olarak gelişimini ve dönüşümünü teşvik etmek.
- Gücün paylaşıldığı bir yönetim anlayışını, kurumsal gelişimin bir parçası olarak görmek.

Dillon ve Bourke (2016) ise, kapsayıcı liderlerin sahip olması gereken temel özellikleri altı başlıkta toplamıştır. Bu özellikler; merak, önyargıların farkında olma, kültürel zekâ, iş birliği, cesaret ve bağlılık olarak ele alınmıştır:

- *Merak*: Meraklı bir lider, başkalarının bakış açılarını anlamaya yönelik gerçek bir istek ve çaba gösterir. Bu özelliğin temel unsurları: açıklık, farklı bakış açılara sahip olma ve belirsizlikle başa çıkabilme becerisidir (Berger, 2015). Liderler, farklı kişilerle etkileşimde bulunarak daha geniş bir perspektif kazanmak için zaman ve enerji harcarlar (Hoever vd., 2012). Sürekli öğrenmeye olan istek, liderin diğer özelliklerinin gelişmesine de yardımcı olur.
- *Önyargının Farkında Olma*: Kapsayıcı liderler, çeşitlilik ve kapsayıcılık konularında farkındalık sahibi olduklarında, işyerinde karşılaşılabilecek önyargıları da tanıma becerisine sahip olurlar. Bu önyargılar, liderlerin

rasyonel kararlar almalarını engelleyebilir. Bu bağlamda, öz düzenleme ve adil olma önemli unsurlardır (Colquitt, vd., 2001). Kapsayıcı liderler, kişisel önyargıların yanı sıra süreçle ilgili önyargıların da farkındadırlar. Bu önyargıları tespit etmek ve aşmak için düzeltici stratejiler geliştirmeye özen gösterirler. Ayrıca, başkalarını etkileyen kararlar alırken nesnellik ve adalet ilkesini takip ederler (Australian Human Rights Commission, 2014).

- *Kültürel Zekâ*: Kapsayıcı liderler, farklı kültürler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlamaya büyük bir istek duyarlar. Bu süreçte öne çıkan temel unsurlar; hırs, bilgi ve uyum sağlama yeteneğidir (Van Dyne vd.,2012). Kültürler arası etkileşimde başarılı olmak için liderlerin, kendilerinden emin bir şekilde ve etkili bir iletişim tarzı benimseyerek farklı kültürel dinamiklerle uyum içinde olmaları gerekmektedir (Rockstuhl vd., 2011).
- *İş birliği*: Bu süreçte öne çıkan temel unsurlar; yetkilendirme, takım halinde çalışma ve sesliliktir. Liderler, çalışanları kendi işleri ile ilgili kararlar alabilmeleri için yetkilendirirler ve zorlu durumlarla baş etmeleri noktasında özgürlük tanırırlar. Ayrıca çalışanların farklı perspektifler edinmelerini sağlamak için diğer insanlarla iş birliği yapmalarını desteklerler. Düşünce çeşitliliği, etkili iş birliği için kritik bir faktördür ve liderler çalışanların farklı bakış açılarını paylaşabilmeleri, düşüncelerini dile getirebilmeleri amacıyla güvenli bir ortam sunarlar. (Dillon ve Bourke, 2016; Vroom ve Jago, 2007).
- *Cesaret*: Kapsayıcı liderlerden cesur olmaları beklenir. Cesur bir lider hem sisteme hem de kendine karşı mücadele etmekten çekinmez; bu, onların temel davranış biçimidir. Bu bağlamda, alçakgönüllülük ve cesaret, liderliğin temel unsurlarıdır. Kapsayıcı liderler, kendi sınırlılıkları ve kusurları hakkında açıkça konuşma cesaretine sahiptirler. Alçakgönüllü bir tutum sergileyerek, takipçilerinin kendi davranışlarını gözlemlemelerini ve bu davranışların başkaları üzerindeki etkisini görmelerini teşvik ederler (Dillon ve Bourke, 2016).
- *Bağlılık*: Liderler, çeşitli ve kapsayıcı bir iş gücünün gelişmesini sağlama hedeflerine sıkı sıkıya bağlı olmalıdırlar. Liderlerin, zaman, enerji ve kaynakları kapsayıcılığa odaklayarak bu amaca öncelik vermeleri,

kapsayıcılığın gerçek bir öncelik olarak kabul edildiğini gösterir. Bağlılıkla ilişkili olan temel unsurlar ise kişisel değerler ve iş ile ilgili inançlardır. Liderler, değişim için kişisel sorumluluk taşıdıklarını ve bu sorumluluğun onları işyerinde kapsayıcılığı sürdürebilmek adına görünür adımlar atmaya yönelttiğini düşünürler (Dillon ve Bourke, 2016).

Kapsayıcı bir lider, sahip olduğu önyargıların ve düşünce kalıplarının farkındadır. Ekip içinde iş birliğini güçlendirir, insanlara eşit ve saygılı bir yaklaşım sergiler. Bireylerin farklı yönlerini değerli bulurken, aynı zamanda topluluk içinde güçlü bir aidiyet hissi oluşturur. Çalışanların düşüncelerini özgürce dile getirebileceği güvenli bir ortam sağlayarak, onların en iyi performanslarını ortaya koymalarını destekler (Workman-Stark, 2017). Çalışanların görüşlerini önemseyen kapsayıcı liderler, çalışanların liderlerine karşı duyduğu enerji ve bağlılık duygusunu güçlendirerek, onların yenilikçi tutumlar geliştirmelerine ve yaratıcı çözümler üretmelerine katkıda bulunurlar (Fang vd., 2019). Çalışanlara yönelik olumlu beklentiler taşıyan ve hoşgörülü bir yaklaşım benimseyen kapsayıcı liderler, çalışanların liderlerinden daha fazla destek görmelerini sağlar. Bu durum, çalışanların kendilerini daha güvende hissederek yaratıcı düşüncelerine ve yeni fikirler geliştirmelerine de katkıda bulunur (Zhu ve Wang, 2011).

Kapsayıcı liderler, çalışanlarının güçlenme, özgürlük, adalet ve güven duygularını deneyimlemeleri için onların görüşlerini dikkate alır, katkılarını takdir eder ve vizyonlarını onlarla paylaşarak bu duyguların pekişmesini sağlar (Hollander, 2012; Liden vd., 2000). Bu liderler, çalışanlarının ilgi, istek, beklenti ve duygularına dair derin bir farkındalığa sahiptir ve bu doğrultuda gerekli desteği sunmak için kararlılık gösterirler (Carmeli vd., 2010). Ayrıca, adaletsiz uygulamaların yaşandığı durumları açıklama ve örgüt genelinde değişim yapma cesaretini de gösterirler. Kapsayıcı bir lider, hatalarını kabul eder ve geri bildirimlere açıktır, farklı görüşlerden faydalanmaya çalışır, kişisel güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır (Workman-Stark, 2017).

Ayrıca kapsayıcı liderler, çalışanlarının kişisel sınırlılıklarının üstesinden gelmelerine de destek olurlar (Dillon ve Bourke, 2016). Çalışanlarının kişisel ve profesyonel gelişimlerini destekleyerek onların eğitim ve kariyer gelişimleri için fırsatlar yaratırlar. Bu liderler, çalışanlarının yetkinliklerini artırmalarına yardımcı

olmakta ve onların potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkarmak için gerekli kaynakları sağlamaktadırlar. Bu durum, liderlere güveni artırarak çalışanların motivasyonlarını güçlendirir (Al-Atwi ve Al-Hassani, 2021).

1.2.1.5 Kapsayıcı Liderliğin Boyutları

Kapsayıcı liderlik, örgütlerde çeşitliliği ve eşitliği teşvik etmeyi amaçlayan, liderlerin çalışanlarını değerli hissettirdiği ve eşit fırsatlar sunduğu bir liderlik anlayışı olarak tanımlanmaktadır. Kapsayıcı liderliğin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için literatürde belirli boyutlar tanımlanmıştır. Bu boyutlar, liderin davranışlarını, tutumlarını ve çalışanlarla olan etkileşimlerini kapsamaktadır. Carmeli vd. (2010) tarafından tanımlanan bu boyutlar açıklık (openness), uygunluk (availability) ve ulaşılabilirlik (accessibility) olarak adlandırılmaktadır. Her bir boyut, liderlerin kapsayıcı bir örgüt kültürü oluşturma sürecinde nasıl hareket etmeleri gerektiğini ve çalışanların bu süreçte nasıl bir deneyim yaşadıklarını yansıtmaktadır (Nishii, 2013).

Açıklık, liderlerin çalışanlarının görüşlerine ve fikirlerine açık olmasını ifade etmektedir. Bu boyut, liderin her türlü geri bildirim ve öneriye değer vererek, çalışanları iletişime teşvik etmesini kapsamaktadır. Açıklık, çalışanların kendilerini rahatça ifade etmelerine, görüşlerinin dinlenmesine ve fikirlerinin dikkate alınmasına olanak tanımaktadır. Bu sayede lider, çalışanların farklı bakış açılarını ve katkılarını dikkate alarak daha etkili kararlar alabilir ve örgütsel hedeflere ulaşmada çeşitlilikten yararlanabilir. Ayrıca, açıklık, çalışanların örgütsel bağlamda kendilerini değerli hissetmelerini sağlamaktadır; bu da bağlılıklarının artmasına zemin hazırlamaktadır (Roberson, 2006).

Uygunluk, liderin örgütün çeşitlilik anlayışı doğrultusunda davranmasını ifade etmektedir. Kapsayıcı liderler, yalnızca belirli bir grup veya bireyin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmamakla yetinmeyip, tüm çalışanların ihtiyaçlarını dikkate alırlar. Bu boyut, liderlerin farklı geçmişlere, kültürlere, cinsiyetlere ve diğer bireysel özelliklere sahip çalışanların beklentilerini karşılamak amacıyla uygun stratejiler geliştirmelerini gerektirmektedir. Uygunluk, liderin, çeşitli çalışan gruplarına hitap edebilecek esneklik ve duyarlılıkla hareket etmesini sağlamaktadır. Böylece, örgüt içinde eşit fırsatlar sağlanmakta ve her birey için uygun bir çalışma ortamı oluşturulmaktadır (Shore vd., 2011).

Ulaşılabilirlik ise, liderin çalışanlarla etkili bir iletişim kurma ve onlara kolayca erişebilme yeteneğini ifade etmektedir. Kapsayıcı liderler, çalışanlarına kendilerine rahatlıkla ulaşabileceklerini ve her zaman destek sağlayabileceklerini hissettirmektedir. Bu boyut, liderin çalışanlarıyla açık ve sürekli bir iletişimde bulunmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Ulaşılabilirlik, çalışanların liderlerine güven duymalarını ve onların sorun, ihtiyaç ya da endişelerini rahatça iletmelerini sağlamaktadır (Mullen ve Kelloway, 2009). Ayrıca, bu durum örgütsel çatışmaların daha hızlı çözülmesine imkân tanır ve liderin daha etkin bir şekilde rehberlik yapmasına olanak verir. Çalışanlar, ulaşılabilir bir liderle daha verimli çalışmakta ve kendilerini daha değerli hissetmektedirler.

Kapsayıcı liderliğin boyutları olan açıklık, uygunluk ve ulaşılabilirlik, liderlerin örgütsel çeşitliliği etkin bir şekilde yönetmelerine ve tüm çalışanları eşit bir şekilde desteklemelerine olanak sağlamaktadır (Cox ve Blake, 1991). Bu boyutlar, liderlerin örgütsel başarıyı artırmak amacıyla çalışanlarla etkili ve kapsayıcı ilişkiler kurmalarını destekleyerek, daha yaratıcı, uyumlu ve verimli çalışma ortamlarının oluşturulmasına katkı sunabilir.

1.2.1.6 Eğitim Örgütlerinde Kapsayıcı Liderlik

Eğitim bağlamında kapsayıcı liderlik, öğretmenlerin ve öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını anlamakta, bu ihtiyaçları karşılamakta ve her bireyin potansiyelini en iyi şekilde geliştirmekte önemli bir rol oynamaktadır. Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmenlerin iş motivasyonunu artırmakta, öğrencilerin eğitim süreçlerinde eşit fırsatlar sunmakta ve başarılarını desteklemektedir (Ağcihan, 2022).

Kapsayıcı liderlik yaklaşımını benimseyen okul yöneticileri, öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarına özen göstermekte, öğretmenlerin iş tatminini artırmakta ve eğitim kalitesini yükseltmektedir. Aynı şekilde, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, yeteneklerine ve sosyoekonomik durumlarına duyarlı olmakta, eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktadır. Kapsayıcı liderler, öğretmenlerin ve öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için çeşitli stratejiler geliştirmekte ve bu stratejilerle her bireyin eğitim sürecinde başarılı olmasına zemin hazırlamaktadırlar (Al-Atwi ve Al-Hassani, 2021). Eğitimde daha eşitlikçi bir yaklaşım benimseyerek öğrencilerin başarılarının desteklenmesine katkı sunmaktadırlar.

Öncelikle, kapsayıcı liderlik, okul yöneticilerinin iletişim becerilerini geliştirmektedir. Kapsayıcı liderler, okulda her bireyi dinlemeye ve onların görüşlerine değer vermeye özen göstermektedirler. Bu algı, okul yöneticilerinin daha açık fikirli ve esnek olmalarını sağlamaktadır. Öğretmenler ve öğrencilerle kurulan güçlü iletişim, okul yöneticilerinin okulun genel işleyişini daha etkili bir biçimde yönetmelerine olanak tanımaktadır. Kapsayıcı liderlik, okul yöneticilerinin tüm paydaşlarla etkin bir diyalog kurmalarını ve öğretmenler ile öğrencilerin ihtiyaçlarına hızlıca cevap verebilmelerini sağlamaktadır (Altınel Yüncü, 2022).

Kapsayıcı liderlik, okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ek olarak empati ve anlayış becerilerini de güçlendirmektedir. Kapsayıcı liderler, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlayarak, onların ihtiyaçlarına yönelik çözümler geliştirmeye çalışmaktadırlar. Bu empatik yaklaşım, okul yöneticilerinin eğitim ortamında güven oluşturmalarına olanak tanımaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler, kendilerini değerli hissettiklerinde daha motive olmakta, bu da okulda genel bir başarıyı teşvik etmektedir. Empati ve anlayış, okul yöneticilerinin okulun sosyal dinamiklerini daha iyi analiz etmelerini ve daha kapsayıcı bir okul kültürü oluşturmalarını sağlamaktadır (Baş, 2022).

Eğitimde kapsayıcı liderliğin bir diğer önemli yönü, çeşitliliği kucaklamak ve her bireyin eşit fırsatlar elde etmesini sağlamaktır. Kapsayıcı liderler, eğitim ortamlarında öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların çeşitliliklerini göz önünde bulundurarak, her bireyi geliştirmeyi amaçlar. Kapsayıcı bir lider olarak okul yöneticisi, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını anlayarak, bu ihtiyaçlara yönelik uygun çözümler geliştirmeye çalışmalıdır (Culha, 2023). Yalnızca bireysel başarıya odaklanmamalı aynı zamanda öğrenciler ve öğretmenler için daha olumlu bir çalışma ortamı oluşturarak, birlikte verimli bir şekilde faaliyet göstermelerine olanak tanınmalıdır.

Eğitimde kapsayıcı liderlik, öğretmenlerin iş tatmini ve bağlamsal performanslarını artırmada da önemli bir rol oynar (Damla-Özdemir vd., 2023). Kapsayıcı liderler, öğretmenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onlara destekleyici bir çalışma ortamı sunmakta ve mesleki gelişimlerini teşvik etmektedir (Ryan, 2006). Bu liderlik anlayışı, öğretmenlere sunulan fırsatlar ve destekler aracılığıyla profesyonel gelişimlerini sürdürebilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Böylece öğretmenler daha yenilikçi ve etkili eğitim yöntemlerini

kullanarak öğrencilere daha çok fayda sağlayabilmektedirler (Crisol-Moya vd., 2020). Bu liderlik anlayışıyla birlikte öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları güçlenmekte ve bu durum öğrencilerin akademik başarısına dolaylı olarak olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Randel vd., 2018).

Öğrenciler açısından ele alındığında, kapsayıcı liderlik, her bireyin öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir eğitim ortamı oluşturulmasına olanak tanımaktadır. Bu yaklaşım, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler de dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin eğitim süreçlerine eşit bir biçimde katılmalarını teşvik etmektedir. Kapsayıcı liderlik, öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı göstererek, her öğrencinin kendini ifade etmesine ve başarıya ulaşmasına imkân tanımaktadır (Ferdman, 2020). Bu durum, öğrencilerin eğitimdeki başarı düzeyini ve genel mutluluklarını artırmakta, aynı zamanda okulda çeşitliliğin zenginleştirici bir unsur olarak değer bulmasını sağlamaktadır (Çağlıyan ve Taş, 2024).

Bir diğer önemli etki ise okul kültürünün gelişmesidir. Kapsayıcı liderlik, okulda adaletin, eşitliğin ve çeşitliliğin ön planda tutulduğu bir kültür oluşturmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklılıklarına saygı göstererek, herkesin kendini ifade edebileceği bir ortam yaratmaktadırlar. Bu yaklaşım, okulda daha pozitif bir atmosferin oluşmasını sağlamaktadır ve tüm okul topluluğunun hedeflere ulaşmak için iş birliği yapmalarına imkân tanımaktadır. Öğretmenler, kapsayıcı bir okul ortamında kendilerini daha güvende ve değerli hissetmekte, öğrenciler de çeşitli kimliklerin ve düşüncelerin bir arada olduğu bir ortamda daha rahat bir şekilde eğitim süreçlerine katılım göstermektedirler (Gül ve Çakıcı, 2021).

Kapsayıcı liderlik ayrıca, okul yöneticilerinin karar alma süreçlerinde daha adil olmalarını sağlamaktadır. Okul yöneticileri, tüm paydaşların görüşlerine başvurarak kararlarını daha şeffaf bir şekilde almakta ve herkesin eşit fırsatlar elde etmesini sağlamak için çaba sarf etmektedirler. Bu yaklaşım, okul yöneticilerinin hem öğretmenlere hem de öğrencilere karşı daha adil bir tutum sergilemelerine olanak tanımaktadır (Gong vd., 2021). Okulda adaletli bir yönetim anlayışı, çalışanların ve öğrencilerin daha yüksek bir memnuniyet düzeyine sahip olmalarına yol açmaktadır (Şahin, 2022).

Son olarak, kapsayıcı liderlik, okul yöneticilerinin liderlik becerilerini daha kapsayıcı ve esnek hale getirmektedir. Kapsayıcı liderlik anlayışı, okul

yöneticilerine her bireyin ihtiyaçlarını dikkate alarak esnek bir yönetim tarzı benimsemeyi öğretmektedir. Bu liderler, değişen koşullara uyum sağlayarak, okuldaki tüm paydaşların gelişimini desteklemek amacıyla çeşitli stratejiler geliştirebilmektedirler. Kapsayıcı liderlik, okul yöneticilerine eğitimde yenilikçi yaklaşımlar sunma ve okulun eğitim kalitesini artırma konusunda yardımcı olmaktadır (Culha ve Yücel, 2024).

Sonuç olarak, kapsayıcı liderliğin eğitim örgütü üzerinde çok sayıda olumlu etkisi bulunmaktadır. Okul yöneticileri, bu liderlik yaklaşımını benimseyerek daha etkili bir iletişim kurabilir, empati ve anlayış geliştirebilir, okulda çeşitliliği kucaklayabilir, okul kültürünü güçlendirebilir, daha adil kararlar alabilir, liderlik becerilerini daha esnek hale dönüştürebilir ve okul paydaşlarının kendilerini değerli hissetmesini sağlayarak, eğitim ortamını daha başarılı hale getirebilirler (Ağalday, 2022). Eğitim yöneticilerinin kapsayıcı liderlik becerilerini geliştirmesi, eğitim kurumlarının daha demokratik ve katılımcı bir yapıya kavuşmasını sağlayarak, uzun vadede eğitim kalitesinin artmasına da zemin hazırlayacaktır.

1.2.2 İşe Bağlılık

1.2.2.1 İşe Bağlılık Kavramı

İşe bağlılık kavramı hakkında yapılmış olan tanımlamalar, işe bağlılığın çok boyutlu bir kavram olduğunu ve bireyin işine yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal unsurlar barındırdığını göstermektedir. Schaufeli vd. (2002) tarafından geliştirilen işe bağlılık modeli, çalışanların işlerine yönelik pozitif ve tatmin edici bir zihinsel durumunu tanımlamakta olup üç temel boyutta ele alınmaktadır. Bunlar: işe istek duyma (vigor), işe adanma (dedication) ve işe yoğunlaşma (absorption) olarak adlandırılmıştır. Bu model, çalışanların işlerine olan bağlılıklarını değerlendirirken, sadece işin fiziksel yükünü değil, aynı zamanda duygusal ve bilişsel katılımı da göz önünde bulundurur. İşe istek duyma, çalışanların enerji ve coşkuyla işe yaklaşımlarını; işe adanma, işlerine yüksek derecede anlam yükleyerek güçlü bir şekilde bağlanmalarını; işe yoğunlaşma ise, çalışanların işlerine tam anlamıyla odaklanmalarını ifade eder. Bu boyutlar, çalışanların işlerine duyduğu bağlılığın yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda zihinsel ve duygusal yönlerini de kapsamaktadır. Buitendach vd. (2016), bağlılığı

genel bir motivasyonel olgu olarak ele alırken, Lawler vd. (1970), işe bağlılığı bireyin mesleğiyle özdeşleşme derecesiyle ilişkilendirmektedir. Kanungo (1982) ise işe bağlılığı, bireyin işinin kendi ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin bilişsel bir değerlendirme olarak tanımlamaktadır. Bu farklı yaklaşımlar, işe bağlılığın yalnızca bir duygu veya tutum olmadığını, aynı zamanda bireyin işine yönelik algıları ve beklentileriyle şekillenen dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Kahn (1990), işe bağlılığı, temel olarak üç ana bileşen çerçevesinde incelemektedir. Bunlar; “duygusal bağlılık”, “tutkulu bağlılık” ve “zihinsel bağlılık” olarak sıralanmaktadır. Duygusal bağlılık, bireyin işine karşı hissettiği sevgi ve sadakat duygularını ifade etmektedir. Bu bağlamda, duygusal bağlılık gösteren bireyler, işlerinden memnuniyet duymakta ve kuruma güçlü bir bağ ile bağlılık göstermektedir. Tutkulu bağlılık, bireyin işine olan derin tutkusu ve bu tutkuyu işlerken sergilediği yüksek özveriyi tanımlamaktadır. Zihinsel bağlılık ise, bireyin işine yönelik düşünsel katılımını ve görevlerini yerine getirme konusundaki kararlılığını ifade etmektedir (Bilgiç, 2018). İşe bağlılık, yalnızca işin fiziksel gerekliliklerini yerine getirmekle sınırlı olmayıp, aynı zamanda işin birey için taşıdığı anlam ve duygusal değeri kapsamaktadır. Psikolojik bir süreç olarak işe bağlılık, bireyin işine duyduğu duygusal bağlılık ile doğrudan ilişkilidir. Çalışanların kendilerini iş yerinde saygın ve değerli hissetmeleri, işe bağlılık düzeylerini artıran önemli unsurlar arasında yer almaktadır. İşe bağlılık düzeyi yüksek bireyler, genellikle iş süreçlerine daha fazla katılım göstermekte, işlerini sahiplenmekte ve görevlerini yüksek bir verimlilikle yerine getirmektedir (Boz, 2021).

Bağlılık, bireyin işine yönelik tutumunu yansıtan ve işiyle psikolojik olarak özdeşleşme derecesini ifade eden bir kavramdır (Culibrk vd., 2018). Bu bağlamda, çalışanın işine verdiği önem, onun işe bağlılığını belirleyen temel unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Rabinowitz vd. (1977), işe bağlılığın, özellikle terfi ve ödüllerin liyakate dayalı bir sistem yerine kıdeme dayalı olduğu durumlarda daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu durum, çalışanın uzun vadede örgüte olan bağlılığını artırabileceğini göstermektedir. Ayrıca, işin çalışanın hayatında merkezi bir konum kazanması, işe bağlılığı pekiştiren bir diğer faktördür. Probst (2000) ise işe bağlılığın yalnızca psikolojik bir tutum olmadığını, aynı zamanda çalışanın işine yaptığı yatırım, görev süresi,

aldığı eğitim ve harcadığı çaba ile şekillenen dinamik bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede, işe bağlılığın hem bireysel hem de örgütsel faktörlerden etkilenen çok boyutlu bir yapı olduğu söylenebilir.

Wiener ve Gechman (1977), işe bağlılığı, bireyin psikolojik olarak işi ile özdeşleşme derecesi, işin bireyin benlik algısı üzerindeki etkisi ve işe yönelik değer yönelimi olarak tanımlanmaktadır. Bu bakış açısı, işe bağlılığın sadece mevcut iş deneyimiyle değil, bireyin geçmişte edindiği değerlerle de şekillendiğini göstermektedir. Brown (1996) ise çalışanların yaşamlarının büyük bir kısmını iş faaliyetlerine ayırdığını ve işin, bireyler için yaşamın temel bir yönü hâline geldiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, işe bağlılık bireyin kimliği, değerleri ve yaşam tarzı ile doğrudan ilişkili olup, çalışanların işlerini hayatlarının önemli bir parçası olarak görmeleriyle güçlenmektedir. Bu durum, işe bağlılığın bireyin kariyer gelişimi, iş tatmini ve örgütsel uyumu açısından kritik bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Saleh ve Hosek (1976) işe bağlılığı dört farklı açıdan ele almaktadır. İlk olarak, çalışanın işine ayırdığı zaman ve işinin hayatındaki önem derecesi, işe bağlılığın bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. İkinci olarak, bireyin çalıştığı işi, öz saygısının bir parçası olarak algılaması, duygusal bağlılığını güçlendirmektedir. Üçüncü olarak, çalışanın aktif olarak işe katılımı, onun işe yönelik motivasyonunu artıran bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Son olarak, çalışanın işini kendi benliğinin bir parçası olarak görmesi, işe yönelik derin bir aidiyet duygusunu yansıtmaktadır. Bu çerçevede işe bağlılık, bireyin işine yönelik tutum ve algılarının yanı sıra örgütsel bağlılık, iş tatmini ve stres yönetimi gibi faktörlerle de doğrudan ilişkili çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmaktadır.

İşe bağlılık, çalışanların yalnızca iş yerindeki deneyimlerinden değil, aynı zamanda iş dışındaki yaşantılarından da etkilenen bir olgudur (Lambert, 1991). Çalışanların işe bağlılığını belirleyen unsurlar arasında beceri çeşitliliği, görevin önemi, görev kimliği, özerklik ve geri bildirim gibi iş özellikleri yer almakta olup, bu faktörlerin işe bağlılığı olumlu yönde etkilediği araştırmalarla ortaya konmuştur (Chen ve Chiu, 2009). Bununla birlikte, işe bağlılık daha çok çalışanın işine yönelik psikolojik algısıyla ilişkilendirilmekte ve bireyin işine dair içsel bir anlam yüklemesiyle şekillenmektedir (Gopinath ve Kalpana, 2020). Bu doğrultuda, işe bağlılığı yüksek olan çalışanların, performanslarının öz saygılarını korumak açısından önemli olduğunu düşündükleri için, kendilerine verilen

görevleri tamamlamak adına beklentilerin ötesinde çaba harcadıkları görülmektedir (Demir, 2020). Bu durum, işe bağlılığın yalnızca bireyin iş tatmini ve motivasyonu açısından değil, aynı zamanda örgütsel verimlilik ve performans bağlamında da kritik bir unsur olduğunu göstermektedir.

İşe bağlılık, örgütsel bağlılık kavramı ile de yakından ilişkili bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Örgütsel bağlılık, çalışanların kurumsal hedeflere yönelik bağlılıklarını ve örgütlerine duydukları aidiyet duygusunu yansıtmaktadır. Bu tür bir bağlılık, örgütün başarısı ile bireysel başarıyı bir araya getiren bağlamsal bir performans sunmaktadır. Çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olması, kurumsal hedeflere ulaşma konusunda önemli bir katkı sağlamaktadır (Haryani, 2021). Yüksek düzeyde işe bağlılık gösteren çalışanlar, örgütün kendilerine sağladığı faydalara karşılık verme gerekliliği hissettiklerinden dolayı örgüte duygusal olarak daha güçlü bir bağlılık geliştirmekte, iş tatminleri artmakta ve işten ayrılma gibi olumsuz davranışlarda azalma görülmektedir (Abdallah vd., 2016). İşe bağlılık ile iş tatmini ve düşük işten ayrılma niyeti arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenirken, diğer yandan bağlılığı yüksek çalışanların iş stresine neden olan etkenlere daha fazla olumsuz tepki verdikleri bilinmektedir (Sonnentag ve Kruel, 2020).

Sonuç olarak, işe bağlılık, bireylerin işlerine duydukları duygusal, tutkulu ve zihinsel bağlılıklarını yansıtan, iş yerindeki tutum ve davranışlarını derinden etkileyen önemli bir unsuru temsil etmektedir. İşe bağlılık düzeyi yüksek çalışanlar, genellikle daha üretken, yaratıcı ve özverili olmakta, örgütlerine daha fazla değer katmaktadır. Bu doğrultuda, örgütlerde yüksek düzeyde işe bağlılığın sağlanması, verimliliği artıran ve çalışan memnuniyetini yükselten kritik bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Atabay, 2019).

1.2.2.2 İşe Bağlılık Boyutları

İşe bağlılık kavramı, bireylerin işlerine yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını açıklayan önemli bir psikolojik yapı olarak kabul edilmektedir. Araştırmada temel alınan ve Schaufeli vd. (2002) tarafından geliştirilen işe bağlılık modeli, çalışanların işlerine yönelik pozitif ve tatmin edici bir zihinsel durumunu tanımlamakta olup üç temel boyutta ele alınmaktadır. Bunlar: işe istek duyma (vigor), işe adanma (dedication) ve işe yoğunlaşma (absorption) olarak adlandırılmıştır.

1.2.2.2.1 İşe İstek Duyma

İşe istek duyma, çalışanın işe karşı yüksek düzeyde enerji ve zihinsel dayanıklılık göstermesi ile ilgilidir. İşine karşı istek duyan bireyler, işlerini yaparken kendilerini dinç ve enerjik hissetmektedirler. Bu çalışanlar, zorluklar karşısında kolayca pes etmeyen, işlerini sürdürmek için çaba gösteren ve görevlerini yerine getirirken fiziksel ve zihinsel olarak canlılık hisseden kişilerdir (Eryılmaz ve Doğan, 2012). İşe istek duyma, genellikle fiziksel ve duygusal tükenmişliğin düşük olduğu, çalışanların işlerinden haz aldığı ve motive hissettikleri durumlarla ilişkilendirilir (Gevers ve Demerouti, 2013).

İşe istek duyma, çalışanın işine olan bağlılığını, enerjisini ve zihinsel dayanıklılığını yansıtan bir kavramdır. Bu bireyler, işlerini yaparken yalnızca fiziksel olarak değil, aynı zamanda zihinsel olarak da dinç ve enerjik hissederler. İşe duydukları bu istek, görevlerine olan ilgi ve motivasyonlarıyla doğrudan ilişkilidir (Schaufeli vd., 2017). Bu çalışanlar, işlerini bir yük olarak değil, bir fırsat olarak görürler ve işlerini yerine getirirken kendilerini enerjik hissederler. İşe duyulan istek, bireylerin işlerini keyifle yapmalarını sağlar ve bu da onların verimliliğini artırır.

Bu çalışanlar, karşılaştıkları zorlukları aşmak için stratejiler geliştirir ve işleri üzerinde kontrol sahibi olmayı hedefler. Bu özellik, çalışanların psikolojik dayanıklılığını ve stresle başa çıkma yeteneklerini artırır. Zorluklarla karşılaşıldığında motivasyonlarını kaybetmeden, enerjik bir şekilde devam etmeleri, işyerinde pozitif bir tutum sergilemelerine olanak tanımaktadır. Aynı zamanda, görevlerini yerine getirirken fiziksel ve zihinsel olarak canlılık hissetmeleri, iş tatminini artıran önemli bir faktördür (Mazzetti vd., 2023).

İşine istek duyan bireyler, görevlerine karşı olumlu bir yaklaşım sergiler ve işyerindeki stresle başa çıkma yetenekleri de daha güçlüdür. Bu kişiler, işlerinde daha fazla başarı elde etme eğilimindedirler çünkü işlerine yönelik pozitif bir tutum sergileyerek sürekli olarak gelişim göstermektedirler. Ayrıca, işlerinden aldıkları haz, onları daha yaratıcı ve verimli hale getirmektedirler. Çalışanların işlerine duydukları istek, örgütün genel verimliliği ve başarısı üzerinde de olumlu etkiler yaratabilir (Jaya ve Ariyanto, 2021).

1.2.2.2.2 İşe Adanma

İşe adanma, bir çalışanın yaptığı işe olan derin bağlılığı, işine anlam yüklemesi ve işine olan tutkusu ile ilgilidir. İşe adanmış bireyler, işlerini yalnızca bir geçim kaynağı olarak görmek yerine, kişisel anlam ve değer buldukları bir faaliyet olarak değerlendirirler (Eryılmaz ve Doğan, 2012). İşlerine yükledikleri bu anlam, onların motive olmalarını sağlar ve işlerine olan bağlılıklarını artırır.

İşe adanmış bireyler, işlerine karşı duydukları tutkuyu ve ilhamı eyleme dönüştürürler. İşlerine karşı duydukları ilgi, onları daha yaratıcı ve verimli hale getirir. İlham almak, çalışanın işine yönelik olumlu bir tutum geliştirmesini sağlar ve bu durum, işyerindeki genel atmosferi de olumlu yönde etkiler. Bu çalışanlar, işlerini sadece fiziksel olarak yerine getirmekle kalmaz, aynı zamanda bu süreçten zevk alır ve kendi başarılarına değer verirler. İşin anlamı ve değeri, onları daha motive eder ve işlerine daha fazla enerji harcamalarına olanak tanır (Doğan vd., 2014).

İşe adanma, aynı zamanda çalışanın işinden gurur duymasıyla da ilişkilidir. İşini değerli ve önemli gören bireyler, yaptıkları işin sonucundan duydukları memnuniyetle kendilerini tatmin olmuş hissederler. Bu gurur duygusu, çalışanın işine olan bağlılığını pekiştirir ve onun sürekli olarak gelişim göstermesini sağlar. Çalışanlar, işlerinin örgütleri ve toplumun üzerindeki etkisini fark ettiklerinde, bu durum onların işlerine daha fazla odaklanmalarını ve bu işi daha büyük bir sorumlulukla yapmalarını sağlar (Alarcon ve Edwards, 2011).

İşe adanma, çalışanların işlerinden yüksek düzeyde doyum almasına katkı sağlamakta ve iş motivasyonları üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. İşe adanmış bireyler, sadece işlerini yerine getirme konusunda başarılı olmakla kalmaz, aynı zamanda işlerinden tatmin olurlar. Bu tatmin duygusu, onların işlerine karşı daha bağlı olmalarını ve uzun vadeli başarı için çaba göstermelerini teşvik eder. İşin anlamlılığı, adanmışlık ve bağlılık, çalışanların daha yüksek performans sergilemelerini sağlayarak örgütsel verimliliği artırır (Selçuk ve Karaca, 2021).

1.2.2.2.3 İşe Yoğunlaşma

İşe yoğunlaşma, bireylerin işlerine tamamen odaklanması, iş süreçlerine kendilerini vermesi ve zamanın nasıl geçtiğini fark etmemeleriyle ifade edilmektedir. İşe yoğunlaşmış bireyler, işlerini yaparken dışsal dikkat dağıtıcı faktörlerden minimum düzeyde etkilenir ve yalnızca işlerine odaklanarak daha

verimli çalışırlar (Denizli, 2018). İşin her detayına dikkat etmek, onların işlerine olan bağlılıklarını artırır ve bu da iş süreçlerinin kalitesini yükseltir. Ayrıca, işlerine olan bu derin odaklanma hali, çalışanların motivasyonlarını ve performanslarını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (Çankır, 2016).

Bireylerin işe yoğunlaşması, onların dış dünyadan soyutlanmalarına ve sadece işlerine odaklanmalarına yol açar. Bu soyutlanma, çalışanların işlerine tamamen konsantre olmalarını ve çevresel faktörlerden etkilenmeden görevlerini yerine getirmelerini sağlar (Çankır, 2016). Derin bir konsantrasyon içinde olmak, işin her bir yönüne daha fazla dikkat etmeyi ve yüksek performans sergilemeyi mümkün kılar. Bu nedenle, işe odaklanmış bireyler, işyerlerinde verimlilik ve başarıyı artıran unsurlar arasında yer alır. Onların işlerine duyduğu bu bağlılık hem kişisel hem de örgütsel başarıyı besler (Denizli, 2018). İşe yoğunlaşan çalışanlar, işlerini bir hedef olarak görürler ve sürekli olarak bu hedefe doğru ilerlerler. Bu durum, işin anlamlılığını artırır ve çalışanların ilgisinin sürdürülebilir olmasına yardımcı olur (Bayar, 2019).

Bu üç boyut bir araya geldiğinde, çalışanların işe bağlılık düzeylerini belirlemekte ve iş performansı, iş tatmini ve örgütsel bağlılık gibi kavramlarla doğrudan ilişkilendirilmektedir. Schaufeli (2012)'nin geliştirdiği bu model, özellikle eğitim sektörü gibi çalışan motivasyonunun kritik olduğu alanlarda iş verimliliğini anlamak adına önemli bir çerçeve sunmaktadır.

1.2.2.3 İşe Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Literatürde işe bağlılığın çeşitli faktörler tarafından doğrudan veya dolaylı olarak etkilendiği görülmektedir. Temel olarak, işe bağlılığı belirleyen üç ana faktör öne çıkmaktadır. Bunlar: bireysel özellikler, işin özellikleri ve her iki faktörün bileşimi olarak ele alınabilir. Lodahl ve Kejner (1965), işe bağlılığın büyük ölçüde bireysel özelliklerin bir sonucu olduğunu öne sürerken, Herman vd. (1975) ise işin özellikleri ile örgütsel değişkenlerin, bireysel faktörlere kıyasla iş tutumları üzerinde daha belirleyici olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde, Saal (1981), işin yapısal özelliklerinin işe bağlılık üzerinde daha baskın bir etkiye sahip olduğunu savunmuştur. Rabinowitz ve Hall (1977) ise işe bağlılığın hem bireysel hem de iş özelliklerinin ortak etkisiyle şekillendiğini ve hiçbir faktörün tek başına daha baskın olmadığını ileri sürmüştür. Genel olarak, bireysel özellikler işe

bağlılığın oluşmasında belirleyici bir rol oynarken, işin doğasının da bu süreci kısmen etkilediği görülmektedir (Çakır, 2001).

Liderlik Tarzları ve Yönetim Desteği

Liderlik tarzları, çalışanların işlerine duydukları bağlılık üzerinde etkili bir faktör olmaktadır. Etkili liderlik, çalışanların kendilerini değerli hissetmelerine olanak tanımakta ve bağlamsal performanslarını artırmaktadır. Kapsayıcı, demokratik ve dönüşümcü liderlik yaklaşımları, çalışanların işlerine daha güçlü bir bağlılık geliştirmelerine olanak sağlarken; otoriter ve otokratik liderlik tarzları, çalışanların duygusal bağlılıklarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bunun yanı sıra, liderler tarafından çalışanlara sunulan destek, güven duygusunu pekiştirmekte ve işlerine olan bağlılıklarını artırmaktadır (Zhang vd., 2021).

İşin Anlamı ve İçerik

İşin anlamı, bireylerin çalıştıkları işlerin onlara ne denli değerli ve tatmin edici görüldüğüyle doğrudan ilişkilidir. İşin kişisel hedeflerle uyum içerisinde olması, birey açısından taşıdığı anlam ve işin içerdiği görevlerin çalışanlar üzerindeki etkisi, işe bağlılık düzeylerini belirgin şekilde etkilemektedir. İşe anlam katan görevler ile bireylerin kişisel beceri ve ilgi alanlarıyla uyumlu işler, yüksek seviyede bağlılık ve bağlamsal performans ortaya koymaktadır. Buna karşın, monoton ve tatmin edici özellikten yoksun işler, çalışanların işe yönelik ilgisini ve bağlılığını kayda değer ölçüde azaltabilmektedir (Ali vd., 2020).

Çalışma Ortamı ve İş Yeri İklimi

İş yeri ortamı ile genel iş iklimi, çalışanların işlerine olan bağlılık düzeylerini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Sağlıklı ve güvenli bir çalışma ortamının oluşturulması, çalışanların iş performanslarını artırmakta ve aynı zamanda işlerine yönelik duygusal bağlılıklarını güçlendirmektedir. İş yerinde etkin bir iş birliği, açık iletişim ve olumlu ilişkilerin tesis edilmesi, çalışan memnuniyetini artırmakta ve iş bağlılığını desteklemektedir. Bunun yanı sıra, çalışanlar arasında karşılıklı saygı ve güvenin hâkim olduğu, stresin minimize edildiği ve destekleyici bir atmosferin sağlandığı iş yerleri, çalışanların bağlılık düzeylerini önemli ölçüde yükseltmektedir (Ali vd., 2021).

Ödüller ve Tanıma

Çalışanların başarılarının takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi, işe bağlılık düzeylerini artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır. Çalışanların yaptıkları işin değer gördüğünü hissetmeleri, tanıma ve ödüllendirme mekanizmalarının etkin şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Maddi ödüller, örneğin maaş artışları ve ikramiyeler, çalışanların motivasyonunu artırmaktadır. Bunun yanı sıra manevi ödüller, örneğin teşekkür ifadeleri, ödüller ya da takdir yazıları, çalışanların kuruma olan bağlılıklarını güçlendirmektedir. Ödüllendirme ve tanıma süreçleri, çalışanların işlerine olan adanmışlıklarını pekiştirmekte ve motivasyonlarını sürekli kılmaktadır (Frare ve Beuren, 2020).

Kariyer Gelişimi ve Eğitim Fırsatları

Çalışanların kariyer gelişimini destekleyen olanaklar, onların işlerine yönelik bağlılık düzeylerini artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır. Eğitim ve gelişim fırsatları, çalışanların mesleki becerilerini geliştirmelerine, kariyer hedeflerine ulaşmalarına ve örgüte daha fazla değer katmalarına olanak tanımaktadır. Kariyer basamaklarında ilerleme olanağı, çalışanların hem örgüte duyduğu bağlılığı artırmakta hem de işlerine daha özverili bir şekilde odaklanmalarını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, kişisel ve profesyonel gelişim konusunda sunulan destek, çalışanların uzun vadeli hedeflerine ulaşmalarına katkı sağlamakta ve örgüte olan aidiyet duygularını pekiştirmektedir (Gökaslan, 2018).

İş Dışındaki Faktörler ve Kişisel Durumlar

Yapılan araştırmalar, iş-yaşam dengesinin çalışanların moral, bağlılık ve iş doyumunu artırdığını, işyerinde yaşanan problemleri ve strese yol açan unsurları asgariye indirdiğini göstermektedir. Bu denge, örgütler için uzman ve değerli çalışanları işe alma ve bağlılıklarını sağlama hususunda önemli bir araç olarak görülmektedir. Ayrıca, iş-yaşam dengesi, örgütsel bağlılık, iş performansı ve motivasyon gibi kavramları olumlu yönde etkilemektedir (Keskin ve Karavardar, 2018). Öte yandan, iş-yaşam dengesizliği, mesleki yaralanma ve kaza riskinin artmasına, bireylerin sağlığının bozulmasına ve sosyal yaşam için ayırdıkları zamanın azalmasına neden olmaktadır. Bu durum, çalışanların işlerine olan bağlılıklarını ve iş performanslarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Korkmaz ve Erdoğan, 2014).

İş Yüğü ve İşin Zorluk Derecesi

İş yüğü ve işin zorluk derecesi ile ilgili yapılan araştırmalar, bu faktörlerin çalışanların iş performansları, motivasyonları ve bağılılıkları üzerinde önemli etkiler yarattığını göstermektedir. Karasek'in (1979) İş Talepleri-Kontrol Modeline göre, iş yüğü ile işin zorluk derecesinin artışı, stres ve tükenmişlik seviyelerinin yükselmesine neden olabilir. Bununla birlikte, Hackman ve Oldham'ın (1976) İş Özellikleri Modeli, işin zorluk derecesinin çalışanların içsel motivasyonlarını artırabileceğini ve dolayısıyla iş tatmini ile bağılılıklarını iyileştirebileceğini savunmaktadır.

Sonuç olarak, çalışanların işe bağılılık düzeyleri çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Liderlik tarzları, işin anlam ve önemi, çalışma ortamı, ödüllendirme ve takdir mekanizmaları, kariyer gelişimi olanakları, kişisel koşullar ve iş yüğü, çalışanların işe bağılılık düzeylerini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Çalışanların işe bağılılık düzeylerinin artırılmasında bu faktörlerin etkin bir şekilde yönetilmesinin kritik olduğu belirtilebilir.

1.2.2.4 Eğitim Örgütlerinde İşe Bağılılık

İşe bağılılık, çalışanların işlerine karşı duygusal, zihinsel ve algısal olarak duydukları bağılılığı ifade etmektedir (Linsheng ve Jian, 2022). Lodahl ve Kejner (1965), işe bağılılık kavramını bireyin çalışmasıyla özdeşleşme düzeyi ya da çalışmanın bireyin yaşamında önemli bir yer tutması olarak tanımlamaktadır (akt. Karacaoğlu, 2005). Eğitim örgütlerinde işe bağılılık eğitim çalışanlarının mesleki görevlerine ve çalışma ortamlarına yönelik olumlu algılarını yansıtmaktadır. Eğitim çalışanlarının işine duyduğu istek, kendini işe adanması ve işine yoğunlaşması eğitim kurumlarındaki başarıyı artıracak temel belirleyicilerinden biri olarak kabul edilebilir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin işlerine duyduğu bağılılık, eğitim kurumlarının genel performansını doğrudan etkilemektedir (Bayar, 2019).

Eğitim kurumlarında işine bağlı bireyler, genelde daha pozitif bir tutum sergileyerek okulda daha sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Bu ortamda öğrenciler, güvenli, destekleyici ve motive edici bir atmosferde eğitim alırken, öğretmenler de öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı bir şekilde yanıt verebilmektedir (Nawaz ve Ijaz, 2022). Bogler ve Berkovich'e (2020) göre, öğretmenlerin işe bağılılık düzeylerinin yüksek olması, onların işlerine daha fazla

özveriyle yaklaşımlarını ve öğrencilerine daha büyük bir ilgi göstermelerini sağlamaktadır. Bu durum, öğretim süreçlerinin verimliliğini artırmakta ve öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. İşe bağlılık, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimine daha fazla katkı sağlamalarına ve onlara rehberlik yapma konusunda daha istekli olmalarına yol açmaktadır. Yüksek düzeyde işe bağlılık, öğretmenlerin öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde yönetmelerini ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırmalarını desteklemektedir.

İşe bağlılık ile eğitim kurumlarındaki başarı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. İşine bağlı öğretmenler, öğretim sürecini daha etkin hale getirerek öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir. Öğretmenlerin işlerine adanmış olmaları, daha verimli dersler sunmalarına ve öğrencilerle etkili iletişim kurmalarına; işe yoğunlaşma, iş süreçlerine daha fazla odaklanmalarına; işe istek duyma ise yüksek enerji ve motivasyonla işlerini yapmalarına olanak verebilir. Eğitim kurumlarının sürdürülebilir başarısını sağlamak için çalışanların işe olan bağlılık düzeylerinin artırılması kritik bir önem taşımaktadır (Kaya ve Boyraz, 2021).

1.2.3 Kapsayıcı Liderlik ve İşe Bağlılık İlişkisi

Liderlik, çalışanların verimliliğini, örgüte olan bağlılıklarını, işe karşı olan tutumlarını ve memnuniyet düzeylerini etkileyen önemli bir faktördür (Kavrayıcı, 2023). Liderin vizyonu ve kişisel özellikleri örgüt içerisinde yaşanan süreçlerin niteliğini etkiler (Kavrayıcı, 2019). Kapsayıcı liderlik, çalışanların farklılıklarını kabul eden, onları değerli hisseden ve iş süreçlerine dahil eden bir liderlik yaklaşımını ifade eder. Kapsayıcı liderlik, sadece çalışanların ihtiyaçlarını anlamakla kalmaz, aynı zamanda onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı hedefler. Bu liderlik tarzı, örgütte çeşitliliği teşvik eder, eşitlikçi bir ortam yaratır ve çalışanların karar alma süreçlerine aktif katılımını sağlar (Ağcihan, 2022).

İşe bağlılık ise, bireylerin örgüte duyduğu duygusal bağlılık, işlerine olan tutku ve motivasyonlarını ifade eder. İşe bağlılık, çalışanların örgütlerinin hedeflerine ulaşmalarına yönelik istekli bir şekilde çaba göstermelerini sağlayan, kişisel ve örgütsel faydalar arasında bir denge kurar (Altinel Yüncü, 2022). Kapsayıcı liderlik ile işe bağlılık arasındaki ilişki, liderlerin çalışanlarla kurduğu sağlıklı ve güvene dayalı ilişkilere dayanır. Kapsayıcı liderlerin, çalışanlarına adil,

destekleyici ve şeffaf bir ortam sunarak, onların örgütsel hedeflere katkı sağlama arzusunu artırdığı ve bu süreçte çalışanların örgüte olan bağlılıklarını güçlendirdiği görülmektedir (Buğu ve Kavrayıcı, 2024; Culha ve Yücel, 2024).

Araştırmalar, kapsayıcı liderliğin çalışanların işe bağlılık düzeylerini artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Kapsayıcı liderler, çalışanlarının duygusal ihtiyaçlarını dikkate alarak, onların motivasyonlarını artırmakta ve bu sayede daha yüksek bir işe bağlılık seviyesini teşvik etmektedirler (Damla-Özdemir vd., 2023). Ayrıca kapsayıcı liderlerin çalışanlarla güçlü bir güven ilişkisi kurmaları, onların ihtiyaçlarını anlamaları ve her bireyi eşit bir şekilde desteklemeleri, çalışanların işlerine duyduğu bağlılık üzerinde önemli bir etki yaratmaktadır (Okçu ve Deviren, 2021). Bu liderlik tarzı, çalışanların örgütsel hedeflere olan bağlılıklarını artırırken, aynı zamanda örgüt kültürünün güçlenmesine de katkı sağlamaktadır.

Özetle, kapsayıcı liderlik ile işe bağlılık arasındaki ilişki, çalışanların örgütsel hedeflere olan katılımlarını ve bağlılıklarını artıran, karşılıklı güven, destek ve anlayış temellerine dayanmaktadır. Kapsayıcı liderlik yaklaşımı, çalışanların duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayarak, onların örgütlerine olan bağlılıklarını pekiştirmekte ve bu sayede örgütsel başarıya katkı sağlamaktadır (Ekşi, 2023).

1.3 Konu İle İlgili Araştırmalar

1.3.1 Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında kapsayıcı liderlik ve işe bağlılık konuları ile ilgili Türkiye dışında yapılmış olan eğitim bağlamındaki araştırma örnekleri ele alınmıştır.

1.3.1.1 Kapsayıcı Liderlik ile İlgili Araştırmalar

Aboramadan vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Filistin yükseköğretim kurumlarında görev yapan 227 akademik personelden elde edilen veriler, kısmi en küçük kareler (PLS-SEM) analiz yöntemi ile incelenmiştir. Çalışma, örgütsel öğrenme yoluyla kapsayıcı liderliği ve rol dışı davranışları deneysel olarak araştıran az sayıdaki çalışmalardan biri olup, kapsayıcı liderliğin Filistin yükseköğretim ortamında ekstra rol davranışları, özellikle örgütsel

vatandaşlık davranışları ve yenilikçi çalışma davranışları üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Berven vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Tennessee Üniversitesi (UT) Uzantısı'nın ilçe düzeyindeki liderler için geliştirdiği kapsamlı liderlik programı LEAD95'in tasarım süreci ve bileşenleri ele alınmaktadır. Program, yeni ilçe yöneticilerinin başarılı olabilmesi için gerekli kritik beceri ve kaynakları belirlemek amacıyla yürütülen bir Delphi çalışmasının bulgularına dayalı olarak oluşturulmuştur. LEAD95; yüz yüze atölyeler, çevrimiçi kaynak araç seti, çevrimiçi öğrenme fırsatları, çoklu değerlendirici değerlendirmesi ve mentorluk gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Programın temel amacı, UT Uzantısı sistemindeki ilçe düzeyindeki liderlerin yetkinliklerini artırmak, iş memnuniyetini yükseltmek ve daha tutarlı bir liderlik ile yönlendirme mekanizması oluşturmaktır.

DeMatthews (2021) tarafından yapılan çalışma, liderlik uygulamalarını ve algılarını, engelli öğrenciler için etkili kapsayıcı okullar oluşturma sürecini inceleme amacı taşımaktadır. Bu nitel çalışma, iki ilkokul yöneticisinin etkili kapsayıcı okullar kurma süreçlerini ve kaynaştırma ile ilgili karşılaştıkları zorlukları ve değişim süreçlerini nasıl anladıklarını ele almıştır. Her iki okul yöneticisi bir okul yılı boyunca gerçekleştirilen dört görüşme ve gözlem aracılığıyla elde edilen veriler, okulla ilgili bilgi almak amacıyla öğretmenler ve bölge yöneticileriyle yapılan görüşmelerle desteklenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, etkili kapsayıcı okulların oluşturulmasında kritik rol oynayan liderlik uygulamaları şu şekilde tanımlanmaktadır: (1) değişim odaklı işbirliği kültürü oluşturulması, (2) planlama ve değerlendirme, (3) kapasite geliştirme ve (4) geliştirme/gözden geçirme planları. Her iki okul yöneticisi de, okullardaki karmaşık yapıya ve karşılaşılan zorluklara rağmen, bu uygulamaların kaynaştırmanın etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağladığını hissetmişlerdir.

Crisol Moya vd. (2020) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okullarda kapsayıcı liderlik yaklaşımının İtalyan bağlamında geçerliliğini doğrulamaktır. Çalışma, Messina (İtalya) şehrindeki 293 öğretmen ve 928 aileden oluşan bir örneklem grubuyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, İtalyan okullarında kapsayıcı liderlik düzeyini değerlendirmeye yönelik okul yöneticileri ve öğretmenler ile ailelere yönelik versiyonların yüksek düzeyde geçerlilik ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma, kapsayıcı liderliğin etkilerinin, öğretim ve öğrenme kalitesinin iyileştirilmesi ve uygun bir okul iklimi

ile kültürünün teşvik edilmesi yoluyla en iyi şekilde ortaya çıkacağını öngörmektedir.

Nair ve Sivakumar (2020) tarafından yapılan çalışma, eğitim sisteminde öğretmenlerin duygusal durumlarının ve refahlarının önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerde ortaya çıkan duygusal uyumsuzluk, hem bireysel düzeyde hem de kurumsal yapı içerisinde olumsuz sonuçlar doğurmakta ve öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarını zayıflatmaktadır. Kurumsal yapı içerisinde öğretmenlerin duygusal durumlarını etkileyen çeşitli faktörler bulunmakla birlikte, kapsayıcı liderlik anlayışının, psikolojik güçlendirme ikliminin ve örgütsel adaletin sağlanmasının, öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerini azaltmada önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Araştırma kapsamında 510 okul öğretmeni üzerinde yapılan inceleme sonucunda, kapsayıcı liderliğin öğretmenlerin duygusal uyumsuzluğunu azaltmada belirleyici bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ryan (2014), sosyal adaletin gelişimiyle birlikte takipçilerinin bu kavramı çeşitli şekillerde ele aldığını ve kapsayıcılığın bu çerçevede önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedir. Sosyal adalet savunucularının kapsayıcılığı, adaletin sağlanmasına yönelik bir araç olarak değerlendirdiği vurgulanmaktadır. Kapsayıcılığa yönelik bu ilginin liderlik teorisi ve uygulamalarına da yansıdığı ifade edilmektedir. Çalışmada, özellikle çeşitli okulların yöneticilerinin okullarını daha kapsayıcı hale getirme çabaları ele alınmaktadır. Bu bağlamda, sosyal adalet ile kapsayıcılık arasındaki ilişki açıklanmakta, kapsayıcı liderliğin teorik temelleri ve uygulamaları incelenmektedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin kapsayıcılığı teşvik ederken karşılaştıkları zorluklar ele alınarak, yöneticilerin iletişim stratejileri, eleştirel öğrenme yöntemleri, okul-toplum ilişkileri ve stratejik savunuculuk faaliyetleri kapsamında kapsayıcı liderlik yaklaşımları değerlendirilmektedir.

Precey (2011), kapsayıcı eğitimin teşvik edilmesi için gerekli liderlik anlayışını incelemekte ve öğrencileri çeşitli kimlik belirteçlerine dayanarak dışlayan eğitim uygulamalarının yeniden kavramsallaştırılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Çalışmada, dar bir çerçevede öğretim tekniklerine odaklanan geleneksel pedagojik liderlik modelleri eleştirilmekte ve kapsayıcılığı etkileyen sosyo-kültürel faktörleri dikkate alan daha bütüncül bir pedagojik yaklaşım önerilmektedir. Bu bağlamda, mevcut eğitim yapılarının oluşturduğu zorluklar ele alınmakta ve öğrenme ortamında tüm öğrenciler için kapsayıcı alanlar

yaratabilmek adına dönüştürücü eğitim teorilerinin entegrasyonunun önemi vurgulanmaktadır.

Ryan (2007), eşitlik, çeşitlilik ve kapsayıcılığın toplumsal açıdan giderek daha fazla önem kazandığını ve tanınırlığının arttığını belirtmektedir. Eğitim alanında müfredat geliştirme, standart testlerin analizi, eğitimde ruh sağlığı, eğitim politikaları ve araştırmaları gibi çeşitli konular ele alındığında, bu üç kavramın ortak bir tema olarak öne çıktığı görülmektedir. Ancak, akademik ortamda eşitlik, çeşitlilik ve kapsayıcılık üzerine yapılan araştırmaların artmasına rağmen, bu kavramların akademik liderlikle olan bağlantısını ele alan çalışmaların sınırlı olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda, ilgili literatürün incelendiği ve analiz edildiği çalışmada, akademik liderlik ile eşitlik, çeşitlilik ve kapsayıcılık arasındaki ilişkiyi geliştirmeye yönelik öneriler sunulmaktadır.

Garrison-Wade vd. (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, tüm öğrenciler için eğitimi iyileştirme kapasitesine sahip yöneticilerin yetiştirilmesinin, özel eğitim öğretmenlerini işe alma ve elde tutma açısından kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Ancak, literatürde mevcut ve gelecekteki yöneticilerin bu rol için becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine yönelik bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda, batılı bir üniversitede özel eğitim ve yönetici yetiştirme programları kapsamında, hizmet öncesi yöneticilerin tüm öğrenciler için eğitimi iyileştirme konusundaki yeterliliklerini belirlemeye yönelik bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, programların iyileştirilmesi ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla mevcut ve mezun öğrencilerden odak grup görüşmeleri ve anket yoluyla veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ilgili programlara yönelik iyileştirme önerileri sunulmuştur.

Ryan (1999), yöneticilerin etnik açıdan çeşitli okullarda kapsayıcı liderliği teşvik etmek amacıyla uyguladıkları ve uygulayabilecekleri stratejileri ele almaktadır. Çalışmada, çoğunluğu büyük bir okul bölgesinde görev yapan 35 yönetici ile yapılan görüşmeler sonucunda, okul yöneticilerinin kültürel açıdan çeşitli okullarda oynadığı rolün daha da önemli hale geldiği vurgulanmaktadır. Elde edilen bulgular, yöneticilerin okul topluluğunun tüm paydaşlarıyla diyaloga girmesinin, kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulmasında kritik bir unsur olduğunu göstermektedir. Diyalog sürecinin temel bileşenleri olarak başkalarıyla bağlantı kurma, dinleme, öğrenme ve eğitme öne çıkmaktadır. Görüşülen yöneticiler, kapsayıcı bir okul ortamı sağlamak adına diyaloga teşvik etmek için

çeşitli teknikler kullandıklarını ifade etmiş ve özellikle dikkatli dinlemenin önemini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, diyalog, farklı bakış açıları, değerler ve bilgilerin okulların günlük işleyişine dahil edilmesini sağlayan güçlü bir araç olarak değerlendirilmektedir.

1.3.1.2 İşe Bağlılık ile İlgili Araştırmalar

Mérida-López vd. (2023) göre, duygusal zekâ ile öğretmenlerin işe bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, kişisel kaynakların iş tatmini ve motivasyon gibi mesleki refah göstergeleriyle olan ilişkisini aydınlatmaktadır. Bu araştırmada, algılanan stresin, duygusal zekâ ile işe bağlılık arasındaki ilişkiyi kısmen aracılık ettiği ve düzenlediği tespit edilmiştir. Özellikle, duygusal zeka ile işe bağlılık arasındaki pozitif ilişki, algılanan stres düzeyi yüksek olan öğretmenlerde daha belirgin hale gelmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerini geliştirmelerinin ve stres yönetimini iyileştirmelerinin, onların işe olan bağlılıklarını artırmalarına ve işlerine daha fazla özveriyle yaklaşmalarına katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.

Banjarnahor vd. (2018) tarafından Endonezya'nın Medan şehrinde gerçekleştirilen araştırmada, 164 ortaokul yöneticisi üzerinde direktif ve katılımcı liderlik tarzları ile işe bağlılık arasındaki ilişkide iş tatmininin aracılık rolü incelenmiştir. Çalışmada, iş tatmininin direktif liderlik ve işe bağlılık arasındaki ilişkide aracılık etkisi göstermediği, ancak katılımcı liderlik ile işe bağlılık arasındaki ilişkide pozitif ve anlamlı bir aracılık etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Eldor ve Shoshani'ye (2016) göre, öğretmenlerin meslektaşları ve yöneticilerinden aldığı şefkat, duygusal canlılık, örgütsel bağlılık ve iş tatmini ile pozitif, tükenmişlik ile negatif ilişkili bir faktördür. İsrail'deki 226 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada, pozitif duygusal durumun (PA), bu ilişkide aracı bir rol oynadığı bulunmuştur. Ayrıca, öğrenci-uygunsuz davranış stresinin yüksek olduğu durumlarda, PA aracılığıyla şefkatin olumlu etkilerinin arttığı tespit edilmiştir. Bulgular, okul ortamında şefkatin öğretmen refahı üzerindeki kritik rolünü vurgulamakta ve eğitim yöneticilerinin bu unsuru teşvik etmesi gerektiğini göstermektedir.

Sarath ve Manikandan'a (2014) göre, bireysel refah, toplumdaki herkes için temel bir hedef olup, bu durum iş katılımına da yansımaktadır. İnsanlar kendilerini iyi hissettiklerinde, performansları, üretkenlikleri ve sosyal

etkileşimleri olumlu yönde etkilenmektedir. Hindistan'ın Kerala bölgesinde öğretmenler arasında yürütülen bu araştırma, işle ilgili refah ve iş katılımı arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıdaki çalışmalardan biridir. 97 okul öğretmenin katıldığı anket çalışmasının sonuçları, refah düzeyi ile iş katılımı arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ancak, cinsiyet, unvan, okul türü ve mesleki deneyim gibi demografik değişkenlerin bu ilişki üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin refah düzeylerinin artırılmasının iş katılımını destekleyebileceğini göstermektedir.

Schweitzer'e (2014) göre, çalışanların iş katılımını inceleyen birçok çalışma bulunmasına rağmen, Saskatchewan'daki öğretmenlerin iş katılımına yönelik araştırmalar sınırlıdır. Regina ve Saskatoon'da 745 öğretmen üzerinde yapılan arşivlenmiş bir araştırmaya dayanan bu çalışma, öğretmenlerin iş katılımını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Korelasyon analizleri, iş ile ilgili kontrol ve tanınmanın iş katılımı ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Hiyerarşik regresyon analizine göre ise iş ile ilgili kaynaklar, iş katılımının en güçlü yordayıcısı olarak belirlenmiş ve demografik değişkenler ile iş ile ilgili taleplerin kontrol edilmesinin ardından anlamlı bir varyansa yol açtığı tespit edilmiştir. Çalışma bulguları, işine bağlı öğretmenlerin okul bölümleri, yöneticiler ve toplum üzerinde olumlu bir etki yaratabileceğini vurgulamakta ve eğitim paydaşlarının bu unsurları dikkate alması gerektiğini göstermektedir.

Weinreich'e (2014) göre, tükenmişlik uzun süredir bilinen bir olgu olup, 1970'lerden itibaren bitkinlik, alaycılık ve etkisizlik ile karakterize edilmektedir. Son yıllarda, psikolojide olumlu yönler odaklanma eğilimiyle birlikte iş katılımı (canlılık, özveri ve yoğunlaşma) kavramı ön plana çıkmıştır. Ancak, aynı meslekte çalışan bireylerin neden farklı düzeylerde tükenmişlik veya iş katılımı geliştirdiği hala tam olarak açıklanamamaktadır. Bu çalışma, yüksek tükenmişlik düzeyine sahip öğretmenler ile işe adanmış öğretmenler arasındaki farkları incelemiştir. 254 öğretmenin katıldığı araştırmada, iş yükü, iş tatmini ve iş performansı açısından iki grup arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş; ancak hastalık izni açısından fark gözlenmemiştir. Tükenmiş öğretmenler daha fazla iş yüküne sahip olup iş tatminleri daha düşük ve iş performansları daha zayıftır. Bulgular, tükenmişliği azaltmaya yönelik stratejiler geliştirilmesi açısından önemli olup, gelecekteki araştırmaların bu sonuçları temel alarak tükenmiş

öğretmenlerin durumunu iyileştirmeye yönelik müdahaleler geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Høigaard vd. (2012) göre, öğretmen politikası ulusal gündemlerde öncelikli bir konu olup, okulların iyileştirilmesi ve daha fazla öğretmenin mesleğe kazandırılması hedeflenmektedir. Ancak, öğretmenler üzerindeki talepler giderek karmaşıklaşmakta ve özellikle yeni mezun öğretmenler için mesleği bırakma riski yüksek olmaktadır. Güney Norveç'te altı yıldan az deneyime sahip öğretmenlerle yapılan çalışmada, iş bağlılığı ve öğretmen yeterliliğinin iş tatmini ile pozitif, tükenmişlik ve istifa niyeti ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, yeni öğretmenlerin meslekte kalmasını sağlamak için iş bağlılığını ve mesleki yeterliliği destekleyen politikaların önemini vurgulamaktadır.

Adekola (2010), Nijerya'nın Osun kentindeki beş yerel yönetim alanında (LGAs) görev yapan 162 ortaokul İngilizce öğretmeni arasında **işe bağlılığı** incelemiştir. Çalışmada, Utrecht İş Katılımı Ölçeği'nin (UWES) kısa formu kullanılarak öğretmenlerin işe bağlılık düzeyi değerlendirilmiş ve genel olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçüm sonuçlarına göre, işe bağlılık 7 puanlık ölçekte ortalama 5,04 olarak belirlenmiş; alt bileşenler bazında ise canlılık 4,99, özveri 5,44 ve yoğunlaşma 4,71 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin güvenilirlik katsayısı oldukça yüksek olup, genel Cronbach alfa değeri 0,91 olarak tespit edilmiş, alt ölçekler için ise sırasıyla 0,76 (canlılık), 0,83 (özveri) ve 0,79 (yoğunlaşma) olarak bulunmuştur. Araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin işe bağlılık seviyelerinin yüksek olmasına rağmen, öğrencilerin İngilizce derslerindeki başarılarının düşük olmasıdır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin güçlendirilmesi ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik yeni stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bakker ve Bal (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, haftalık işe bağlılık modeli test edilerek iş kaynaklarının motivasyon potansiyeli üzerine teorik bir çerçeve sunulmaktadır. Çalışma kapsamında, 54 Hollandalı öğretmenin haftalık iş kaynakları ile haftalık işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve haftalık işe bağlılığın haftalık performansı öngördüğü belirlenmiştir. Ayrıca, anlık işe bağlılığın sonraki haftanın iş kaynakları üzerinde pozitif ve gecikmeli bir etkiye sahip olduğu hipotezi öne sürülmüştür. Araştırma, öğretmenlerin beş ardışık hafta boyunca her cuma günü haftalık anketler doldurması yoluyla yürütülmüştür. Analiz sonuçları, özerklik, süpervizörle fikir alışverişi ve gelişim

fırsatlarının haftalık işe bağlılık ile pozitif ilişkili olduğunu, ancak sosyal desteğin bu ilişkiyi doğrulamadığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, haftalık işe bağlılığın haftalık iş performansını olumlu yönde etkilediği ve anlık işe bağlılığın sonraki haftanın iş kaynakları ile pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Hakanen vd. (2006) çalışmasında, öğretmenler arasında iş ile ilgili refahı açıklamak amacıyla iki paralel sürecin varlığını öne sürmektedir. Bu süreçler, enerjik bir süreç (iş talepleri-tükenmişlik-sağlıksızlık) ve motivasyonel bir süreç (iş kaynakları-bağlantı-örgütsel bağlılık) olarak tanımlanabilir. Modelde, her iki süreç arasında bazı çapraz bağlantıların bulunduğu varsayılmaktadır. Çalışmanın hipotezleri eş zamanlı olarak Fin öğretmen örnekleminde (N = 2038) yapısal eşitlik modellemesi kullanarak test etmiştir. Araştırma sonuçları, her iki sürecin de varlığını doğrulamış olmakla birlikte, enerjik sürecin daha belirgin bir şekilde öne çıktığı görülmüştür. Özellikle, (1) tükenmişliğin, yüksek iş taleplerinin sağlıksızlık üzerindeki etkisini aracılık ettiği, (2) iş bağlılığının, iş kaynaklarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini aracılık ettiği ve (3) tükenmişliğin, kaynak eksikliğinin zayıf bağlılık üzerindeki etkilerini aracılık ettiği tespit edilmiştir. Bu bulguların sağlamlığı, bunların örneklemin yarısında rastgele seçimle elde edilmiş ve diğer yarısında çapraz doğrulama yoluyla test edilmesiyle güçlendirilmiştir.

1.3.2 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında kapsayıcı liderlik ve işe bağlılık konuları ile ilgili Türkiye’de yapılmış olan eğitim bağlamındaki araştırma örnekleri ele alınmıştır.

1.3.2.1 Kapsayıcı Liderlik ile İlgili Araştırmalar

Çağlıyan ve Taş (2024), çalışmalarıyla eğitim ortamlarında kapsayıcı liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile nasıl ilişkilendiğini incelemiştir. Bu araştırma, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla ilişkisel bir modelde tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı süresince Isparta il merkezinde bulunan ortaokul ve lise düzeyindeki resmi kamu okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik algılarının "orta" düzeyde olduğu

saptanmıştır. Ayrıca, örgütsel bağlılık ile kapsayıcı liderlik arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Culha'nın (2023) araştırması, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik yaklaşımlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini, Şanlıurfa ilinde lise, ortaokul ve ilkokullarda görev yapan toplamda 222 öğretmen oluştururken, nitel araştırma boyutunu kapsayıcı liderlik konusundaki görüşlerini ifade edebilecek 13 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarını yüksek düzeyde sergilediklerini göstermektedir. Ayrıca, kapsayıcı liderlik, sendika üyeliği ve okul kademesine göre farklılıklar göstermektedir. Cinsiyet ve yaş açısından önemli bir fark gözlemlenmemekle birlikte, sendika üyeliği ve okul kademesi bakımından anlamlı bir ayrım tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan bireyler arasında herhangi bir sendikaya üye olanlar, okul yöneticilerini daha kapsayıcı bir şekilde değerlendirmektedir. Bununla birlikte, lise yöneticilerinin kapsayıcı liderlik uygulamaları, ortaokul yöneticilerine kıyasla daha etkili bir biçimde değerlendirilmiştir.

Çevik vd. (2023) yapmış oldukları çalışmada, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik algıları ile öğretmenlerin işe yönelik sinizm düzeyleri arasındaki ilişkide, cinsiyet ve yaş faktörlerinin düzenleyici rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, 377 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik algılarının yüksek olduğunu, öğretmenlerin ise işe yönelik sinizm düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe yönelik sinizm düzeyleri arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, cinsiyet ve yaş faktörlerinin, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe yönelik sinizm düzeyleri arasındaki ilişki üzerinde düzenleyici bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik algılarının kadın öğretmenler üzerinde daha güçlü, genç öğretmenler üzerinde ise daha zayıf bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Erkal'ın (2023a) çalışmasının amacı, kapsayıcı liderlik ile işe gömülmüşlük arasındaki ilişkiyi incelemek ve lider-üye etkileşiminin bu ilişkideki aracılık rolünü anlamaktır. Araştırma, 203 kamu çalışanından oluşan bir örneklem grubundan elde edilen verilerle yapılmıştır. Bulgular, kapsayıcı liderliğin

Çalışanların işe gömülmüşlük seviyeleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, lider-ye etkileşiminin işe gömülmüşlük üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Kapsayıcı liderliğin işe gömülmüşlük üzerindeki etkisinde lider-ye etkileşiminin aracılık rolü de net bir şekilde ortaya konmaktadır. Sonuçlar, rgtlerde liderlerin açık ve erişilebilir bir kapsayıcı liderlik sergileyerek çalışanlarla etkileşimde bulunmalarının, çalışanların işe gmlşlk düzeylerine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir.

Erkal'ın (2023b) araştırması, kapsayıcı liderliğin iş performansı üzerindeki etkilerini ve bu etkilerde yenilikçi iş davranışlarının aracılık rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada kapsayıcı liderlik, bağımsız değişken; iş performansı, bağımlı değişken; yenilikçi iş davranışları ise aracılık eden değişken olarak ele alınmıştır. Çalışma, Balıkesir ilinde 388 katılımcıyla yapılan bir anketten elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, kapsayıcı liderliğin iş performansı üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, kapsayıcı liderliğin yenilikçi iş davranışları üzerinde de anlamlı bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Yenilikçi iş davranışlarının ise iş performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar, kapsayıcı liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinde yenilikçi iş davranışlarının kısmi bir aracılık rolü üstlendiğini göstermektedir.

Altinel Yüncü (2022), araştırmasında, eğitim alanındaki kapsayıcı liderlik özelliklerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve bu algıların demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığı incelemiştir. Araştırma, Denizli il sınırlarında yer alan iki ilçede görev yapan toplam 294 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyet, görev yapılan ilçe, medeni durum, okul kıdemi, yaş, okul türü ve kıdem gibi demografik değişkenlerin, öğretmenlerin kapsayıcı liderlik özelliklerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark yaratmadığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, hizmet içi eğitim uygulamalarının “tanıma ve destek” ile “adalet, iletişim ve eylem” başlıkları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, branş ve eğitim düzeyi değişkenlerinin, “bencillik ve saygısızlık” faktörü üzerinde anlamlı farklar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Ağalday (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma, kapsayıcı liderliğin ve okul yöneticisine duyulan güvenin okullarda örgütsel ikiyezzlk üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın rneklemi, Türkiye'nin farklı

bölgelerindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 408 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulguları, kapsayıcı liderliğin örgütsel ikiyeüzlülük üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkilerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Kapsayıcı liderliğin, örgütsel ikiyeüzlülük üzerinde anlamlı, olumsuz ve güçlü bir etkisi olduğu ve örgütsel ikiyeüzlülükteki varyansın %75'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Ayrıca, kapsayıcı liderliğin okul yöneticisine duyulan güven ve örgütsel ikiyeüzlülük üzerinde doğrudan etkisinin olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticisine duyulan güvenin, kapsayıcı liderlik ile örgütsel ikiyeüzlülük arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlendiği görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda, kapsayıcı liderlik ve okul yöneticisine duyulan güvenin, okullarda örgütsel ikiyeüzlülüğün azaltılması açısından önemli değişkenler oluşturduğu sonucuna varılmaktadır.

Toprak vd. (2021) tarafından yapılan araştırma, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik algıları ile öğretmenlerin bağlamsal performans seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemi 371 öğretmenden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular, okul yönetiminin kapsayıcılık liderliğinin, işe yönelik içsel, dışsal ve toplam bağlamsal performans ile pozitif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, kapsayıcı liderliğin yönetimin alt boyutlarından biri olan “bencillik ve saygısızlık” ile içsel, dışsal ve toplam bağlamsal performans arasında düşük düzeyde ve olumsuz bir ilişki saptanmıştır.

Gül'ün (2021) araştırmasının temel amacı, Carmeli vd. (2010) tarafından geliştirilen kapsayıcı liderlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmasını sağlamak ve kapsayıcı liderlik ile iş performansı arasındaki ilişkide psikolojik güvenliğin aracılık rolünü detaylı bir şekilde incelemektir. Araştırma kapsamında, modelin ve hipotezlerin test edilmesi amacıyla birinci örnekleme 136 sağlık çalışanından, ikinci örnekleme ise Türkiye'deki bir üniversitede görevli 350 akademik personelden veri toplanmıştır. Birinci örnekleme yönelik yapılan analizler, kapsayıcı liderlik ölçeğinin tek faktörlü yapıya uygun olduğunu göstermektedir. İkinci örnekleme yönelik analizlerde ise kapsayıcı liderliğin iş performansı ve psikolojik güvenlik üzerinde olumlu etkiler yarattığı, ayrıca kapsayıcı liderlik ile iş performansı arasındaki ilişkide psikolojik güvenliğin kısmi bir aracılık rolü üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

1.3.2.2 İşe Bağlılık ile İlgili Araştırmalar

Akpolat (2023) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ile işe bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, Türkiye'nin çeşitli illerindeki özel okullarda görev yapan 410 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, okul iklimi ile işe bağlılık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Işık (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde kullandıkları güç türlerinin öğretmenlerin işe bağlılıkları ile ilişkisini belirlemektir. Araştırma, Bayburt ilinde görev yapan 431 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin işe bağlılık düzeyinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. İşe bağlılık alt boyutları arasında en yüksek düzeyin duygusal bağlılık, en düşük düzeyin ise devam bağlılığı olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin işe bağlılık düzeyini olumlu yönde etkileyen güç türlerinin sırasıyla; uzmanlık gücü, ödül gücü, karizma gücü ve yasal güç olduğu belirlenmiştir. Zorlayıcı güç ise örgütsel bağlılık üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır.

Özer (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, işe bağlılık ile hizmetkâr liderlik davranışı arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine dayanarak incelemektir. Araştırma, Karaman ilinde görev yapan 624 öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Araştırma bulguları, hizmetkâr liderlik davranışları ile işe bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Şener (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin işe bağlılık ve iş tatmini üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, Çorum ilinde görev yapan 1206 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, liderlik stillerinin hem işe bağlılık hem de iş tatmini üzerinde pozitif bir etki gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Uluç (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının işe bağlılık üzerindeki etkisinde iş doyumunun aracı rolünü ortaya koymaktır. Araştırma, Batman ilinde görev yapan 550 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin işe bağlılık ve iş doyumunu üzerinde orta düzeyde pozitif bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, iş doyumunun işe bağlılık üzerinde orta düzeyde pozitif etkisi olduğu

belirlenmiştir. İş doyumunun işe bağlılık üzerindeki aracılık etkisi, tam aracılık olarak tespit edilmiştir.

Okur (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkökul düzeyindeki okullarda görevli okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, İstanbul'un Kartal ilçesinde görev yapan 249 öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin iletişim becerileri ile işe bağlılık düzeyi arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Uysal (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 286 öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, kayırmacılık ile işe bağlılık arasında negatif yönde anlamlı fakat zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kabar (2017) çalışmasında, öğretmenlerin işe bağlılık ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 353 öğretmenle yapılan araştırma, işe bağlılık ve duygusal zekâ düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğunu göstermiştir. İşe bağlılık, yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterirken, diğer demografik faktörlerde fark bulunmamıştır. Ayrıca, işe bağlılık ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ve duygusal zekânın işe bağlılığı yordadığı belirlenmiştir.

Çoğaltay ve Karadağ (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, eğitimsel liderliğin bazı iş değişkenleri üzerindeki etkisi meta-analitik bir yöntemle incelenmiştir. Araştırma için 2000-2013 yılları arasında yapılan ilgili çalışmalar, YÖK, ULAKBİM ve Google Akademik veri tabanlarında taranmıştır. Elde edilen bulgulara göre, eğitimsel liderlik ile işe bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen 24 çalışma belirlenmiş ve yapılan meta-analiz sonucunda, eğitimsel liderlik ile işe bağlılık arasında güçlü ve olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Başbüyük (2012) çalışmasında, İstanbul'daki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin moralleri ile işe bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. 2009-2010 eğitim öğretim yılında yapılan araştırma, 582 öğretmenle gerçekleştirilmiş ve veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin moral özellikleri ile işe bağlılıkları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin moral

düzeyleri, işe bağlılık düzeylerini anlamlı şekilde etkileyebilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin ortalama değerden daha yüksek moral ve işe bağlılık düzeylerine sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Apaydın (2011) çalışmasında, üniversite öğretim üyelerinin işe bağımlılık düzeyleri ile iş-yaşam ve iş-aile dengesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Ankara Üniversitesi'nden 519 öğretim üyesiyle gerçekleştirilen araştırmada, İşe Bağımlılık Ölçeği, İş-Yaşam Dengesi Ölçeği ve İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlara göre, öğretim üyeleri sık sık iş takıntısı göstermektedir; unvan arttıkça iş-yaşam uyumu ve kendine zaman ayırma eğilimi yükselirken, iş-aile dengesi azalmaktadır. Sosyal bilimler alanındaki öğretim üyeleri fen bilimlerine göre daha fazla iş takıntısı yaşamakta ve işlerine daha çok zaman ayırmaktadır. İşe bağımlılığın artması, iş-yaşam ve iş-aile dengesinin azalmasına neden olmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi üzerinde durulmuştur.

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliği ve öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde, mevcut durumu olduğu gibi betimleyerek değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını ve gücünü ortaya koymak amaçlanmaktadır (Karasar, 2012). Bu doğrultuda araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak, okul yöneticilerinin sergilediği kapsayıcı liderlik ile öğretmenlerin işe bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma modelinde, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliği bağımsız değişken, öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri (işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma alt boyutları) bağımlı değişkendir.

2.2 Çalışma Evreni

Bu araştırmanın evreni, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Bolu ili Merkez ilçesindeki tüm resmi ilkokullarda görev yapan 641 öğretmen ile tüm resmi ortaokullarda görev yapan 772 öğretmen olmak üzere toplam 1413 öğretmenden oluşmaktadır (EK 4). İlkokul ve ortaokulların yönetsel yapılarının birbirine benzemesi sebebiyle araştırmanın bu iki kademe üzerinde yürütülmesine karar verilmiştir. Araştırmada tüm öğretmenlere veri toplama araçları ulaştırılmış ve 506 öğretmenden veri toplanmıştır. Krejcie ve Morgan'a (1970) göre bu sayı evreni temsil etme gücüne sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	262	51.8
	Erkek	244	48.2
Yaş	20-29	20	4.0
	30-39	165	32.6
	40-49	219	43.3
	50 ve üzeri	102	20.2
Görev Yapılan Kademe	İlkokul	205	40.5
	Ortaokul	301	59.5
Kıdem	0-5	10	2.0
	6-10	30	5.9
	11-15	121	23.9
	16-20	142	28.1
	21 yıl ve üzeri	203	40.1
Kurumdaki Çalışma Süresi	10 yıl altı	339	67.0
	10 yıl ve üzeri	167	33.0
Eğitim Durumu	Lisans	397	78.5
	Lisansüstü	109	21.5
Alanı	Branş öğretmeni	318	62.8
	Sınıf öğretmeni	188	37.2
Medeni Durum	Bekâr	56	11.1
	Evli	450	88.9
Toplam		506	100.0

Tablo 2.1., cinsiyet dağılımı açısından incelendiğinde, çalışmada 262 (%51,8) kadın katılımcının ve 244 (%48,2) erkek katılımcının yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında, 20-29 yaş aralığında toplam 20 kişi bulunmakta olup, bu grup genel katılımcıların %4.0'ını oluşturmaktadır. 30-39 yaş grubunda yer alan 165 kişi, toplamın %32.6'sını kapsarken, en büyük katılımcı grubu olan 40-49 yaş aralığında 219 kişi bulunmaktadır ve bu oran %43.3'e karşılık gelmektedir. 50 ve üzeri yaş grubunda ise 102 kişi yer almakta olup, bu grup toplam katılımcıların %20.2'sini oluşturmaktadır. Katılımcıların görev yaptığı kademeye bakıldığında, 205 kişi (%40.5) ilkokulda, 301 kişi (%59.5) ise ortaokulda görev yapmaktadır. Kıdem açısından değerlendirildiğinde, 0-5 yıl arası kıdeme sahip 10 kişi (%2,0), 6-10 yıl arası 30 kişi (%5,9), 11-15 yıl arası 121 kişi (%23,9), 16-20 yıl arası 142 kişi (%28,1) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip 203 kişi (%40,1) bulunmaktadır. Kurumdaki çalışma süresi incelendiğinde, 10 yıldan az süredir çalışanlar 339 kişi (%67,0) iken, 10 yıl ve üzeri çalışanlar 167 kişi (%33,0) olarak belirlenmiştir. Eğitim durumu değişkenine göre, 397 kişi (%78,5) lisans, 109 kişi (%21,5) ise lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Katılımcıların alanlarına göre dağılımına

bakıldığında, 318 kişinin (%62,8) branş öğretmeni, 188 kişinin (%37,2) ise sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Son olarak medeni durum değişkeni incelendiğinde 56 kişinin (%11,1) bekâr, 450 kişinin (%88,9) ise evli olduğu tespit edilmiştir.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçekler gerekli literatür taramasından sonra belirlenmiştir. Üç bölümden oluşan veri toplama aracı ile ilgili detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formunda katılımcıların cinsiyet, yaş, görev yapılan kademe, kıdem, kurumdaki çalışma süresi, eğitim durumu, alanı ve medeni durumuna ilişkin sorular sorulmuştur (EK 1).

2.3.2 Kapsayıcı Liderlik Ölçeği

Araştırmada Carmeli vd. (2010) tarafından geliştirilen ve Kavrayıcı (2023) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinden yararlanılmıştır (EK 2). Ölçek 9 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında tek faktörlü yapının uyum indekslerinin istenilen düzeyde olduğu ve orijinal ölçekteki yapı örüntüsüne benzer bir sonuca ulaşıldığı görülmüştür. Ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayı değeri ,96 olarak belirtilmiştir. Bu değer araştırmada kullanılan Kapsayıcı Liderlik Ölçeği verilerinin güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2017). Kapsayıcı Liderlik Ölçeği, beşli likert tipindedir (1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Tamamen Katılıyorum). Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda Cronbach Alfa katsayısı ,97 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, ölçeğin güvenilirliğinin göstergesidir (Kalaycı, 2017).

2.3.3 İşe Bağlılık Ölçeği

UWES, çalışanların işe bağlılıklarını ölçmek amacıyla Schaufeli vd. (2002) tarafından geliştirilen, 17 maddeden oluşan, 5’li likert tipinde, öz bildirime dayalı bir ölçme aracıdır. UWES-17, iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirliği açısından yüksek puanlar almıştır. Ölçek, “İşe istek duyma” (1, 4, 8, 12, 15 ve

17), “İşe adanma” (2, 5, 7, 10 ve 13) ve “İşe yoğunlaşma” (3, 6, 9, 11, 14 ve 16) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Yapılan analizler, bu üç boyutlu yapının ölçeği en iyi şekilde temsil ettiğini göstermiştir. Schaufeli vd. (2002), tarafından ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayıları alt boyutlar için sırasıyla .80, .91 ve .75 olarak rapor edilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar işe bağlılığın yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte tersten kodlanan madde bulunmamaktadır. UWES, Eryılmaz ve Doğan (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır (EK 3). Uyarlama çalışması doğrultusunda yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum indekslerine ilişkin sonuçlar ölçeğin üç faktörlü yapısının Türk çalışanların oluşturduğu örnekleme doğrulandığını göstermiştir. İşe bağlılık ölçeği, beşli likert tipindedir (1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5- Kesinlikle Katılıyorum). UWES-TR’nin iç tutarlık katsayısı ise ölçeğin tümü için .94, işe istek duyma alt boyutu için .87, işe adanma alt boyutu için .87 ve işe yoğunlaşma alt boyutu için .84 olarak hesaplanmıştır (Eryılmaz, Doğan, 2012).

Bu çalışmada işe bağlılık ölçeğinin güvenirlik katsayıları işe istek duyma alt boyutu için .87, işe adanma alt boyutu için .88, işe yoğunlaşma alt boyutu için .88 bulunmuştur. Ölçeğin tamamının güvenirlik katsayısı ise .95’tir. Bu değer, ölçeğin çok iyi derecede güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir. Tablo 2.2.’de kapsayıcı liderlik ve işe bağlılığın yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği ve İşe Bağlılık Ölçeği puan aralıkları

Kapsayıcı Liderlik Ölçeği	Verilen Puanlar	İşe Bağlılık Ölçeği	Verilen Puanlar	Puan Aralığı	Katılım Değerlendirmesi
Kesinlikle Katılmıyorum	1	Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00 – 1,80	Çok Düşük
Katılmıyorum	2	Katılmıyorum	2	1,81 – 2,60	Düşük
Kararsızım	3	Kararsızım	3	2,61 – 3,40	Orta
Katılıyorum	4	Katılıyorum	4	3,41 – 4,20	Yüksek
Kesinlikle Katılıyorum	5	Kesinlikle Katılıyorum	5	4,21 – 5,00	Çok Yüksek

2.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak ölçme araçları belirlendikten sonra ölçekleri uyarlayan araştırmacılardan e-posta yoluyla izin alınmıştır. Ayrıca Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan ve Bolu Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden veri toplanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama süreci 2024 yılı Ekim ayı süresince çevrim içi olarak yürütülmüştür. Araştırma kapsamındaki ilkokul (25) ve ortaokulların (24) tamamına (EK 4) araştırma linki ulaştırılarak gönüllülük esasına göre öğretmenlerden veriler toplanmıştır.

2.5 Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi, SPSS 23.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin mevcut örnekleme güvenilir sonuçlar verdiğinin tespit edilmesinin ardından gerçekleştirilecek testlere karar vermek amacıyla Kolmogorov–Smirnov normallik testi uygulanmıştır (EK 5).

Araştırmanın birinci sorusu olan “Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlikleri hangi düzeydedir?” sorusu ve araştırmanın ikinci sorusu olan “Öğretmenlerin görüşlerine göre, işe bağlılıkları hangi düzeydedir?” sorusu aritmetik ortalama ve standart sapmadan oluşan betimsel istatistikler aracılığıyla yanıtlanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin yorumlanması amacıyla Tablo 2.2.’deki aralıklar kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yapılan kademe, kıdem, kurumdaki çalışma süresi, eğitim durumu, alan ve medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu ve araştırmanın dördüncü sorusu olan “Öğretmenlerin görüşlerine göre, işe bağlılık düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yapılan kademe, kıdem, kurumdaki çalışma süresi, eğitim durumu, alan ve medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu değişkenler normal dağılım ön koşulu sağlamadığı için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri aracılığıyla yanıtlanmıştır. Kruskal Wallis H analizinde Post-Hoc testi olarak Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testinde ise $r = Z / \sqrt{N}$ formülü ile hesaplanan

etki büyüklüğünün 0,1 olması düşük, 0,3 olması orta, 0,5 olması ise yüksek etki büyüklüğüne işaret etmektedir (Cohen, 1988).

Araştırmanın beşinci sorusu olan “Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliği ile öğretmenlerin işe bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu normal dağılım koşulu sağlanmadığı için Spearman Sıra Farkları korelasyon katsayısı aracılığıyla yanıtlanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayılarının 0,00-0,30 arasında olması düşük, 0,30-0,70 arasında olması orta, 0,70-1,00 arasında olması yüksek ilişkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk vd., 2011).

Araştırmanın altıncı sorusu olan “Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliği öğretmenlerin işe bağlılıklarını etkilemekte midir?” sorusu koşullar parametrik olmadığı için Spearman korelasyonuna dayalı regresyon analizi aracılığı ile yanıtlanmıştır. Araştırma verilerinin normallik dağılımlarına yönelik analiz sonuçları Tablo 2.3., Tablo 2.4. ve Tablo 2.5.’de gösterilmiştir.

Tablo 2.3. Bağımsız değişkenler normallik testleri sonuçları

	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov Smirnov Z	p
Cinsiyet	1,48	,022	,350	,000
Yaş	2,79	,035	,234	,000
Görev Yapılan Kademe	1,59	,021	,390	,000
Kıdem	3,98	,045	,240	,000
Kurumdaki çalışma süresi	1,33	,020	,428	,000
Eğitim durumu	1,21	,018	,484	,000
Alanı	1,37	,021	,407	,000
Medeni durumu	1,88	,031	,527	,000

Öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı olarak fark olup olmadığına ilişkin bağımsız değişkenlere yönelik normallik dağılımı incelendiğinde, Kolmogorov Smirnov Z testinin sonuçları cinsiyet ($z=,350$; $p=,000$), yaş ($z=,234$; $p=,000$), görev yapılan kademe ($z=,390$; $p=,000$), kıdem ($z=,240$; $p=,000$), kurumdaki çalışma süresi ($z=,428$; $p=,000$), eğitim durumu ($z=,484$; $p=,000$), alan ($z=,407$; $p=,000$) ve medeni durum ($z=,527$; $p=,000$) değerlerine sahip olduğundan dolayı normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle anlamlılık testleri analizlerinde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri ile analiz edilmiştir.

Tablo 2.4. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği normallik testi sonuçları

	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov Smirnov Z	p
Kapsayıcı Liderlik Ölçeği	38,62	,032	,195	,000

Öğretmenlerin görüşlerinin normallik dağılımı incelendiğinde Kolmogorov Smirnov Z testinin sonuçları kapsayıcı liderlik için ($z=,195$; $p=,000$) değerlerine sahip olmasından dolayı normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 2.5. İşe Bağlılık Ölçeği normallik testi sonuçları

	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov Smirnov Z	p
İşe İstek Duyma	2.38	,017	,122	,000
İşe Adanma	2.15	,013	,133	,000
İşe Yoğunlaşma	2.39	,018	,105	,000
Toplam İşe Bağlılık	6.93	,046	,068	,000

Öğretmenlerin işe bağlılık ve boyutlarına ilişkin normallik testi analizlerinde Kolmogorov Smirnov Z testi analiz sonuçları incelendiğinde, işe istek duyma ($z=,122$; $p=,000$), işe adanma ($z=,133$; $p=,000$), işe yoğunlaşma ($z=,105$; $p=,000$) ve toplam işe bağlılık puanı ($z=0,68$; $p=,000$) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin işe bağlılıklarına ilişkin görüşlerinin, anlamlılık değerleri 0,05'ten küçük olmasından dolayı verilerin normal dağılım göstermedikleri anlaşılmaktadır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma probleminin çözümüne ilişkin, öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik ve İşe Bağlılık Ölçeklerine verdikleri yanıtlar doğrultusunda, toplanan verilerin analizlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerine ilişkin bulgular madde bazında değerlendirilerek Tablo 3.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Kapsayıcı Liderlik	$\bar{X}$	SS
1.Çalıştığım okulda müdürümüz yeni fikirler duymaya açıktır.	4,27	,902
2.Çalıştığım okulda müdürümüz iş süreçlerini geliştirecek yeni fırsatlara ilgi duyar.	4,25	,875
3.Çalıştığım okulda müdürümüz istenen hedefleri ve bunları başarmanın yollarını tartışmaya açıktır.	4,21	,926
4.Çalıştığım okulda müdürümüz sorunlar üzerinde konuşmaya açıktır.	4,24	,919
5.Çalıştığım okulda müdürümüz sürekli hazır bulunur.	4,28	,887
6.Çalıştığım okulda müdürümüz kendisine danışmak istediğim sorulara açıktır.	4,37	,876
7.Çalıştığım okulda müdürümüz isteklerimi dinlemeye hazırdır.	4,35	,874
8.Çalıştığım okulda müdürümüz ortaya çıkan sorunlar üzerine kendisine ulaşmam için beni teşvik eder.	4,31	,910
9.Çalıştığım okulda müdürümüz ortaya çıkan sorunları değerlendirmek için ulaşılabilir.	4,30	,884
Toplam Ölçek	4,29	,823

Tablo 3.1'e göre öğretmenler, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerini genel olarak olumlu değerlendirmektedir ($\bar{x}=4,29$, "Kesinlikle Katılıyorum"). Bu bulgu, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarını okul ortamında etkili bir şekilde sergilediğini göstermektedir.

Tablo 3.1'de sunulan verilere göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerine ilişkin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar ayrıntılı olarak incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip maddelerin sırasıyla "Çalıştığım okulda müdürümüz kendisine danışmak istediğim sorulara açıktır." ($\bar{x}=4,37$), "Çalıştığım okulda müdürümüz isteklerimi dinlemeye hazırdır." ($\bar{x}=4,35$), "Çalıştığım okulda müdürümüz ortaya çıkan sorunlar üzerine kendisine

ulaşmam için beni teşvik eder.” ($\bar{x}=4,31$), “Çalıştığım okulda müdürümüz ortaya çıkan sorunları değerlendirmek için ulaşılabilir.” ($\bar{x}=4,30$), “Çalıştığım okulda müdürümüz sürekli hazır bulunur.” ($\bar{x}=4,28$), “Çalıştığım okulda müdürümüz yeni fikirler duymaya açıktır.” ($\bar{x}=4,27$), “Çalıştığım okulda müdürümüz iş süreçlerini geliştirecek yeni fırsatlara ilgi duyar.” ($\bar{x}=4,25$), “Çalıştığım okulda müdürümüz sorunlar üzerinde konuşmaya açıktır.” ($\bar{x}=4,24$) ve “Çalıştığım okulda müdürümüz istenen hedefleri ve bunları başarmanın yollarını tartışmaya açıktır.” ($\bar{x}=4,21$) olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerine ilişkin algılarının çok yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmenler tarafından genel olarak olumlu değerlendirildiğini ve liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş tatminini ve örgüte olan bağlılıklarını artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Kapsayıcı liderlik, öğretmenlerin farklılıklarını tanıyan, onları anlayan ve ihtiyaçlarına duyarlı bir yönetim yaklaşımı sunduğundan, öğretmenlerin liderlerine duyduğu güven ve bağlılık artmaktadır (Fang vd., 2019).

Bu tür bir liderlik anlayışı, sadece öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamakla kalmaz, aynı zamanda tüm öğretim kadrosunun ortak hedefler doğrultusunda bir arada çalışabilmesini teşvik eder. Bu bağlamda, öğretmenlerin yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarını yüksek bir düzeyde algılaması, liderlerin öğretmenlerle etkin bir iletişim kurma, destekleyici bir çalışma ortamı oluşturma ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlama konusunda başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu algıların yüksek olması, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının güçlenmesine, motivasyonlarının artmasına ve genel olarak okul ortamının verimliliğinin yükselmesine olanak tanıyabilir (Randel vd.,2018; Roberson, 2006).

Literatürde yapılan diğer çalışmalar da bu bulgularla paralellik göstermektedir. Culha (2023), Altinel-Yüncü (2022), Şentürk (2019), Okçu ve Deviren (2020) ile Sürücü ve Maslakçı'nın (2021) araştırmaları, yöneticilerin kapsayıcı liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Çevik vd. (2023) ve Ağalday (2022) tarafından yürütülen çalışmalar da bu araştırma bulgularını desteklemekte ve okul yöneticilerinin iletişime açık, şeffaf ve öğretmenleri desteklemeye hazır olduklarına işaret etmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticilerinin

kendileriyle etkili iletişim kurabildiklerini, ihtiyaç duyduklarında kolaylıkla ulaşılabildiklerini ve yöneticilerinin destek sağlamaya istekli olduğunu düşünmektedirler. Genel olarak öğretmenler, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliklerini “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde değerlendirmektedir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarını okul ortamında etkili bir şekilde sergilediklerini göstermektedir.

3.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma

Bu başlıkta araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlamalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin işe bağlılık ölçeğinin tamamına ilişkin görüşlerinin $X=4,08$ ile “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin işe istek duyma alt boyutuna ilişkin görüşlerine ait bulgulara Tablo 3.2’de yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin işe istek duymalarına ilişkin betimsel istatistikler

İşe istek duyma	$\bar{X}$	SS
1.İşimde kendimi enerji dolu hissederim.	4,19	,729
4. İşimde kendimi güçlü ve dinç hissederim.	4,20	,754
8.Sabah kalktığımda işe gitmek için istekliyimdir.	3,94	,845
12.Ara vermeden uzun süre çalışabilirim.	3,65	1,02
15.İşimde kendimi zihinsel olarak oldukça dinç hissederim.	3,98	,813
17.Çalışırken işler yolunda gitmese bile azimle çalışmaya devam ederim.	3,88	,820
Toplam Puan	3,98	,660

Tablo 3.2.’deki öğretmenlerin işe istek duymalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, işe istek duyma alt boyutuna yönelik görüşlerinin $X=3,98$ ile “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. En yüksek katılım düzeyine sahip ifadelerin “İşimde kendimi güçlü ve dinç hissederim”, “İşimde kendimi enerji dolu hissederim” ve “İşimde kendimi zihinsel olarak oldukça dinç hissederim” ifadeleri olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenler görevlerini yerine getirirken yalnızca fiziksel olarak değil, aynı zamanda zihinsel olarak da canlılık hissetmektedirler. Öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşlerinin olumlu olması işlerinden haz aldıklarının ve işlerine motive olduklarının bir göstergesidir (Eryılmaz ve Doğan, 2012; Gevers ve Demerouti, 2013). İşine karşı istek duyan öğretmenler işlerini keyifle yapmakta ve zorluklarla karşılaşsalar dahi bir şekilde bu durumun üstesinden gelmektedirler.

Öğretmenlerin işe adanma alt boyutuna ilişkin görüşlerine ait bulgulara Tablo 3.3’de yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin işe adanmalarına ilişkin betimsel istatistikler

İşe adanma	$\bar{X}$	SS
2. Yaptığım işi anlamlı ve bir amaca hizmet ediyor buluyorum.	4,43	,729
5. İşime karşı istekli ve hevesliyim.	4,37	,661
7. İşim bana çalışma şevki verir.	4,18	,735
10.Yaptığım işle gurur duyuyorum.	4,40	,686
13.İşimi ilginç ve özel bulurum.	4,12	,853
Toplam Puan	4,30	,612

Tablo 3.3.’deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin işe adanmalarına ilişkin görüşlerinin $X=4,30$ ile “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin, yaptıkları işi anlamlı ve özel bulduklarını, yaptıkları iş ile gurur duyduklarını, işe karşı hevesli ve istekli olduklarını ve bu işin onlarda çalışma şevki yarattığını göstermektedir. İşe adanmış bireyler, işlerini yalnızca bir geçim kaynağı olarak görmezler, işlerine kişisel bir anlam ve değer yüklerler (Eryılmaz ve Doğan, 2012). Öğretmenlerin işe adanma boyutuna ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olması işlerini değerli ve önemli gördüklerini, işe karşı derin bir bağlılık duyduklarını göstermektedir. Toplum içerisinde üstlenmiş oldukları önemli görev işlerini daha büyük bir sorumlulukla yapmalarını sağlamakta ve bu durum işe olan bağlılıklarını artırmaktadır.

Öğretmenlerin işe yoğunlaşma alt boyutuna ilişkin görüşlerine ait bulgulara Tablo 3.4’de yer verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarına ilişkin betimsel istatistikler

İşe yoğunlaşma	$\bar{X}$	SS
3. Çalışırken zaman su gibi akıp gider.	4,32	,779
6. Çalışırken etrafımdaki her şeyi unuturum.	3,85	,980
9. Yoğun bir şekilde çalışırken kendimi mutlu hissederim.	4,09	,885
11.Çalışırken tamamen işime konsantre olur dalar giderim.	4,20	,696
14.Çalışırken kendimi işime kaptırırım.	4,14	,728
16.Çalışırken bunun hiç bitmemesini isterim.	3,31	1,05
Toplam Puan	3,98	,687

Tablo 3.4’deki öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, toplam boyuta ilişkin görüşlerinin $X=3,98$ ile “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin işe yoğunlaşma konusunda genel olarak olumlu bir görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, ölçek maddelerinin içerikleri öğretmenlerin işlerine yüksek düzeyde odaklandıklarını, işe yönelik içsel motivasyonlarının güçlü olduğunu ve yaptıkları işe karşı duygusal bir bağlılık geliştirdiklerini göstermektedir. Katılımcıların, “Çalışırken zaman su gibi akıp gider”, “Çalışırken etrafımdaki her şeyi unuturum” ya da “Çalışırken bunun hiç bitmemesini isterim” gibi ifadelerle katılım düzeylerinin yüksek olması, öğretmenlerin işlerine yönelik bir tür “akış” (flow) deneyimi yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, Mihaly Csikszentmihalyi’nin (2008) geliştirdiği akış kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bireyin yaptığı işle tam bir bütünleşme yaşaması, zaman algısının kaybolması ve işin kendisinin ödüllendirici hale gelmesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca, “Yoğun bir şekilde çalışırken kendimi mutlu hissedirim” ya da “Çalışırken kendimi işime kaptırıyorum” gibi ifadeler öğretmenlerin yaptıkları işten anlam ve haz duyduklarını, mesleki doyumlarının yüksek olduğunu ve işe bağlılık düzeylerinin duygusal ve bilişsel yönlerden güçlü olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin yalnızca görevlerini yerine getirmekle kalmayıp, aynı zamanda işlerini içten gelen bir motivasyonla sürdürdüklerini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, katılımcıların işe bağlılık düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu ve işe bağlılığın en yüksek olduğu boyutun “işe adanma” boyutu olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin işe bağlılıklarının yüksek olduğunu gösteren araştırmalar (Basikin, 2007; Adekola, 2010; Başıbüyük, 2012) bu bulguyu desteklemektedir. Özellikle adanmışlık alt boyutunda, öğretmenlerin algılarının genellikle “çok yüksek” düzeyde olduğu (Kıral, 2018) ya da “yüksek” düzeyde olduğunu bildiren çalışmalar (Adekola, 2010; Basikin, 2007; Emeksiz, 2015; Hakanen vd., 2008; Høigaard vd., 2012; Kabar, 2017; Karakaya, 2015; Kavgacı, 2014; Klassen vd., 2012; Oymak, 2015; Sarath ve Manikandan, 2014; Sönmez, 2014; Tan, 2015) oldukça yaygındır. Ayrıca, öğretmenlerin işlerine tamamen odaklanarak mutlu ve verimli bir şekilde çalışmaları, yani işe yoğunlaşma düzeyleri (Schaufeli ve Bakker, 2010), onların daha üretken olmalarını ve bu durumun okulun başarısına yansımaları sağlamaktadır (Leither ve Bakker, 2010). Bu bağlamda, öğretmenlerin işe yoğunlaşma algılarının yüksek düzeyde olduğunu bildiren çalışmalar (Adekola, 2010; Basikin, 2007; Emeksiz, 2015; Hakanen vd., 2006; Høigaard vd., 2012; Karakaya, 2015; Kavgacı, 2014; Kıral, 2018; Klassen vd., 2012; Oymak, 2015;

Sarath ve Manikandan, 2014; Sönmez, 2014; Tan, 2015) da bulunmaktadır. Genel olarak, öğretmenlerin işe bağlılık algısının “yüksek” düzeyde olduğunu gösteren çok sayıda araştırma (Adekola, 2010; Atçioğlu, 2018; Basikin, 2007; Emeksiz, 2015; Hakanen vd., 2006; Høigaard vd., 2012; Kabar, 2017; Karakaya, 2015; Kavgacı, 2014; Kırıl, 2018; Klassen vd., 2012; Çevik ve Köse, 2017; Sarath ve Manikandan, 2014; Sezen, 2014; Sönmez, 2014; Tan, 2015) bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

3.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma

Bu başlıkta, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, yaş, görev yapılan kademe, kıdem, kurumdaki çalışma süresi, eğitim durumu, alan ve medeni durum değişkenleri çerçevesinde incelenmesine yönelik yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.3.1 Cinsiyet Açısından Kapsayıcı Liderliğin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerinin, öğretmen görüşleri doğrultusunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 3.5’de sunulmaktadır.

Tablo 3.5. Kapsayıcı liderliğin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması (SO)	Sıralar Toplamı (ST)	U	Z	p
Kapsayıcı Liderlik	Kadın	262	230.26	62573,00	28120,000	-	0.016*
	Erkek	244	269.33	65698,00		2,402	

*p<.05

Tablo 3.5.’e bakıldığında öğretmenlerin, kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (U=28120,000, Z=-2,402, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarının (269.33), kadın öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarından (230.26) daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kapsayıcı liderliğe ilişkin erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmasının (U=28120, p=0.016)

birkaç olası nedeni bulunmaktadır. Literatürde, erkeklerin liderlik kavramına yönelik algılarının daha olumlu olabileceği ve liderliği daha işlevsel bir kavram olarak değerlendirebilecekleri belirtilmektedir (Eagly ve Karau, 2002). Kadınlar ise liderlik davranışlarını değerlendirirken daha eleştirel olabilir ve liderin empati ve destekleyicilik yönlerini daha fazla önemseyebilir. Araştırmalar, erkek yöneticilerin genellikle görev odaklı ve yapısal liderlik tarzını benimsediğini, kadınların ise daha fazla katılımcı ve destekleyici liderlik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Hoyt, 2010). Eğer öğretmenlerin okul yöneticileri ağırlıklı olarak erkekse, bu durumun erkek öğretmenlerin yöneticilerle daha fazla özdeşleşmesine ve liderliği olumlu algılamasına yol açabileceği düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra, eğitim kurumlarında yönetim kadrolarında genellikle erkeklerin daha fazla yer aldığı bilinmektedir (Çelikten, 2005). Bu durum, erkek öğretmenlerin yöneticileriyle daha kolay iletişim kurmalarına ve liderlik davranışlarını daha olumlu algılamalarına neden olabilir. Kadın öğretmenler, okul ortamındaki kapsayıcılığı değerlendirirken toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak daha fazla destek, eşitlik ve empati beklentisi içinde olabilirler (Schein, 2007). Erkek öğretmenler ise liderliği daha nesnel kriterler üzerinden değerlendirebilir ve bu durum algı farklılıklarına yol açabilir. Bu bağlamda, erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerini daha yüksek algılamaları, liderlik tarzı, okul kültürü ve cinsiyet temelli algı farklılıkları ile açıklanabilir.

İlgili literatür incelendiğinde, Shore vd. (2011), demografik faktörlerin kapsayıcı liderlik algısını etkileyebileceğini belirtmiş, Nishii (2013) ve Randel vd. (2018), cinsiyet fark etmeksizin kapsayıcı liderliğin olumlu algılandığını ifade etmişlerdir. Altınel Yüncü (2022) ile Şahin (2022), öğretmenler ve rehber öğretmenler açısından cinsiyetin kapsayıcı liderlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Culha (2023), Sürücü ve Maslakçı (2020) ile Crisol-Moya vd. (2020) çalışmalarında, cinsiyete göre anlamlı bir fark bulamamıştır. Ayrıca, Qi vd. (2019), kapsayıcı liderliğin cinsiyetle ilişkili olmadığını vurgulamış, Hu ve Liden (2015) ile Hollander (2012), kapsayıcı liderliğin cinsiyet eşitliğini teşvik ederek çalışanın bağlamsal performansını ve bağlılığını artırdığını belirtmiştir. Literatürde genel olarak kapsayıcı liderlik, tüm demografik gruplar arasında eşit algılanan bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlanırken (Nishii ve Mayer, 2009), Gül (2021) ise akademik personellerin

cinsiyeti açısından herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda, araştırma bulguları, literatürdeki bazı çalışmalarla uyumlu görünse de diğer bazı bulgularla çelişmekte, bu durum kapsayıcı liderlik algısının cinsiyet bağlamında farklı faktörlerden etkilenebileceğine işaret etmektedir.

3.3.2 Yaş Açısından Kapsayıcı Liderliğin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerinin, öğretmen görüşleri doğrultusunda yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 3.6.'da sunulmaktadır.

Tablo 3.6. Kapsayıcı liderliğin yaş değişkenine göre incelenmesi

	Yaş	N	Sıra Ortalama (SO)	sd	Kaykare (X^2)	p	Anlamlı Fark
Kapsayıcı Liderlik	20-29	20	113.93	3	22.489	.000*	3-1
	30-39	165	254.54				
	40-49	219	269.70				
	50 ve üzeri	102	244.39				

*p<.05

Tablo 3.6.'ya bakıldığında, öğretmenlerin, kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır ($\chi^2=22.489$, sd=3, p<0,05). Yapılan analiz sonucunda, 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin puanları, 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (U = 839,500; z = -4,697; p < 0,05; r = -0.21). Bu bulgu, 40-49 yaş grubundaki öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe yönelik algılarının, genç öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Diğer yaş grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda p değeri 0,05'ten büyük olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlar, anlamlı farklılığın yalnızca 40-49 yaş grubundaki öğretmenler ile 20-29 yaş grubundaki öğretmenler arasında ortaya çıktığını göstermektedir. Ayrıca, anlamlı fark tespit edilen gruplar arasındaki etki büyüklüğünün küçük olması (r < 0,3) bu farklılığın güçlü bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Bu farklılığın temel nedenleri, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, yöneticilerle olan etkileşim süreleri ve iş ortamına ilişkin algılarındaki farklılıklarla açıklanabilir. 40-49 yaş grubundaki öğretmenler, meslekte uzun

yıllar geçirdikleri için okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını daha geniş bir perspektiften değerlendirebilirler. Yıllar içinde çeşitli yöneticilerle çalışmış olmaları, kapsayıcı liderlik özelliklerini daha iyi gözlemlemelerine ve kıyas yapabilmelerine olanak tanıyabilir. Ayrıca, bu yaş grubundaki öğretmenler, yöneticilerle daha yakın ve kurumsal ilişkiler geliştirmiş olabilirler, bu da onların liderlik davranışlarını daha olumlu algılamalarına katkı sağlayabilir.

Öte yandan, 20-29 yaş aralığındaki öğretmenler genellikle meslek hayatlarının başında oldukları için yönetici liderlik tarzlarını değerlendirme konusunda daha sınırlı bir deneyime sahip olabilirler. Yeni mezun veya meslekte birkaç yılını tamamlamış öğretmenler, eğitim sürecinde idealize ettikleri liderlik anlayışı ile gerçek uygulamalar arasında bir fark gördüklerinde, yöneticilerin kapsayıcı liderlik davranışlarını daha düşük algılayabilirler. Ayrıca, genç öğretmenler okul ortamına ve yönetim dinamiklerine tam olarak uyum sağlayamamış olabilirler, bu da yöneticilerin liderlik tarzlarına dair daha eleştirel bir bakış açısına sahip olmalarına yol açabilir. Bu bağlamda, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin yöneticilerle kurdukları ilişkilerin güçlenmesi ve yöneticilerin kapsayıcı liderlik davranışlarını daha olumlu değerlendirme eğiliminde olmaları beklenebilir. Mesleki deneyim ve yöneticilerle uzun süreli etkileşim, öğretmenlerin liderlik anlayışını zaman içinde şekillendirebilir ve bu durum yaşa bağlı algı farklılıklarının oluşmasına neden olabilir.

Bulguların yorumlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de yaş grupları arasındaki katılımcı dağılımının homojen olmamasıdır. Özellikle 20-29 yaş aralığında yalnızca 20 öğretmenin yer almasına karşın, 40-49 yaş grubunda 219 öğretmenin bulunması, yaş değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda anlamlı farkların ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Bu durum, bazı yaş gruplarının istatistiksel açıdan temsiliyetinin sınırlı olmasına ve elde edilen farkların örneklem dengesizliğinden kaynaklanma olasılığına işaret etmektedir. Dolayısıyla yaş değişkenine dayalı bulguların yorumlanmasında bu örneklem dağılımı dikkate alınmalı ve genellemelere temkinli yaklaşılmalıdır.

Araştırmada, kapsayıcı liderlik ile yaş faktörü arasındaki ilişkiye dair farklı çalışmalardan elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada yaş grupları arasında anlamlı farklar bulunurken, Culha (2023) ve Altinel Yüncü (2022), yaş ile kapsayıcı liderlik algısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Benzer şekilde, Guo vd. (2020) ile Wang vd. (2019) yaş faktörünün kapsayıcı liderlik

üzerinde etkili olmadığını belirtmiştir. Buna karşın, Zeng vd. (2023) yaş faktörünün kapsayıcı liderlikle anlamlı bir ilişki gösterdiğini, ancak daha büyük yaş gruplarının daha fazla kapsayıcı liderlik sergilediğini ifade etmiştir. Literatürdeki bazı bulgular, genç liderlerin daha fazla çeşitlilik ve girişimcilik odaklı olduğu yönünde bir eğilim göstermektedir (Ackaradejruangsri, 2023). Shore vd. (2011), kapsayıcı liderliğin çalışanların demografik özelliklerinden etkilenebileceğini vurgulamış Hollander (2012) ise liderlerin tüm çalışanlara eşit muamele çabasının bu algıyı şekillendirdiğini ileri sürmüştür. Gül (2021) ve Ağcihan (2022) tarafından yapılan çalışmalarda yaş değişkeninin kapsayıcı liderlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bu farklı bulgular, yaşın kapsayıcı liderlik üzerindeki etkisinin bağlama, örneklem grubuna ve liderlik algısına yönelik farklı yorumlara bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

3.3.3 Görev Yapılan Kademe Açısından Kapsayıcı Liderliğin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerinin, öğretmen görüşleri doğrultusunda görev yapılan kademeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 3.7.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.7. Kapsayıcı liderliğin okul kademesi değişkenine göre incelenmesi

	Okul Kademesi	N	Sıra Ortalaması (SO)	Sıra Toplamı (ST)	U	Z	p
Kapsayıcı Liderlik	İlkokul	205	230.26	47203,50	26088,500	-3,030	0,002*
	Ortokul	301	269.33	81067,50			

*p<.05

Tablo 3.7.'ye bakıldığında öğretmenlerin, kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (U=26088,500, Z=-3,030, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında ortaokulda çalışan öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin algılarının (269.33), ilkokulda çalışan öğretmenlerin algılarından (230.26) daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerini ilkokul öğretmenlerine kıyasla daha yüksek değerlendirmesi, ortaokul düzeyinde öğretmenlerin daha fazla akademik ve idari destek gereksinimi

duyması ve yöneticilerin bu gereksinimlere daha sistemli bir yaklaşım sergilemesiyle ilişkilendirilebilir. Ayrıca, ortaokul yöneticilerinin, öğrenci yönetimi ve akademik beklentilerin daha karmaşık olması nedeniyle öğretmenlerle daha fazla iletişim ve iş birliği içinde olmaları, onların kapsayıcı liderlik algılarını olumlu yönde etkileyebilir. Buna karşılık, ilkokul öğretmenleri, daha bağımsız sınıf yönetimi pratiğine sahip olmaları ve yöneticilerin liderlik rollerini daha az doğrudan deneyimlemeleri nedeniyle kapsayıcı liderlik düzeyini daha düşük algılayabilirler. Bu bulgular, okul kademesine bağlı olarak öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarını farklı şekillerde değerlendirebildiklerini göstermektedir. Bu bulgu, Culha'nın (2023) çalışmasıyla paralellik göstermekte olup, öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesinin kapsayıcı liderlik algıları üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Ancak Altınel Yüncü'nün (2022) araştırmasında, okul türü ile kapsayıcı liderlik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması, okul kademesi ve okul türü gibi değişkenlerin kapsayıcı liderlik üzerindeki etkilerinin bağlamsal faktörlere bağlı olabileceğini ortaya koymaktadır. Hollander'ın (2012) çalışmasında ise, kapsayıcı liderliğin tüm demografik gruplar tarafından eşit algılanmasının, liderlerin çalışanlara eşit muamele etme çabasından kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Bu durum, liderlik algılarında bireysel ve kurumsal faktörlerin yanı sıra liderlerin algıları ve davranışlarının da belirleyici rol oynadığını göstermektedir.

3.3.4 Kıdem Açısından Kapsayıcı Liderliğin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerinin, öğretmen görüşleri doğrultusunda kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testine ilişkin bulgular Tablo 3.8'de sunulmaktadır.

Tablo 3.8. Kapsayıcı liderliğin kıdem değişkenine göre incelenmesi

	Kıdem	N	Sıra Ortalama (SO)	sd	Kaykare (X^2)	p	Anlamlı Fark
Kapsayıcı Liderlik	0-5 yıl	10	250.25	4	9.067	.059	-
	6-10 yıl	30	261.48				
	11-15 yıl	121	279.83				
	16-20 yıl	142	227.32				
	21 yıl ve üzeri	203	255.10				

*p<.05

Tablo 3.8'e bakıldığında öğretmenlerin, kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır ($\chi^2=9.067$, $sd=4$, $p>0,05$).

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliğine yönelik görüşlerinin kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemesi, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden bağımsız olarak yöneticilerinin liderlik anlayışını benzer şekilde algıladıklarını göstermektedir. Bu durum, kapsayıcı liderliğin öğretmenlerin mesleki kıdeminden ziyade yöneticilerin bireysel liderlik tarzı, okul kültürü ve yönetim anlayışı ile daha yakından ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça yöneticilerin liderlik davranışlarını daha eleştirel değerlendirebileceği ya da kıdem farkı gözetmeksizin tüm öğretmenlere eşit yaklaşıldığı algısının yaygın olabileceği de bir diğer olasılık olarak değerlendirilebilir.

Araştırma bulguları, kıdem grupları arasında kapsayıcı liderlik açısından anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Bu sonuç, daha önce yapılan çalışmalara paralel olarak değerlendirilebilir. Örneğin, Altınel Yüncü (2022) ve Sürücü ve Maslakçı (2021) tarafından yapılan araştırmalarda da kıdem ile kapsayıcı liderlik arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. Hollander (2012) ise kapsayıcı liderliğin tüm demografik gruplar arasında eşit algılanmasının, liderlerin tüm çalışanlara eşit muamele etme çabasından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Hoch ve Dulebohn (2013), lider-üye etkileşiminin ve kapsayıcı liderlik algısının bireysel ve durumsal faktörlere bağlı olduğunu, kıdem gibi faktörlerin bu algılar üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Qi vd. (2019) liderin davranışlarının kapsayıcı liderlik algısını şekillendirdiğini ve çalışanların geçmiş işyeri deneyimlerinin bu algıyı etkilemediğini ortaya koymuşlardır. Gül (2021) ve Altınel Yüncü (2022) tarafından yapılan araştırmalar da mesleki kıdem değişkeninin kapsayıcı liderlik algılarını anlamlı şekilde etkilemediğini göstermektedir. Ayrıca, Şahin (2022) rehber öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda, mevcut araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliğine yönelik algılarının mesleki kıdemle anlamlı bir biçimde değişmediğini ortaya koymaktadır.

3.3.5 Kurumdaki Çalışma Süresi Açısından Kapsayıcı Liderliğin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda kurumdaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 3.9.'da sunulmaktadır.

Tablo 3.9. Kapsayıcı liderliğin kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre incelenmesi

Ölçek	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kapsayıcı Liderlik	10 yıl altı 10 yıl ve üzeri	339 167	264.89 230.39	89796,50 38474,50	24446.50	-2,563	.010*

*p<.05

Tablo 3.9'a bakıldığında öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin kurumdaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (U=24446.50, Z=-2,563, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kurumdaki çalışma süresi 10 yıl altı olan öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin algılarının (264.89), 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından (230.39) daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kuruma yeni katılan öğretmenler, yöneticilerinin destekleyici ve kapsayıcı tutumlarını daha fazla gözlemleyebilir ya da deneyimleyebilirken, uzun süreli çalışan öğretmenler, yöneticilerinin liderlik tarzlarını daha eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilirler. Ayrıca, çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin beklentilerinin değişmesi ve yöneticilerle olan etkileşimlerinde zamanla oluşan deneyimlerin liderlik algısını şekillendirmesi de bu farklılığı açıklayan etmenler arasında yer alabilir.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre bulundukları kurumlardaki çalışma sürelerinin kapsayıcı liderlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin kurumda geçirdikleri sürenin kapsayıcı liderlik algılarında belirgin bir fark yarattığını göstermektedir. Ancak, literatür incelendiğinde, bazı çalışmaların bu sonucu desteklemediği görülmektedir. Asghar vd. (2023), Chang vd., (2022), Zeng vd. (2020) ile Qi ve Liu (2017) gibi araştırmacılar, çalışma süresinin kapsayıcı liderlik özelliklerini etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Bu görüş, liderlerin daha uzun süreli çalıştıkları kurumlarda daha

güçlü kapsayıcı liderlik özellikleri sergileyebileceğini öne sürmektedir. Altınel Yüncü (2022) de yaptığı araştırmada öğretmenlerin kurumlarında çalışma süreleri ile kapsayıcı yönetim özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bu durum, Hollander'ın (2012) kapsayıcı liderliğin tüm demografik gruplar arasında eşit algılanmasının, liderlerin çalışanlara eşit muamele etme çabalarından kaynaklanabileceği görüşüyle açıklanabilir. Ayrıca, Hirak vd., (2012), lider-üye etkileşiminin ve kapsayıcı liderlik algısının, çalışanların kurumda çalışma sürelerine göre değişebileceğini vurgulamışlardır. Şahin'in (2022) öğretmenlerle yaptığı araştırma da, öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi ile okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, çalışma süresi ile kapsayıcı liderlik arasında doğrusal bir ilişki olmadığına işaret etmekte, ancak kapsayıcı liderlik algısının çok sayıda faktörden etkilendiğini ve bu faktörlerin bağlama göre değişebileceğini sonucuna ulaşılmasına olanak sağlamaktadır.

3.3.6 Eğitim Durumu Açısından Kapsayıcı Liderliğin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 3.10'da sunulmaktadır.

Tablo 3.10. Kapsayıcı liderliğin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalama (SO)	Sıra Toplamı (ST)	U	Z	p
Kapsayıcı Liderlik	Lisans	397	239.66	95143,50	16140.50	-4,175	.000*
	Lisansüstü	109	303.92	33127,50			

*p<.05

Tablo 3.10'a bakıldığında öğretmenlerin, kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (U=16140.50, Z=-4,175, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarının (303.92) daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermesi, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin yöneticilerinin

liderlik yaklaşımlarını daha olumlu algılamalarıyla açıklanabilir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenler, akademik bilgi birikimleri ve eleştirel düşünme becerileri sayesinde liderlik kavramlarını daha bilinçli değerlendirebilir ve yöneticilerinin kapsayıcı tutumlarını daha fazla fark edebilirler. Ayrıca, lisansüstü eğitim sürecinde kazanılan profesyonel gelişim ve yönetsel farkındalık, yöneticilerin liderlik davranışlarını daha olumlu yorumlamalarına katkı sağlayabilir.

Araştırmada, eğitim durumu ile kapsayıcı liderlik düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuşken, bu bulgu literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Altınel Yüncü (2022) araştırmasında eğitim durumu ile kapsayıcı yönetim özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Benzer şekilde, Sürücü ve Maslakçı (2021) kapsayıcı liderlik çalışmasında katılımcıların eğitim durumu açısından önemli bir farklılık tespit etmemiştir. Bununla birlikte, Hollander (2012), kapsayıcı liderliğin tüm demografik gruplar arasında eşit algılanmasının, liderlerin tüm çalışanlara eşit muamele etme çabasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Schneider ve Northcraft (1999), eğitim düzeyinin bireylerin tutumlarını etkileyebileceği görüşünü desteklemektedir. Şahin (2022) ise rehber öğretmenlerin, yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algılarında mezuniyet durumlarına göre önemli bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Diğer yandan, Ağcihan'ın (2022) araştırmasında öğretmenlerin eğitim durumu ile kapsayıcı liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, eğitim düzeyinin kapsayıcı liderlik algısı üzerindeki etkisi, araştırmaların farklı örneklem ve bağlamlarla yapıldığına bağlı olarak çeşitlenebilmektedir.

3.3.7 Alan Açısından Kapsayıcı Liderliğin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerinin öğretmenlerin alanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 3.11.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.11. Kapsayıcı liderliğin alan değişkenine göre incelenmesi

	Alan	N	Sıra Ortalaması (SO)	Sıralar Toplamı (ST)	U	Z	p
Kapsayıcı Liderlik	Branş	318	267.97	85215,50	25289.50	-2,974	.003*
	Öğretmeni						
	Sınıf Öğretmeni	188	229.02	43055,50			

*p<.05

Tablo 3.11'e bakıldığında öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin alanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (U=25289.50, Z=-2,974, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında branş öğretmenlerinin kapsayıcı liderlik algılarının (267.97) daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Akademik literatürde kapsayıcı liderlik, farklılıkları kucaklayarak tüm çalışanların örgütte kendilerini değerli hissetmelerini sağlayan bir liderlik tarzı olarak tanımlanmaktadır (Nishii ve Mayer, 2009). Bu tanım, kapsayıcı liderliğin örgüt içindeki çeşitliliği destekleyen, pozitif bir iş ortamı oluşturma amacını güttüğünü vurgulamaktadır. Mitchell vd. (2015) çalışmasında, kapsayıcı liderliğin profesyonel çeşitlilik üzerindeki etkilerini incelemiş, bu liderlik tarzının tüm pozisyonlardaki çalışanlar tarafından benzer şekilde algılandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, kapsayıcı liderliğin, farklı demografik gruplara veya pozisyonlara bakılmaksızın ortak bir tutum yaratma kapasitesine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.8 Medeni Durum Açısından Kapsayıcı Liderliğin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 3.12'de sunulmaktadır.

Tablo 3.12. Kapsayıcı liderliğin medeni durum değişkenine göre incelenmesi

	Medeni Durum	N	Sıralar Ortalama (SO)	Sıralar Toplamı (ST)	U	Z	p
Kapsayıcı Liderlik	Bekâr	56	206.64	11572,00	9976.00	-2,612	.009*
	Evli	450	259.33	116699,00			

*p<.05

Tablo 3.12'ye bakıldığında öğretmenlerin, kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır ($U=9976.00$, $Z=-2,612$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında evli olan öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarının (259.33) bekârlardan daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerinin medeni duruma göre farklılık göstermesi, evli öğretmenlerin iş yerinde sosyal destek mekanizmalarına daha fazla önem vermesi ve yönetimle daha güçlü bağlar kurma eğiliminde olmasıyla açıklanabilir. Evli öğretmenler, iş-yaşam dengesi sağlama sürecinde yöneticilerinin destekleyici ve kapsayıcı tutumlarını daha fazla gözlemleyebilir ve bu durum onların liderlik algılarını olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca, evli öğretmenlerin kurumsal bağlılıklarının ve uzun vadeli iş beklentilerinin daha güçlü olması, yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeyini daha yüksek algılamalarına neden olmuş olabilir. Buna ek olarak, medeni durum değişkenine göre elde edilen bulguların yorumlanmasında gruplar arasındaki sayısal dengesizlik de dikkate alınmalıdır. Bekar öğretmenlerin sayısı 56 iken evli öğretmenlerin sayısının 450 olması, gruplar arasında karşılaştırma yapılırken anlamlı farkların ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Bu durum, medeni duruma ilişkin elde edilen sonuçların örneklem dengesizliğinden kaynaklanabileceğini ve bu bulgulara ilişkin genellemelerde dikkatli olunması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada medeni durum ile kapsayıcı liderlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanırken, Altınel Yüncü (2022) tarafından yapılan çalışmada medeni durum ile kapsayıcı yönetim özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, Sürücü ve Maslakçı (2021) kapsayıcı liderlik üzerine gerçekleştirdikleri araştırmada, katılımcıların medeni durumuna göre herhangi bir önemli farklılık gözlememiştir. Carmeli vd. (2010) ise kapsayıcı liderliğin medeni duruma bakılmaksızın tüm çalışanlar tarafından benzer şekilde algılandığını vurgulamıştır. Bu sonuçlar, kapsayıcı liderliğin bireylerin medeni durumlarına göre farklı şekillerde algılanabileceğini göstermektedir.

3.4 Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, işe bağlılık ve alt boyutlarının cinsiyet, yaş, görev yapılan kademe, kıdem, kurumdaki çalışma süresi, eğitim durumu, alan ve medeni durum değişkenleri açısından incelenmesine yönelik yapılan analiz bulgularına, yorumlara ve tartışmaya yer verilmiştir.

3.4.1 Cinsiyet Açısından İşe Bağlılığın ve Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 3.13.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.13. İşe bağlılık ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması (SO)	Sıra Toplamı (ST)	U	Z	p
İşe Bağlılık	Kadın	262	269.05	69983,00	28398,000	-	0.030*
	Erkek	244	242.91	58288,00		2,172	
-İşe İstek Duyma	Kadın	262	260.42	68296,00	30085,000	-	0.251
	Erkek	244	248.79	59975,00		1,148	
-İşe Adanma	Kadın	262	264.51	70782,00	27599,000	-	0.007*
	Erkek	244	246.00	57489,00		2,687	
-İşe Yoğunlaşma	Kadın	262	279.15	69960,00	28421,000	-	0.030*
	Erkek	244	236.03	58311,00		2,167	

*p<.05

Tablo 3.13.'e bakıldığında öğretmenlerin işe bağlılık (U=28398,000, Z=-2,172), işe adanma alt boyutu (U=27599,000, Z=-2,687) ve işe yoğunlaşma alt boyutuna (U=28421,000, Z=-2,167) ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (p<0,05). Bununla birlikte, işe istek duyma alt boyutuna (U=30085,000, Z=-1,148) ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadınların işe bağlılıklarının (269.05), işe adanmalarının (264.51) ve işe yoğunlaşmalarının (279.15) erkeklerin işe bağlılıklarından (242.91), işe adanmalarından (246.00) ve işe yoğunlaşmalarından (236.03) anlamlı biçimde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kadın öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek çıkmasının çeşitli sosyo-kültürel, psikolojik ve örgütsel faktörlere dayandığı söylenebilir. Araştırmalar, kadınların işlerine daha fazla anlam yükleme eğiliminde olduklarını ve iş-yaşam dengesini sağlamak adına daha fazla çaba

harcadıklarını göstermektedir (Eagly ve Karau, 2002). Ayrıca, kadınların duygusal emek ve özveri gerektiren mesleklerde, özellikle eğitim sektöründe, daha fazla sorumluluk üstlenme eğiliminde oldukları belirtilebilir (Hoyt, 2010).

Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin beklentiler de bu farklılıkları açıklamada önemli bir faktördür. Kadın öğretmenler, öğrencileriyle daha güçlü ilişkiler kurarak eğitim süreçlerine duygusal yatırım yapma eğilimindedirler (Schein, 2007). Bu durum, onların işe daha fazla bağlılık geliştirmelerine neden olabilir. Ayrıca, kadın öğretmenlerin, mesleki tatmini artıran destekleyici ve işbirlikçi çalışma ortamlarında daha etkin oldukları ve bu ortamların onların işe bağlılığını pekiştirdiği görülmektedir (Çelikten, 2004). Kadınların iş gücündeki yerlerini kanıtlamak için erkek meslektaşlarına kıyasla daha fazla çaba gösterme ihtiyacı hissettikleri de literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Eagly ve Karau, 2002). Bu durum, kadınların işe bağlılık, adanmışlık ve yoğunlaşma düzeylerinin erkeklerden daha yüksek çıkmasının bir diğer nedeni olabilir.

Literatürdeki bazı araştırmalar (Adekola, 2010; Aydemir, 2021; Basikin, 2007; Başaran, 2018; Cankal, 2020; Çiçek ve Alparslan, 2016) işe bağlılığın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusunu ortaya koyarken cinsiyetler arasında belirgin farklılıklar tespit eden çalışmaların da olduğu görülmüştür. Örneğin; Kabar (2017), lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeylerinde erkekler lehine bir farklılık bulmuş; Selçuk ve Karaca (2021) ise kadın öğretmenlerin işe adanma boyutunda daha yüksek puanlar aldığını tespit etmiştir. Bazı araştırmalarda erkek öğretmenlerin dinçlik¹ (işe istek duyma) algısının daha yüksek olduğu görülmekte ve bu durum, Karakaya'ya (2015) göre kadınlara daha fazla sorumluluk yüklenmesi, Tan'a (2015) göre ise erkeklerin fiziki ve psikolojik dayanıklılıklarının daha fazla olmasıyla açıklanmaktadır. Bu bulgular, cinsiyetin işe bağlılık üzerindeki etkisinin bağlamsal faktörlere ve çalışma koşullarına bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, cinsiyetin işe bağlılık üzerindeki etkisini değerlendirirken toplumsal roller, kültürel bağlam ve çalışma ortamının dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

¹ "Dinçlik" kavramı, ulusal literatürde işe bağlılığın bir boyutu olan "işe istek duyma" kavramına karşılık gelmektedir. Çeviri kaynaklı isim farklılığı mevcuttur.

3.4.2 Yaş Açısından İşe Bağlılığın ve Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 3.14.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.14. İşe bağlılık ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre incelenmesi

	Yaş	N	Sıra Ortalama (SO)	sd	Kaykare (χ^2)	p	Anlamlı Fark
İşe Bağlılık	20-29	20	179.43	3	56.049	.000*	3-1
	30-39	165	190.85				
	40-49	219	292.57				
	50 ve üzeri	102	285.49				
- İşe İstek Duyma	20-29	20	174.90	3	38.276	.000*	3-1
	30-39	165	204.60				
	40-49	219	285.75				
	50 ve üzeri	102	278.77				
- İşe Adanma	20-29	20	203.38	3	37.197	.000*	3-2
	30-39	165	202.98				
	40-49	219	289.63				
	50 ve üzeri	102	267.46				
- İşe Yoğunlaşma	20-29	20	174.68	3	80.440	.000*	3-1
	30-39	165	177.42				
	40-49	219	296.45				
	50 ve üzeri	102	299.81				

*p<.05

Tablo 3.14. incelendiğinde öğretmenlerin işe bağlılıklarına ($\chi^2=56.049$, $sd=3$, $p<0,05$), işe istek duyma alt boyutuna ($\chi^2=38.276$, $sd=3$, $p<0,05$), işe adanma alt boyutuna ($\chi^2=37.197$, $sd=3$, $p<0,05$) ve işe yoğunlaşma alt boyutuna ($\chi^2=80.440$, $sd=3$, $p<0,05$) yönelik görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Mann Whitney U testi sonuçları, 40-49 yaş aralığında olan öğretmenlerin işe bağlılık puanlarının 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir ($U=1150,500$; $z=(-3,519)$; $p<0,05$). Benzer şekilde, istek duyma alt boyutu puanları açısından da 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin 20-29 yaş grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir ($U=1240,000$; $z=(-3,231)$; $p<0,05$). İşe adanma alt boyutunda ise 40-49 yaş grubundaki öğretmenlerin puanlarının 30-39 yaş grubundaki öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($U=11873,000$; $z=(-5,819)$; $p<0,05$). Son olarak, işe yoğunlaşma alt boyutu açısından 40-49 yaş grubundaki öğretmenlerin puanlarının 20-29 yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($U=10757,000$; $z=(-0,538)$; $p>0,05$).

Bu sonuçlar, orta yaş grubu öğretmenlerin, özellikle işe bağlılık, işe istek duyma ve işe adanma konularında daha fazla motivasyona sahip olduklarını ve bu yaş grubunun, işlerine daha fazla yoğunlaşma eğiliminde olduğunu gösteriyor. Bu farklılıklar, yaşla birlikte artan deneyim ve kariyer olgunluğunun, öğretmenlerin işlerine karşı daha derin bir bağlılık geliştirmelerini sağladığını düşündürülebilir.

Literatürdeki araştırma sonuçları, yaş değişkenine dair farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmada, 40-49 yaş grubunun diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek işe bağlılık düzeyine sahip olduğu görülmüş, bu durum Aydemir (2021) ve Kabar (2017) tarafından yapılan araştırmalarla örtüşmüştür. Her iki çalışmada da özellikle orta yaş grubundaki öğretmenlerin işe bağlılık, işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma düzeylerinin genç yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca Klussman ve diğerleri (2008) yaşlı öğretmenlerin daha düşük işe bağlılık gösterdiğini öne sürerken; Sezen (2014) ve Lorence (1987) yaşlı çalışanların daha yüksek bağlılık gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Sezen (2014), yaş ilerledikçe işe bağlılığın artmasının, bireylerin düşünsel olgunluğa erişmesi ve enerjilerini daha etkili yönetebilmesi ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Tan (2015) araştırmasında, genç yaş gruplarının daha düşük bağlılık seviyelerine sahip olduğunu belirtirken; Kavgacı (2014) meslekte geçirilen sürenin bağlılık düzeyini artırabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, yaş değişkeninin işe bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Başaran, 2018; Cankal, 2020; Ertürk, 2020). Bu farklılıklar, işe bağlılık ile yaş arasındaki ilişkinin karmaşıklığını ve bağlama özgü faktörlerin etkisini göstermektedir.

3.4.3 Görev Yapılan Kademe Açısından İşe Bağlılığın ve Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin görev yapılan kademeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 3.15.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.15. İşe bağlılık ve alt boyutlarının görev yapılan kademe değişkenine göre incelenmesi

	Okul kademesi	N	Sıra Ortalaması (SO)	Sıra Toplamı (ST)	U	Z	p
İşe Bağlılık	İlkokul	205	269.05	55155,00	27665,000	-1,976	0,048*
	Ortokul	301	242.91	73116,00			
-İşe İstek Duyma	İlkokul	205	260.42	53386,50	29433,500	-0,883	0,377
	Ortokul	301	248.79	74884,50			
-İşe Adanma	İlkokul	205	264.51	54225,50	28594,500	-1,415	0,157
	Ortokul	301	246.00	74045,50			
-İşe Yoğunlaşma	İlkokul	205	279.15	57225,00	25595,000	-3,273	0,001*
	Ortokul	301	236.03	71046,00			

*p<.05

Tablo 3.15'e bakıldığında öğretmenlerin işe bağlılık (U=27665,000, Z= -1,976) ve işe yoğunlaşma alt boyutuna (U=25595,000, Z= -3,273) ilişkin görüşlerinin görev yapılan kademeye göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. İşe istek duyma alt boyutu (U=29433,500, Z=-0,883) ile işe adanma alt boyutunda (U=28594,500, Z= -1,415) ise görev yapılan kademeye göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (p>0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında ilkokulda çalışan öğretmenlerin işe bağlılıklarının (269.05) ve işe yoğunlaşmalarının (279.15) ortaokulda çalışan öğretmenlerin işe bağlılıklarından (242.91) ve işe yoğunlaşmalarından (236.03) daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular, öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre işe bağlılık ve işe yoğunlaşma düzeylerinde farklılıklar yaşadıklarını, ancak işe adanma ve işe istek duyma boyutlarında okul kademesinin etkisinin daha sınırlı olduğunu göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ilkokul öğretmenlerinin işe bağlılık ve yoğunlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir. İlkokul öğretmenleri, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişiminde temel bir rol oynadıkları için işlerine karşı daha yüksek bir sorumluluk duygusu hissedebilirler. Küçük yaş gruplarıyla çalışmak, öğretmenlerin öğrencilere bireysel olarak daha fazla rehberlik etmelerini gerektirir ve bu durum öğretmenlerin işlerine olan duygusal bağlılıklarını artırabilir. Ayrıca, ilkokul öğretmenleri genellikle aynı öğrenci grubuyla uzun süre çalıştıkları için öğrencileriyle daha güçlü bağlar kurarlar. Bu, öğretmenlerin işlerine duydukları anlam ve tatmin duygusunu artırarak bağlılık düzeylerini yükseltebilir. Ortaokul öğretmenleri ise genellikle branş bazlı çalıştıkları ve daha fazla öğrenci grubuyla etkileşimde bulundukları için bu tür bireysel bağları kurma fırsatları sınırlı

olabilir. Bunun yanı sıra, ilkokul öğretmenlerinin iş ortamı genellikle daha yapılandırılmış ve destekleyici olabilir. İlkokullarda ekip çalışması ve iş birliği kültürü daha yaygın olabilirken, ortaokullarda öğretmenler daha çok bireysel olarak ders anlatmaya odaklanmaktadır. Bu durumun, ilkokul öğretmenlerinin mesleki tatmin düzeylerini ve işlerine duydukları bağlılığı artıran önemli bir faktör olabileceği düşünülmektedir.

3.4.4 Kıdem Açısından İşe Bağlılığın ve Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testine ilişkin bulgular Tablo 3.16.'da sunulmaktadır.

Tablo 3.16. İşe bağlılık ve alt boyutlarının kıdem değişkenine göre incelenmesi

	Kıdem	N	(SO)	sd	(χ^2)	p	Anlamlı Fark
İşe Bağlılık	0-5 yıl	10	168.30	4	35.213	.000*	5-2
	6-10 yıl	30	193.32				
	11-15 yıl	121	219.64				
	16-20 yıl	142	237.86				
	21 yıl ve üzeri	203	297.71				
İşe İstek Duyma	0-5 yıl	10	170.50	4	23.532	.000*	5-2
	6-10 yıl	30	187.72				
	11-15 yıl	121	233.31				
	16-20 yıl	142	242.11				
	21 yıl ve üzeri	203	287.31				
İşe Adanma	0-5 yıl	10	195.45	4	18.955	.001*	5-2
	6-10 yıl	30	207.62				
	11-15 yıl	121	239.04				
	16-20 yıl	142	233.10				
	21 yıl ve üzeri	203	286.03				
İşe Yoğunlaşma	0-5 yıl	10	143.65	4	59.465	.000*	5-1
	6-10 yıl	30	186.68				
	11-15 yıl	121	199.85				
	16-20 yıl	142	241.20				
	21 yıl ve üzeri	203	309.37				

*p<.05

Tablo 3.16. incelendiğinde, öğretmenlerin işe bağlılığa ($\chi^2=35.213$, $sd=4$, $p<0,05$), işe istek duyma alt boyutuna ($\chi^2=23.532$, $sd=4$, $p<0,05$), işe adanma alt boyutuna ($\chi^2=18.955$, $sd=4$, $p<0,05$) ve işe yoğunlaşma alt boyutuna ($\chi^2=59.465$, $sd=4$, $p<0,05$) ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin işe bağlılık puanlarının 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($U=1997,000$; $z=(-3,045)$; $p<0,05$). Benzer şekilde, işe istek duyma alt boyutunda

da 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($U=2019,500$; $z=(-2,991)$; $p<0,05$). İşe adanma alt boyutunda da aynı gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öte yandan, işe yoğunlaşma boyutunda, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($U=1816,000$; $z=(-3,596)$; $p<0,05$).

Bu bulgular, kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin işlerine daha bağlı olduklarını, işlerine karşı daha fazla istek duyduklarını ve işe daha fazla odaklandıklarını göstermektedir. Kıdemin öğretmenlerin işe yoğunlaşma düzeylerine katkısının daha belirgin olduğu, ancak işe adanma düzeylerinin kıdem süresiyle orantılı olarak artmadığı dikkate alındığında, deneyim kazanan öğretmenlerin daha fazla iş odaklılık geliştirmesine rağmen, bazı öğretmenlerin bu düzeyi sürdürebilmek için daha fazla desteğe ihtiyaç duyabileceği anlaşılmaktadır.

Kıdem süresinin öğretmenlerin işe bağlılık ve alt boyutları üzerindeki etkisi konusunda yapılan araştırmalar, farklı bulgular ortaya koymaktadır. Bazı çalışmalarda, kıdem arttıkça işe bağlılık, işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu belirtilmektedir (Cankal, 2020; Ertürk, 2016; Klassen vd., 2012; Özgüleş, 2017; Schweitzer, 2014; Şahin, 2019). Bu bulgular, hizmet süresinin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını güçlendirdiği yönünde genel bir eğilim göstermektedir. Ancak, bazı araştırmalarda kıdem ile işe bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Başbüyük, 2012; Ertürk, 2020; Gökaslan, 2018; Kabar, 2017; Topchyan ve Woehler, 2021). Benzer şekilde, uluslararası literatürde de kıdem ile işe bağlılık arasında ilişki bulunmadığına işaret eden çalışmalar mevcuttur (Brown, 1996; Çakır, 2001; Kanungo, 1982; Lodahl ve Kejner, 1965). Öte yandan, Jones vd. (1975), Wagner ve Rush (2000), Anantharaman ve Kaliapan (1982) gibi araştırmacılar, kıdemin işe bağlılığı artırdığını öne sürerken, bu durumun özellikle hizmet süresi az olan çalışanlarda daha belirgin olduğunu ifade etmişlerdir (Akt. Uygur, 2015). Bu çelişkili bulgular, işe bağlılığın yalnızca kıdem süresi ile açıklanamayacağını, bireysel, örgütsel ve bağlamsal faktörlerin bu ilişkiye aracılık edebileceğini göstermektedir.

3.4.5 Kurumdaki Çalışma Süresi Açısından İşe Bağlılık ve Alt Boyutları İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin bulunduğu kurumdaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 3.17.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.17. İşe bağlılık ve alt boyutlarının kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre incelenmesi

Ölçek	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p
İşe Bağlılık	10 yıl altı	339	253.44	85916,00	28286.00	-0,013	.989
	10 yıl ve üzeri	167	253.62	42355,00			
-İşe İstek Duyma	10 yıl altı	339	259.14	87849,00	26394.00	-1,242	.214
	10 yıl ve üzeri	167	242.05	40422,00			
-İşe Adanma	10 yıl altı	339	257.53	87303,50	26939.50	-0,894	.371
	10 yıl ve üzeri	167	245.31	40967,50			
-İşe Yoğunlaşma	10 yıl altı	339	243.44	82525,50	24895.50	-2,217	.027*
	10 yıl ve üzeri	167	273.93	45745,50			

*p<.05

Tablo 3.17. incelendiğinde, öğretmenlerin işe yoğunlaşma alt boyutuna (U=25595,000, Z= -2,217) ilişkin görüşlerinin kurumdaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (p<0,05). Bununla birlikte, işe bağlılık (U=28286.00, Z= -0,013), işe istek duyma alt boyutu (U=26394.00, Z= -1,242) ve işe adanma alt boyutuna (U=26939.50, Z= -0,894) ilişkin görüşleri kurumdaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kurumdaki çalışma süresi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarının (273.93), 10 yıl altı olan öğretmenlerden (243.44) daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin bulundukları kurumda çalışma sürelerinin, özellikle işe yoğunlaşma gibi belirli değişkenler üzerinde etkili olduğunu, ancak işe bağlılık, işe istek duyma ve işe adanma üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kurumsal bağlılıklarının bireysel iş algılarından bağımsız olarak şekillenebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, Adekola (2010), Atçioğlu (2018) ve Kırıl (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Ancak, Sezen'in (2014) çalışması, bu konudaki farklı bir perspektifi sunmaktadır; öğretmenlerin okuldaki görev süresinin 5 yıl ve üzeri olduğu durumlarda, genel işe bağlılık, dinçlik (işe istek duyma) ve işe yoğunlaşma algılarının daha kısa süreli görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu

farklılıklar, öğretmenlerin bireysel iş algılarının kurumsal deneyim, iş yerindeki dinamikler ve kişisel bağlamsal performans gibi çeşitli faktörler tarafından etkilenebileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, kurumda geçirilen sürenin işe bağlılık üzerindeki etkisini anlamak için bağlamsal faktörlerin de dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

3.4.6 Eğitim Durumu Açısından İşe Bağlılığın ve Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 3.18’de sunulmaktadır.

Tablo 3.18. İşe bağlılık ve alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi

Değişkenler	Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p
İşe Bağlılık	Lisans	397	253.88	100792,00	21484.00	-0,113	.910
	Lisansüstü	109	252.10	27479,00			
-İşe İstek Duyma	Lisans	397	251.52	99854,00	20851.00	-0,584	.560
	Lisansüstü	109	260.71	28417,00			
-İşe Adanma	Lisans	397	259.28	102933,00	19343.00	-1,716	.086
	Lisansüstü	109	232.46	25338,00			
-İşe Yoğunlaşma	Lisans	397	252.27	100152,00	2114.00	-0,362	.717
	Lisansüstü	109	257.97	28119,00			

*p<.05

Tablo 3.18’e bakıldığında öğretmenlerin işe bağlılık (U=21484.00, Z= -0,113), işe bağlılık alt ölçeklerinden işe istek duyma (U=20851.00, Z= -0,584), işe adanma (U=19343.00, Z= -1,716) ve işe yoğunlaşmanın (U=2114.00, Z= -0,362) eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (p>0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin işe istek duymalarının (260.71) ve işe yoğunlaşmalarının (257.97), eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin işe bağlılıklarının (253.88) ve işe adanmalarının (259.28) daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları, eğitim durumu ile işe bağlılık, işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, literatürdeki bazı çalışmalarla uyumluluk göstermektedir. Örneğin, Çakıl (2011), Demren (2020) ve Kartal (2017) öğrenim düzeyi ile işe bağlılık arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir.

Bununla birlikte, Özer ve Aksu (2022), Şahinbaş (2018), Ugwu ve Amazue (2014) ve Yağcı (2013) gibi araştırmacıların çalışmalarında, öğrenim düzeyinin işe bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Bu durum, eğitim düzeyinin işe bağlılık üzerindeki etkisinin bağlama, örnekleme ve ölçüm araçlarına bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, Adekola (2010), Atçioğlu (2018), Basikin (2007), Kabar (2017) ve Kırıl (2018) gibi araştırmalar, bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte sonuçlara ulaşırken, Kavgacı (2014) ve Köse (2015) gibi araştırmalarda ise farklı bulgular elde edilmiştir. Kavgacı (2014), ön lisans mezunu öğretmenlerin işe bağlılık algılarının, lisans ve lisansüstü mezunlarından daha yüksek olduğunu ifade ederken; Köse (2015), ön lisans mezunu öğretmenlerin işe adanmışlık algılarının, lisans mezunlarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu farklılıklar, eğitim düzeyinin işe bağlılık üzerindeki etkisinin karmaşık ve bağlamsal bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3.4.7 Alan Açısından İşe Bağlılığın ve Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin alana göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 3.19.'da sunulmaktadır.

Tablo 3.19. İşe bağlılık ve alt boyutlarının alan değişkenine göre incelenmesi

	Alan	N	Sıra Ortalama (SO)	Sıralar Toplamı (ST)	U	Z	p
İşe Bağlılık	Brans Öğr.	318	250.10	79530,50	28809.50	-	
	Sınıf Öğr.	188	259.26	48740,50		0,682	.495
-İşe İstek Duyuma	Brans Öğr.	318	255.08	81115,00	29390.00	-	
	Sınıf Öğr.	188	250.83	47156,00		0,317	.751
-İşe Adanma	Brans Öğr.	318	252.73	80368,50	29647.50	-	
	Sınıf Öğr.	188	254.80	47902,50		0,156	.876
-İşe Yoğunlaşma	Brans Öğr.	318	242.70	77179,00	26458.00	-	
	Sınıf Öğr.	188	271.77	51092,00		2,172	.030*

*p<.05

Tablo 3.19'a bakıldığında işe bağlılık (U=28809.50, Z= -0,682), işe bağlılık alt ölçeklerinden işe istek duyma (U=29390.00, Z= -0,317) ve işe adanmanın (U=29647.50, Z= -0,156) alana göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (p>0,05). Bununla birlikte, öğretmenlerin işe yoğunlaşma alt boyutuna (U=26458.00, Z= -2,172) ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık

gözlemlenmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin işe yoğunlaşma düzeyleri (271.77) branş öğretmenlerinden (242.70) daha yüksektir.

İşe bağlılık boyutlarının alana göre farklılıklar gösterdiği literatürde çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Özellikle işe yoğunlaşma boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu vurgulanmaktadır. Kıral (2018), yetenek branşındaki öğretmenlerin işe bağlılık yoğunlaşma algılarının, sözel branşındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin görev yaptıkları alanlara göre farklı iş motivasyonları ve odaklanma düzeyleri geliştirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Oymak (2015), sözel branşındaki öğretmenlerin işe adanmışlık algılarının, sayısal ve yetenek branşındaki öğretmenlerden daha güçlü olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu, branşlar arasındaki öğretim içeriklerinin ve öğretmenlerin mesleki beklentilerinin, adanmışlık düzeylerini etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca, Kavgacı (2014) ve Köse (2015), sınıf öğretmenlerinin hem genel işe bağlılık hem de alt boyutlar bazında branş öğretmenlerinden daha yüksek algılara sahip olduklarını ifade etmektedir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerle daha uzun süreli etkileşimde bulunmalarının ve ders içeriklerinin daha geniş olmasının, onların işe bağlılık düzeylerini artırabileceğini göstermektedir. Sezen (2014) ise sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin işe bağlılık algılarının, genel ve alt boyutlar açısından branş öğretmenlerine kıyasla daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin daha kapsamlı ve bütünsel bir eğitim sürecine dahil olmalarının, işlerine duydukları bağlılık üzerinde daha güçlü bir etkisi olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin branşlarının, işe bağlılık düzeylerini ve algılarını anlamlı ölçüde etkilediğini ve farklı branşların iş ortamındaki bağlılık dinamiklerinin çeşitlendiğini göstermektedir.

3.4.8 Medeni Durum Açısından İşe Bağlılığın ve Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 3.20.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.20. İşe bağlılık ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre incelenmesi

	Medeni Durum	N	Sıra Ortalama (SO)	Sıra Toplamı (ST)	U	Z	p
İşe Bağlılık	Bekâr	56	228.47	12794,50	11198.50	-	.174
	Evli	450	256.61	115476,50		1,359	
-İşe İstek Duyma	Bekâr	56	258.25	14462,00	12334.00	-	.796
	Evli	450	252.91	113809,00		0,259	
-İşe Adanma	Bekâr	56	213.59	11961,00	10365.00	-	.028*
	Evli	450	258.47	116310,00		2,191	
-İşe Yoğunlaşma	Bekâr	56	225.09	12605,00	11009.00	-	.121
	Evli	450	257.04	115666,00		1,550	

*p<.05

Tablo 3.20.'ye bakıldığında işe bağlılık alt ölçeklerinden işe adanmanın (U=10365.00, Z= -2,191) medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (p<0,05). İşe bağlılık (U=11198.50, Z= -1,359) ve işe bağlılık alt ölçeklerinden işe istek duyma (U=12334.00, Z= -0,259) ve işe yoğunlaşmanın (U=11009.00, Z= -1,550) medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (p>0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında evli olan öğretmenlerin işe adanmaları (258.47), bekar öğretmenlerden (213.59) anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Medeni durumun öğretmenlerin işe adanma düzeyini etkileyen bir faktör olduğu, ancak işe bağlılık, işe istek duyma alt boyutu ve işe yoğunlaşma alt boyutunda aynı etkiyi yaratmadığı söylenebilir. Evli öğretmenlerin işlerine daha fazla odaklandıkları ve adandıkları, işlerini daha büyük bir sorumluluk duygusuyla sürdürdüklerini gösteriyor olabilir. Bu durum, evli öğretmenlerin aile hayatı ve iş yaşamı arasında denge kurma çabalarının, işlerine olan bağlılıklarını artırma üzerinde bir etkisi olduğunu düşündürebilir.

Araştırmada, medeni durumun işe bağlılık boyutları üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular farklılık göstermektedir. Bu çalışmada, özellikle işe adanma boyutunda evli öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ancak literatürde, bu konuda farklı sonuçlar mevcuttur. Örneğin, Başbüyük (2012), Başaran (2018), Cankal (2020) ve Kabar (2017) öğretmenlerin işe bağlılıklarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığını belirtirken; Aydemir (2021), işe bağlılık ve işe istek duyma düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Şahinbaş (2018) medeni durum ile işe bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulurken, Çakıl (2011), Kartal

(2017), Mache vd., (2014), Özer vd., (2015), Uygur (2015) ile Yağcı (2013), bu iki değişken arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, Karakaya (2015), Köse (2015) ve Sezen (2014) gibi bazı araştırmacılar, evli öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin bekar öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu, özellikle dinçlik (işe istek duyma), adanmışlık ve yoğunlaşma boyutlarında evli öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar olduğunu bildirmişlerdir. Bu farklılıklar, medeni durumun işe bağlılık üzerindeki etkisinin bağlam ve çalışma koşullarına bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini düşündürmektedir. Alan yazındaki bu bulgular, konuya ilişkin daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

3.5 Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliği ile öğretmenlerin işe bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu Spearman Sıra Farkları korelasyon katsayısı aracılığıyla yanıtlanmış ve analize yönelik bulgular Tablo 3.21.’de verilmiştir.

Tablo 3.21. Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliği ile öğretmenlerin işe bağlılık düzeyinin korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	Kapsayıcı Liderlik	İşe Bağlılık	-İşe İstek Duyma	-İşe Adanma	-İşe Yoğunlaşma
Kapsayıcı Liderlik	r 1	,496 (**)	,464 (**)	,434 (**)	,494 (**)

*p<.,05

**p<,01

Tablo 3.21.’de, kapsayıcı liderlik ile işe bağlılık ve işe bağlılığın alt boyutları (işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma) arasındaki ilişkilere dair korelasyon analizinin sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre, kapsayıcı liderlik algısı ile işe bağlılık arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.49$, $p<0.05$). Bu durum, kapsayıcı liderlik algısının artmasıyla birlikte öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Kapsayıcı liderlik algısı ile işe bağlılığın alt boyutları arasında da pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. İşe istek duyma ile kapsayıcı liderlik algısı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=0.46$, $p<0.05$); işe adanma ile kapsayıcı liderlik algısı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=0.43$, $p<0.05$); işe yoğunlaşma ile kapsayıcı liderlik algısı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=0.49$, $p<0.05$) tespit edilmiştir. Bu bulgular, kapsayıcı liderlik ile işe bağlılık ve alt boyutları arasında pozitif ve

anlamli iliflkilerin bulunduğuna ifaret etmektedir. Bu durum kapsayıcı liderlik algısının çalışanların işe yönelik bağlılıklarını artırabileceğini göstermektedir.

Araştırmada, kapsayıcı liderlik algısı ile işe bağlılık arasında pozitif ve anlamli iliflkiler bulunmuş olup, bu bulgu literatürdeki önceki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Örneğin; Choi vd. (2015), kapsayıcı liderliğin işe bağlılık ile ilifskili olduğunu ortaya koymuş ve kapsayıcı liderlik stilinin çalışanların işe bağlılıklarını sağlamada etkili bir yol olduğunu vurgulamıştır. Carmeli vd. (2010), kapsayıcı liderlerin özelliklerinden olan açıklık, uygunluk ve ulaşılabilirliğin çalışanları işe bağlılıkları noktasında motive ettiğini belirtmiştir. Chughtai ve Buckley (2008), liderin davranışlarının çalışanların işe bağlılık düzeyleri üzerinde önemli etkileri olduğunu belirlemiştir. Hollander (2009), kapsayıcı liderlik stilini benimseyen yöneticilerin çalışanların ihtiyaçları ile ilgilenerek işe bağlılıklarını artırabileceklerini vurgulamıştır. Shakil vd. (2023) zel sağlık sektöründe yürüttüğü çalışmada, kapsayıcı liderliğin iş davranışı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Gonzlez-Rom vd. (2018), kapsayıcı liderliğin iş-yaşam dengesi politikalarının etkin uygulanmasıyla çalışanların iş yerinde daha iyi hissetmelerine olanak sağladığını ifade etmiştir. Fang vd. (2019), kapsayıcı liderliğin, çalışanların iş yerinde kendilerini güvende ve değerli hissetmelerini sağladığını vurgulamıştır. Bu çalışmalara ek olarak, Abdelaziz vd. (2023), Bao vd. (2022); Rodriguez (2018) ve Wang vd. (2018) de kapsayıcı liderlik ile çalışanların işe bağlılığı arasındaki anlamli pozitif iliflkileri ortaya koymuştur. Bu alışmalar, kapsayıcı liderliğin çalışanların iş yerindeki genel deneyimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda, araştırmanın bulguları, kapsayıcı liderliğin öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerini artıran bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Bir okul yöneticisinin kapsayıcı liderlik tarzını benimsemesi, öğretmenlerin işe bağlılığını artırabilir çünkü bu liderlik anlayışı, öğretmenlerin kendilerini değerli, desteklenmiş ve sürecin bir parçası olarak hissetmelerini sağlamaktadır (Nishii ve Mayer, 2009). Kapsayıcı bir lider, öğretmenlerin görüşlerini önemsemekte, onları karar alma süreçlerine dahil etmekte, adil bir çalışma ortamı sunmakta, açık ve ulaşılabilir olmaya zen göstermektedir (Carmeli vd., 2010; Zhao vd., 2010). Bu sayede öğretmenler, sadece görev icra eden bireyler olmaktan çıkıp okulun vizyonunu paylaşan ve ona katkı sunan bir topluluğun parçası haline gelmektedirler. Katılımcı bir yönetim anlayışı,

öğretmenlerin okulun işleyişine dair sorumluluk almalarını ve kendilerini daha fazla okula ait hissetmelerini sağlayabilir. Bunun yanı sıra, destekleyici ve empatik bir yaklaşımın benimsenmesi öğretmenlerin iş ve özel yaşamlarında yaşadıkları zorlukların anlaşılmasını ve onlara uygun çözümler sunulmasını sağlar. Böylece öğretmenler, yalnız olmadıklarını hissederek işlerine konsantre olup daha istekli bir şekilde çalışabilirler.

Adaletli ve eşitlikçi bir yönetim anlayışı da kapsayıcı liderliğin önemli bir unsuru olarak görülmektedir (Nishii, 2013). Bu doğrultuda tüm öğretmenlere eşit fırsatlar sunulması, ayrımcılığın önlenmesi ve hakkaniyetin gözetilmesi, çalışanlar arasında güven ortamı oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak tanınması ve mesleki gelişim fırsatlarının sunulması da işlerine olan bağlılıklarını artırabilir. Sürekli öğrenme ve gelişim imkânı bulan öğretmenler, mesleklerine duydukları ilgiyi koruyarak daha üretken hale gelebilirler. Bu bağlamda, kapsayıcı liderlik tarzını benimseyen bir okul yöneticisinin sadece öğretmenlerin işe bağlılığını artırmakla kalmayıp okulun genel başarısını da olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin şevkle çalışmalarını, çalışırken mutlu hissetmelerini, işleri ile gurur duymalarını, işlerine tamamiyle konsantre olmalarını ve yaptıkları işi anlamlı bulmalarını sağlayarak eğitim-öğretim sürecinin kalitesini yükseltebilir.

Tablo 3.22. Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliğinin öğretmenlerin işe bağlılık düzeyini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişken/Model	Ortalama (Mean)	Standart Sapma (Std. Deviation)	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Std. Hata (Std. Error)	F	P (Sig.)	B	Standart Hata (Std. Error)	Beta	t	P (Sig.)	Alt Güven Aralığı	Üst Güven Aralığı	Tolerans	VIF	Durbin-Watson
Kapsayıcı Liderlik	38.6225	7.41432																
İşe Bağlılık	69.3597	10.49135	0.496	0.246	0.245	9.11802	164.580	0.000	0.702	0.055	0.496	12.829	0.000	0.595	0.810	1.000	1.000	1.933
İşe İstek Duyma	23.8854	3.96104	0.464	0.215	0.213	3.51321	137.948	0.001	0.248	0.021	0.464	11.745	0.001	0.206	0.289	1.000	1.000	1.868
İşe Adanma	21.5395	3.06359	0.434	0.188	0.187	2.76280	116.947	0.001	0.179	0.017	0.434	10.814	0.001	0.147	0.212	1.000	1.000	2.094
İşe Yoğunlaşma	23.9348	4.12691	0.494	0.24	0.243	3.59126	162.879	0.001	0.275	0.022	0.494	12.762	0.001	0.233	0.317	1.000	1.000	1.882

3.6 Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliği öğretmenlerin işe bağlılıklarını etkilemekte midir?” sorusu çoklu regresyon analizi aracılığıyla yanıtlanmış ve analize yönelik bulgular Tablo 3.22.’de verilmiştir. Regresyon analizine göre, kapsayıcı liderlik ile işe bağlılık ölçekleri ve alt boyutları (işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma) arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Kapsayıcı liderliğin ortalaması 38.6225, standart sapması ise 7.41432 olarak hesaplanmıştır. Regresyon analizlerinde elde edilen p-değerleri (tüm modellerde 0.001 ile 0.000 arasında) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş, bu da kapsayıcı liderlik ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak geçerli olduğunu göstermektedir.

İşe bağlılık ile kapsayıcı liderlik arasındaki analizde, $R=0.496$ ve $R^2=0.246$ değerleri, kapsayıcı liderliğin işe bağlılık üzerinde orta düzeyde bir açıklayıcı güce sahip olduğunu ve varyansın %24.6’sının bu değişken tarafından açıklandığını göstermektedir. İşe istek duyma alt boyutunda ise $R=0.464$ ve $R^2=0.215$ değerleri, kapsayıcı liderliğin bu alt boyutu %21.5 oranında açıkladığını ve bu bağlamda yine orta düzeyde bir açıklama gücüne sahip olduğunu ifade etmektedir. İşe adanma alt boyutunda, $R=0.434$ ve $R^2=0.188$ değerleri, kapsayıcı liderliğin daha düşük bir açıklama gücüne sahip olduğunu ve varyansın %18.8’inin açıklandığını ortaya koymaktadır. İşe yoğunlaşma alt boyutu için $R=0.494$ ve $R^2=0.24$ değerleri, kapsayıcı liderliğin bu boyut üzerindeki etkisinin orta düzeyde olduğunu ve varyansın %24’ünün bu değişkenle açıklandığını göstermektedir. Bu sonuçlar, kapsayıcı liderliğin işe bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin açıklayıcı gücünü ortaya koymaktadır. Bu noktada, ilişki ve yordama kavramlarının karıştırılmaması gerekir. Özellikle, korelasyon katsayıları ilişkilerin yönü ve şiddetini, regresyon katsayıları ise bir bağımlı değişkenin varyansının ne kadarının bağımsız değişken tarafından açıklandığını belirtmektedir.

Tüm bağımlı değişkenler için elde edilen F-değerlerinin yüksek, p-değerlerinin ise düşük olması, regresyon modellerinin genel olarak anlamlı olduğunu ve kapsayıcı liderliğin işe bağlılık, işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak geçerli olduğunu doğrulamaktadır. Ayrıca, VIF (Variance Inflation Factor) değerlerinin 1.000 ile

2.094 arasında değişmesi, modelde çoklu doğrusal ilişki problemi olmadığını göstermektedir. Durbin-Watson istatistiği 1.868 ile 2.094 arasında yer almakta olup, bu değer bağımsız hata terimlerinin doğrusal modellerle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları literatürdeki bazı çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Akgerman vd. (2024), Aslan vd. (2021), Cin ve Sönmez (2024), Liao vd. (2023) ve Ly'in (2024) yapmış olduğu araştırmalarda kapsayıcı liderliğin işe bağlılık üzerinde pozitif anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Erkal (2023b) tarafından yapılan araştırmada ise çalışanların kapsayıcı liderlik algılarının iş davranışları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Nair ve Sivakumar (2020), kapsayıcı liderliğin işe adanmışlığı etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Vural (2024) da özel eğitim öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algısının işe adanmışlıklarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Sürücü ve Yıkılmaz (2021) ise kapsayıcı liderin işe adanmışlık üzerindeki etkisini araştırmış ve açıklık, hazır olma, ulaşılabilirlik gibi boyutların yüksek düzeyde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, kapsayıcı liderlik uygulamalarının okul yönetiminde önemli bir etkisi olabileceğini, ğretmen tutumlarını etkileyerek eğitim faaliyetlerinin kalitesini artıracabileceğini ortaya koymaktadır (Crisol-Moya vd., 2020). Bu doğrultuda, kapsayıcı liderliğin çalışanların işe bağlılıkları üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu ve eğitim yönetimi alanında etkili liderlik uygulamaları arasında sayılabileceği söylenebilir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçları sunulmuş ve bu sonuçlara dayanarak gelecekteki çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

4.1 Sonuçlar

Bu araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılında Bolu ili Merkez ilçesindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliği ile öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin gösterdiği kapsayıcı liderlik düzeyi araştırmanın birinci alt problemi kapsamında incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, tüm maddelere verilen yanıtların ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu ve öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin algılarının “Çok Yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerine yönelik ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar ayrıntılı olarak değerlendirildiğinde, en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “Çalıştığım okulda müdürümüz, kendisine danışmak istediğim sorulara açıktır” olduğu görülmüştür. Öte yandan, en düşük ortalamaya sahip ifadenin ise “Çalıştığım okulda müdürümüz, istenen hedefleri ve bunları başarmanın yollarını tartışmaya açıktır” olduğu tespit edilmiştir.

4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, işe bağlılığa ilişkin tüm maddelere verilen yanıtların ortalaması “Katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. Buna göre, öğretmenlerin işe bağlılık düzeyinin “Yüksek” olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin işe istek duyma alt boyutuna ilişkin görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin işe istek duyma düzeylerinin “Yüksek” olduğu belirlenmiştir. Bu boyuta ilişkin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar ayrıntılı olarak incelendiğinde, en yüksek

ortalamaya sahip ifadenin “İşimde kendimi güçlü ve dinç hissedirim” olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, en düşük ortalamaya sahip ifadenin “Ara vermeden uzun süre çalışabilirim” olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin işe adanma alt boyutuna ilişkin görüşlerinin “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin işe adanma düzeylerinin “Çok Yüksek” olduğu belirlenmiştir. Bu boyuta ilişkin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar ayrıntılı olarak incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “Yaptığım işi anlamlı ve bir amaca hizmet ediyor buluyorum” olduğu belirlenmiştir. En düşük ortalamaya sahip ifadenin ise “İşimi ilginç ve özel bulurum” olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin işe yoğunlaşma alt boyutuna ilişkin görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin işe yoğunlaşma düzeylerinin “Yüksek” olduğu belirlenmiştir. Bu boyuta ilişkin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar ayrıntılı olarak incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “Çalışırken zaman su gibi akıp gider” olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, en düşük ortalamaya sahip ifadenin “Çalışırken bunun hiç bitmemesini isterim” olduğu görülmüştür.

4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeyleri cinsiyet, yaş, görev yapılan kademe, kıdem, kurumdaki çalışma süresi, eğitim durumu, alan ve medeni durum değişkenleri açısından öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerine ilişkin görüşleri çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Cinsiyet değişkeni bağlamında, öğretmenlerin, kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algıları kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Yaş değişkeni açısından öğretmenlerin, kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarının 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Görev yapılan kademe bağlamında, öğretmenlerin, kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, ortaokul öğretmenlerinin kapsayıcı liderlik algıları ilkokul öğretmenlerinin algılarından daha yüksektir. Kurumdaki çalışma süresi bağlamında, öğretmenlerin, kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, çalışma süresi 10 yıl altı olan öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarının, 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin, kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, lisans mezunu olan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı liderlik algıları daha yüksektir. Alan değişkeni açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine oranla yöneticilerinin kapsayıcı liderlik sergilediğine yönelik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, medeni durum değişkeni bağlamında, evli olan öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarının bekârlardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin işe bağlılık ve alt boyutları olan işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma düzeyleri cinsiyet, yaş, görev yapılan kademe, kıdem, kurumdaki çalışma süresi, eğitim durumu, alan ve medeni durum değişkenleri açısından öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde incelenmiştir.

Öğretmenlerin genel işe bağlılık düzeyleri ile işe adanma ve işe yoğunlaşmalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, ancak işe istek duyma konusunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla işe bağlılık, işe adanma ve işe yoğunlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından öğretmenlerin işe bağlılık, işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin genel işe bağlılık, işe istek duyma ve

işe yoğunlaşma düzeyleri 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlere göre; işe adanma düzeyleri ise 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksektir.

Görev yapılan okul kademesi bağlamında, öğretmenlerin genel işe bağlılık ve işe yoğunlaşma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği fakat işe istek duyma ve işe adanma düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, ilkokul öğretmenlerinin genel işe bağlılık ve işe yoğunlaşma düzeyleri ortaokul öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin işe bağlılık, işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin işe bağlılık, işe istek duyma ve işe adanma düzeyleri 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre; işe yoğunlaşma düzeyleri ise 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

Kurumdaki çalışma süresine göre, öğretmenlerin işe yoğunlaşma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği fakat işe bağlılık, işe istek duyma ve işe adanma düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kurumdaki çalışma süresi 10 yıl ve daha fazla öğretmenlerin işe yoğunlaşma düzeylerinin, 10 yıl ve altı olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Eğitim durumuna göre öğretmenlerin işe bağlılık, işe adanma, işe istek duyma ve işe yoğunlaşma düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alan değişkenine göre öğretmenlerin işe yoğunlaşma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği fakat işe bağlılık, işe istek duyma ve işe adanma düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin işe yoğunlaşma düzeyleri branş öğretmenlerinden yüksek bulunmuştur. Medeni durum açısından evli öğretmenlerin işe adanma düzeylerinin bekâr öğretmenlere kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, ancak genel işe bağlılık, işe istek duyma ve işe yoğunlaşma açısından medeni durumun belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliği ile öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, kapsayıcı

liderlik algısının arttığı zaman öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarının da arttığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, kapsayıcı liderlik algısı ile işe bağlılığın tüm alt boyutları arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Kapsayıcı liderlik algısı ile işe istek duyma arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki; kapsayıcı liderlik algısı ile işe adanma arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki; kapsayıcı liderlik algısı ile işe yoğunlaşma arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

4.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliğinin öğretmenlerin işe bağlılıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kapsayıcı liderlik ile işe bağlılık arasında orta derecede pozitif bir etki bulunmuşken, işe istek duyma ve işe adanma ile de benzer şekilde anlamlı ancak daha düşük dereceli etkiler gözlemlenmiştir. İşe yoğunlaşmaya olan etki ise orta düzeydedir. Kapsayıcı liderliğin öğretmenlerin işe bağlılık ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, analizdeki p-değerlerinin düşük ve F-değerlerinin yüksek olması, modellerin genel anlamlılığını ve kapsayıcı liderliğin bu faktörler üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu göstermektedir. Çoklu doğrusal ilişki problemi olmadığını belirten VIF değerleri ile bağımsız hata terimlerinin doğrusal modellerle uyumlu olduğunu işaret eden Durbin-Watson istatistiği de modelin güvenilirliğini desteklemektedir. Bu bulgular, kapsayıcı liderliğin öğretmenlerin işe bağlılıkları üzerinde etkili bir faktör olduğunu ve bu etkinin belirli alt boyutlarda farklı derecelerde görüldüğünü göstermektedir.

4.2 Öneriler

4.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Mevcut araştırmada, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin işe bağlılıklarını etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını artırmak amacıyla, yöneticilerin destekleyici tutumlarını güçlendirmeleri önemlidir. Bu bağlamda, yöneticilerinin kapsayıcı liderlik

becerilerini geliştirmek adına MEB tarafından seminerler, eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca yöneticiler eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitim almaya teşvik edilerek mesleki gelişimleri desteklenebilir.

- Okul yöneticilerinin, eğitim süreci içerisinde yer alan tüm paydaşların farklılıklarına değer vermesi, bu paydaşların fikirlerini duymaya, görüşlerini almaya, sorunlarını ve isteklerini dinlemeye ve onları karara dahil etmeye zen göstermesi, okullardaki kapsayıcı kültürü geliştirebilir.
- Kapsayıcı liderlik anlayışını benimseyen okul yöneticileri, öğretmenler arasında güçlü bir işbirliği ve takım çalışması ortamı yaratmalıdır. Bu, eğitimdeki genel başarıyı artırabilir ve öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini kolaylaştırabilir.
- Kadın ğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarının erkek öğretmenlere göre daha düşük olması, okul yöneticilerinin cinsiyet temelli farkları dikkate almaları gerektiğini göstermektedir. Bu farklılığın giderilmesi için yöneticilere toplumsal cinsiyet eşitliği ve kapsayıcı liderlik anlayışlarını içeren hizmet içi eğitimler verilebilir. Ayrıca yöneticiler kadın öğretmenlerle açık iletişimi sürdürmeli, karar alma süreçlerine katılımlarını sağlamalı, sorunlarına karşı duyarlı olmalıdır.
- Araştırma sonuçları, genç öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarının düşük olduğunu göstermektedir. Bu durumu iyileştirmek için okul yöneticilerinin, genç öğretmenlere daha açık, destekleyici ve ulaşılabilir bir tutum sergilemesi önemlidir. Rehberlik programları ve yapılandırılmış geri bildirim süreçleriyle genç öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algıları güçlendirilebilir.
- Sınıf ğretmenlerinin kapsayıcı liderlik algıları branş öğretmenlerine kıyasla daha düşük bulunmuştur. Bu durumu iyileştirmek için, yöneticilerin sınıf ğretmenlerinin görüşlerine başvurmaları ve onların sınıf içi deneyimlerini karar süreçlerinde daha görünür kılmaları önemlidir. Ayrıca, sınıf ğretmenlerinin yer aldığı özel

Çalışma grupları veya komisyonlar oluşturularak, bu rretmenlerin okul yönetimine aktif katılımı teşvik edilebilir.

- Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul rretmenlerinin genel işe bağlılık düzeyleri ilkokul rretmenlerine kıyasla daha düşüktür. Bu durumu iyileştirmek adına, ortaokuldaki okul yöneticilerinin rretmenlerine yönelik destekleyici liderlik uygulamaları geliştirmeleri, rretmenlerin öznel ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate alarak geri bildirimlerde bulunmaları, onları okulda daha rahat ve mutlu hissettirmeleri önemlidir. Ayrıca, mesleki gelişim fırsatlarının artırılması, rretmenlerin başarılarının görünür kılınması ve okul içi tüm süreçlerin adil yürütülmesi, ortaokul rretmenlerinin işe karşı bağlılıklarını güçlendirebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre, kıdemi az olan rretmenlerin işe bağlılık düzeyleri daha düşüktür. Bu durumu iyileştirmek için okul yöneticilerinin yeni rretmenlere yönelik destekleyici bir kültür oluşturmaları önemlidir. Özellikle deneyimli rretmenlerle iş birliğine dayalı bir çalışma ortamı oluşturulması, yeni rretmenlere mesleki gelişim fırsatlarının sunulması, okuldaki çalışma koşullarının motive edici olması rretmenlerin işlerine daha fazla bağlanmalarını sağlayabilir.
- rretmenlerin genel işe bağlılıklarını desteklemek amacıyla tüm okullarda çalışma koşulları iyileştirilerek destekleyici bir atmosfer geliştirilebilir. İş birliği, açık iletişim, karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir iş ortamı oluşturulabilir, mesleki gelişim fırsatları sunulabilir ve etkili ödüllendirme mekanizmaları oluşturulabilir.

4.2.2 Araştırmacılara Yönelik neriler

- Bu araştırmada yalnızca resmi ilkokul ve ortaokullarda çalışan rretmenlerin kapsayıcı liderlik ve işe bağlılık kavramlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Diğer kademelerde çalışan rretmenlerin ya da özel ğretim kurumlarında çalışmakta olan rretmenlerin bu kavramlara ilişkin algılarının farklılık gösterebileceği dikkate

alınmalıdır. Bu doğrultuda, benzer araştırmalar farklı kademelerde veya özel öğretim kurumlarında yürütülebilir.

- Bu araştırma Bolu ili Merkez ilçesinde çalışmakta olan öğretmenler ile sınırlıdır. Farklı illerde çalışmakta olan öğretmenler ile kapsayıcı liderlik ve işe bağlılık kavramlarını ele alan çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma, kapsayıcı liderlik ve işe bağlılık kavramlarını öğretmen görüşleri açısından ele almaktadır. Okul yöneticileri ile de bu kavramlara ilişkin araştırmalar yürütülebilir.
- Bu araştırma nicel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Kapsayıcı liderlik ve işe bağlılığı inceleyen nitel çalışmaların yapılması daha detaylı bulgulara ulaşmayı sağlayabilir.
- Kapsayıcı liderlik, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında diğer liderlik modellerine göre daha yeni bir kavramdır. Bu doğrultuda kapsayıcı liderlik kavramı farklı değişkenlerle ele alınarak alanyazındaki çalışmalar genişletilebilir.

KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Abdallah, A. B., Obeidat, B. Y., Aqqad, N. O., Al Janini, M. N. E. K., & Dahiyat, S. E. (2016). An integrated model of job involvement, job satisfaction and organizational commitment: A structural analysis in Jordan's banking sector. *Communications and Network*, 9(1), 28-53. <https://doi.org/10.4236/cn.2017.91002>
- Abdelaziz, N. N., Abdeen, M. A., & Mohamed, H. M. (2023). Effect of inclusive leadership on nurses' work engagement at Zagazig University Hospitals. *Zagazig Nursing Journal*, 19(2), 13-25.
- Aboramadan, M., Dahleez, K. A., & Farao, C. (2021). Inclusive leadership and extra role behaviors in higher education: Does organizational learning mediate the relationship? *International Journal of Educational*, 36(4), 397-418. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2020-0290>
- Ackaradejruangsri, P., Mumi, A., Rattanapituk, S., & Pakhunwanich, P. (2023). Exploring the determinants of young inclusive leadership in Thailand: Research taxonomy and theoretical framework. *Journal of the Knowledge Economy*, (14), 3696-3723. <https://doi.org/10.1007/s13132-022-00892-z>
- Açan, H. İ. (2016). *Toplam kalite yönetimi uygulamalarının çalışanların iş tatminine etkisi üzerine bir uygulama* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Adebanji, A. O., Guo, Q., & Butakor, P. K. (2020). Using structural equation modeling to examine the relationship between Ghanaian teachers' emotional intelligence, job satisfaction, professional identity, and work engagement. *Psychology in the Schools*, 58(3), 534-552. <https://doi.org/10.1002/pits.22462>
- Adekola, B. (2010). Work engagement among secondary school English teachers in Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 7(2), 51-55. <https://doi.org/10.3923/pjssci.2010.51.55>
- Ağalday, B. (2022). Examining the effect of principals' inclusive leadership practices on organizational hypocrisy through the mediating role of trust in principal. *Participatory Educational Research*, 9(5), 204-221. <https://doi.org/10.17275/per.22.91.9.5>
- Ağcihan, E. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerinin okullardaki sosyal diyalog* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Ahmadi, F. (2014). *Örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin incelenmesi: Atatürk Üniversitesi çalışanları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361
- Akgerman, A., Gül, D., & Sönmez, B. (2024). The relationship between inclusive leadership, organizational justice, work engagement and organizational citizenship behavior in healthcare workers. *Leadership in Health Services*.
- Akpolat, T. (2023). Perception of organizational uncertainty as a predictor of teacher inertia. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(1), 159-173. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.1.928>
- Aktuna, H. C., & Kılıçlar, A. (2019). Yöneticilerin liderlik tarzları ile işgörenlerin performansı arasındaki ilişki. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 299-322.

- Akyürek, M. İ. (2020). Otantik liderlik: Bir alanyazın taraması. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 99-109.
- Al-Atwi, A. A., & Al-Hassani, K. K. (2021). Inclusive leadership: Scale validation and potential consequences. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(8), 1222–1240. <https://doi.org/10.1108/LODJ-08-2020-0327>
- Alarcon, G. M., & Edwards, J. M. (2011). The relationship of engagement, job satisfaction and turnover intentions. *Stress and Health*, 27(3), 294-298. <https://doi.org/10.1002/smi.1365>
- Ali, I., Ali, M., Grigore, G., Molesworth, M., & Jin, Z. (2020). The moderating role of corporate reputation and employee–company identification on the work-related outcomes of job insecurity resulting from workforce localization policies. *Journal of Business Research*, 117, 825–838. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.02.060>
- Ali, M., Ali, I., Albort-Morant, G., & Leal-Rodríguez, A. (2021). How do job insecurity and perceived well-being affect expatriate employees' willingness to share or hide knowledge? *International Entrepreneurship and Management Journal*, 17(1), 185–210. <https://doi.org/10.1007/s11365-020-00638-1>
- Altınel Yüncü, Z. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Anantharaman, R., & Kaliapan, K. (1982). Job involvement and its correlates. *Psychological Studies*, 27, 81-82.
- Apaydın, Ç. (2011). *Öğretim üyelerinin işe bağımlılık düzeyi ile iş-yaşam dengesi ve iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Arıkan, S. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. Nobel Yayınları.
- Arslan, Ş., & Zincirli, M. (2022). Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(26), 301-326.
- Asghar, M., Gull, N., Xiong, Z., Shu, A., Faraz, N. A., & Pervaiz, K. (2023). The influence of inclusive leadership on hospitality employees' green innovative service behavior: A multilevel study. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 56(1), 347–355. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2023.07.007>
- Aslan, H., Mert, I. S., & Sen, C. (2021). The effect of inclusive leadership on the work engagement: an empirical study from Turkey. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(11), 169–178. <https://doi.org/10.13106/JAFEB.2021.VOL8.NO11.0169>
- Atabay, T. A. (2019). *Çalışanların kişilik özelliklerinin işe adanmışlık seviyeleri ve tükenmişlik davranışlarına etkisini belirlemeye yönelik bir alan araştırması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Atçıoğlu, E. (2018). *Okulların etkililik düzeyleri ile çalışanların işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Australian Human Rights Commission (2014). *It starts with us: The leadership shadow*. https://www.humanrights.gov.au/sites/default/files/document/publication/MCC-LeadershipShadow_210314.pdf
- Avcı, U., & Topaloğlu, C. (2009). Hiyerarşik kademelere göre liderlik davranışlarını algılama farklılıkları: otel çalışanları üzerinde bir araştırma, *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1, 1–20.

- Aydemir, F. S. (2021). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin işe bağlılık ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Marmara Üniversitesi.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi*, Hatiboğlu Basın ve Yayım.
- Bakan, İ., & Bulut, Y. (2014). Yöneticilerin uyguladıkları liderlik yaklaşımlarına yönelik algılamaları: Likert'in yönetim sistemlerine yaklaşımına dayalı bir alan çalışması. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 31, Ekim 2014.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırma Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Baker, N. (2022). Liderliğin evrimi ve başlıca liderlik tarzları. *Florya Chronicles of Political Economy*, 8(1), 29-46.
- Bakker, A. B., & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206. <https://doi.org/10.1348/096317909X402596>
- Balcı, A. (2016). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*, Pegem Akademi.
- Baltaş, A. (2000). *Değişimin içinden geleceğe doğru ekip çalışması ve liderlik*. Remzi Kitabevi.
- Banjarnahor, H., Hutabarat, W., Sibuea, A. M., & Situmorang, M. (2018). Job satisfaction as a mediator between directive and participatory leadership styles toward organizational commitment. *International Journal of Instruction*, 11(4), 869-888. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11455a>
- Bao, P., Xiao, Z., Bao, G., & Noorderhaven, N. (2022). Inclusive leadership and employee work engagement: a moderated mediation model. *Baltic Journal of Management*, 17(1), 124-139.
- Basikin, M. (2007). *Vigor, dedication, and absorption: Work engagement among secondary school English teachers in Indonesia* [Master's Thesis]. www.aare.edu.au. adresinden 29 Ocak 2025 tarihinde alınmıştır.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130-139.
- Baş, M. (2022). Kamu çalışanlarının kapsayıcı liderlik algısı üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 343-354. <https://doi.org/10.36362/gumus.1019637>
- Başaran, R. (2018). *Ortaokullarda otantik liderlik ile işe bağlılık arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Başbüyük, K. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe bağlılıkları ile moral durumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Maltepe Üniversitesi.
- Bayar, E. Ş. (2019). *Kurumsal itibarın örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Hizmet sektöründe bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Berger, W. (2015, September 11). Why curious people are destined for the C-suite. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2015/09/why-curious-people-are-destined-for-the-c-suite>
- Berven, B. C., Penn, A., Cluck, J. C., & Hastings, S. W. (2021). Developing a Comprehensive Leadership Program for Extension County Directors. *Journal of Extension*, 59(1). <https://doi.org/10.34068/joe.59.01.01>
- Bilgiç, Ş. (2018). *Erken düşünme becerileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bogler, R., & Berkovich, I. (2020). A systematic review of empirical evidence on teachers' organizational commitment 1994–2018. *Leadership and Policy in Schools*, 20(4), 531–556. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1774783>
- Boz, H. (2021). Çalışmaya tutkunluğun işten ayrılma niyetine etkisinde iş tatmininin aracılık rolü: Özel okul öğretmenleri üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 343–358.
- Brown, S. P. (1996). A Meta-analysis and review of organizational research on job involvement. *Psychological Bulletin*, 120(2), 235–255. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.120.2.235>
- Buitendach, J. H., Bobat, S., Muzvidziwa, R. F., & Kanengoni, H. (2016). Work engagement and its relationship with various dimensions of work-related well-being in the public transport industry. *Psychology and Developing Societies*, 28(1), 50–72. <https://doi.org/10.1177/0971333615622895>
- Buğu, E., & Kavrayıcı, C. (2024). Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 389–406.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, Ö., & Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, H. (2005). *Yönetim ve organizasyon*, Siyasal Kitabevi.
- Cankal, D. F. (2020). *Duygusal emeği yordayan faktörler: Psikolojik iyi oluş, lider üye etkileşimi ve işe bağlılık* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250–260. <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.503536>
- Chang, P., Ma, G., & Lin, Y. (2022). Inclusive leadership and employee proactive behavior: A cross-level moderated mediation model. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 1797–1808. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S376710>
- Chen, C. C., & Chiu, S. F. (2009). The mediating role of job involvement in the relationship between job characteristics and organizational citizenship behavior. *The Journal of Social Psychology*, 149(4), 474–494. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.4.474-494>
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial Modern Classics.
- Choi, S. B., Tran, T. B. H., & Park, B. I. (2015). Inclusive leadership and work engagement: mediating roles of affective organizational commitment and creativity. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 43(6), 931–943. Doi:10.2224/sbp.2015.43.6.931
- Chughtai, A. A., & Buckley, F. (2008). Work engagement and its relationship with state and trait trust: A conceptual analysis. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 10, 47–71.
- Cin, S., & Sönmez, B. (2024). The relationship between inclusive leadership and work engagement in hospital employees. *Psychology of Leaders and Leadership*, 27(1), 38–57. <https://doi.org/10.1037/mgr0000152>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Weeson, M. J., Porter, C. O. L. H., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425–445. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.425>

- Cox, T. H., & Blake, S. (1991). Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness. *Academy of Management Perspectives*, 5(3), 45-56. <https://doi.org/10.5465/AME.1991.4274465>
- Crisol-Moya, E., Molonia, T., & Caurcel-Cara, M. J. (2020). Inclusive leadership and education quality: Adaptation and validation of the questionnaire "Inclusive leadership in schools" (LEI-Q) to the Italian context. *Sustainability*, 12(13), 5375. <https://doi.org/10.3390/su12135375>
- Culha, A. (2023). Inclusive leadership practices in schools: A mixed methods study. *Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 70-84. <https://doi.org/10.21666/muefd.1059027>
- Culha, A., & Yücel, A. (2024). Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2344-2362. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1463495>
- Culibrk, J., Delic, M., Mitrovic, S., & Culibrk, D. (2018). Job satisfaction, organizational commitment and job involvement: The mediating role of job involvement. *Frontiers in Psychology*, 9(132), 20-30. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00132>
- Çağlıyan, H., & Taş, S. (2024). Kapsayıcı liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 7(2), 113-132. doi: 10.52848/ijls.1495747
- Çakıl, E. (2011). *Üniversite hastanesinde çalışan hemşire ve asistanlarda mobbing'in işe gönülden adanma üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Çakır, Ö. (2001). *İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler*. Seçkin Yayınevi.
- Çankır, B. (2016). *Çalışmaya tutkunluk ve tükenmişliğin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi ve bir uygulama* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Çankır, B. (2019). Örgütlerde duygusal bağlılık ve performans ilişkisi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(GELİŞİM-UWE 2019 Özel Sayısı), 155-177.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 91-118.
- Çevik, M. S., Culha, A., & Çevik, M. N. (2023). The moderating role of gender and age in the relationship between school principals' inclusive leadership behaviors and teachers' organizational cynicism levels. *Participatory Educational Research*, 10(3), 191-208. <https://doi.org/10.17275/per.23.51.10.3>
- Çevik, M., & Köse, H. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 9(1), 102-115. <https://doi.org/10.15869/itobiad.303889>
- Çiçek, İ., & Alparlan, S. A. (2016). New organizational parameters for developing job involvement: Performance feedback and organizational demography. *PressAcademia Procedia*, 2(1), 310-319. <https://doi.org/10.17261/Pressacademia.2016.466>
- Çoğaltay, N., & Karadağ, E. (2016). The effect of educational leadership on organizational variables: A meta-analysis study in the sample of Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(2), 603-646. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.2.2519>
- Damla-Özdemir, N., Umut, İ., & Özdemir, A. T. (2023). Eğitimde kapsayıcı liderlik. *Alanyazın*, 4(2), 187-196.

- DeMatthews, D. (2021). Undoing systems of exclusion: Exploring inclusive leadership and systems thinking in two inclusive elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 59(1), 5-21. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2020-0044>
- Demir Arıcı, İ., & Kocabaş, İ. (2024). Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 11(2), 133-146. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1452964>
- Demir, S. (2020). The role of self-efficacy in job satisfaction, organizational commitment, motivation, and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(85), 205-224.
- Demren, H. H. (2020). *112 acil sağlık hizmetleri personelinde psikolojik sağlamlık ve sosyo-demografik değişkenlerin işe bağlılıkla ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Denizli, A. A. (2018). İnsan kaynakları geliştirme ikliminin, çalışanların işe adanmışlıklarına etkisinde örgüte bağlılığın rolü ve bir araştırma [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Dillon, B., & Bourke, J. (2016). *The six signature traits of inclusive leadership: Thriving in a diverse new world*. Deloitte University Press. Retrieved February 2025, from <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/topics/talent/six-signature-traits-of-inclusive-leadership.html>
- Doğan, S. & Özdemir, L. (2021). Stratejik liderlik kavramı, özellikleri, yetkinlikleri ve stratejik liderlik davranışının işletmelere sağladığı katkılar. *Anlambilim MTÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Doğan, T., Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2014). İşe bağlılığın öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü: Akademisyenler üzerine bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 48-57.
- Dorczak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Contemporary Management Quarterly/Współczesne Zarządzanie*, 2, 45-55.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573>
- Ekşi, G. G. (2023). Kapsayıcı liderlik. *Scientific Journal of Finance and Financial Law Studies*, 3(1), 31-40.
- Eldor, L., & Shoshani, A. (2016). Caring relationships in school staff: Exploring the link between compassion and teacher work engagement. *Teaching and Teaching Education*, 59, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.001>
- Emeksiz, E. (2015). *İş doyumunun yordayıcısı olarak çok boyutlu örgütsel kimliklenme: İşle bütünleşmenin aracılık rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi.
- Erarslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 43.
- Eren, E. (2020). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayınları.
- Erkal, P. (2023a). Kapsayıcı liderliğin çalışan performansı üzerine etkisi: Yenilikçi iş davranışlarının aracı rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 19(4), 822-843. <https://doi.org/10.29109/ijme.12345>

- Erkal, P. (2023b). Kapsayıcı liderliğin işe gömülmüşlük üzerindeki etkisinde lider-üye etkileşiminin aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 58, 361-378. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1291621>
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 2(3), 1-15.
- Ertürk, R. (2020). Öğretmenlerin içsel bağlamsal performansları ile işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki. In *International PEGEM Conference on Education: IPCEDU* (pp. 582-591). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257228619>
- Eryılmaz, A., & Doğan, T. (2012). İş yaşamında öznel iyi oluş: Utrecht işe bağlılık ölçeğinin psikometrik niteliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15(1), 49-55.
- Fang, Y. C., Chen, J. Y., Wang, M. J., & Chen, C. Y. (2019). The impact of inclusive leadership on employees' innovative behaviors: The mediation of psychological capital. *Frontiers in Psychology*, 10, 1803. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01803>
- Ferdman, B. M. (2020). Inclusive leadership: The fulcrum of inclusion. In *Inclusive Leadership* (ss. 3–24). Routledge.
- Frare, A. B., & Beuren, I. (2020). Effects of information on job insecurity and work engagement in times of pandemic. *Revista de Administração de Empresas*, 60(6), 400-412. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020200604>
- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. (1959). *The bases of social power*. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150–167). Univer. Michigan.
- Garrison-Wade, D., Sobel, D., & Fulmer, C. L. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational leadership and administration: Teaching and program development*, 19, 117-132.
- Gevers, J. M., & Demerouti, E. (2013). How supervisors' reminders relate to subordinates' absorption Psychology, 28(6), 677-698. <https://doi.org/10.1108/JPM-09-2011-0055>
- Gong, L., Liu, Z., Rong, Y., & Fu, L. (2021). Inclusive leadership, ambidextrous innovation and organizational performance: The moderating role of environmental uncertainty. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(5), 783–801. <https://doi.org/10.1108/LODJ-06-2020-0253>
- González-Romá, V., Gamboa, J. P., & Peiró, J. M. (2018). University graduates' employability, employment status, and job quality. *Journal of Career Development*, 45(2), 132-149. <https://doi.org/10.1177/0894845316685246>
- Gopinath, R. & Kalpana, R. (2020). Relationship of job involvement with job satisfaction. *Adalya Journal*, 9(7), 306–315. <https://doi.org/10.37896/aj9.7/029>
- Gökaslan, M. O. (2018). Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, işe gömülmüşlük, işe adanmışlık ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Bir alan çalışması. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 25-46.
- Guo, Y., Zhu, Y., & Zhang, L. (2020). Inclusive leadership, leader identification and employee voice behavior: The moderating role of power distance. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00647-x>
- Gül, E. (2021). Kapsayıcı liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinde psikolojik güvenliğin aracılık rolü [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karaman Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Gül, E. & Çakıcı, A. B. (2021). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması ve kapsayıcı liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinde psikolojik güvenliğin aracılık rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 24(2), 323–339.

- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). *Motivation through the design of work: Test of a theory*. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hakanen, J. J., Perhoniemi, R., & Toppinen-Tanner, S. (2008). Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative and work-unit innovativeness. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 78-91. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.01.003>
- Haryani, N. (2021). Career adaptability and work engagement of millennial startup employees. *Psychological Research and Intervention*, 4(1), 43-49. <https://doi.org/10.21831/pri.v4i1.44025>
- Herman, J. B., Dunham, R. B., & Hulin, C. L. (1975). Organizational structure, demographic characteristics, and employee responses. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13(2), 206-232. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(75\)90046-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(75)90046-X)
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Prentice-Hall.
- Hirak, R., Peng, A. C., Carmeli, A., & Schaubroeck, J. M. (2012). Linking leader inclusiveness to work unit performance: The importance of psychological safety and learning from failures. *The Leadership Quarterly*, 23(1), 107-117. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.11.002>
- Hoch, J. E. & Dulebohn, J. H. (2013). Shared leadership in enterprise resource planning and human resource management system implementation. *Human Resource Management Review*, 23(1), 114-125. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2012.06.003>
- Hoeffer, I. J., van Knippenberg, D., van Ginkel, W. P., & Barkema, H. G. (2012). Fostering team creativity: Perspective taking as a key to unlocking diversity's potential. *Journal of Applied Psychology*, 97(5), 982-996. <https://doi.org/10.1037/a0029159>
- Høigaard, R., Giske, R. & Sundli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.629704>
- Hollander, E. (2012). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. Routledge.
- Hollander, E. P. (2009). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. New York: Routledge.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*, (Çeviri editörü; S. Turan), Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Hoyt, C. L. (2010). Women, men, and leadership: Exploring the gender gap at the top. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(7), 484-498. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00274.x>
- Hu, J., & Liden, R. C. (2015). Making a difference in the teamwork: Linking team prosocial motivation to team processes and effectiveness. *Academy of Management Journal*, 58(4), 1102-1127. <https://doi.org/10.5465/amj.2013.0197>
- Işık, D. (2023). *Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Bayburt ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi.

- İnanır, B., & Kavgacı, H. (2023). Öğretmenlerin işle bütünleşmeleri, okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2031-2061. <https://doi.org/10.17152/gefad.1297970>
- İspir, İ., & Yeşil, S. (2020). İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarının çalışanların iş tatminine, yenilikçiliğine ve performansına etkisi. *Journal of Yasar University*, 15(58), 190-209. <https://doi.org/10.19168/jyasar.634749>
- Jaya, L. H. S., & Ariyanto, E. (2021). The effect of vigor, dedication and absorption on the employee performance of PT Garuda Indonesia Cargo. *European Journal of Business and Management Research*, 6(4), 311-316. <https://doi.org/10.24018/ejbmr.2021.6.4.1006>
- Kabar, M. (2017). *Lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724. <https://doi.org/10.2307/256287>
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (8. baskı). Dinamik Akademi Yayın Dağıtım.
- Kanmaz, Ü., & Karabulut, A. T. (2022). Dönüştürücü ve otantik liderliğin örgütsel yaratıcılık üzerindeki etkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracı rolü: Hava kargo taşımacılığı sektöründe bir araştırma. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(10), 316-344. <https://doi.org/10.52122/nisantasisbd.1171070>
- Kanungo, R. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 341-349. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.3.341>
- Karacaoğlu, K. (2005). Sağlık çalışanlarının işe bağlılığa ilişkin tutumları ve demografik nitelikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Nevşehir ilinde bir uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 52, 54-70.
- Karakaya, H. (2015). *İşe tutkunluk ve okul iklimi arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Zirve Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasek, R. A. (1979). *Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign*. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308.
- Kartal, H. (2015). *Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenler ve örgütsel bağlılığın, işe bağlılık ve ayrılma isteği gibi kavramlarla olan ilişkilerinin uygulamalı analizi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Kartal, N. (2017). *Sağlık çalışanlarında işe cezbolma, işe yabancılaşma ve performans arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Hacettepe Üniversitesi.
- Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Gazi Üniversitesi.
- Kavrayıcı, C. (2019). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 116-131.
- Kavrayıcı, C. (2023). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Devlet okulları bağlamında geçerlik güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(3), 628-643. <https://doi.org/10.34056/aujef.949216>
- Kaya, İ., & Karadağ, E. (2015). Okul müdürlerinin durumsal liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve verimlilik düzeylerini yordama gücü. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 175-194.

- Kaya, M., & Boyraz, C. (2021). Akademik Başarı ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 148-165. <https://doi.org/10.17556/erziefd.731656>
- Keskin, E., & Karavardar, G. (2018). İş-yaşam dengesinin örgütsel bağlılık ile ilişkisi: Bankacılık sektöründe kadın çalışanlara yönelik bir uygulama. *Social Sciences Studies Journal*, 4(21), 3239-3251.
- Kıral, E. (2018, Eylül 13-15). *İşe bağlılık ölçeğinin Türkiye örnekleminde psikometrik özellikleri: Öğretmenlerde bir uygulama* [Sözlü sunum]. II. International Education Research and Teacher Education Congress, Kuşadası.
- Kıral, E., & Aksoy, V. (2018). Öğretmen algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rolleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 96-112.
- Kıral, E., & Başaran, R. (2018). Educational Administration, T. Fidan (Ed.), In, *Vocational Identity and Career Construction in Education*, IGI Global: Hershey, PA, USA.
- Kıyak, Ç. (2022). *Öğretmenlerin meslek statü algıları ile işteki mutlulukları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Klassen, R. M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A. F. Y., Wong, M. W., & Woods-McConney, A. (2012). Teachers' engagement at work: An international validation study. *The Journal of Experimental Education*, 80(4), 317-337. <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.610567>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, 57(1), 127-151. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00304.x>
- Koçel, T. (2019). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayınları.
- Korkmaz, O., & Erdoğan, E. (2014). İş yaşam dengesinin örgütsel bağlılık ve çalışan memnuniyetine etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 14(4), 541-557.
- Köse, A. (2015). *İşe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities, educational and psychological measurement, 30 (3), 607-610. DOI: 10.1177/001316447003000308
- Lambert, S. J. (1991). The combined effects of job and family characteristics on the job satisfaction, job involvement, and intrinsic motivation of men and women workers. *Journal of Organizational Behavior*, 12(4), 341-363. <https://doi.org/10.1002/job.4030120408>
- Lawler, E. E., & Hall, D. T. (1970). Relations of characteristics to job involvement, satisfaction, and intrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54(4), 310-319. <http://dx.doi.org/10.1037/h0029692>
- Leither, M. P., & Bakker, A. B. (Ed.) (2010). Work engagement: Introduction. *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (ss. 1-9). içinde. Taylor and Francis Group.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10(2), 271-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>

- Liao, H. Y., Shaw, K. H. & Liu, X. Y. (2023). Does inclusive leadership lead to team members' work procrastination? The role of work engagement. *International Journal of Performance Measurement*, 13(1).
- Liden, R. C., Wayne, S. J., & Sparrowe, R. T. (2000). An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationships, and work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 407-416.
- Linsheng, X., & Jian, C. (2022). Psychological contract breach, job insecurity, and job engagement: The moderating effect of employment type. Proceedings of the 7th International Conference on Economy, Management, Law and Education (EMLE 2021). *Advances in Economics, Business and Management Research*, 649. 210-219. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.220306.034>
- Lodahl, T. M., & Kejner, M. M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49(1), 24-33. <https://doi.org/10.1037/h0021692>
- Lorence, J. (1987). Test of gender and job models of sex differences in job involvement. *Social Forces*, 66(1), 121-142. <https://doi.org/10.1093/sf/66.1.121>
- Mache, S., Vitzthum, K., Wanke, E., David, A., Klapp, B. F., & Danzer, G. (2014). Exploring the impact of resilience, self-efficacy, optimism, and organizational resources on work engagement. *Work*, 47(4), 491-500. <https://doi.org/10.3233/WOR-131705>
- Mazzetti, G., Robledo, E., Vignoli, M., Topa, G., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2023). Work engagement: A meta-analysis using the job demands-resources model. *Psychological Reports*, 126(3), 1069-1107. <https://doi.org/10.1177/00332941211051988>
- Mérida-López, S., Carvalho, V. S., Chambel, M. J., & Extremera, N. (2023). Emotional intelligence and teachers' work engagement: The mediating and moderating role of perceived stress. *The Journal of Psychology*, 157(3), 212-226.
- Mitchell, R., Boyle, B., Parker, V., Giles, M., Chiang, V., & Joyce, P. (2015). Managing inclusiveness and diversity in teams: How leader inclusiveness affects performance through status and team identity. *Human Resource Management*, 54(2), 217-239. <https://doi.org/10.1002/hrm.21702>
- Mullen, J., & Kelloway, E. K. (2009). Leading for safety: The effects of leaders on safety outcomes. *Journal of Safety Research*, 40(6), 461-467. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2018.12.001>
- Nair, R. S., & Sivakumar, V. (2020). Does inclusive leadership reduce emotional dissonance among teachers? Investigating the mediating role of psychological empowerment climate and organizational justice. *Global Journal of Management and Business Research*. 20(1), 26-39. <https://doi.org/10.34218/GJMBR.20.3.003>
- Nawaz, S., & Ijaz, S. (2022). Impact of job insecurity on job performance: Mediating role of work engagement. *Annals of Human and Social Sciences*, 3(1), 37-49. [https://doi.org/10.35484/ahss.2022\(3-1\)05](https://doi.org/10.35484/ahss.2022(3-1)05)
- Nembhard, D. A., & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27(7), 941-966. <https://doi.org/10.1002/job.413>
- Nishii, L. H. (2013). The benefits of climate for inclusion for gender-diverse groups. *Academy of Management Journal*, 56(6), 1754-1774. <https://doi.org/10.5465/amj.2011.0890>
- Nishii, L. H., & Mayer, D. M. (2009). Do inclusive leaders help to reduce turnover in diverse groups? The moderating role of leader-member exchange in the diversity to turnover relationship. *Journal of Applied Psychology*, 94(6), 1412-1426. <https://doi.org/10.1037/a0016551>

- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). ABD: Sage Publications.
- Okçu, V., & Deviren, İ. (2020). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 180-192. <https://doi.org/10.21666/muefd.770115>
- Okur, D. (2022). *İlköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi.
- Oymak, Ç. (2015). *Ortaokul müdürlerinin denetim stilleri, kurumsal destek ve veli desteği ile öğretmenlerin işe yoğunlaşması arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bala, Haymana, Şereflikoçhisar örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Gazi Üniversitesi.
- Özan, M., Güneş, N., & Cengiz Güneş, Özge. (2023). Algılanan sorumlu liderlik, öğretmenlerin kariyer tatmini ve işe adanmışlık arasındaki ilişki. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 485–495. doi: 10.5281/zenodo.7774180
- Özaslan, G. (2006). *Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2018). Liderlik yönelimi ve politik beceri arasındaki ilişkinin okul müdürlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 116–134. <https://doi.org/10.12984/egged.347616>
- Özdemir, N. D., İbrahim, U., & Özdemir, A. T. (2023). Eğitimde kapsayıcı liderlik. *Alanyazın*, 4(2), 187-196. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1355788>
- Özer, G., & Aksu, M. (2022). İnsan kaynaklarında eğitim ve geliştirmenin iş tatminine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(4), 621-640.
- Özer, M. (2023). *Öğretmenlerin hizmetkâr liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye yönelik algısı: Karaman ilinde bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karaman. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Özgüleş, B. (2017). *Algılanan kurumsal itibar ve işe bağlılığın duygusal emek davranışı üzerine etkisi: Sağlık çalışanları örneği* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Haliç Üniversitesi.
- Precey, R. (2011). Inclusive leadership for inclusive education-The utopia worth working towards. *Contemporary Management Quarter*, 2, 35-44.
- Probst, T. M. (2000). Wedded to the job: Moderating effects of job involvement on the consequences of job insecurity. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 63–73. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.63>
- Qadiri, N., & Zorlu, K. (2023). Öğrenen liderlik davranışının çalışanların iş tatmini ve işe bağlılık düzeyleri üzerindeki rolü. *International Journal of Higher Education (IJHE)*, 7(16), 414-431.
- Qi, L., & Liu, B. (2017). Effects of inclusive leadership on employee voice behavior and team performance: The mediating role of caring ethical climate. *Frontiers in Communication*, 2(8), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2017.00008>
- Qi, L., Liu, B., Wei, X., & Hu, Y. (2019). Impact of inclusive leadership on employee innovative behavior: Perceived organizational support as a mediator. *PLoS ONE*, 14(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212091>
- Rabinowitz, S., Hall, D. T., & Goodale, J. G. (1977). Job scope and individual differences as predictors of job involvement: Independent or interactive? *Academy of Management Journal*, 20(2), 273–281. <https://doi.org/10.2307/255400>

- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.07.002>
- Reşitoğlu, F., Toprak Altun, B., Azbay, A., & Reşitoğlu, S. (2023). Liderlik kavramına ve liderlik kuramlarına genel bir bakış. *International Academic Social Resources Journal*, 8(46), 2139–2145. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67807>
- Roberson, Q. M. (2006). Disentangling the meanings of diversity and inclusion in organizations. *Group & Organization Management*, 31(2), 212-236. <https://doi.org/10.1177/105960110427306>
- Rockstuhl, T., Seiler, S., Ang, S., Van Dyne, L., & Annen, H. (2011). Beyond general intelligence (IQ) and emotional intelligence (EQ): The role of cultural intelligence (CQ) on cross-border leadership effectiveness in a globalized world. *Journal of Social Issues*, 67(4), 825-840. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2011.01710.x>
- Rodriguez, J. L. (2018). *Inclusive leadership and employee engagement: the moderating effect of psychological diversity climate*. [Master's Thesis]. California State University.
- Runhaar, P., Konermann, J., & Sanders, K. (2013). Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader-member exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.008>
- Ryan, J. (1999). *Inclusive leadership for ethnically diverse schools: Initiating and sustaining dialogue* [Paper presentation]. In The Annual Conference of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/105960110427306>
- Ryan, J. (2007) Inclusive Leadership: A Review. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 18, 92-125.
- Ryan, J. (2014). *Promoting inclusive leadership in diverse schools*. In I. Bogotch and C. M. Shields (Eds.). *International handbook of educational leadership and social (in)justice* (29th ed., pp. 359-380). Heidelberg: Springer.
- Saal, F. E. (1981). Empirical and theoretical implications of a purely cognitive definition of job involvement. *Applied Psychology: An International Review*, 30(1), 103–120. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1981.tb00982.x>
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2021). *Örgütsel davranış*. Beta Yayınları.
- Sağban, G. (2011). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rolü ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. *İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 23-35.
- Saleh, S. D., & Hosek, J. (1976). Job involvement: Concepts and measurements. *Academy of Management Journal*, 19(2), 213-224. <https://doi.org/10.2307/255773>
- Saracel, N., & Sarıboğa, M. (2020). Nepotizmin örgütsel bağlılık ve iş doyumuna etkisi: Otel çalışanları üzerine bir araştırma. *Social Sciences Research Journal*, 9 (4), 1-27.
- Sarath, P., & Manikandan, K. (2014). Work engagement and work-related well-being of school teachers. *SELP Journal of Social Science*, 5(22), 93-100.
- Sarı, M., Yıldız, E., & Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (10), 188-208. DOI: 10.20860/ijoses.467606
- Saylı, H., & Baytok, A. (2014). *Örgütlerde liderlik, teori uygulama ve yeni perspektifler*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

- Schaufeli, W. B. (2012). *The measurement of work engagement*. In Research Methods in Occupational Health Psychology (pp. 138-154). Routledge.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10-24). Taylor and Francis Group.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., & De Witte, H. (2017). An ultra-short measure for work engagement. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 1-15, <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000430>
- Schein, V. E. (2007). Women in management: Reflections and projections. *Women in Management Review*, 22(1), 6-18. <https://doi.org/10.1108/09649420710726193>
- Schneider, S. K., & Northcraft, G. B. (1999). Three social dilemmas of workforce diversity in organizations: A social identity perspective. *Human Relations*, 52(11), 1445-1467. <https://doi.org/10.1023/A:1016976817911>
- Schweitzer, M. J. C. (2014). *Predictors of work engagement among teachers in Regina and Saskatoon* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. The University of Regina Faculty of Graduate Studies and Research.
- Selçuk, M. H., & Karaca, Y. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin işe bağlılıklarının incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 229-240. <https://doi.org/10.38021/asbid.950669>
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Shakil, R. M., Memon, M. A., & Ting, H. (2023). Inclusive leadership and innovative work behavior: The mediating role of job autonomy. *Quality & Quantity*, 57(Suppl 4), 707-721. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01102-0>
- Shore, L. M., Cleveland, J. N., & Sanchez, D. (2011). Inclusive workplaces: A review and model. *Human Resource Management Review*, 21(4), 242-258. <https://doi.org/10.1016/J.HRMR.2017.07.003>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Sonnentag, S., & Krueger, U. (2020). Psychological detachment from work during off-job time: The role of job stressors, job involvement, and recovery-related self-efficacy. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(2), 97-217. <https://doi.org/10.1080/13594320500513939>
- Sönmez, B. (2014). *Okul müdürlerindeki hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin işe tutkunluğa etkisinde örgütsel adaletin aracılık etkisinin incelenmesi: Gaziantep Şehitkâmil İlçesi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Zirve Üniversitesi.
- Sönmez, V. (2021). *Eğitim bilimine giriş*. Anı Yayıncılık.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Sürücü, L., & Maslakçı, A. (2020). Validity and reliability in quantitative research. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(3), 2694-2726. <https://doi.org/10.15295/bmij.v8i3.1540>

- Sürücü, L., & Maslakçı, A. (2021). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 22(2), 201-215. <https://doi.org/10.31671/doujournal.973009>
- Sürücü, L., & Yıkılmaz, İ. (2021). Resonant liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Yasar University*, 16(62), 739-753. <https://doi.org/10.19168/jyasur.830127>
- Şahin, O. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile rehber öğretmen/psikolojik danışmanların örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Şahin, T. (2019). *Örgütsel muhalefetin anlaşılmasında örgütsel güvenin rolü ve önemi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi.
- Şahinbaş, F. (2018). *Pozitif örgütsel davranış yaklaşımıyla işyeri arkadaşlığı ve işe adanma ilişkisi: Sağlık çalışanları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Hacettepe Üniversitesi.
- Şener, N. (2023). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatminlerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çorum Hitit Üniversitesi.
- Şentürk, H. A. (2019). *Kapsayıcı liderlik davranışı ve iş modeli ilişkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Tan, İ. H. (2015). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin ruhsal liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Zirve Üniversitesi.
- Tekarslan, E., Kılınç, T., Şencan, H., & Baysal, A. C. (2000). *Davranışın sosyal psikolojisi*, Dönence Basım: İstanbul.
- Topchyan, R. & Woehler, C. (2021). Do teacher status, gender, and years of teaching experience impact job satisfaction engagement? *Education and Urban Society*, 53(2), 119-145. <https://doi.org/10.1177/0013124520926161>
- Toprak, B., Toprak, Z., Dünder, Y., Çelik, A., & Çiçek, A. (2021). Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyleri arasında ilişki. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(42), 440-445. <https://doi.org/10.31576/smrvj.844>
- Toptaş, A., & Taştan, S. (2020). Liderlerin kullandığı güç kaynaklarının çalışanların verimliliği üzerindeki rolünün nitel bir araştırma ile incelenmesi. *Business Economics and Management Research Journal*, 3(1), 63-80.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330501>
- Tuti, G. & Özdemir, M. (2024). Karizmatik liderlik, lidere güven ve duygusal emeğe yönelik öğretmen görüşleri: Trabzon ili örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 164-186. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1314078>
- Ugwu, F., & Amazue, L. (2014). Psychological ownership, hope, resilience, and employee work engagement among teachers in selected mission schools. *European Journal of Business Management*, 6(10), 98-106.
- Uğar, Y. (2019). Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Eğitimde Liderlik Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 67-78.

- Uluç, M. S. (2023). *Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkide iş doyumunun aracı rolü: Bir yapısal eşitlik modellemesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Uygur, A. (2015). *Örgütsel bağlılık ve işe bağlılık*. Barış Kitap.
- Uysal, Ş. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L., & Koh, C. (2012). Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(4), 295-313. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00429.x>
- Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62(1), 17–24. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.1.17>
- Vural, S. (2024). The determinativity of inclusive leadership behaviors on work engagement: a research in the field of special education. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, Ö2: Özel Eğitimde Disiplinlerarası Çalışmalar Özel Sayısı (Aralık 2024): 1-31. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1580317>
- Wagner, S. L., & Rush, M. C. (2000). Altruistic organizational citizenship behaviour: Context, disposition, and age. *Journal of Social Psychology*, 140(3), 379–391. <https://doi.org/10.1080/00224540009600478>
- Wang, Y. X., Yang, Y. J., Wang, Y., Su, D., Li, S. W., Zhang, T., & Li, H. P. (2019). The mediating role of inclusive leadership: Work engagement and innovative behaviour among Chinese head nurses. *J Nurs Manag*, 27(4), 688-696. <https://doi.org/10.1111/jonm.12754>
- Weinreich, T. (2014). Burnout and work engagement among elementary teachers: Are there differences among teachers? A cross-sectional study. *University of Twente*. Retrieved March 2017 from <http://essay.utwente.nl/65818/>
- Wiener, Y., & Gechman, A. S. (1977). Commitment: A behavioral approach to job involvement. *Journal of Vocational Behavior*, 10(1), 47–52. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(77\)90041-0](https://doi.org/10.1016/0001-8791(77)90041-0)
- Workman-Stark, A. L. (2017). *Inclusive policing from the inside out*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-53309-4>
- Xiaoyu, L. (2022). Inclusive leadership and employee outcomes: A meta-analytic test of multiple theories. *Academy of Management Proceedings*, 2022(1). <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2022.33>
- Yağcı, S. (2013). *Performans değerlendirme sisteminin işe bağlılığa etkisi: Samsun Eğitim ve Araştırma Hastanesinde bir uygulama* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Yıldırım, N. (2017). Dağıtımçı liderlik: Kavramsal bir çerçeve. *International Journal of Field Education*, 3(2), 18-25. <https://doi.org/10.32570/ijofe.356850>
- Yıldırım, N., & Benlier, O. C. (2016). Örgütsel bağlılık düzeyleri ve Tunceli ili kamu kurumu çalışanlarında örgütsel bağlılık düzeylerinin tespiti. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 878-883
- Yılmaz, Z. (2020). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin işle bütünleşme algıları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Denizli Pamukkale Üniversitesi

- Yumuşak, Ş., & Çoruk, A. (2023). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2125-2141. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1334193>
- Yurdakal, İ. H., & Aktaş, M. E. (2024). Öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerini belirleme ölçeği (ÖMTÖ) geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 567-599. <https://doi.org/10.17152/gefad.1266149>
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik* (3. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zeng, D., Wang, B., & Chen, W. (2023). Inclusive leadership can improve nurses' psychological ownership and reduce their turnover intention under the normalization of COVID-19. 13, *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1100172>
- Zhang, X., Zhao, C., Niu, Z., Xu, S., & Wang, D. (2021). Job insecurity and safety behavior: The mediating role of insomnia and work engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 581. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020315>
- Zhu, Y., & Wang, Y. F. (2011). The relationship between entrepreneur psychological capital and employee's innovative behavior: The strategic role of transformational leadership and knowledge sharing. *Advanced Materials Research*, 282, 691-696. <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/AMR.282-283.691>

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz:	☐ Erkek	☐ Kadın			
Yaşınız:	☐ 20-29	☐ 30-39	☐ 40-49	☐ 50 ve üzeri	
Görev yaptığınız okul kademesi:	☐ İlkokul	☐ Ortaokul			
Kıdeminiz:	☐ 0-5 yıl	☐ 6-10 yıl	☐ 11-15 yıl	☐ 16-20 yıl	☐ 21 yıl ve üzeri
Kurumdaki çalışma süreniz:	☐ 10 yıl altı	☐ 10 yıl ve üzeri			
Eğitim durumunuz:	☐ Lisans	☐ Lisansüstü			
Alanınız:	☐ Sınıf öğretmeni	☐ Branş öğretmeni			
Medeni durumunuz:	☐ Evli	☐ Bekar			

EK 2. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği

*Lütfen kurumunuzdaki müdürünüzü düşünerek aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi size uygun kutucuğa (X) koyarak belirtiniz.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyor Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Çalıştığım okulda müdürümüz yeni fikirleri duymaya açıktır.					
2	Çalıştığım okulda müdürümüz iş süreçlerini geliştirecek yeni fırsatlara ilgi duyar.					
3	Çalıştığım okulda müdürümüz istenen hedefleri ve bunları başarmanın yollarını tartışmaya açıktır.					
4	Çalıştığım okulda müdürümüz sorunlar üzerinde konuşmaya açıktır.					
5	Çalıştığım okulda müdürümüz sürekli hazır bulunur.					
6	Çalıştığım okulda müdürümüz kendisine danışmak istediğim sorulara açıktır.					
7	Çalıştığım okulda müdürümüz isteklerimi dinlemeye hazırdır.					
8	Çalıştığım okulda müdürümüz ortaya çıkan sorunlar üzerine kendisine ulaşmam için beni teşvik eder.					
9	Çalıştığım okulda müdürümüz ortaya çıkan sorunları değerlendirmek için ulaşılabiliridir.					

EK 3. İŖe Bağlılık Ölçeği

*Her ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra ifadelere katılma durumunuzu belirtiniz. Size uygun seçeneği (X) ile işaretleyniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	İşimde kendimi enerji dolu hissederim.					
2	Yaptığım işi anlamlı ve bir amaca hizmet ediyor buluyorum.					
3	Çalışırken zaman su gibi akıp gider.					
4	İşimde kendimi güçlü ve dinç hissederim.					
5	İşime karşı istekli ve hevesliyim.					
6	Çalışırken etrafımdaki her şeyi unuturum.					
7	İşim bana çalışma şevki verir.					
8	Sabah kalktığımda işe gitmek için istekliyimdir.					
9	Yoğun bir şekilde çalışırken kendimi mutlu hissederim.					
10	Yaptığım işle gurur duyuyorum.					
11	Çalışırken tamamen işime konsantre olur dalar giderim.					
12	Ara vermeden uzun süre çalışabilirim.					
13	İşimi ilginç ve özel bulurum.					
14	Çalışırken kendimi işime kaptırırım.					
15	İşimde kendimi zihinsel olarak oldukça dinç hissederim.					
16	Çalışırken bunun hiç bitmemesini isterim.					
17	Çalışırken işler yolunda gitmese bile azimle çalışmaya devam ederim.					

EK 4. Araştırma Kapsamındaki Resmi Okullar ve Öğretmen Sayıları

Ortaokullar	Öğretmen Sayısı	İlkokullar	Öğretmen Sayısı
15 Temmuz İmam Hatip O.	30	60. Yıl İlkokulu	26
60. Yıl Ortaokulu	26	100. Yıl İlkokulu	41
100. Yıl Ortaokulu	32	Abant İlkokulu	22
Akşemsettin İmam Hatip O.	26	Doğancı Ayşe Yılmaz Becikoğlu İ.	10
Aliçören Ortaokulu	27	Behiye Baysal İlkokulu	25
Atatürk Ortaokulu	46	Canip Baysal İlkokulu	30
Behiye Baysal Ortaokulu	19	Cumhuriyet İlkokulu	34
Bolu İmam Hatip Ortaokulu	27	Çimento Çaydurt İlkokulu	27
Canip Baysal Ortaokulu	46	Dağkent İlkokulu	15
Dağkent Ortaokulu	18	Dodurga Abdi Sin İlkokulu	9
Dodurga Ortaokulu	12	Atatürk İlkokulu	26
Doğancı Ayşe Yılmaz O.	13	Gazipaşa İlkokulu	45
Gazipaşa Ortaokulu	54	İnkılap İlkokulu	14
Hacı Bayram İmam Hatip O.	28	Karacasu İlkokulu	18
İzzet Baysal Ortaokulu	74	Karaköy İlkokulu	16
Karacasu Ortaokulu	18	Koç İlkokulu	30
Karaköy Ortaokulu	18	Köroğlu İlkokulu	24
Köroğlu Ortaokulu	32	Kültür İlkokulu	47
Mevlâna Ortaokulu	25	Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	43
Milli Egemenlik Ortaokulu	26	Mevlâna İlkokulu	21
Orhan Gazi Ortaokulu	64	Milli Egemenlik İlkokulu	25
Şehit Ozan Özen Ortaokulu	58	Paşaköy İlkokulu	24
Yukarı Soku Ortaokulu	22	Yıldırım Beyazıt İlkokulu	19
Yunus Emre Ortaokulu	31	Yukarı Soku İlkokulu	15
		Yunus Emre İlkokulu	35
Toplam	772	Toplam	641

Okul	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
İlkokul	25	641
Ortaokul	24	772
Toplam	49	1413

EK 5. Normallik Testleri Tabloları

Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları

Ölçek		Kapsayıcı Liderlik Ölçeği	İşe Bağlılık Ölçeği			
Alt Boyut		Toplam	İşe İstek Duyma	İşe Adanma	İşe Yoğunlaşma	Toplam
Genel**						
Cinsiyet***	Kadın	,000	,000	,000	,000	,000
	Erkek	,000	,000	,000	,000	,000
Yaş***	20-29	,000	,005	,000	,004	,008
	30-39	,000	,013	,000	,000	,000
	40-49	,000	,000	,000	,000	,000
	50 ve üzeri	,000	,000	,000	,000	,000
Görev Yapılan Okul Kademesi***	İlkokul	,000	,000	,000	,000	,000
	Ortokul	,000	,000	,000	,000	,000
Kıdem***	0-5 yıl arası	,002	,000	,000	,005	,004
	6-10 yıl arası	,000	,010	,003	,000	,000
	11-15 yıl arası	,000	,016	,000	,000	,000
	16-20 yıl arası	,000	,000	,000	,000	,001
	21 yıl ve üzeri	,000	,000	,000	,000	,000
Kurumdaki Çalışma Süresi***	10 yıl altı	,000	,000	,000	,000	,000
	10 yıl ve üzeri	,000	,000	,000	,000	,015
Eğitim Durumu***	Lisans	,000	,000	,000	,000	,000
	Lisansüstü	,000	,000	,000	,000	,000
Alan***	Branş Öğretmeni	,000	,000	,000	,000	,000
	Sınıf Öğretmeni	,000	,000	,000	,000	,000
Medeni Durum***	Bekâr	,000	,000	,000	,001	,000
	Evli	,000	,000	,000	,000	,000

*p>0,05 normal dağılım göstermektedir.

**Ölçekler arasındaki ilişki belirlenirken tüm ölçek puanları için p 0,05'ten büyük olursa parametrik, küçük olursa nonparametrik testler yapılır.

***Ölçek puanlarının bir değişkene göre manidar farklılık gösterip göstermediği belirlenirken ölçek puanları bu değişkenin tüm kategorilerinde (gruplarında) p 0,05'ten büyük olursa parametrik, küçük olursa nonparametrik testler yapılır.