



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİK DAVRANIŞLARI
İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet GÜRBÜZ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Emine SAKLAN

TOKAT- 2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Emine SAKLAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

27/12/2024

Ahmet GÜRBÜZ

JÜRİ KABUL VE ONAY

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın her aşamasında büyük fedakârlık yaparak değerli zamanını ayıran, çalışmamı sahiplenerek her türlü birikimini benimle paylaşan ve akademik anlamda bir ışık, yol ve rehber olan kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Emine SAKLAN' a çok minnettarım. Ayrıca çalışmanın veri toplama aşamasında her türlü desteğini esirgemeyen okul müdürüm Süleyman GÜNEŞ'e içtenlikle teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek Lisans tez savunmam için değerli zamanlarını ayırarak tezimin jürisine katılan ve önerileriyle tezimin gelişmesine katkıda bulunan Doç. Dr. Emel TÜZEL İŞERİ ve Doç. Dr. Burcu YAVUZ TABAK hocalarıma sonsuz şükranlarımı sunarak çok teşekkür ederim.

Ve son olarak sevgili çocuklarım Nisa Nur GÜRBÜZ ve Çağan GÜRBÜZ'den tez çalışması boyunca ayıramadığım her vakit için özür diliyor, beni büyüdüklerinde anlayacaklarını varsayarak çalışmamı onlara ithaf ediyorum.

Ahmet GÜRBÜZ

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

GÜRBÜZ, Ahmet

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emine SAKLAN

Ocak 2025, xii + 146 sayfa

Bu çalışmanın amacı öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini 2023-2024 öğretim yılında Gaziantep'in Şehitkamil ilçesinde ilkokul, ortaokul ve lise türü okullarda görev yapan ve ankete katılan 390 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Kapsayıcı Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. Veriler Google form aracılığıyla dijital ortamda toplanmış, toplanan verilerin analizinde Jamovi 2.3.28 programından yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak amacıyla yapılan betimsel ve yordamsal istatistik analizleri yapılmıştır. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kapsayıcı liderlik algıları normal dağılım gösteren ilişkisiz iki örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Student's t testi ve Welch's t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan araştırmada bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği alt boyutları puan ortalamaları ile Öğretmen Özerkliği Ölçeği alt boyutları puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Kapsayıcı liderlik algısı ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin yordayıcılığını belirlemek için basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerini daha destekleyici çalışan liderler olarak gördükleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre kapsayıcı liderlik algıları alt boyutlar açısından bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmen özerkliği algı düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamaktadır. Kapsayıcı liderlik ile öğretmen özerkliği arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır. Kapsayıcı liderliğin tüm alt boyutlarının öğretmen özerkliğinin öğretim süreci ve hak ve sorumluluklar alt boyutları ile pozitif ilişkisinin olduğu diğer alt boyutlar olan eğitim sistemi ve özerklik uygulamaları alt boyutları ile ilişkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı Liderlik, Okul Yöneticisi, Öğretmen Özerkliği, Öğretmen

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS INCLUSIVE LEADERSHIP BEHAVIOURS AND TEACHER AUTONOMY

GÜRBÜZ, Ahmet

Master's Thesis, Department of Educational Administration and Supervision

Advisor: Asst. Prof. Emine SAKLAN

January 2025, xii + 146 pages

The purpose of this study is to examine the relationship between school principals' inclusive leadership behaviours and teacher autonomy according to teachers' perceptions. The sample of the study, which was carried out in the relational survey model, one of the quantitative research methods, consists of 390 teachers working in primary, secondary and high school type schools in Şehitkamil district of Gaziantep in the 2023-2024 academic year and participating in the survey. Personal Information Form, Inclusive Leadership Scale and Teacher Autonomy Scale were used as data collection tools. The data were collected digitally through Google form and Jamovi 2.3.28 programme was used to analyse the collected data. Descriptive and predictive statistical analyses were performed in order to answer the sub-problems of the study. Participants' perceptions of inclusive leadership according to gender variable were analysed with Student's t-test and Welch's t-test, which test whether the scores obtained from two unrelated samples showing normal distribution differ significantly from each other. Independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson correlation analysis and multiple regression analyses were used in the study. Pearson Product Moment Correlation Coefficient was used to determine the relationship between the mean scores of the sub-dimensions of the Inclusive Leadership Scale and the mean scores of the sub-dimensions of the Teacher Autonomy Scale. Simple multiple regression analysis was used to determine the predictive relationship between the perception of inclusive leadership and teacher autonomy. According to the results of the study, it was concluded that male teachers perceived school administrators as more supportive leaders than female teachers. There is no statistically significant difference in terms of sub-dimensions of teachers' perceptions of inclusive leadership according to their educational status. There is no statistically significant difference in teacher autonomy perception levels according to teachers' age variable. There is a statistically significant relationship between inclusive leadership and teacher autonomy. It was revealed that all sub-dimensions of inclusive leadership have a positive relationship with the sub-dimensions of teaching process and rights and responsibilities of teacher autonomy, but not with the other sub-dimensions of education system and autonomy practices.

Keywords: Inclusive Leadership, School Administrator, Teachers Autonomy, Teacher

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLO LİSTESİ	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi	5
Sayıtlılar.....	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
Kapsayıcılık	9
Kapsayıcı Liderlik ve Kuramsal Gelişimi.....	10
Kapsayıcı Liderliğin Boyutları ve Kategorileri	14
Kapsayıcı Liderin Özellikleri.....	17
Diğer Liderlik Tarzlarına Göre Kapsayıcı Liderlik	20
Kapsayıcı Liderlik ve Sosyal Değişim Teorisi	22
Okullarda Kapsayıcı Liderlik.....	23
Özerklik	25
Özerklik Kavramı.....	25
Özerk Benlik Kuramı	25
Eğitimde Özerklik	27
Öğretmen Özerkliği.....	27
Öğretmen Özerkliğinin İlkeleri	30

Öğretmen Özerkliğinin Boyutları	31
Öğretme Süreci Özerkliği	31
Öğretim Programı Özerkliği	31
Kişisel ve Mesleki Özerklik	32
Mali Özerklik	32
Yönetmel Özerklik	34
Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri	34
Eğitim Öğretimin Geliştirilmesi.....	34
Öğretmenliğin Uzmanlık Mesleği Olması	37
Öğretmenlerin Mesleki ve Sosyal Tutumları	38
Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Faktörler	39
Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri.....	40
Çalışma Ortamının Yapısı.....	41
Eğitim Politikaları	41
Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Olumlu Faktörler	42
Öğretmen Özerkliğini Kısıtlayan Faktörler	43
Öğretmen Özerkliğinin Olumsuz Etkileri	45
Liderlik ve Öğretmen Özerkliği	46
İlgili Araştırmalar.....	47
Kapsayıcı Liderlik ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	47
Kapsayıcı Liderlik ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	50
Öğretmen Özerkliği ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	53
Öğretmen Özerkliği ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	56
BÖLÜM III	61
YÖNTEM.....	61
Araştırmanın Modeli.....	61
Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	61
Veri Toplama Araçları.....	62
Kişisel Bilgi Formu	62
Kapsayıcı Liderlik Ölçeği	63
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	64
Veri Toplama Süreci.....	66
Verilerin Analizi	66

BÖLÜM IV	69
BULGULAR	69
Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri	69
Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerine Etkisi	70
Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri	88
Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerine Etkisi	89
Kapsayıcı Liderlik ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki.....	96
BÖLÜM V.....	100
TARTIŞMA	100
BÖLÜM VI	105
SONUÇ VE ÖNERİLER	105
Sonuçlar	105
Öneriler	107
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	107
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	108
KAYNAKÇA	110
EKLER	137
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	137
Ek 2. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği	138
Ek 3. Öğretmen Özerkliği Ölçeği	141
Ek 4. Ölçme Araçları Kullanım İzni.....	143
Ek 5. Araştırma Uygulama İzin Belgesi	144
Ek 6. Etik Kurul Onayı	145
Ek 7. Yazarın Özgeçmişi	146

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	62
Tablo 2. Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri	64
Tablo 3. Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri	65
Tablo 4. Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin Çarpıklık-Basıklık Analizine Ait Bulgular	67
Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Çarpıklık-Basıklık Analizine Ait Bulgular	68
Tablo 6. Kapsayıcı Liderlik ve Alt Boyutlarıyla İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	69
Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları İle İncelenmesine İlişkin Bulgular	70
Tablo 8. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları İle İncelenmesine İlişkin Bulgular	71
Tablo 9. Yaş Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tukey Testi Bulguları	72
Tablo 10. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları İle İncelenmesine İlişkin Bulgular	75
Tablo 11. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tukey Testi Bulguları	77
Tablo 12. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları İle İncelenmesine İlişkin Bulgular	79
Tablo 13. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları İle İncelenmesine İlişkin Bulgular	80
Tablo 14. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları İle İncelenmesine İlişkin Bulgular	80
Tablo 15. Okul Türü Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tukey Testi Bulguları	82
Tablo 16. Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları İle İncelenmesine İlişkin Bulgular	84
Tablo 17. Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tukey Testi Bulguları	85

Tablo 18. Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları İle İncelenmesine İlişkin Bulgular	86
Tablo 19. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları İle İncelenmesine İlişkin Bulgular	87
Tablo 20. Öğretmen Özerkliği ve Alt Boyutlarıyla İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	88
Tablo 21. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları İle İncelenmesine İlişkin Bulgular	89
Tablo 22. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları İle İncelenmesine İlişkin Bulgular	89
Tablo 23. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları İle İncelenmesine İlişkin Bulgular	90
Tablo 24. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tukey Testi Bulguları	91
Tablo 25. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları İle İncelenmesine İlişkin Bulgular	92
Tablo 26. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları İle İncelenmesine İlişkin Bulgular	92
Tablo 27. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları İle İncelenmesine İlişkin Bulgular	93
Tablo 28. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tukey Testi Bulguları	94
Tablo 29. Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları İle İncelenmesine İlişkin Bulgular	94
Tablo 30. Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları İle İncelenmesine İlişkin Bulgular	95
Tablo 31. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları İle İncelenmesine İlişkin Bulgular	95
Tablo 32. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmen Özerkliği Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	96
Tablo 33. Toplam Kapsayıcı Liderliğin Toplam Öğretmen Özerkliğini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	97

Tablo 34. Kapsayıcı Liderliğin Alt Boyutlarının Öğretmen Özerkliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	98
---	----

KISALTMALAR

KLÖ: Kapsayıcı Liderlik Ölçeği

ÖÖÖ: Öğretmen Özerkliği Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

UNEP: Birleşmiş Milletler Çevre Projesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren ivme kazanan küreselleşme süreçleri, toplumsal, kültürel ve ekonomik dinamikleriyle ulusları etkilemeyi sürdürmektedir. Küreselleşme, yönetim ve eğitim alanlarında paradigmatik ve teorik dönüşümlere zemin hazırlayarak bu alanlarda yeni becerilerin, kavramların, uygulamaların ve düşüncelerin ortaya çıkışını ve tartışılmasını teşvik etmektedir. Bu bağlamda, okulların toplumsal eşitsizlikleri azaltması, öğrenme fırsatlarını artırması, farklılıkları dikkate alarak azınlık konumundaki öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımını sağlaması ve nihayetinde toplumsal faydayı güçlendirmesi beklenmektedir (Theoharis ve Scanlan, 2020).

Sürekli değişimin yaşandığı bir dönemde, bu dönüşüm süreci okulları ve yönetim biçimlerini derinden etkileyerek, okul yöneticilerinin sahip olması gereken nitelikleri de yeniden şekillendirmektedir. Bu bağlamda, küreselleşme olgusunun etkisiyle eğitim ve yönetim süreçlerinde belirleyici bir role sahip olan liderlik kavramı, görev ve tanımlarıyla birlikte yeniden ele alınmakta, analiz edilmekte ve farklı liderlik türlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Liderlik anlayışında, yalnızca liderin bireysel nitelik ve eylemlerine odaklanmak yerine, lider ile işgören arasındaki ilişkiler sistemine dayalı bir yaklaşımın ön plana çıktığı görülmektedir (Hollander, 2009). Bu dönüşüm, geleneksel ve bürokratik hiyerarşiyi sürdürmeyi amaçlayan modellerden, güç paylaşımını merkeze alan ve öğretmenlerin yetkilendirilmesini teşvik eden dönüşümcü liderlik modellerine doğru bir yönelimi beraberinde getirmiştir (Leithwood vd., 1999). Eğitimsel liderlik bağlamında ise otoriter, demokratik, vizyoner, dönüşümcü, kültürel ve öğretimsel liderlik yaklaşımlarının yanı sıra, kapsayıcı liderlik yaklaşımı da günümüz eğitim yönetimi alanında önemli bir tartışma konusu haline gelmiştir.

Wuffli (2016), liderlik ve yöneticilik arasındaki farkı "doğru" kavramı üzerinden açıklamakta; lideri, "doğru şeyleri bilen" kişi olarak, yöneticiyi ise "şeyleri doğru yapan"

kişi olarak tanımlamaktadır. Başarının sağlanabilmesi için yalnızca "doğru şeyleri" bilmenin yeterli olmadığını, aynı zamanda "şeylerin doğru bir şekilde" yapılmasını gerektirdiğini ve değişen koşullara sürekli uyum sağlayabilmek adına yüksek düzeyde çevikliği içeren kapsayıcı bir liderlik yaklaşımına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Eğitimin dönüşen misyonu doğrultusunda, sosyal adaleti teşvik eden ve ortak yararı destekleyen okullara; bu doğrultuda bilgi, beceri ve eğilimlere sahip okul liderlerinin varlığına duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır (Theoharis ve Scanlan, 2020). Dünya genelinde pek çok eğitim sistemi kapsayıcı eğitimi öncelikli bir hedef olarak belirlemekte olup, araştırmalar okullarda kapsayıcı eğitimi geliştirmenin temel yollarından birinin toplumsal adaleti ve kapsayıcılığı destekleyen liderlerin yetiştirilmesi olduğunu göstermektedir (Cambron-McCabe, 2006).

20. yüzyılın ortalarında kaydedilen ilerlemelere rağmen, bireysel girişimcilik özgürlüklerini ve yetkinliklerini teşvik etmeyi amaçlayan; güçlü mülkiyet hakları, serbest piyasa mekanizmaları ve serbest ticaret ilkeleriyle tanımlanan neoliberal politika ve yaklaşımlar, son dönemde giderek daha belirgin bir şekilde etkisini göstermiştir. Ancak, bu yaklaşımlar, ayrıcalıklı gruplar ile marjinalleşmiş kesimler arasındaki eşitsizliklerin derinleşmesine neden olmuştur. Bu durum, kapsayıcı düşünce ve uygulamaların önemini ve gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır (Harvey, 2005). Kurumlar içerisinde farklı çalışma gruplarıyla iş birliği yapma ve liderlerin katılımı teşvik etme gibi yeni sorumluluk alanlarının ortaya çıkışı da bu süreçle ilişkilendirilmektedir (Nishii ve Mayer, 2009). Ayrıca, öğretmen özerkliğine öncelik veren ülkelerin ve ekonomilerin, genellikle daha başarılı eğitim sonuçlarına ulaştığına dair bulgular dikkat çekmektedir (Manasia vd., 2020).

Eğitim politikası yapıcılarını öğretmenleri eğitim başarısı ve değişiminin anahtarı olarak tanımlamaktadır (Harris ve Sass, 2011). Özerkliği teşvik eden kapsayıcı liderlik, öğretmenlerin motivasyonunu, iş tatminini ve dolayısıyla öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenlerle üretken ve iş birliğine dayalı ilişkiler geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmelerine olanak tanıyan bir okul iklimi oluşturma konusunda da kritik bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin iş birliği süreçleri için zaman ve alan sağlamalarının, öğretmenlerin çalışmalarına kayda değer katkılar sunduğu belirtilmektedir. Öğretmen liderliğini destekleyen bir okul kültürü oluşturma amacıyla

güven ve etik, kapsayıcı liderlik ve sürekli öğrenme normlarını teşvik eden okul yöneticilerinin, öğretmenleri desteklediği gözlemlenmektedir. Özellikle, öğretmenlere uygun düzeyde özerklik tanıyan yönetimlerin temel özelliklerinden biri, bu liderleri dinleyen ve onların fikirlerine değer veren yöneticilerin varlığıdır (Hunzicker, 2012; Wenner ve Campbell, 2017).

Okul yöneticilerinin, öğretmenlere destek sağlayacak yapı ve kaynakları sunması (Klinker vd., 2010), öğretmenlerin görevlerini yerine getirebilmeleri için gerekli yetkiyi veya özerkliği tanınması (Friedman, 2011) ve öğretmenlerin yaptıkları işlerin değerli ve takdir edildiğini hissetmelerini sağlaması (Sanders, 2006) gibi destekleyici yaklaşımlar, öğretmenlerin başarısı açısından kritik öneme sahiptir. Özellikle, yönetimin öğretmenlere uygun düzeyde özerklik sağlaması, bu sürecin kilit unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Nitekim Chamberland (2009, s. 104), "Bir ekip ortak bir amacı paylaşırsa ve karar alma özerkliğine sahip olsa dahi, okul yöneticisinin başkalarının liderlik kapasitelerini teşvik etme noktasında sürekli bir çaba göstermesi gerektiğini" belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere uygun düzeyde özerklik sağlanmasının ön koşulu, onları dinleyen ve fikirlerine değer veren okul yöneticilerinin varlığı olmaktadır.

Beauchum ve Dentith (2004), öğretmenlerin, okul yöneticilerinin okul ile ilgili konularda görüşlerini talep etmesini takdir ettiklerini ortaya koymuştur. Chew ve Andrews (2010 s. 72) ise çalışmalarında, öğretmenlerin değişim süreçlerinde liderlik rollerini üstlendiklerini, okul geliştirme ve dönüşüm süreçlerinde özerklik kazandıklarını ve lider olarak güçlendiklerini fark etmelerinin, güçlü bir amaç ve tatmin duygusu oluşturmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu olumlu duygulara ek olarak, birçok öğretmen, liderlik becerilerini geliştirme, içerik ve pedagojik bilgi edinme ile genel anlamda mesleki gelişim fırsatlarına erişim sağlama durumunda özerkliklerinin arttığını belirtmiştir (Hofstein vd., 2004; Singh vd., 2012). Yüksek düzeyde öğretmen özerkliği, çeşitli olumlu sonuçlarla ilişkilendirilmiştir. Araştırmalar, özerklik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, işlerinde daha verimli ve tatmin olduklarını, aynı zamanda kendilerini güçlendirilmiş hissettikleri bir çalışma ortamına dair olumlu algılar geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, bu öğretmenlerin, daha sınırlı özerkliğe sahip meslektaşlarına kıyasla, tükenmişlik yaşama ya da mesleği bırakma eğilimlerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir (Parker, 2015b; Wilches, 2007). Geleceğin liderlerini kapsayıcı beceri ve yetkinliklerle donatmak amacıyla, onlara sağlanacak profesyonel gelişim desteklerinin

nasıl yapılandırılacağına yönelik kapsamlı çalışmalar yürütülmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, okul liderlerini yetiştiren kurumlara rehberlik sağlanarak, eğitim programlarının bu hedefler doğrultusunda yeniden tasarlanması ve uyarlanması önem arz etmektedir.

Kapsayıcı liderliğe ilişkin mevcut araştırmalar örgütsel mutluluk (Şahin, 2022; Pazar, 2021), sosyal diyalog (Ağcihan, 2022) ve iş modeli (Şentürk, 2019) ilişkilerine odaklanmaktadır. Benzer şekilde öğretmen özerkliği ele alan çalışmalarda ise öğretim programı (Kuloğlu, 2023; Yolcu, 2019), özyeterlilik (Ertay, 2022; Genç, 2022), okul müdürü yönetim tarzları (Subaşı, 2022; Sevinç, 2021), yansıtıcı düşünce veya yansıtıcı öğretim (Konukoğlu, 2022; İpek, 2017), örgütsel sessizlik (Yolcu, 2021), liderlik (Fırat, 2021; Kürkçü, 2019; Gül, 2015; Çelik, 2016), yönetici veya öğretmen algı ve farkındalık düzeyleri (Gürsoy, 2020; Yıldırım, 2017; Üzümlü, 2014; Şakar, 2013), güç kaynakları (Gültaktı, 2020), örgütsel vatandaşlık (Bütün, 2020) ders kitapları (Bizmiye, 2020), okul iklimi (Çakalcı, 2019), öğrenen özerkliği (Ataşbaş, 2017) ilişkilerinin kurulduğu gözlenmiştir. Buna göre kapsayıcı liderlik ile öğretmen özerkliği kavramlarının son yıllarda üzerinde ayrı ayrı çalışılmış güncel tez konuları olduğu gözlenmektedir. Eğitimde son derece önemli yansımalar ve etkilere sahip bu iki kavramın birbiri ile etkileşimini araştırma gerekliliği bulunmaktadır. Kapsayıcı liderliğin öğretmen özerkliği ile ilişkisini araştıran araştırmalara ise henüz rastlanmamıştır. Türk Eğitim Sisteminde yer alan okullarda kapsayıcı liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi belirleme noktasında bir boşluk olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle çalışmanın kapsayıcı liderlik ve öğretmen özerkliği literatürüne hem ulusal hem de uluslararası düzeyde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algıları doğrultusunda, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Söz konusu amaç doğrultusunda alt araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir:

1. Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

2. Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları cinsiyete, yaşa, öğrenim durumuna, bransa, medeni duruma, mesleki kıdeme, görev yaptığı okul türüne, görev yaptığı okuldaki çalışma süresine ve yöneticilik deneyimine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

4. Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları cinsiyete, yaşa, öğrenim durumuna, bransa, medeni duruma, mesleki kıdeme, görev yaptığı okul türüne, görev yaptığı okuldaki çalışma süresine ve yöneticilik deneyimine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretmen özerkliği algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmenlerin öğretmen özerkliği algı düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Kapsayıcı liderlik kavramının daha araştırılabilir ve uygulanabilir olması için anlamının açıklanmasına, teoride ve uygulamada diğer kavramlarla özellikle de öğretmen özerkliği kavramıyla ilişkisinin tanımlanmasına ihtiyaç vardır. Kapsayıcı liderliği eğitim örgütü perspektifinden ele alan çalışmalar son yıllarda çalışan performansı alanına odaklanmıştır. Bu araştırma kapsayıcı okul liderliği literatürüne öğretmen özerkliğine etkisi bağlamında yaklaşarak yeni ve taze bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Önemi

İlişkisel liderliğin özel bir türü olarak değerlendirilen kapsayıcı liderlik, son yıllarda akademik alanda yoğun ilgi görmüştür. Kapsayıcı liderlik, çalışanların sesini duyurma davranışıyla olumlu bir ilişki gösterebilmesine rağmen, bu ilişkiyi ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Eğitim kurumlarında kapsayıcı bir anlayış ve kültürü benimseyen liderlerin tutum ve davranışlarına yönelik araştırmaların alanyazında sınırlı olması ve kapsayıcı liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir çalışmanın bulunmaması bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Bir okulun

lideri, yöneticisi ne kadar öğretmenlere özerk bir alan yaratabilirse o denli kapsayıcı, kuşatıcı ve birleştirici bir güç odağı konumuna gelerek kurumunun başarılı olmasını sağlayabilmektedir. Eğer bir lider otoriter, destekleyici olmayan veya savunmacı bir duruş sergilerse, takım üyeleri takımda konuşmanın güvensiz olduğunu hissetme eğilimindedirler. Aksine bir lider demokratik, destekleyici ve soruları ve zorlukları hoş karşılıyorsa, takım üyeleri takım içinde ve birbirleriyle etkileşimlerinde daha büyük psikolojik güven hissetme eğilimindedirler (Nembhard ve Edmondson, 2006). “Bugün ve gelecekte hangi liderlik türlerine ihtiyaç duyulmaktadır?” sorusunun ışığında kapsayıcı liderlik anlayışının irdelenmesi önem arz etmektedir.

Kapsayıcı okul liderliği modeli, özellikle kapsayıcı okul politikası ve uygulaması için liderliği ele alarak uluslararası ve Avrupa politikasındaki boşluğu kapatmayı amaçlamaktadır. Okul liderliğinin hem destekleyici vizyonunu hem de temel işlevlerini bir araya getirir. Ancak okul liderlerinin bu görevleri dengelemesini ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitimdeki başarısını etkilemesini sağlamak için destekleyici bir politika çerçevesine ihtiyaç vardır (Óskarsdóttir vd., 2020). Kapsayıcı liderlik, empati, iş birliği, saygı ve duyarlılık gibi nitelikleri içeren çok yönlü bir kavramdır. Bu nitelikleri benimseyerek, kapsayıcı liderler yenilik, katılım, psikolojik güvenlik ve yüksek kaliteli bakımı teşvik eden ortamlar oluşturabilir ve sonunda daha iyi örgütsel sonuçlara yol açabilirler.

Araştırmalar, sağlık, eğitim ve iş gibi çeşitli sektörlerde kapsayıcı liderliğin önemini vurgulamıştır. Sağlık alanında, kapsayıcı liderlik, güvenli bakım kültürlerinin teşvik edilmesi ve yüksek kaliteli, kişi odaklı hizmetlerin sağlanması için hayati öneme sahiptir (de Zulueta, 2021; Howard vd., 2012). Eğitimde, kapsayıcı liderlik, farklı sosyo-ekonomik arka planlardan gelen öğrenciler için adil ve kaliteli eğitimi ilerletmek için hayati öneme sahiptir (Borde vd., 2022; Crisol-Moya vd., 2022). Ayrıca, okullardaki kapsayıcı liderlik, tüm öğrencilerin başarısını artırmak için yetkinlikleri ele alarak, destek sağlayarak ve kapsayıcılığı teşvik eden politika çerçevelerini uygulayarak başarının artırılmasını göstermiştir (Óskarsdóttir vd., 2020).

Bir okulda öğretmenler özerklik düzeylerinin yüksek olduğunu düşünebiliyorlarsa bu durum o okulun liderinin kapsayıcı davranışlarının ağırlıklı olduğunun bir göstergesi olabilir. Eğer eğitim sisteminin başarısı için etkili liderlere, öğretmenlere ihtiyaç

duyuluyorsa bu hedef, liderlerin kapsayıcı davranışlarına ve öğretmenlerin özerk olmasına bağlı olabilir. Peki ülkemizde eğitim sistemimizdeki okul liderleri ne kadar kapsayıcıdır? Dolayısıyla öğretmenler ne kadar özerktir? Kapsayıcı liderlik davranışları öğretmenlerin özerkliğini olumlu yönde mi yoksa olumsuz yönde mi etkilemektedir? Bu araştırma kapsayıcı liderlik ve öğretmen özerkliği bağlamında dile getirilen sorulara cevaplar bulma açısından önemlidir.

Sayıtlar

Bu araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerin uygulanan veri toplama araçlarına içten, samimi, doğru ve hiçbir baskı altında kalmadan cevap vererek gerçek görüşlerini yansıttıkları ve araştırmacı tarafından yapılan alanyazın taramasının kavramsal çerçeve için yeterli olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesindeki kamu okullarında (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapmakta olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğretmenlerin algıları ile sınırlıdır. Araştırmanın bulguları, belirlenen evren ve örneklem, veri toplama sürecinin gerçekleştirildiği dönem ve kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilere dayanmaktadır.

Tanımlar

Kapsayıcılık: Kapsayıcılık, herhangi bir örgütün farklı grupları entegre etmek ve onları bir araya getirmek için elde edebileceği güçtür (Kuknor ve Bhattacharya, 2020).

Liderlik: Liderlik, başkalarını tercih edilen bir yöne doğru etkilemek için insanların duygularını, düşüncelerini ve eylemlerini kararlı bir şekilde yönetme davranışlarını içermektedir (Diamond ve Spillane, 2016).

Kapsayıcı Liderlik: Grup veya örgüt üyelerinin benzersizliğini tanıma ve tanıtmaya yeteneği ve aynı zamanda karar alma, bilgi ağları, gruplara ve örgüte bütünsel katılım boyutlarında aidiyetlerini teşvik etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Shore vd., 2011).

Özerklik: Bir kişinin, bir toplumun kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması veya bir kişinin ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı (TDK, 2024).

Öğretmen Özerkliği: Öğretmenlerin kendi öğretme ve öğrenme süreçlerini kontrol altına alma istekliliği, kapasitesi ve özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır (Huang, 2005).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kapsayıcılık

Teknolojideki gelişmeler ve küreselleşmenin getirdiği hızlı ekonomik ilerlemeler, çalışmanın bağlamını önemli ölçüde değiştirmiş ve bireyin işlerini ve performansını yönetmede değişimler getirdiği için, kişinin zamanın gereksinimlerine göre hareket edebilmesini gerekli görülmektedir (Davis vd., 2020). Bu bağlamda "Kapsayıcılık" günümüzün küreselleşen dünyasında önemli bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Uygulayıcılar ve araştırmacılar, kapsayıcılığı çalışanların sağlığı ve refahı için anahtar bir kavram olarak görmektedirler (Korkmaz vd., 2022). Kapsayıcı kelimesi, masadaki herhangi bir çalışanın masa etrafındaki diğer çalışanların statüsünü ve güç mesafesini görebileceği ve liderin diğerlerinin görüşlerine saygı duyabileceği bir masa etrafında toplanabilme yeteneği anlamına gelmektedir (Nembhard ve Edmondson, 2006).

Kapsayıcılık, tüm öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına hitap etmeyi ve bu ihtiyaçlara yanıt vermeyi amaçlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, öğrenmeye, kültürlere ve topluluklara katılımı artırırken, eğitim bağlamında ve dışında marjinalleşmeyi ve dışlanmayı azaltmayı hedeflemektedir (UNESCO, 2005). Söz konusu kavramın her ne kadar ilk ortaya çıkış felsefesi insan hakları bağlamında özel eğitim öğrencilerine yönelik olsa da son zamanlarda farklı olan unsurları dâhil etmeyi benimseyen bir kültürel yaklaşıma doğru evrilmektedir.

Kapsayıcılık, herhangi bir ortamda farklı düşünen insanların bir arada yaşayabilmeleri ve etkili bir şekilde çalışabilmeleri için gerekli olan bir kavramdır. Kapsayıcı ortamlarda farklılıklar kucaklanmakta, çeşitli bakış açıları ve yaklaşımlara saygı gösterilmekte, her insanın değerli ve özel olduğu hissettirilmekte ve bireylerin bu ortamlara kendine özgü yaklaşımlarıyla katkıda bulunmaları teşvik edilmektedir. Kapsayıcılık yalnızca bireylerin aidiyet duygusunu arttırarak kapsayıcı kültüre ve ortamlara azami faydasını ve üretkenliğini desteklemektedir (Pless ve Maak, 2004). Bununla birlikte kapsayıcı özelliği olan bir eğitim, sosyal açıdan kapsayıcı toplumlar yaratmada, ayrımcılık ve ırkçılığın ele alınmasında, okul başarısızlığının ve öğrencilerin

okuldan ayrılmasının azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır (European Agency, 2015).

Kapsayıcılık, herhangi bir örgütün farklı grupları entegre etmek ve onları bir araya getirmek için elde edebileceği güçtür (Kuknor ve Bhattacharya, 2020). Bernardo ve Ferdman (2010), kapsayıcılığın, bireylerin tamamen katılım gösterdiği, kendilerini güvende hissettiği ve farklı sosyal kimliklerine rağmen değer gördüğü bir çalışma ortamı yaratmayı içerdiğini belirtmektedir. Theoharis ve Causton (2014), kapsayıcı kültürün temel yönlerini *katılımın ortak bir tanımı, gerçek bir ait olma duygusu, "hepsi"nin her bir öğrenci anlamına geldiğine dair bir taahhüt ve tüm öğrenciler için bir yeterlilik varsayımı* olmak üzere dört boyut içerdiğini ifade etmektedir.

Kapsayıcı Liderlik ve Kuramsal Gelişimi

Kapsayıcı liderlik, ilişkiler, duygusal davranışlar, sosyal adalet ve sosyal değişim ilkelerine dayanan, yeni ortaya çıkan felsefi, hümanist, ilişkisel ve birey merkezli bir liderlik yaklaşımıdır (Byrd, 2022). Kapsayıcı liderlik kavramı ilk olarak 2006 yılında Nembhard ve Edmondson (2006, s. 927) tarafından ortaya atılmış ve liderin/liderlerin başkalarının katkılarını dikkate alan ve takdir belirten sözleri ve eylemleri olarak ifade edilmiştir. Kavram sonradan değiştirilmiş ve liderlerin çalışanlarla görünürlük, erişilebilirlik ve kullanılabilirlik özellikleri sergilemeleri üzerinde durulmuştur (Carmeli vd., 2010, s. 250). Daha sonra kapsayıcı liderlik kavramı örgütte adalet ve eşitlik sağlayarak ve ortak karar alma fırsatları sunarak, çalışanların grup üyeleri olarak desteklendiği bir liderlik türü olarak kavramsallaştırılmıştır (Randel vd., 2018).

Kapsayıcı liderlik yaklaşımları işbirlikçi, besleyici, şefkatli ve karşılıklı ilişkileri destekler ve daha geleneksel, hiyerarşik liderlik düzenlemelerini reddeder (Ryan, 2007). Ortaya çıkan bu liderlik felsefesinin ayrılmaz bir parçası kapsayıcı lidere odaklanmaktır. Hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar kapsayıcı liderliği, rekabet avantajını sürdürürken aynı zamanda çalışanların refahını sağlama potansiyeline sahip bir liderlik yaklaşımı olarak benimsemişlerdir (Korkmaz vd., 2022). Farklı çalışma gruplarına çalışanların benzersizlik ve ait olma ihtiyacını karşılamak - yani katılımı sağlamak - esas olarak liderlerin görevidir (Nishii ve Mayer, 2009). Bir örgütteki liderler genellikle değişimi başlatır, yürütür ve istenen sonuçlarla bağlantı kurarlar (Bass ve Riggio, 2006).

Geleceğe odaklanan liderler, daha iyi ve yenilikçi ürün ve hizmetler geliştirmek için çeşitli bir işgücüne sahip olmanın faydalarını bilmektedir (Brown, 2019).

Kapsayıcı liderlik, aile, okul ve toplum arasındaki bağların güçlendirilmesini, okul liderlerini eğitim kurumlarını yönetmenin yeni yollarındaki rolleri üzerinde düşünmeye davet etmeyi (tüm ailelerin katılımını ve karar alma süreçlerine katılımlarını güçlendirmeyi) içermekte veya gerektirmektedir (Okoko, 2019). Okul yöneticileri, okul ve toplum arasındaki etkileşimler gibi çeşitli kanallar aracılığıyla kapsayıcı eğitimin kalitesini artırabilir, böylece ortak sorumluluğu teşvik edebilirler (Rojas vd., 2018).

Kapsayıcı liderlik, liderin çalışanların ihtiyaçlarına önem vermesi açısından ilişkisel bir liderlik modeli olarak kabul edilmektedir (Hollander, 2009). Özellikle diğer liderlik yaklaşımlarına karşı örgütte kapsayıcı liderlerin desteğiyle oluşturulan destekleyici bir iklim algısı (Choi vd., 2017), çalışanların gelişimini desteklemekte ve onların sorumluluk alma ve uyum sağlama yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Zeng vd., 2020). Choi vd.'ne göre (2017), çalışanlar iş hakkında bilgi paylaşma ve gerçek düşüncelerini ifade etme konusunda kendilerini daha özgür hissetmektedirler. Ayrıca kapsayıcı liderler, çalışanları iş süreçlerinde desteklemek ve onların ihtiyaçlarının üstesinden gelmeleri konusunda motive etmek için inisiyatif almaktadır (Bannay vd., 2020). Dolayısıyla kapsayıcı liderin destekleyici davranışı çalışanların motivasyonunu arttırmakta ve onların özerklik davranışında bulunmalarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Kapsayıcı liderlik sağlamak zorlu bir iştir, çünkü liderlerin katılımın ne anlama geldiği konusunda netliğe sahip olmaları gerekmektedir. Tanımlar değişiklik gösterse de kapsayıcılık, diğerlerinin yanı sıra bir değer, felsefe, tutum ve bir dizi uygulama olarak tanımlanmaktadır (Billingsley, 2012).

Çağdaş liderlik literatürü incelemesine göre kapsayıcı liderliğin tipik davranışsal özellikleri; çalışanların görüşlerini dinlemek, çalışanların görüşlerine, hatalarına ve başarısızlıklarına hoşgörü göstermek ve çalışanları hata yaptıklarında cesaretlendirmek ve onlara rehberlik etmek (Ma ve Tang, 2022), çalışanlar iyi bir iş çıkardıklarında övmektir (Nembhard ve Edmondson, 2006). Kapsayıcı lider, birey veya belirli gruplar üzerinde olumsuz bir etki yaratmadan, herkesin iyiliği için çalışanları etkiler ve güçlendirir. Amaç, halkın evrensel katılımı ve üzerinde ortaklaşa anlaşılan bir hedef veya vizyon aracılığıyla bireyin kendini gerçekleştirmesidir. Kapsayıcı lider, karar alma

konusunda belirli grupların masada yeri olmadığı fikrini reddetmektedir. Bu bağlamda, kapsayıcı liderliğin beş kritik özelliği şu şekilde sıralamaktadır (Bennis ve Nanus, 1985, s. 5; akt. Echols, 2009):

a) Kapsayıcı liderlik maksimum sayıda bireyin katılımını sağlamaktadır. Kapsayıcı liderler katılımı zorlamaz; bunun yerine her bireyin daha büyük bir iyilik için kurumsal hedeflere ulaşılmasında benimseme becerisine dayalı olarak onları motive eder.

b) Kapsayıcı liderlik, belirli bir topluluğun ortak çıkarlarını gözetirken, aynı zamanda bireylerin potansiyellerine ulaşmalarını sağlar. Kapsayıcı liderler, ortak amaç doğrultusunda koalisyonlar oluşturduklarında uyum elde edebilmektedirler. Bununla birlikte, kapsayıcılık, aksi takdirde dışlanmış olabilecek kişilerin refahını ve kendini gerçekleştirme potansiyelini feda etmez. Ne kadar çekici olursa olsun, hiçbir nihai sonuç, bireylerin kendini gerçekleştirme potansiyelinin çiğnenmesini haklı gösteremez. Bunun yerine kapsayıcı bir liderlik tarzı, bireysel gelişimin ve kişisel gelişimin genel olarak bir toplumun sinerjik potansiyelini engellemediğini, ancak aslında onu geliştirebileceğini kabul etmektedir.

c) Üçüncüsü, kapsayıcı liderliği uygulayanlar, her zaman mevcut olan baskıcı uygulamalar olasılığına karşı önleyici bir direniş görevi görecektir. Bireyin değerine ilişkin kültürün devamını sağlarlar.

d) Kapsayıcı liderler, çağın gerisinde kalmaya yol açacak şekilde kurumsallaşmaya kalkışmazlar. Bunun yerine örgüt yapısını bir miktar akıcı ve dinamik tutmaya çalışırlar. John Gardner, kuruluşların, özellikle de büyük olanların, "liderlerin tüm kesimlere ve tüm düzeylere dağılmadıkça etkili bir şekilde çalışamayacaklarını" gözlemlemiştir. Bu nedenle kapsayıcı liderler, nüfuzu biriktirmek yerine örgütün geneline yaymaya çalışırlar. Bu dağılım, en etkili liderlik uygulamalarının ve lider özelliklerinin en yüksek düzeyde ortaya çıkmasına olanak tanımaktadır (Gardner, 1990; akt. Echols, 2009).

e) Kapsayıcı liderlik, halkın hiçbirini ötekileştirmeden, kolektifin doğasının bütünlüğünü koruyan uygun sınırların geliştirilmesinde kendini gösterir. Açıkçası, sınırları olmayan bir örgütün ya da tanımlanabilir bir kitlenin olması mümkün değildir.

Kapsayıcı liderler, herhangi bir değer veya kimliğe sahip olmayan rastgele ilişkileri benimsemezler; bunun yerine, grubun tanımlanmış varoluşu kapsamındaki insanların en yüksek katılımı için mümkün olan en geniş erişimi ararlar. Kapsayıcı bir liderin yalnızca hayal etme konusunda değil, aynı zamanda varlığının temel nedenleriyle ilgili olmayan dışlanmaya yol açan hatalı, hatalı kurumsal kimlikleri düzeltme konusunda da yetenekli olması gerekmektedir (Bennis ve Nanus, 1985, s. 5; akt. Echols, 2009).

Eğitimde kapsayıcı lider için, öğrencilerin farklılıklarını ve kendilerine has yeteneklerini kabul etmek; kendilerine her birinin kıymetli ve özel olduğunu hissettirmek bulunmaktadır (Randel vd., 2018). Böylece her birey, insan olarak değer verildiğini hissederken ve var olan potansiyelinin ortaya çıkarılması konusunda güçlendirilirken, kapsayıcı lider de daha motive bireylerle çalışmış olmakta ve bu durum onların desteğiyle liderin karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmesi anlamını taşımaktadır (Bortini vd., 2016). Ryan (2007) ise kapsayıcı liderliği "belirli görevleri yerine getiren pozisyonlar veya bireyler olarak değil, herkesin dahil edildiği veya adil bir şekilde temsil edildiği bir kolektif süreç olarak görmektedir.

Kapsayıcı liderlik kavramsal modelleri ve çerçeveleri, "liderlerin katılım kültürünü güçlendirmek için gereken kişisel büyüme ve gelişme alanlarını belirlemelerine yardımcı olmak" için gereklidir (Byrd, 2022, s. 155). Bu noktada kapsayıcı liderlik sürecinin aşamaları bize yol göstermektedir. Brown (2019) tarafından önerilen ve insanların düşünce süreçlerini değiştirmeye, yeni bakış açılarını anlamaya, seslerini anlamlı bir şekilde kullanmaya ve kapsayıcılık kültürü oluşturmak için geçerli eylemlerde bulunmaya nasıl başlayabileceklerini gösteren kapsayıcı lider sürekliliğinin aşamaları aşağıdaki gibi sunulmuştur:

1. Aşama - Farkında olmama: Bu aşamada, insanlar çeşitlilik ve kapsayıcılık kavramı hakkında pek bilgi sahibi değildir ve bunun kendilerinden herhangi bir inisiyatif gerektirmeyen daha çok uyumla ilgili olduğunu düşünürler. Belirli insan gruplarının veya belirli geçmişlere ve deneyimlere sahip olanların iş yerinde başarılı olmak için aslında çok daha zor zamanlar geçirdiğini anlayamaz ya da fark etmezler. Ayrıca, çeşitlilik ve kapsayıcılık etrafında dönen herhangi bir konuşmaya ilgi duymazlar veya bu konularla ilgilenmezler.

2. Aşama - Farkındalık: Burada insanlar, iş yerinde çeşitlilik ve kapsayıcılık söz konusu olduğunda bazı yönlerden yeterli bilgi sahibi olmadıklarını fark ederler. Demografik farklılıkları anlama ve takdir etme zamanının geldiğini hissederler. Bu aşamada insanlar aynı zamanda başkalarının bakış açılarını ve hikayelerini tanımaya ve kendi hikayeleri ve önyargıları üzerinde çalışmaya çalışırlar.
3. Aşama - Aktif: İnsanlar proaktif hale gelir ve eşitlik ve eşit fırsatlar elde etmek için çalışır. Ayrıca marjinalleştirilmiş veya yeterince temsil edilmeyen geçmişlere, kimliklere ve deneyimlere sahip kişilere desteklerini genişletirler. Bu aşama, insanların konfor alanlarından çıkmalarını, seslerini bulmalarını ve ayrıca iş yerinde kapsayıcılığın başarılması için görünür bir şeyler yapmak için önceliklerini değiştirmelerini gerektirir.
4. Aşama - Savunuculuk: Bu aşama, başkalarının tutum ve davranışlarını değiştirmek için risk almakla ilgilidir. İnsanların köklü inanç ve uygulamalara meydan okuyan cesur kamusal eylemlerde bulunmalarını gerektirir. Burada insanlar önyargılı sistemleri dönüştürme ve toplum için yaygın ve anlamlı olan kalıcı değişiklikleri tetikleme yeteneğine sahip olurlar (Brown, 2019).

Kapsayıcı Liderliğin Boyutları ve Kategorileri

Kapsayıcı liderliğin fikrini ve uygulamasını yöneticiler ve öğretmenler kadar öğrenciler, ebeveynler ve eğitimin diğer paydaşları da teşvik etmektedirler. Kapsayıcılığı hayata geçirmenin zorluğunun farkında olmak okul çalışanlarının birbirleriyle iletişim kurma şekillerine dikkat ederek uyum içinde çalışabilmesini, çevrelerine eleştirel bir bakış atabilmesini, kapsayıcılığı savunmak için politik becerilerini kullanabilmesini ve dışlayıcı yapıları değiştirmek için çalışmalar yapabilmesini gerektirmektedir (Ryan, 2014).

Kapsayıcı liderlik, çalışanlara karar alma sürecinde fırsatlar sunarak çeşitli düşünceleri uygulama imkanı sağladığından çeşitli iş değerlerini yönetmek için en etkili yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Weintraub ve McKee, 2019). Kapsayıcı liderlik tarzında, çalışanlarıyla açıklık, erişilebilirlik ve ulaşılabilirlik yönünden etkileşimde bulunan liderlik vurgulanmaktadır (Carmeli vd., 2010). Hollander (2009)'a göre kapsayıcı liderlik, liderlerin çalışanlarının ihtiyaçlarını dikkate almasına ve liderlerin kendileri için ulaşılabilir bir konumda olduğunu algılamasına odaklanan ilişkisel bir

yapıdadır. Wuffli (2016), kapsayıcı liderlik için yeni bir çerçeve oluştururken *dinamik ve değişime yöneliklik*, toplumun farklı alanlarında ve kültürler arasında köprü kurmayı mümkün kılan *yataylık*, mümkün olduğunca en fazla kişiyi ve çeşitli durumları içeren *bütüncüllük ve geniş kapsamlılık*, liderleri temel etik değerleri ve erdemleri üzerinde düşünmeye ve bunlarla ilgili pozisyon almaya teşvik açısından *açık biçimde normatiflik* olmak üzere dört rehber ilke üzerinde durmaktadır. Kapsayıcı liderlik kabul, aidiyet, benzersizlik ve kapsayıcılık açısından benzersiz bir niteliğe sahiptir bu nedenle dönüştürücü, hizmetkar, güçlendirici liderlik gibi diğer liderlik türleri kapsayıcı liderliğin temel ilke ve değerlerini tam olarak kavrayamamıştır (Randel, 2018).

Gioia, Corley ve Hamilton (2013) kapsayıcı liderliğin dört boyutuna ve kapsadıkları kategorilere dikkat çekmektedirler.

- Çalışanların benzersizliğini teşvik etmek: "çalışanları birey olarak desteklemek", "çeşitliliği teşvik etmek", "çalışanları güçlendirmek" ve "çalışanların öğrenim ve gelişimine katkıda bulunmak" (öğrenme ve gelişme)

- Ekip içinde aidiyetin güçlendirilmesi: "eşitliğin sağlanması", "ilişkilerin kurulması" ve "karar alma sürecinin paylaşılması"

- Takdir göstermek: "çabaları ve katkıları takdir etmek"

- Örgütsel çabaları desteklemek: "örgütsel değişime açık olma" ve "dahil etme konusunda örgütsel misyonu teşvik etme"

1. Çalışanların benzersizliğini teşvik etmek

Bu ilk boyut, optimal ayırt edicilik teorisinde tanımlanan benzersizlik ihtiyacıyla örtüşmekte (Shore vd., 2011) ve lider ile çalışanlar arasındaki ilişkiyi temel aldığı için çalışan düzeyinde kavramsallaştırılmış dört kategoriye ayrılmaktadır. İlk kategori, 'çalışanları birey olarak destekleme' olup, liderlerin çalışanlara yönelik dikkat göstermesi (örneğin, onların duygularını anlaması; Ye, Wang ve Li, 2019), rehberlik sunması (örneğin, Wang vd., 2019) ve ulaşılabilirlik sergilemesiyle ilişkilidir (Carmeli vd., 2010). İkinci kategori, kapsayıcı liderlerin çalışanların bireysel farklılıklarını tanıması (örneğin, Bradley, 2020), çalışanların benzersiz özelliklerine değer vermesi (örneğin, Randel vd., 2018) veya çalışanın katkıda bulunmasını aktif bir şekilde desteklemesiyle ilgilidir

(Derven, 2016). Üçüncü kategori, bireysel çalışanların kendi başlarına harekete geçmelerine olanak tanımayı içeren 'çalışanları güçlendirme'dir (Mansoor vd., 2021). Bu bağlamda liderler, çalışanlarla karar alma süreçlerinde işbirliği yaparak (örneğin, Nembhard ve Edmondson, 2006) ya da çalışanların işleri nasıl yürütmek istediklerine ilişkin fikirlerini paylaşmaları için fırsatlar sunarak (örneğin, Mir, Rafique ve Mubarak, 2021) bu güçlendirmeyi destekler. Son olarak, kapsayıcı liderler, 'çalışanların öğrenme ve gelişimlerine' (Öğrenme ve Geliştirme) katkıda bulunmayı amaçlar.

2. *Ekip içinde aidiyetin güçlendirilmesi*

Kapsayıcı liderliğin ikinci boyutu, optimal ayırt edicilik teorisinde yer alan ait olma ihtiyacı ile ilgilidir (Shore vd., 2011). Liderler “eşitliği sağlayarak” (Mansoor vd., 2021) ait olma duygusunu güçlendirebileceklerdir. Örneğin liderlerin ahlaki davranış sergilemesi (Rayner, 2009), tarafsız yargılarda bulunması (örn. Kelan, 2020), ödüllerin adil bir şekilde dağıtılması (örn., Siyal vd., 2021), veya ekip üyelerinin adil bir şekilde temsil edildiğinden emin olmak (örneğin, Saxena vd., 2021) örnek olarak gösterilebilir.

İkinci boyut olan 'ilişkiler kurma', aidiyet duygusunu güçlendirmek açısından kritik bir öneme sahiptir (örneğin, Sugiyama vd., 2016). Bu, liderlerin bir bütün olarak ekip ile ilişkilerini geliştirmelerini ve aynı zamanda ekip içindeki olumlu ilişkileri kolaylaştırmalarını gerektirir. İlişkiler kurmaya katkıda bulunan liderlik davranışları arasında, çalışanları ekip üyeleri olarak destekleme (örneğin, Randel vd., 2018) ve etkili bir çalışma deneyimini teşvik etme (örneğin, Kuknor ve Bhattacharya, 2021) yer almaktadır. Üçüncü boyut olan 'karar alma sürecini paylaşma' ise çalışanların görüşlerini kararlara dahil etmeyi içeren bir dizi liderlik davranışını kapsar (örneğin, Ahmed, Zhao ve Faraz, 2020). Buna ek olarak, liderlerin uygulamaların gerekçelerini iletme yerine çalışanlarla birlikte hareket etmesi ya da onları yönlendirmek yerine sürece dahil olması da bu bağlamda öne çıkan davranışlardır (örneğin, Amin vd., 2018).

3. *Takdir Göstermek*

Bu boyut, liderlerin başarı ve çabalara yönelik tepkilerini ifade etmekte olup, "çabaların ve katkıların takdir edilmesi" kategorisini içermektedir. Bu bağlamda liderler, çabaları fark eder, katkıları onaylar ve başarıları övgüyle karşılar (Hollander, 2009). Takdir gösterme boyutu, çabaların ya bireysel bir çalışan tarafından ya da bir bütün olarak

ekip tarafından sergilenmesine dayalı olarak iki düzeyde kavramsallaştırılmaktadır. Benzer şekilde, başarılar da bireyler tarafından veya ekip tarafından elde edilebilir. Dolayısıyla, bu boyutta tanınma olarak ifade edilen çaba ve başarılarla yönelik tepki, hem bireysel çalışanın hem de ekibin başarısını kapsayabilecek şekilde şekillenmektedir (Korkmaz vd., 2022).

4. *Örgütsel Çabaları Desteklemek*

Takdir gösterme boyutu, liderlerin örgütle ilişkileri, örgütsel konulara nasıl yardımcı oldukları ve örgütün katılım konusundaki görüşlerini nasıl teşvik ettikleri ile ilgili bir boyuttur. liderlerin örgütsel değişime açık olmaları önemli görülmektedir çünkü bu durum yeni fikirlerin denenmesi fırsatlarını ve hedeflere ulaşmanın yeni yollarını (dahil etme gibi) kolaylaştırabilmektedir. Bu nedenle liderlerin değişimi teşvik etmesi (Mansoor vd., 2021), yeni fırsatlara dikkat etmesi (Choi vd., 2017) ya da örgütsel gelişime odaklanması (Caron vd., 2019) önerilmektedir.

Kapsayıcı Liderin Özellikleri

Kapsayıcı liderlikte lider tarafından lider dışında kalan bireylere davet ve takdir davranışı vardır. Lider farklı bakış açılarını ve katkıları dikkate alır (Nembhard ve Edmondson, 2006). Kapsayıcı liderin temel özellikleri şu şekilde açıklanabilir (Dorczak, 2011):

- Kişisel ve örgütsel gelişimin temel bileşenleri olarak sosyal sürece ve takım çalışmasına değer vermek.
- Herkesi var olan potansiyel güçlerine göre örgüte dahil etmek.
- Kişilerarası ve mesleki iletişimde uygun koşullar yaratılarak herkesin sesinin duyulmasına imkan tanımak.
- Örgüt içinde yer alan herkese kişisel ve mesleki gelişimleri için alan ve fırsatlar sağlamak.
- Özerklik, karşılıklı saygı, güven ve başkalarına karşı sorumluluk gibi değerlere dayanmak.
- Bireylerin, grupların ve örgütsel yapıların sürekli gelişimini ve değişimini sağlamak.
- Dağıtılmış gücün gelişme süreci olarak görülmesini dikkate almak.

Kapsayıcı bir lider, kendi önyargılarının ve kalıplarının farkındadır. İş birliği yapmak, insanlara adil ve saygılı davranmak, bireylerin benzersizliğini değerlendirirken aynı zamanda grup içinde bir bağlılık hissi oluşturmak ve bireylere özgürce konuşabilecekleri güvenli bir ortam sağlayarak en iyi işlerini yapmaları için teşvik etmek gibi önemli görevler üstlenmiştir (Workman-Stark, 2017). Çalışanların fikirlerine odaklanan kapsayıcı liderler, çalışanların liderlere olan enerji ve bağlılık hissini arttırarak yenilikçi davranışlar sergilemelerini teşvik etmektedirler (Fang vd., 2019). Çalışanlar için daha pozitif beklentilere ve hoşgörüyeye sahiptirler, bu da çalışanların liderlerden daha fazla destek hissetmelerine ve daha fazla fikir üretmelerine olanak tanımaktadır (Zhu ve Wang, 2011). Bu liderler hem çalışanların ilgileri, istekleri, beklentileri ve duyguları hakkında farkındalık sahibidirler ve gerekli yardımı sağlamak için iradelerini ortaya koyarlar (Carmeli vd., 2010). Onların güçlenme, özgürlük, adalet ve güven duygularını deneyimlemeleri için görüşlerini dinlemekte, katkılarına değer vermekte ve vizyonlarını onlarla paylaşmaktadır (Liden, Wayne ve Sparrowe, 2000).

Kapsayıcı liderler adil olmayan uygulamaların yaşandığı durumları açıklama ve organizasyon genelinde değişiklik yapma cesaretine sahip olmalı, hataları kabul ederek, geri bildirimleri dikkate alarak ve farklı görüşlerden öğrenerek, kişisel güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalıdırlar (Workman-Stark, 2017). Dillon ve Bourke (2016), kapsayıcı bir lider için temel olan altı belirgin özelliği önermiştir. Bu altı özellik merak, önyargının farkında olma, kültürel zeka, iş birliği, cesaret ve bağlılık olarak adlandırılır. Bu özellikler Şekil 1'de gösterildiği gibi ilgisine göre kapsayıcı liderlik sürekliliğinin dört aşaması altında dikkatli bir şekilde konumlandırılmıştır.

Merak: Meraklı bir lider, diğer insanların bakış açılarını anlama konusunda gerçek bir isteğe sahip olacaktır. Burada ilişkilendirilen temel unsurlar; açıklık, bakış açısına sahip olma ve belirsizlikle başa çıkma becerisidir. Sürekli öğrenme isteği, bu temel nitelikleri geliştirmelerine yardımcı olur. Liderler çeşitli kişilerle etkileşim kurarak ve daha geniş bir bakış açısına sahip olmak için çaba ve zaman harcayarak bu davranışsal özellikleri gösterirler.

Önyargının Farkında Olma: Liderler çeşitlilik ve kapsayıcılık konusunda farkındalığa sahip olduklarında, işyerinde hâkim olabilecek önyargıların da farkına varırlar. Önyargılar, liderleri rasyonel kararlar almaktan alıkoyabilir. Buradaki temel

unsurlar öz düzenleme ve adil oyun kurallarıdır. Kapsayıcı liderler, kişisel önyargıların (örneğin, benzerlik yanlılığı ve örtük stereotipler ve tutumlar) ve süreç önyargılarının (örneğin, onaylama yanlılığı ve grup düşüncesi) farkındadırlar. Kendi önyargılarını belirlemek ve bunları aşmak için düzeltici stratejiler geliştirmek için büyük çaba harcarlar. Ayrıca, başkalarını ilgilendiren kararlar alırken nesnellik takip ederler.

Kültürel Zeka: Kapsayıcı liderler çeşitli kültürler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar hakkında bilgi edinmeye çok isteklidirler. Buradaki temel unsurlar hırs, bilgi ve uyum kabiliyetidir. Bu aşamada başarılı olmak için liderlerin, kültürler arası iletişimde kendinden emin ve etkili olmaları gerekir.

İş birliği: Liderler sadece bireylere yetki vermekle kalmayıp aynı zamanda çeşitli grupların düşüncesini yönlendirir ve kullanmalarını sağlar. Temel unsurlar yetkilendirme, iş birliği ve seslendirmedir. Düşünce çeşitliliği etkili iş birliği için önemli bir faktördür ve bunu başarmak için bireylerin çeşitli bakış açılarını paylaşmaya istekli olmaları gerekir. Kapsayıcı liderler, özerkliği teşvik eder ve çeşitli bakış açılarını edinmeleri için takımının diğer insanlarla birleşmesini sağlar.

Cesaret: Kapsayıcı liderlerin cesur olmaları beklenir. Diğerlerine, sisteme ve kendine karşı mücadele etmek cesur bir liderin merkezi davranışdır. Temel unsurlar alçakgönüllülük ve cesarettir. Kapsayıcı liderler, kendi sınırlılıkları ve kusurları hakkında konuşma cesaretine sahiptirler. Alçakgönüllü bir tutum benimserler. Ayrıca, takipçilerin kendi davranışlarını gözlemlemelerini ve bu davranışların diğerleri üzerindeki etkisini görmelerini teşvik ederler.

Bağlılık: Liderler, çeşitli ve kapsayıcı bir iş gücünün yetiştirilmesi hedeflerine bağlı olmalıdır. Liderler, zaman, enerji ve kaynakları kapsayıcılığa odaklanmak için önceliklendirirken, bunun gerçek bir öncelik olduğunu yansıtmaktadır. Bağlılıkla ilişkilendirilen temel unsurlar kişisel değerler ve iş açısından inançtır. Liderler, değişim için kişisel sorumluluk duygusuna sahip olduklarını ve bunun onları işyerinde kapsayıcılığı sürdürmek için görünür adımlar atmaya taşıdığını düşünürler (Dillon ve Bourke, 2016).

Diğer Liderlik Tarzlarına Göre Kapsayıcı Liderlik

Liderlik alanının ilişkisel yönlerine odaklanan araştırmalara son yıllarda sıklıkla rastlanmaktadır (Decuypere, 2021). Örneğin, etik liderlik (Brown, Trevino ve Harrison, 2005), hizmetkar liderlik (Liden, Wayne, Liao ve Meuser, 2014), otantik liderlik (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing ve Peterson, 2008), güçlendirici liderlik (Amundsen ve Martinsen, 2014), paylaşılan ya da dağıtılmış liderlik (Carson, Tesluk ve Marrone, 2007) ve mütevazi liderlik (Walters ve Diab, 2016) kavramları yalnızca liderler ve çalışanları arasındaki bağlantının önemine değinmekle kalmamakta aynı zamanda çalışanların gelişmesine ve benzersiz kişiliklerini işyerine taşımalarına nasıl olanak sağladıklarını dikkate almaktadırlar.

Her ne kadar mevcut liderlik tarzlarının birçoğu, ortak bir hedefe katılımı ve bağlılığı kolaylaştırmak için kapsayıcı bir bileşen içermeye potansiyeline sahip olsa da (Yukl, 2013), kapsayıcı liderlik hem aidiyeti kolaylaştırır hem de diğer liderlik tarzları tarafından tam olarak ele alınmayan şekillerde benzersizliğe değer vermektedir. Dönüşümcü liderler, ortak kurumsal hedeflere yönelik üyelerin bağlılığını artırmak için vizyonlarını kullanabilirler (Bass, 2008). Ancak dönüşümcü liderliğin doğası gereği kapsayıcı olması şart değildir. Örneğin, birçok lider kendi büyüklüklerine, karizmalarına ve gelecekteki başarılarına daha fazla odaklanan vizyonları paylaşıyor ve üyelerin aidiyet algısını kapsayıcı bir şekilde kolaylaştırmıyor. Ayrıca, liderlerin vizyonları hakkındaki iletişimleri tipik olarak üyelerin benzersizliğini kabul etmeyi içermez. Dönüşümcü liderlik, kapsayıcı liderlikten farklı bir odağa sahiptir; üyelerin “kurumun misyonu ve vizyonu uğruna kendi anlık çıkarlarını aşmalarına” yardımcı olmak için onların dönüşümüne dayanır (Galvin, Waldman ve Balthazard, 2010).

Dönüşümcü liderler bireye değer verse de, dönüşümcü liderliğin sonuçlara ulaşma becerisi “sürekli insan gelişimine” ve liderin üyelerin “ihtiyaçlarını teşhis etme, karşılama ve kolektifin ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirme” becerisi aracılığıyla üyelerin kolektife bir dereceye kadar asimile edilmesine dayanır. Buna ek olarak, dönüşümcü liderler idealleştirilmiş etki yoluyla “takipçileri üzerinde çok fazla güç ve etki sahibi olurlar” (Avolio ve Bass, 2004, s. 28).

Buna karşılık kapsayıcı liderler, grup üyelerinin grubun başarısına tam olarak katkıda bulunmalarını sağlamak için üyelerin aidiyet ve benzersizlik algılarını kolaylaştırmaya ve desteklemeye odaklanırlar. Dönüşümcü liderliğin aksine kapsayıcı

liderlik, grup üyelerinin temel kimliklerini değiştirmeden ait olduklarını ve grup çabalarına benzersizlikleriyle katkıda bulunabileceklerini hissetmelerine yardımcı olur (Randel vd., 2018).

İçsel motivasyonu artırmak için çalışanlarla güç paylaşımı olarak tanımlanabilecek güçlendirici liderlik, rol model olma, koçluk yapma ve kurumun kuralları ve hedefleri hakkında açıklama yapmaya istekli olma yoluyla ortaya çıkabilir. Güçlendirici liderlik, üyelerin kendi kararları ve hedefleri üzerindeki kontrolünü kolaylaştırmaya odaklanır, ancak kapsayıcı liderlik gibi üyelerin çalışma grubu içinde aidiyet duygusu hissetmelerini kolaylaştıran davranışları içermez. Bununla birlikte, güçlendirici liderliğin, grup üyelerinin işlerinin anlamlı olduğunu hissetmelerine yardımcı olmak ve üyelerin katkılarını teşvik etmek için kapsayıcı liderliği dahil ederek amaçlarına daha eksiksiz bir şekilde ulaşabileceğini belirtmek ilginçtir (Srivastava, Bartol ve Locke, 2006).

Kapsayıcı liderlik, hizmetkâr liderlik yaklaşımının tam anlamıyla kapsayamadığı odak noktalarını da içeren bir liderlik biçimidir. Hizmetkâr liderlik, liderin kişisel çıkarlarını geri planda tutarak, kurum, üyeler, müşteriler ve toplum gibi çeşitli paydaşlar için değer ve başarı üretme konusundaki etik sorumluluğuna odaklanan bir liderlik modeli olarak tanımlanmıştır (Ehrhart, 2004).

Liden vd.'nin (2008) hizmetkâr liderlik boyutlarından bazıları kapsayıcılığa atıfta bulunuyor gibi görünse de (örn. duyarlılık göstermek), bunlar bireylerin aidiyet duygusu hissetmelerine ya da grup görevleri üzerinde çalışırken benzersizliklerini sergilemelerine yardımcı olmaktan ziyade üyeleri geliştirmek ve onlara fırsatlar sağlamakla ilgili görünmektedir. Örneğin, genç bir Afrikalı-Amerikalı kadın ve orta yaşlı bir Beyaz erkek, ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına duyarlı olan grup liderleri tarafından mentorluk alabilir ve kariyerlerinde gelişmeleri ve ilerlemeleri için fırsatlar sağlanabilir, bu da muhtemelen hizmetkâr liderlik yaklaşımıyla uyumlu olacaktır. Bununla birlikte, kadın hiçbir zaman çalışma grubuna katkıda bulunma konusunda bir rol oynamaya gerçekten teşvik edildiğini hissetmeyebilir, öte yandan kapsayıcı bir liderde olduğu gibi erkeğin eşsiz olduğu yönlerde değer verilmeyebilir ve gün ışığına çıkarılmayabilir. Her iki çalışan da, hizmetkar liderlik yaklaşımının diğeryararlarına rağmen, rollerinde yetkin olarak algılanmak için kimliklerinin unsurlarının önemsizleştirilmesi gerektiğini düşünebilir. Ayrıca kapsayıcı

liderlik, açıkça dış paydaşlara odaklanmaz ve hizmetkar liderliğin yaptığı gibi mutlaka ahlaki bir bakış açısı benimsemez.

Otantik liderliğin, kapsayıcı liderlikle örtüşen bazı yönleri olduğu gibi, her iki liderlik tarzını birbirinden ayıran belirgin farklılıkları da bulunmaktadır (Boekhorst, 2015). Otantik liderlik, "öz farkındalığın artırılması, içselleştirilmiş bir ahlaki perspektif, bilginin dengeli bir şekilde değerlendirilmesi ve takipçilerle liderler arasındaki ilişkisel şeffaflığın teşvik edilmesi için hem olumlu psikolojik kapasitelere hem de olumlu bir etik iklimle dayanan ve bu unsurları destekleyen, bireyin olumlu kişisel gelişimini teşvik eden bir liderlik davranışı" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, otantik liderliğin büyük ölçüde benlik temelli bir yaklaşım olduğunu ve liderin, başkalarıyla etkileşimlerinde otantik olmasına (örneğin, "kararlarını temel inançlarına dayalı olarak almasına") odaklandığını göstermektedir. Ancak, bu yaklaşım, başkalarının otantikliğini teşvik etme veya destekleme amacını öncelikli bir odak noktası haline getirmez (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing ve Peterson, 2008, s. 94-121). Dolayısıyla, bir lider otantik bir şekilde kapsayıcı liderlik yapabilse de, kapsayıcı liderlik üyelerin çalışma grubu içinde aidiyet ve benzersizlik ihtiyaçlarının karşılanmasını deneyimledikleri bir grup ortamını kolaylaştırmaya odaklanırken, otantik liderlik bir liderin kendi gerçek benliğiyle ilgili davranışını vurgular. Özetle, kapsayıcı liderlik mevcut liderlik kavramsallaştırmalarıyla asgari düzeyde örtüşmektedir ve kapsayıcı liderliğin temel ilkeleri diğer liderlik tarzları tarafından tam olarak ele alınmamaktadır. Yukarıda tartışılan farklılıklardan en önemlisi, kapsayıcı liderliğe göre, diğer liderlik biçimleri, çalışma grubundaki tüm üyeleri kapsayan ve farklı katkılarını ve yeteneklerini teşvik eden davranışlar yoluyla, özellikle çalışma grubuyla ilgili olarak bireyin aidiyet ve benzersizliğe değer verme algılarına çok daha az vurgu yapmaktadır (Randel vd., 2018).

Kapsayıcı Liderlik ve Sosyal Değişim Teorisi

Son yılların en iddialı sosyolojik, özellikle de sosyo-psikolojik teorilerden biri sosyal değişim teorisi olmuştur (Cook, 2000). Sosyal değişim teorisi, sosyal ilişkilerde karşılıklılığı veya bireyler arasındaki karşılıklı tatmini kuran ve sürdüren süreçleri inceler. Değişim teorisinin temel varsayımı, bireylerin sosyal ilişkileri, bu ilişkilerin karşılıklı yarar sağlayacağı yönündeki beklentilerine dayanarak kurmaları ve sürdürmeleridir. Sosyal etkileşimin ilk itici gücü, normatif yükümlülüklerden bağımsız olarak içsel ve dışsal fayda alışverişi ile sağlanır (Blau, 1994, s. 152-156).

Sosyal Değişim Teorisi (SET), özellikle çalışan devri ve işte kalma literatüründe, işveren-çalışan ilişkisini çözmek için yaygın olarak uygulanmaktadır (Gopalan vd., 2020). Bu teoriye göre, birinden fayda gören kişi, kendini o kişiye olumlu davranışlar ve bağlılıkla borcunu ödemek zorunda hisseder. Ayrıca bu teori, çalışanların, işverenlerinden destek almaları ve değer gördüklerini algıladıklarında en iyi performanslarını sergilediklerini varsaymaktadır (Eisenberger vd., 2001). Dolayısıyla teori, çalışanların davranışlarını araştırmak için kullanılmakta, kuruluşların belirli insan kaynakları uygulamalarını yürürlüğe koymasını sağlamakta ve benzersiz sosyal değişim ilişkilerini güçlendirmektedir.

Sosyal etkileşim teorisi çerçevesinde kapsayıcı liderler, çalışanların bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için faydalı kaynaklar sağlamaktadırlar. Kapsayıcı liderlerin çalışanlarına bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için sağladığı faydalı kaynakların, takipçilerini katkıda bulunmaya ve iş rollerine daha fazla adanmış olmaya motive edeceğine dair olumlu algı söz konusudur (Bannay vd., 2020).

Okullarda Kapsayıcı Liderlik

Etkili kapsayıcı okullar genellikle ortak bir vizyon oluşturarak, işbirlikçi yapılar yaratarak, mesleki gelişimi teşvik ederek, veriye dayalı kararlar alarak ve değişimi kolaylaştıran politikaları anlayarak güçlü liderlik sergileyen müdürlere sahiptir (Hoppey ve McLeskey, 2013). Kapsayıcı okullardaki liderlik, dahil etme kültürünü teşvik etmek ve engelli öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin başarısını sağlamak için önemlidir (DeMatthews vd., 2020).

Kapsayıcı okul reformunun tanımlarında, müdürler genellikle kilit liderler olarak görev yapmış ve kapsayıcı değişime yönelik desteği dile getirmişlerdir. Salisbury'nin (2006) belirttiği gibi, 'Kapsayıcı bir şekilde işleyen okulların bir nedeni vardır. ... [ve] bu okulların müdürleri sebep olmuştur (s. 79). Müdürler genellikle planlama ekiplerinde görev yaptıkları ve değişim sürecinde akranlarını destekledikleri için liderliği öğretmenlerle paylaşırlar (örneğin, Causton-Theoharis vd., 2011). Müdürler öğretmenleri güçlendirerek sınıf kararları almalarına izin vermekte ve bu öğretmenler genellikle ortak liderlik fırsatlarını memnuniyetle karşılamaktadırlar (örneğin, Causton-Theoharis vd., 2011). Etkili kapsayıcı okulların desteklenmesi, Leithwood, Harris ve Hopkins (2008) tarafından ana hatlarıyla belirtilenlerle aynı temel liderlik faaliyetlerinde yer almaktadır;

çünkü onlar, öğrenci öğreniminde fark yaratan liderlik boyutlarına odaklanmışlardır. Bunlar arasında 'vizyon oluşturmak ve yön belirlemek; insanları anlamak ve geliştirmek, örgütün yeniden tasarlanması ve öğretme ve öğrenme programını yönetmek' (s. 29) şeklinde sıralanmaktadır:

Vizyon oluşturmak ve yön belirlemek: Okul müdürleri, kapsayıcılık vizyonunun ifade edilmesinde ve diğerlerinin kapsayıcılığın temel bir değer ya da felsefe olarak anlayıp benimsemesinde önemli bir rol oynamaktadırlar (örneğin, Causton-Theoharis vd., 2011). Okul değişikliğine ilişkin örnek çalışmalarda, bazı müdürler katılımın pazarlığa açık olmadığını açıkça ortaya koymakta; ancak katılımın nasıl uygulanacağı konusunda esnek davranarak katılım için destek aramışlardır (örneğin, Shogren vd., 2015). Değişim süreci boyunca müdürler ayrıca öğretmenlerin çabalarını takdir ettiklerini ve onların başarılarını takdir ettiklerini ifade etmişlerdir (Causton-Theoharis vd., 2011).

İnsanların gelişimi (Developing people):

Kapsayıcı reform çalışmaları boyunca liderler, öğretmenlerin ve personelin öğretimin farklılaştırılması, iş birliği ve ortak öğretim, özel ihtiyaçları olan öğrencilere eğitim verme yöntemleri ve kanıta dayalı uygulamalar gibi konular hakkında bilgi edinme fırsatlarına sahip olmasını sağlamak için çalışmaktadırlar (Shogren vd., 2015). Mesleki gelişimin formatı ve doğası örnek okullara ziyaretler, kurslar ve ve ders çalışmaları şeklinde çeşitlenmektedir (Causton-Theoharis vd., 2011).

Örgütün yeniden tasarlanması:

Okullar, katılımı desteklemek için politikalarını ve uygulamalarını gözden geçirmektedirler. Bu değişiklikler, program için bir plan geliştirmeyi, politikaları gözden geçirmeyi (not verme gibi), kaynaştırma konusunda okul üyelerinden geri bildirim almayı, iş birliği ve birlikte öğretme ihtiyaçlarını ele almayı, ilerleme ve izlemeyi kullanmayı, kaynakları güvence altına almayı ve zaman içinde planları ayarlamayı içermektedir (örneğin, Hoppey ve McLeskey, 2013; Shogren vd., 2015).

Öğretme ve öğrenme programını yönetmek:

Kapsayıcı liderlik aynı zamanda müfredat ve öğretimde değişiklikleri de içermekte ve öğretmenler bu çalışmadan büyük ölçüde sorumlu olmaktadır

(Billingsley, 2012). Ortak öğretim, genel ve özel eğitim öğretmenlerinin öğretimi planlamak, materyali yeniden öğretmek, testleri uyarlamak, öğrenci öğrenimini izlemek ve diğer sorumlulukları paylaşmak için birlikte çalışması nedeniyle önemli bir destek olarak tanımlanmıştır (örneğin Fisher vd., 2000).

Özerklik

Özerklik Kavramı

Özerklik, insanın deneyim ve davranışlarını kendi kendine organize etme ve bireyin bütünleşmiş benlik duygusuna uygun hareket etme arzusu olarak belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Türk Dil Kurumu Sözlüğüne göre özerklik kavramı “*Bir kişinin, bir topluluğun kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması ve uygulaması*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Alanyazında sıklıkla “*bir çalışanın işini planlama ve bunu gerçekleştirmek için kullandığı prosedürleri belirleme özgürlüğü*” (Hackman ve Oldham, 1975) olarak açıklanan tanım kullanılmaktadır. Özerklik, eğitim politikası ve uygulamasında yaygın olarak kullanılan bir kavramdır. Kavramın etimolojisi, Yunanca autonomos'tan gelir ve 'kendi yasalarına sahip olmak' anlamına gelmektedir (Oxford Dictionaries, 2015). İnsan özgürlüğü ve özerkliği sorunu, antik Yunan'dan beri filozofları büyülemiştir. Platon, özgürlüğü, arzularına yenik düşen insanların onların kölesi haline geldiğini ve artık özgür olmadığını söyleyerek, kişinin kendi arzularını yönetmesi ve kontrol etmesi olarak tanımlamıştır (Hansen, 2010, s. 8).

Özerk Benlik Kuramı

Benlik, eylemi yönlendiren ve içinde bulunduğu çeşitli ortamlara uyum sağladıkça şekillenen, sürekli gelişen bir farkındalık ve faaliyet duygusu olarak tanımlanmaktadır. Benlikler, bireylerin "Ben kimim veya neyim?", "Ne yapmalıyım?" ve "Başkalarıyla nasıl ilişki kuruyorum?" gibi evrensel sorulara farklı çözümler sağlayan bağlamlara uyum sağlamalarıyla gelişmektedir (Markus ve Hamedani, 2007). Literatürde, benlik gelişimi genellikle bağımsızlık çerçevesinde ele alınmış ve özerklik kavramı, çocukluktan itibaren bağımsız ve kendi kendine yetebilen bireyleri tanımlamak için kullanılmıştır. Batı toplumlarında veya genel olarak bireyci kültürlerde yetişen bireylerin, daha güçlü bir özerk benlik geliştirme eğiliminde oldukları belirtilirken, Doğu toplumlarında veya toplulukçu kültürlerde yetişen bireylerin ise daha çok bağımlı ve

ilişkisel bir benlik geliştirme eğilimi gösterdiği ifade edilmiştir (Markus ve Kitiyama, 1991).

Özerk benlik kuramı, insan motivasyonu ve gelişimi üzerine geniş bir bakış açısı sunan bir teori olup, bireylerin optimum düzeyde öğrenme ve gelişim gösterebilmeleri için yetkinlik, ilişkili olma ve özerklik ihtiyaçlarının karşılandığı koşullara gereksinim duyduğunu savunmaktadır. Bu kuram, bireyin gelişiminin, sosyal koşulların psikolojik ihtiyaçları destekleyip desteklemediğine bağlı olarak olumlu ya da olumsuz yönde etkilenebileceği düşüncesine dayanır. Psikolojik ihtiyaçların desteklendiği koşullarda bireylerin motivasyonu artarken, bu durum katılım, ustalık ve sentezi teşvik eder; ancak ihtiyaçların karşılanmadığı durumlarda motivasyon ve gelişim sınırlanır (Deci ve Ryan, 2008). Özerk benlik kuramı, özerkliğin kendi başına var olmadığını, bunun yerine yetkinlik ve ilişki ile ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir (Fradkin-Hayslip, 2021).

Kuramın önemli bir dayanağı, otonom motivasyon ve kontrollü motivasyon ayrımıdır. Otonom motivasyon, bireylerin bir faaliyetin değerini içselleştirip bu değeri kendi benlik algılarıyla bütünleştirerek içsel bir onay ve irade duygusuyla hareket etmelerini ifade ederken; kontrollü motivasyon, bireylerin dış baskılar, ödüller ya da cezalardan kaçınma amacıyla belli şekillerde davranmasını tanımlar. Örneğin, bir birey bir ödül almak ya da cezadan kaçınmak için hareket ettiğinde kontrollü bir motivasyon ile hareket etmektedir (Deci ve Ryan, 2008).

Bireylerin özerk motivasyonu deneyimleyebilmesi, bir etkinliğin değerini içselleştirme ve bütünleştirme derecesine bağlıdır. İçselleştirme, bireylerin bir değeri veya düzenlemeyi benimsemesi iken; bütünleştirme, bu değerini bireyin kendine ait bir şey haline gelmesini ifade eder (Ryan ve Deci, 2000). Bu doğrultuda, bireyler bir etkinliğe ne kadar değer verir, onu ne kadar benimser ve kendi benlikleriyle uyumlu hale getirirse, o kadar özerk motive olma eğilimindedir. Çeşitli araştırmalar, bireylerin en iyi öğrenme ve gelişim düzeyine, yalnızca özerk motivasyonun desteklendiği ve psikolojik ihtiyaç tatmininin sağlandığı ortamlarda ulaşabileceğini göstermiştir (Vallerand, Pelletier ve Koestner, 2008). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki büyüme ve gelişimlerinde de özerk motivasyonun belirleyici olduğu, eğitim alanındaki başarıları açısından büyük önem taşıdığı belirtilmiştir (Fernet vd., 2008).

Eğitimde Özerklik

Özerklik, eğitim bağlamında düşünüldüğünde Husband ve Short (1994, s. 60) özerkliğin “günlük programları kontrol etme, kişinin istediği gibi öğretme, öğretim konusunda karar alma özgürlüğüne sahip olma ve müfredat hakkında fikir üretme yeteneği” olduğunu ileri sürmüşlerdir. Eğitim araştırmalarında da özerklik kavramı farklı açılardan tartışılmıştır; örneğin eğitim tarihi (Smaller, 2015), eğitim sosyolojisi ve politikası (Apple, 2002) ve pedagoji (Reinders, 2010) ile ilgilenen akademisyenler kavramın eğitimle ilgili anlamını sorunsallaştırmış ve tanımlamışlardır.

Eğitim uygulamaları düşünüldüğünde, bu incelikli ve karmaşık kavram gerçekten de çeşitli anlamlara gelebilmektedir. Okul düzeyinde özerklik ele alındığında; okullar, birden fazla bileşenin farklı rollerde faaliyet gösterdiği ve birinin eylem alanının diğerlerinin karar verme kapasitesini etkileyebileceği karmaşık sosyal sistemlerdir. Bir okul topluluğunda kimlerin özerkliğe sahip olabileceği sorusu (örneğin öğretmenler, okul yöneticileri veya öğrenciler) okulun işleyiş biçimi üzerinde temel etkilere sahiptir. Ayrıca, okul topluluğu üyelerinin özerkliğe sahip olduğu konular, okul özerkliğinin uygulamada ne anlama geldiği konusunda önemli etkilere sahiptir (Wermke ve Salokangas, 2015).

Okullar, bireylerin ve/veya grupların özerkliklerinin birbirleri üzerindeki etkilerinin gözlemlendiği karmaşık sosyal sistemler olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Frostenson (2015), özerklikle ilgili belirli söylemlerin sorgulanabilir ve sorgulanması gereken yapılar olduğuna dikkat çekerek, konuyu farklı bir kavramsal çerçevede ele almaktadır. Frostenson'a (2015) göre, okul yönetimini ve bu yönetimin sonuçlarını anlamak yalnızca felsefi yaklaşımlar, araçlar, kontrol mekanizmaları veya benzeri unsurlarla sınırlı değildir. Örneğin, okul yöneticisinin eğitim alanında deneyime sahip, saygın bir meslektaş olması durumunda, iş dünyasından bir kişinin okul müdürü olarak atanmasına kıyasla, okulda farklı bir mikro düzey iklimin oluşacağı öngörülmektedir (Frostenson, 2015).

Öğretmen Özerkliği

Öğretmenler, ders içi ve dışı eğitsel faaliyetleri yürütürken, hem otoritelerin ve diğer paydaşların beklentilerini göz önünde bulundurmalı hem de bu faaliyetleri öğrencilerin faydasını gözeterek sürdürmelidir. Bu süreçte, öğretmenlerin kendi

yaklaşımlarını geliştirdikleri ve esnek hareket edebildikleri alan, öğretmen özerkliği olarak adlandırılmaktadır (Wermke ve Höstfält, 2014). Öğretmen özerkliği okulda meslektaş ilişkileri, esneklik, ortak karar alma ve öğretim yöntemlerinin seçimi dahil olmak üzere kişinin okul ortamında algıladığı kontrol ve özgürlük anlamına gelmektedir (Pearson ve Moomaw, 2006). Garvin (2007) öğretmen özerkliğini, öğretmenin öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme faaliyetleri ve okul yönetimindeki etkisinin gücü, yetkisi ve esnekliği bağlamında ele alırken, Huang (2005, s. 206) öğretmenin kendi öğretme ve öğrenme süreçlerini kontrol altına alma sürecinde gösterdikleri isteklilik, yetenek ve özgürlük olarak yaklaşmaktadır.

Öğretmen özerkliği, “günlük programları kontrol etme, öğretim konusunda karar verme özgürlüğüne sahip olma ve müfredat hakkında fikir üretme yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (Husband ve Short, 1994, s. 60). Özerklik aynı zamanda öğretmenin öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına yardımcı olma yeteneği ve isteğidir (Thavenius, 1999). Freidman (1999)’a göre öğretmen özerkliği, öğretmenin gücünün oluşumu, McGrath (2000)’e göre ise, öğretmenin kendi yönlendirdiği ve kontrolünü kendisinin sağladığı “mesleki gelişim” ve başkalarının kontrolünden “bağımsızlık” olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen özerkliği, sınıf uygulamalarının ötesinde, idari süreçlere, yönetişime, müfredat kararlarına ve profesyonel gelişim fırsatlarına katılımı içerir (Uğurlu ve Qahramanova, 2016).

Özerklik, öğretmenleri güçlendirmenin, güncel okul problemlerini çözmenin anahtarı olarak görülmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005). Friedman’a (1999) göre, öğretmenlerin özerkliği karar düzeyi ve karar içeriği olmak üzere iki gerekçeye dayanmaktadır. İlki, politika oluşturma ve kurum içinde çalışanlar için temel kuralların oluşturulması gibi eğitim paydaşlarının çalışmalarının temel yönlerini etkileyen konularla ilgili iken ikincisi, öğrencilerin ihtiyaçları ve sorunları, diğer paydaşlarla ilişkiler, müfredat ve öğretim yöntemlerini içeren pedagojik konuların yanı sıra bütçe, öğrenci kaydı, okul çalışma prosedürleri ve düzenlemeleri içeren idari ve yönetsel konularla ilgilidir.

Özerk öğretmen, öğretim sürecinde kişisel sorumluluk duygusu yüksek, duygusal ve bilişsel kontrolü sürekli düşünce ve analiz yoluyla sağlayan, bağımsız öğrenme kapasitesini ve sürece dair özgürlüğünü kullanabilen öğretmendir (Little, 1995, s. 179).

Little'ın (1995) bakış açısından, öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin eğitim uygulamalarının kurallarını mesleki etik kurallarıyla harmanlayabilmeleri ölçüsünde, mesleklerini iyi anlamalarını sağladığı yorumu yapılabilir.

Thavenius'a (1999) göre özerk bir öğretmen, öğretmenlik rolü üzerinde düşünerek ve değişim yaratarak, öğrencilerinin bağımsız ve özerk olmasına yardım edebilecek kadar bağımsız olunca bir takım öncelikli görevler üstlenmektedir:

- Her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını bulmasına yardımcı olmak.
- Ortak sorumluluklarının farkında olmasının yanı sıra öğrencilere sorumluluklar vermek.
- Öğrencilere müdahale etmeden onların keşfetmelerine izin vermek.
- Sınıfta ne olduğu ve neden olduğu hakkında düşünmek.
- Sınıftaki güç dengesini değiştirmek.

Wilches (2007), öğretmen özerkliği kavramına verilen çarpıtılmış anlamları ortaya çıkarmak için kavramın ne olmadığını şu şekilde belirtmektedir:

1. Öğretmen özerkliği bağımsızlık veya izolasyon değildir. Bu, karşılıklı bağımlılığı, sorumluluğu, karşılıklı desteği, mesleki takdir yetkisini ve eğitim topluluğuna olan bağlılığı içerir. Öğretmen özerkliğini izolasyon olarak algılamak, işbirliğine dayalı çalışma uygulamalarını dayatan eğitim politikalarını haklı çıkartır, öğretmenlerin işine kontrol ve baskı uygular ve standartlaştırılmış müfredat ve testlere dayalı öğretim ve öğrenimin homojenleştirilmesini teşvik eder.

2. Öğretmen özerkliği, öğretmenlere daha fazla sorumluluk verilerek işlerini daha fazla sorumlu tutma veya devletin okul topluluklarına olan yükümlülüklerini azaltma stratejisi olarak yorumlanmamalıdır. Öğretmen özerkliği, öğretmenin, okul paydaşlarının ihtiyaçlarına göre girişimde bulunma ve mesleki eylemi gerçekleştirme hakkını ifade eder ve başarının gerekli koşullarına dayanır.

3. Öğretmen özerkliği sıkça uygulamalı dilbilimde öğrenci özerkliğini teşvik etme bağlamında önerildiği gibi, sadece psikolojik, teknik veya siyasi bir konu olarak veya

yalnızca öğrenci özerkliğini teşvik etme bağlamında açıklanamaz. Öğretmen özerkliğinin incelenmesi, okul işlerinde kontrolün başarılı bir şekilde sağlanması için bir araya gelen kişisel inançlar, mesleki yetkinlikler ve çevresel faktörlerin analizini içerir.

4. Öğretmen özerkliği, bazı insanların sahip olduğu ve diğerlerinin sahip olmadığı statik bir varlık değildir. Öğretmenin farklı karar alma alanlarında ve durumsal, kişisel ve dışsal kısıtlamalara uygun olarak değişen bir koşuldur.

5. Öğretmen özerkliği, kısıtlamalardan tamamen özgür bir durumu ifade etmez. Okul paydaşlarının çıkarları ve ihtiyaçları çerçevesinde sınırlar içinde sorumlu takdir yetkisinin kullanılması olarak tanımlanır. Öğretmen özerkliğini, öğrencileri veya meslektaşlarıyla karşılık içinde tanımlayan teoriler veya öğretmenlerin profesyonelliklerini, diğer okul paydaşlarını düşünmeden tek başlarına karar vermelerine bağlı olarak belirleyen yaklaşımlar, dayatılan standartları ve uygulamaları haklı çıkartabilir.

Öğretmen Özerkliğinin İlkeleri

Öğretmen özerkliği tarihi ve toplumsal pratiklerden, müfredattan, kültürel normlardan ve sosyal değişimlerden etkilenmekte ve aslında eğitim ortamlarında özerkliğin karmaşıklığını yansıtmaktadır (Vangrieken vd., 2022). Öğretmen özerkliği; felsefi, psikolojik ve sosyolojik yönleriyle ele alınarak, Smith ve Erdoğan'ın (2008, s. 84) öne sürdüğü modelde üç temel bileşen çerçevesinde incelenmiştir: 1) kendini yönetme, 2) kapasite ve 3) kontrol özgürlüğü. Bu bileşenler, öğretmenlerin mesleki eylemlerine ve kişisel gelişim süreçlerine doğrudan katkıda bulunmaktadır. Çevresel bağlamda ele alındığında, öğretmen özerkliği; öğrenci, öğretmen, içerik (müfredat, bilgi), kaynaklar (zaman, mali destek, yardımcı materyaller, yeterlilik), pedagoji (yaratıcı öğretim yöntemleri) ve kamusal alan gibi çeşitli kişisel ve çevresel faktörleri kapsamaktadır (Erss, 2015, s. 33).

Friedman (1990) öğretmen özerkliğinin üç alt bileşene ayrılabilceğini belirtmektedir. İlk bileşen, yönetim süreçlerine katılım olarak tanımlanır ve öğretmenlerin okul yönetimine aktif olarak dahil olmalarını gerektirir; ayrıca öğretmenler arasındaki ilişkiler bu bileşenle yakından ilgilidir. İkinci bileşen, planlama sürecini ifade eder; öğretmenler, öğretim etkinlikleri ve materyallerini öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi

alanlarına göre seçme özgürlüğüne sahiptir. Üçüncü bileşen ise mesleki gelişimdir; küresel değişimler, öğretmenlerin profesyonel yetkinliklerini sürekli olarak güncellemelerini zorunlu kılmaktadır.

Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Smith (2001), öğretmen özerkliğini altı boyutta ele almaktadır: öğretmenin kendi kontrolünde gerçekleştirdiği profesyonel eylemler, bu eylemler için yeterlilik, profesyonel eylemleri uygulamada dış kontrolden bağımsız olma, öğretmenin kendi kontrolünde yönettiği mesleki gelişim, bu gelişimi bağımsız olarak sürdürebilme yeterliliği ve mesleki gelişimi sürdürürken dış kontrolün etkisinden bağımsız olma. Friedman (1999) ise öğretmen özerkliğinin uygulandığı dört temel alanı tanımlamıştır: müfredat geliştirme, öğretim ve değerlendirme, mesleki gelişim ve okul işleyişi. Öztürk (2011) ise öğretmen özerkliğini üç boyutta incelemiştir: yönetim süreçlerine katılım, öğretimin planlanması ve uygulanması ile mesleki gelişim süreçleri. Öğretmen özerkliğinin boyutları aşağıda 5 başlık altında ele alınmıştır:

Öğretme Süreci Özerkliği

Öğretimde özerklik, özellikle öğretimle ilgili görevlerini nasıl yürüteceklerine karar vermekte özgürlüğe sahip olduklarında, bireylerin öğrenme davranışlarını yönlendirmede motivasyonlarını etkileyen önemli bir unsurdur (Hein vd., 2020). Öğretim uygulamalarında özerklik sergileyen öğretmenler, sadece öğretimleri için kişisel sorumluluk almakla kalmaz, aynı zamanda eleştirel düşünme yoluyla öğretim süreci üzerinde bilişsel kontrolü sürdürürler (Cirocki ve Anam, 2021). Özerklik destekleyici öğretim, sınıf ortamını iyileştirerek ve öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılayarak öğrenci katılımını artırma, sosyal davranışları teşvik etme ve antisosyal davranışları azaltma ile ilişkilendirilmiştir (Cheon vd., 2023).

Öğretim Programı Özerkliği

Müfredat özerkliği, öğretim sürecinin önemli bir unsuru olup öğretmenlere müfredat içeriği, öğretim planlaması ve sıralaması konusunda kararlar alma imkanı tanımaktadır. Müfredat kararlarında özerklik, öğretmenlere konuları, öğretim materyallerini ve hedefleri seçme özgürlüğü sağlamakta, günlük programları düzenleme

kapasitelerini artırmakta ve müfredat fikirleri oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (George vd., 2016). Öğretim programının tam anlamıyla uygulamaya geçebilmesi için program geliştirme sürecinde öğretmenlere yeterli özerklik verebilecek bir yapının oluşturulmasına, öğretmenlerin karar verme ve yetki alanının geliştirilmesine dikkat edilmelidir. Program geliştirme çalışmalarına öğretmenin aktif katılım göstermesi, öğrencilerin özel gereksinimlerine yönelik müfredatın hazırlanmasını ve öğretim materyallerinin tasarlanmasını sağlamıştır (White, 1992).

Araştırmalar, öğretmenlerin müfredat tasarımındaki özerkliklerinin zamanla evrildiğini, öğretmenlerin müfredat reformlarında daha fazla yer alarak müfredatı anlamlı ve ilgili bir şekilde nasıl sunacakları konusunda daha büyük bir özerkliğe sahip olduklarını göstermektedir (Almeida ve Viana, 2022; Hughes ve Lewis, 2020). Müfredat özerkliğini teşvik eden politikalar, öğretmenlerin müfredat reformlarına müfredat tasarımcıları olarak daha fazla katılımını artırmıştır (Almeida ve Viana, 2022). Bunun yanı sıra özerklik ile müfredat arasındaki dengenin dikkatlice düşünülmesi, durumun avantajlarının ve dezavantajlarının dikkate alınması da gerekmektedir (Sommarström vd., 2021).

Kişisel ve Mesleki Özerklik

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, kişiye özgü yaklaşımları, sürekli desteği ve uygun bir okul ortamını gerektiren çok yönlü bir süreçtir. Eğitim kurumları öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını tanıyarak, alanıyla ilgili gelişim fırsatları sunarak ve sürekli öğrenme kültürünü geliştirerek, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını iyileştirmelerini ve sonuçta öğrenci başarılarını artırmalarını sağlayabilmektedir.

Bireysel düzeydeki özerklik mesleki özerkliği etkileyebilmekte ve bireylere mesleki ortamlarında nesnel olarak durumları değerlendirme ve kritik kararlar alma yetisi kazandırmaktadır (Baykara ve Şahinoğlu, 2013).

Mali Özerklik

Öğretmenler, özerkliği vurgulayan, iş yükünü azaltan ve gerekli mali kaynakları sağlayan ortamlarda reformları etkili bir şekilde uygulama eğilimindedir (Karkouti et al., 2022).

Nitelikli kamusal eğitimin yaygınlaştırılması ve tüm toplumsal kesimlere arzu edilen düzeyde ve etkin bir biçimde sunulabilmesi, eğitim bütçesinin genel bütçeden aldığı payla doğrudan ilişkilidir. Genel bütçeden eğitime ayrılan payın artırılması, toplumun eğitimden beklentilerini ve gereksinimlerini karşılamada önemli bir rol oynamaktadır. Bu payın yetersiz kalması durumunda ise eğitim sisteminde ciddi sorunların ortaya çıkması kaçınılmazdır (Koç, 2007). Eğitim kurumlarının finansmanı (özellikle ilköğretimde) büyük ölçüde kamu finansmanı yoluyla karşılanmaktadır. Son yıllarda okul aile birlikleri tarafından yaratılan özel finansman kaynaklarının önemli boyutlara ulaşması çeşitli eğitim kaynakları yaratma girişiminde velileri de sürece dâhil etmenin bir sonucu olarak görülebilmektedir (Özdemir ve Kavak, 2012).

Eğitim hizmetlerinin nitelikli bir şekilde sürdürülebilmesi için kaynak gereksinimine ihtiyaç vardır. Okullara kaynak sağlamak daha doğrusu sağlanan kaynakların okullar arasındaki eşitsizliği arttırmasına daha fazla engel olmak için okul bazlı bütçeleme uygulaması devreye girmektedir (Karakütük vd., 2019). Okul Bazlı Bütçeleme (OBB), karar verme sorumluluklarının merkezi yönetimden alınarak yerel birimlere yani okul müdürlerine, öğretmenlere ve okulun diğer paydaşlarına aktarıldığı bir bütçe sistemidir (Wohlstetter ve Van Kirk, 1995). OBB kapsamında okullarda yöneticiler, öğretmenler ve velilerden oluşan planlama ekipleri kurularak uzun vadeli planlar doğrultusunda okulun öncelikleri belirlenmekte ve okul temelli bütçeler hazırlanmaktadır (Moser, 1998).

OBB sistemi okulların performansını iyileştirme amacıyla dört yetki alanı önermektedir. Bunlardan ilki okula personel alımı ve seçimi süreçlerinde kontrolün okullarda bulunmasıdır. Okul, amaçları doğrultusunda kendi personelini kendi seçer, çalıştırır ve maaşını öder. Verimli olmayan personeli çalıştırmadığı için okulda harcama israfı olmamış olur. İkinci alan okulların bütçe ile ilgili harcamaları ne ölçüde kontrol ettiği ile ilgilidir. Bu okulun herhangi bir tasarruf tedbiri durumunda bu işlemin okuluna yapacağı katkıda kontrolünün bulunmasıdır. Örneğin geleneksel bütçelemede okulda fazla yanan ışıklar kapatıldığında okula maddi bir katkısı yoktur. Oysa OBB’de okul bu tasarrufuyla az harcama yapar ve dolayısıyla başka ihtiyacını karşılayabilir. Üçüncü yetki alanı tedarik kaynağı üzerindeki kontroldür. Okulun bir mal veya hizmete ne zaman ihtiyacı olacağına kendisinin karar vermesidir. Ve son yetki alanı ise harcanmayan paranın diğer yıllara aktarımı konusunda okulun söz sahibi olmasıdır (Wohlstetter ve Van Kirk, 1995).

Yönetsel Özerklik

Yönetsel özerklik, öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin konularda karar alma süreçlerine katılımını ifade eden bir kavramdır. Öğretmenlerin bu süreçlere katılım düzeyi, onların yönetsel özerklik seviyesinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Özellikle, öğretmenlerin okul ortamının iyileştirilmesi ve eğitim-öğretim süreçlerinin geliştirilmesine yönelik alınan kararlar ve yapılan düzenlemelerde aktif bir rol üstlenmeleri, yüksek düzeyde yönetsel özerkliğe sahip olduklarını göstermektedir (Çelik, 2016).

Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri

Eğitim kurumlarında öğretmenlerden beklenen görevler çeşitli çalışma alanlarına yayılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde (Rosenshine ve Stevens, 1986; Sarason, 1996; akt. Friedman, 1999) öğretmenlerin sınıflarında ve okullarında aşağıdaki işlevleri yerine getirmeleri gerektiği görülmektedir:

- a. öğrencilerinin kişisel, psikolojik ve skolastik ihtiyaçlarını derinlemesine anlamak;
- b. öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla öğretmenler ve öğrenciler arasında ve öğrencilerin kendi aralarında olumlu ilişkiler kurmak;
- c. öğrencilerin öğrenmesini optimize etmek için öğretim tekniklerini ve yardımcılarını kullanmak,
- d. disiplin sorunları ve uygunsuz davranışlarla başa çıkmak için danışmanlık ve değerlendirme tekniklerini kullanmak.

Benzer şekilde iyi bir öğretmenin sınıf performansı, sınıf hazırlığı ve zaman yönetimi, öğrenci davranışlarının izlenmesi ve denetlenmesi ve gerçek öğrenme süreçleri gibi alanlarda yetenekli olması gerektiği belirtilmektedir (Squires, 1983).

Eğitim Öğretimin Geliştirilmesi

Son yıllarda öğretmenlerin okul yönetim ekiplerinde giderek daha fazla aktif rol oynadığı ve bir örgüt olarak okula daha fazla dahil olmalarına yol açan çeşitli görevleri yerine getirdikleri görülmektedir. Bu durumda öğretmenler fiziki ve maddi kaynaklar, bütçe ve finansman gibi konularla da ilgilenebilmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler

okulun karar alma sürecinde yer almak ve okulun hedeflerine katkıda bulunmak isteyebilirler (Lieberman ve Miller, 1984).

Hem pedagojik hem de örgütsel düzeyde alınan kararlar temel konularla ya da rutin meselelerle ilgili olabilir. Bu nedenle, öğretmen özerkliğinin iki bağımsız eksen üzerinde: karar düzeyi eksen (ilke veya rutin) ve karar-içerik eksen (pedagojik veya örgütsel) kavramsallaştırması gerekmektedir. Temel kararlar, politika ve faaliyet esaslarının belirlenmesi ve kurum içindeki profesyoneller için temel kuralların oluşturulması gibi öğretmenin işinin temel yönlerini etkileyen kararlardır. Rutin kararlar kurumun işinin temel yönleriyle ilgilenmez ve kurumun temel kurallarını herhangi bir şekilde değiştirmeyi amaçlamazlar. Bunun yerine, temel kurallar oluşturulduktan sonra bunları uygulamak için gereken yöntemlerle ilgilenirler. Karar vericinin bakış açısına göre, ilke kararları bu nedenle rutin kararlardan daha önemli veya daha üstündür. Karar-içerik eksen, öğrencilerle ve onların ihtiyaçlarıyla ilgili sorunlar, ebeveynler ve toplum üyeleriyle ilişkiler, müfredat ve etkili öğretim yöntemleri gibi pedagojik konuların yanı sıra bütçe, okul çalışma usulleri ve yönetmelikleri, öğrenci kayıt politikaları gibi idari ve örgütsel konuları da içermektedir (Friedman, 1999).

Öğretmen özerkliği ile öğrenci öğrenmeleri arasındaki ilişkiler, OECD (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü) tarafından uluslararası düzeyde gerçekleştirilen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve TALIS (Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi) gibi çeşitli sınavların sonuçlarına da yansımaktadır. PISA eğitim sistemlerinin niteliği ve etkinliği konusunda birçok ülkenin eğitim sistemlerini önemli ölçüde etkilerken, TALIS 2008 yılında gerçekleştirilen ilk sınavdan bu yana, ülkeler arasındaki uygulama ve politikaların karşılaştırılmasını ve dolayısıyla eğitim kalitesinin ve etkinliğinin iyileştirilmesini kolaylaştırmak amacıyla öğretmen özellikleri, pedagojik uygulamalar ve çalışma ortamları hakkında veri sağlamaktadır (OECD, 2020). OECD'nin öğretmenler ve öğretim hakkındaki 'öğretmenlerin performansını izleme söylemine ek olarak, ulusal ve yerel aktörler ve bağlamlar da öğretmenlik mesleğini çerçevelemekte, bu da karşılaştırmalı eğitim alanını sıklıkla karakterize eden ulusal, bölgesel ve yerel farklılıkları beraberinde getirmektedir (Steiner-Khamisi, 2014). Örneğin, standartlaştırılmış performans verilerinin yoğun olarak üretildiği, çeşitli değerlendirme biçimlerinin uygulandığı ve bu değerlendirmeden kaynaklanan teşvik ve yaptırımların yüksek olduğu ülkelerde öğretmenler kısıtlı özerklik algılayabilmektedirler (Wermke ve

Prøitz, 2019). Bunun aksine, standartlaştırılmış performans verilerinin az üretildiği ya da hiç üretilmediği, değerlendirme biçimlerinin az ya da düzensiz olduğu ve bu değerlendirmeden kaynaklanan teşvik ve yaptırımların olmadığı ülkelerde öğretmenler genişletilmiş özerklik algılayabilirler (Verger vd., 2019).

Sahlberg (2011) tarafından yapılan bir araştırma, Finlandiya'daki öğrencilerin PISA sınavlarındaki başarısı ile öğretmenlerin özerklik düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayral vd. (2014) ise PISA 2009 verilerini inceleyerek, farklı ülkelerde öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken sahip oldukları özerklik seviyelerinin öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkisini araştırmışlardır. Bu çalışmada, öğretmen özerkliği kapsamındaki değişkenler arasında derslerin belirlenmesi, öğrenci disiplin politikalarının belirlenmesi, değerlendirme politikalarının oluşturulması, ders içeriğinin belirlenmesi ve ders kitaplarının seçimi gibi unsurlar ile ülkelerin PISA sonuçları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir pozitif ilişki bulunmuştur. Öğrenci başarısı üzerinde, öğretimin içeriğiyle doğrudan ilgili olmayan disiplin ve değerlendirme politikalarının da önemli etkisi olduğu, dolayısıyla başarıyı etkileyen faktörlerin (örneğin okul disiplini) daha geniş bir çerçevede ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma, öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin, okul içindeki öğretmenlerin öğretim içeriğiyle daha çok ilgili konularda; okul dışındaki öğretmenlerin ise doğrudan öğretim içeriğiyle bağlantılı olmayan konularda daha belirgin olduğunu ortaya koymaktadır.

Lennert Da Silva'nın (2022) TALIS 2018'den elde edilen nicel veriler ile 2018 yılında Norveç ve Brezilya'da ortaöğretimde öğretmen özerkliği üzerine yapılan bir çalışmadan elde edilen nitel verileri kullanarak farklı eğitim yönetişimi modellerinde öğretmenlerin özerklik algılarını karşılaştırmayı amaçladığı araştırmasında, yüksek derecede eğitimsel hesap verebilirliğin düşük derecede öğretmen özerkliği algısı ile ilişkili olup olmadığını ve bunun tersinin geçerli olup olmadığını sorgulamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çok daha az öğretmen mesleki iş birliğine katıldığını bildirmiştir. Buna karşılık TALIS 2018 verilerine dayanan nicel sonuçlar Brezilyalı ve Norveçli öğretmenlerin genel olarak sınıf özerkliklerinden memnun olduklarına işaret etmektedir. Brezilyalı katılımcılar, özerkliğe sahip olmayı, öngörülen müfredatın yeterlilik ve becerilerine dayalı öğretim yöntemlerini seçebilmek olarak algılamaktadır. Norveçli öğretmenler de Brezilyalı meslektaşlarıyla aynı alanlarda özerkliğe sahip olduklarını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra Norveçli öğretmenler,

öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde dijital araçların dayatılmasından ve mesleki gelişim alanında hangi mesleki gelişim faaliyetlerini üstleneceklerini seçememekten yakınmışlardır. Benzer şekilde Brezilyalı katılımcılar, test sonuçlarını kullanma ve öğrencilerin performans verilerini iyileştirmek için öğretim planları ve stratejileri yazma baskısını anlatmaktadırlar. Norveçli katılımcılar, okul düzeyinde kolektif karar alma sürecini mümkün kılan mesleki iş birliğinden bahsetmezken; Brezilyalı katılımcılar okul yönetiminin personel toplantılarını dışarıdan gelen emirleri uygulamak için kullandığını belirtmektedirler. Özetlemek gerekirse, öğretmenler sınıf düzeyindeki özerkliklerinden memnun olsalar ve öğretim içerik ve yöntemlerini seçme konusunda görece özgür olduklarını bildirseler de, bu bulgular öğretmenlerin meslektaşları ve profesyonel öğretmen özerkliğini genişletilmiş olarak algıladıkları anlamına gelmemektedir (Frostenson, 2015, akt., Lennert Da Silva, 2022).

Öğretmenliğin Uzmanlık Mesleği Olması

Öğretmen profesyonelliğinin tanımında özerklik ve kontrol temel değişkenler olarak belirtilmektedir (Ingersoll, 2003). Öğretmen profesyonel kimliği, sosyal, kültürel, biyografik ve kurumsal unsurların bir karışımından oluşmakta ve uygulandığı belirli rollere ve koşullara bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle öğretmen profesyonelliği kavramı özünde öğretmen özerkliği kavramına bağlıdır ve bu kavram geniş anlamda “kişinin kendi öğretimiyle ilgili seçimler yapma kapasitesi, özgürlüğü ve/veya sorumluluğu” olarak anlaşılabilir (Aoki, 2002, s. 111). Hem politika hem de akademik çevrelerde birçok kişi öğretmen özerkliğinin genişletilmesini savunmakta ve “öğretmenler için bir iş tatmini, sağlık ve refah kaynağı, yaratıcılık, deneysellik ve çeşitlilik kaynağı ve etkililik kaynağı olabileceği” için bunu erdemli bir ilke olarak görmektedir (Cribb ve Gerwitz, 2007, s. 206).

Wermke ve Forsberg (2017) özerkliğin iki ana düzeyini, “bir mesleğin belirli kriterlere sahip olma ve bunları sürdürme konusundaki kolektif özerkliğini ifade eden kurumsal boyut: güçlü bir sınır, akademik yeterlilikler, kendi kendini yöneten bir meslek kuruluşu veya etik kurallar” ve “hem sınıftaki bireysel öğretmen uygulamalarının hem de okul uygulamalarının özerkliğini” ifade eden hizmet boyutu şeklinde birbirinden ayırmaktadır.

Benzer şekilde, Frostenson (2015) mesleki, meslektaş özerkliği ve bireysel özerklik arasında ayırım yapmaktadır. Mesleki özerklik, öğretmenlerin mesleki çalışmalarının sınırlarını ve çerçevesini belirleme gücünü ifade eder. Daha geniş okul organizasyonu ilkelerinin tanımlanması, mesleğe giriş şartları, öğretmen eğitimi, müfredatın tanımlanması gibi karar alma alanlarında kendini gösterir (Frostenson, 2015). Bu özerkliğin gerçekleşmesi için öğretmen temsilcilerinin devlet tarafından kolektif bir aktör ve geçerli bir siyasi muhatap olarak tanınması gerekir. Öğretmenlerin meslektaş özerkliği, öğretmenlerin hem örgütsel hem de eğitimsel açıdan okulun ana stratejilerini ve uygulamalarını etkileme ve bunlara karar verme konusundaki kolektif kapasitelerini ifade eder. Bu tür bir özerklik için, eğitim sisteminde işbirliği ve meslektaşlık ilkelerinin varlığı kilit öneme sahiptir (Frostenson, 2015). Bireysel özerklik, öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını ve öğretim stratejilerini tanımlama fırsatı ve kapasitesini ifade eder. Bireysel özerklik, “mesleki çalışmanın içeriğinin, çerçevesinin ve kontrollerinin uygulamayla ilgili otomatik formülasyonunun varlığını içerir” ve “öğretim materyallerinin seçimini, pedagojiyi, çalışmanın zamansal ve mekansal koşullarına karar verme yetkisini ve mesleki öğretim uygulamasının değerlendirme sistemlerini etkilemeyi içermektedir” (Frostenson, 2015, s. 24).

Öğretmenlerin Mesleki ve Sosyal Tutumları

Öğretmenlik mesleği, profesyonel ve kişisel becerilere dayanan, mesleki ve etik standartlar ile modeller içeren ve sürekli mesleki gelişimi gerektiren bir uğraştır. Eğitim alanında yakın dönemde gerçekleştirilen reformlar ve değişiklikler, öğretmenlerin rollerini sürdürmelerini ve değişen iş gereksinimlerine uyum sağlamalarını zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin genellikle daha az kaynakla daha fazla iş yükü altında olmaları beklenmekte ve mesleki faaliyetlerinde yüksek başarı elde etmeleri istenmektedir (Cristina-Corina ve Valerica, 2012). Öğretmenler, okullardaki rolleri, görevleri ve sorumlulukları hakkında, deneyimleri, algıları, değerleri ve inançları doğrultusunda karar almaktadırlar. Araştırmalar, olumlu öğretmen tutumları ve algılarının etkili öğretim için kritik öneme sahip olduğunu, öğretmenlerin inançlarının, algılarının ve tutumlarının uygulamalarını ve dolayısıyla öğrencilerin performansını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleğe yönelik yüksek tutumları, sınıf içi performansları ve öğretim yöntemleri üzerinde etkili olup aynı zamanda tükenmişlik düzeyi ile de ilişkilidir (Ispir, 2010). İş tatmini, öğretmenlerin yaşam boyu

öğrenmeye dahil edilmeleri, eğitim reformlarının başarılı bir şekilde uygulanması ve öğretme-öğrenme sürecinin kalitesinin artırılması açısından büyük öneme sahiptir. Cristina-Corina ve Valerica'nın (2012) çalışmasında, öğretmenlik mesleğini toplumsal açıdan önemli, ahlaki sorumluluğa dayalı ve verimli bir uğraş olarak gören öğretmenlerin, iş tatmini düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Faktörler

Özerklik, bireylerin bir eylemi içselleştirerek tamamen benimsemeleri ve bu davranışın kaynağını ya da gerekçesini kendileri olarak görmeleri sonucunda gönüllü bir şekilde harekete geçmelerini ifade eder. Özerklik, bireylerin seçeneklere erişim sağladıklarında, inisiyatif kullanmaya teşvik edildiklerinde ve yaşamlarını aktif biçimde yönlendirebildikleri algısını deneyimlediklerinde güçlenir. Özerk bireyler, başkalarından rehberlik ve destek alsalar dahi, dışsal talepleri ve davranışları içsel değerler ve hedefler doğrultusunda anlamlı bulduklarında bu taleplere özerk bir şekilde karşılık verebilirler (Deci ve Ryan, 2008).

Genellikle, bireyler seçim yapabilme özgürlüğü ve irade deneyimi yaşadıklarında, dış taleplerin değerini içselleştirip bu değeri kendi benlik algılarıyla bütünleştirerek bir özerklik duygusu yaşarlar. Örneğin, Ketelaar vd. (2013) öğretmenlerin eğitimdeki yenilikleri benimseme duygusu hissetmelerinin, bu yeniliği uygulamaya yönelik öğrenme faaliyetlerine katılım göstermeleri için kritik olduğunu belirtmektedir; aksi halde katılım eğilimleri zayıflayabilir. Araştırmalar ayrıca, öğretmenlerin özerkliklerinin engellenmesinin içsel iş motivasyonlarını ve öğrencilere yönelik özerklik destekleyici davranışlarını azalttığını ortaya koymaktadır (Pelletier, Séguin-Lévesque, ve Legault, 2002; Reeve, 2009). Öğretim süreci, müfredat, mesleki gelişim ve mesleki iletişim üzerinde özerkliğe sahip bir öğretmen mesleğine bağlı kalacak, öğrencilerine daha yüksek düzeyde bağlılık gösterecek ve daha özverili çalışacaktır (Ertürk, 2023).

Crookes (1993), öğretmenlerin özerkliğini etkileyen dört ana faktörden söz etmektedir. İlk olarak, yetersiz maddi olanakların öğretmen özerkliğinde belirli eksikliklere yol açtığı belirtilmektedir. İkinci olarak, öğretmenlerin iş birliği, yoğun çalışma saatleri nedeniyle zayıf kalmaktadır. Üçüncü olarak, müfredat geliştirme sürecine öğretmenlerin katılımının sınırlı olduğu ve bu süreçte genellikle göz ardı edildikleri

vurgulanmaktadır. Son olarak, okulun eğitim ve öğretim amaçlarının net olmaması, öğretmenler açısından kafa karışıklığına sebep olabilmektedir (Crookes, 1993).

Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri

Yeterlilik, insanların devam eden etkileşimlerinde kendilerini etkili hissetmeleri ve yeteneklerini gerçekleştirme ve ifade etme fırsatlarına sahip olmaları anlamına gelir. Yeterlilik, beceri ve kapasite geliştirmekle eş anlamlı olmayıp, daha ziyade kişinin güven ve yeterlilik duygusunun bir yansımasıdır (Stone, Deci ve Ryan, 2009). Deci ve Ryan (2008), insanların yeterlilik duygusu hissettiklerinde bir göreve katılma ve becerilerini geliştirme olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Yeterlilik desteği, bireyin başarısını teşvik etmek için uygun araçların ve geri bildirimin sağlanmasını ve insanların yeteneklerini ve yeni becerilerini genişletmeleri ve göstermeleri için sürekli fırsatların sunulmasını içerir (Deci ve Ryan, 2008). Bir öğretmenin yetkinlik ve yeterlilik duygusu, daha yüksek öğrenci başarısı, öğretme hevesi ve öğretmenlerin yenilikleri uygulama istekliliği dahil olmak üzere olumlu öğretim davranışları ve öğrenci sonuçlarıyla tutarlı bir şekilde ilişkilendirilmiştir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010).

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, öğretmen özerkliğini doğrudan etkileyen temel faktörler arasında yer almaktadır. Çolak (2016), öğretmenlerin profesyonel anlamda kendilerini geliştirmelerinin, ders esnasında sergiledikleri özerk davranışları olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Sürekli olarak kendini geliştiren öğretmenlerin daha etkili ve verimli bir performans sergiledikleri ifade edilmektedir. De Klerk, Palmer ve Van Wyk (2012), aday öğretmenlerin dönüşümsel öğrenme bağlamında özerkliğe ilişkin algılarını inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, aday öğretmenlerin özerkliği; sorumlu bir şekilde düşünme ve hareket etme, kendini gerçekleştirme, bağımsız öğretim uygulamaları geliştirme ve en iyi şekilde gelişmek için fırsatları değerlendirme olarak tanımladıklarını ortaya koymaktadır. Ancak, aday öğretmenler özerkliğin kavramsal anlamını anladıklarını belirtmekle birlikte, bu anlayışı kendi öğretim uygulamalarına nasıl entegre edecekleri konusunda yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun nedenleri arasında, kendi öğretim yöntemlerini uygulama çabalarının sınırlı olması, özerk hareket etme yolları hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve bu konuda kafa karışıklığı yaşamaları yer almaktadır (De Klerk, Palmer ve Van Wyk, 2012, s. 21-22).

Çalışma Ortamının Yapısı

İlişkisellik, kişinin tatmin edici ve destekleyici ilişkiler içinde başkalarına bağlı olma duygusuna dayanır. Gerçekten dahil edilmek, değer verilmek ve saygı görmek insanların ilişkisellik duygusunu geliştirme eğilimindedir (Niemic ve Ryan, 2009). Araştırmacılar, motivasyon ve iyi olma hali üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, öğretmenlerin işleriyle ilgili hissetmelerinin önemini vurgulamışlardır (Baard, Deci ve Ryan, 2004). Katılımcı öğretmen araştırmasının işbirliğine dayalı doğası, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırmanın ve dışlanmışlık duygularını azaltmanın etkili bir yolu olarak da kabul edilmiştir (Henson, 2001). Örneğin Lam, Cheng ve Choy (2010), öğretmenlerin meslektaşları ve yöneticilerinden destek gördüklerinde uzun vadeli eğitim girişimlerine ve yeniliklere daha bağlı olduklarını bildirmiştir.

Eğitim Politikaları

Eğitim politikaları teori ve uygulama arasındaki etkileşimin anlaşılması, etkili ve adil eğitim ortamlarının şekillendirilmesi açısından hayati öneme sahiptir. Eğitim sistemi içinde çeşitli paydaşları etkileyerek öğrenci performansını şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Merkezi eğitim politikalarının karar alma süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerine başvurulması önemli görülmektedir.

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki özerkliği, temel olarak Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmektedir. Bu kanun kapsamında öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve ilgili yönetim görevlerini üstlenen özel bir uzmanlık alanı olarak tanımlanır (Milli Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973, madde 43). Öğretmenlerin öğretimsel özerkliklerinin sınırlı olmasının yanı sıra, bu sınırlı yetki ile aldıkları kararların sonuçlarına dair sorumlulukları da kısıtlıdır. Örneğin, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme seviyelerine ve gereksinimlerine uygun olarak belirli bir öğrenme hedefi seçme hakları bulunmamaktadır (Canbolat, 2020).

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde, "Türk eğitim sisteminde okullar arasındaki eşitsizliklerin yüksek olması nedeniyle sınav baskısının müfredatı araç olmaktan çıkarıp amaç hâline getirdiği" vurgulanmaktadır (MEB, 2019, s. 9). Bu bağlamda, Vizyon Belgesi’nde "iyi yetişmiş öğretmenlerin bulunduğu bir sistemde çerçeve müfredatın yeterli olacağı" ifade edilmektedir. Yürürlükte olan Kalkınma Planı ise öğretmenlik

mesleğinin statüsünün yükseltilmesi gerekliliğini, öğretmen özerkliğinin bir unsuru olarak ele almaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019, madde 553). Politika belgelerinde yer alan bu hedefler, öğretmen özerkliğinin Türk eğitim sistemi açısından önemini ve güncelliğini ortaya koymaktadır (Canbolat, 2020).

Ders kitapları MEB tarafından belirlenmekte olup öğretmenlerin kitap seçiminde herhangi bir tercih serbestliği bulunmamaktadır. Benzer bir durum, öğrenci başarısının değerlendirilmesi sürecinde de geçerlidir; öğrencilerin hangi durumlarda başarılı veya başarısız sayılacakları, OKY kapsamında tüm ayrıntılarıyla tanımlanmıştır. Bu politikalara bağlı olarak, öğretmenlerin bu uygulamaların sonuçları konusunda mesleki bir hesap verme sorumluluğu bulunmamaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenler MEB tarafından ayrıntılı şekilde planlanmış bir mesleği icra etmekte olup, uygulamaların etkileri konusunda sorumluluk üstlenmemektedirler. Bu durumun ortaya çıkmasında, okulların karar alma yetkilerinin sınırlı olmasının genel bir etkisi bulunmaktadır, çünkü okul özerkliğinin belirli alanlarda tanınması, öğretmen özerkliğini doğrudan etkilemektedir (Helgoy ve Homme, 2007; Parker, 2015a; akt. Canbolat, 2020).

Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Olumlu Faktörler

Literatürde, öğretmen özerkliğinin çeşitli olumlu etkiler sunduğu görülmektedir. İlk olarak, özerkliği yüksek olan öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyleri artmakta ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin katkı sağlamaları mümkün olmaktadır. Özerklik sınırlamalarına tabi olmayan, okul ve sınıf düzeyinde karar alma süreçlerine katılan öğretmenler mesleklerini daha yüksek bir memnuniyetle icra etmektedirler (Varatharaj vd., 2015). Karar alma süreçlerinde rol üstlenen öğretmenler, alınan kararların uygulanmasında kendilerini daha fazla sorumlu hissetmekte; dolayısıyla, özerklik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mesleklerine ve çalıştıkları kurumlara bağlılıklarının daha güçlü olduğu gözlemlenmektedir (Rosenholtz ve Simpson, 1990).

Parker'a (2015a) göre, öğretmenlere özerklik tanımak, mevcut okul sorunlarının çözümünde etkili bir başlangıç noktasıdır; zira öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır. Clutter-Shields (2011) tarafından ABD genelindeki öğretmenler üzerinde yürütülen bir araştırma, dağıtılmış liderliğin öğretmenlerin öğretim özerkliği ile, özellikle öğretim materyalleri, ders içeriği, pedagojik yaklaşımlar ve öğrenci öğrenimi tercihleri gibi alanlarda olumlu ilişkili olduğunu ortaya

koymuştur. Ingersoll (2003) ise, öğretmenlerin öğrencilerin akademik gelişimi üzerinde günlük olarak doğrudan etkili olmaları nedeniyle, hem okul hem de sınıf düzeyinde daha fazla özerkliğe sahip olmaları gerektiğini savunmakta; bunun, öğretmenlerin kişisel gelişim girişimleri, profesyonellikleri, iş tatminleri ve meslektaş dayanışması üzerinde olumlu sonuçlar doğuracağını öne sürmektedir (Parker, 2015a).

Öğretmen Özerkliğini Kısıtlayan Faktörler

Uluslararası eğilimler dünyada öğretmenlerin mesleki özerklik koşullarının son yirmi yılda oldukça değiştiğine vurgu yapmaktadır. İşveren sorumlulukları ve çalışma süresi düzenlemelerinin yanı sıra hedeflere göre öğretimin uygulanmasını da içeren bu değişiklikler, öğretmenlerin günlük çalışmalarını ve dolayısıyla özerkliklerini az ya da çok etkilemektedir. Öğretmenler bir yandan yeni bir dizi sorumluluğa maruz kalırken, diğer yandan işlerini düzenleme konusunda kendilerine belirli bir özerklik tanınmaktadır (Helgøy ve Homme, 2007). Yöneticilerden gelen baskılar öğretmenlerin öğretim uygulamalarında kontrol edici bir stil benimsemelerine yol açabilmektedir (Pelletier, Séguin-Lévesque ve Legault, 2002).

Dünya genelinde 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başında neo-liberal politikaların hayata geçirilmesi, öğretmen özerkliğini ve profesyonelleşmesini etkileyen önemli gelişmelerden biridir. Neoliberal bir çerçevede, öğretmenlerin kamu eğitimini yönetme, müfredat hedeflerini ve öğretim tasarımı belirlemedeki rolü, araçsal hedefler, standart testler ve kanıta dayalı uygulama tarafından tehdit edilmektedir. Hargreaves (2003), neoliberal reformların öğretmen özerkliği üzerindeki etkilerini, öğretmenlerin çalışma koşullarının sınırlandırılması, standardizasyona ve istekli ve yetenekli eğitim liderlerinin azalmasına yol açması ve aşırı düzenleme baskısı yaratması şeklinde sıralamaktadır. Ayrıca mesleki özerkliğin aşınması, öğretmenlerin işleri için kişisel sorumluluk alma girişimlerini zayıflatmaktadır (Hargreaves, 2003).

Özerk öğretmenler, kendi bilgi ve müfredatları üzerinde kontrol sahibi olsalar da, sınıfın toplumun geniş bir kesimine —örneğin bir eyalet veya ulus düzeyine— ait olması, sınıf içinde bazı kısıtlamalara neden olabilmektedir. Lepine'ye (2007) göre, ABD'de öğretmen özerkliğini etkileyen dört temel alan bulunmaktadır. Bunlardan ilki, federal sistemlerin kural koyma yetkisini kapsayan ve hangi prosedürlerin nasıl uygulanacağına karar verilen makro-politik bağlamdır. İkinci alan ise, öğretmen özerkliği üzerinde önemli

etkisi bulunan devlet düzeyidir; devlet, standartlaştırılmış testler uygulamakta ve öğrenci başarı sonuçlarını açıklayarak öğretmenler üzerinde bu sınavlara yönelik sıkı hazırlık yapmaları yönünde baskı oluşturmaktadır. Bu tür sıkı değerlendirme uygulamaları, öğretmen özgürlüğünü kısıtlayıcı bir etkiye sahip olabilir. Üçüncü alan olarak belirlenen bölge düzeyinde ise müfredat, öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim özgürlüğüne engel teşkil edebilmekte ve öğretmenler, öğrencileri yüksek başarı göstermeye yönlendirmek zorunda kalmaktadırlar. Son olarak, öğretmenlerin çalışma ortamı olan kampüs düzeyi, öğrencilerin demografik yapısı ve okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımıyla ilişkilidir. Eğer yönetici, öğretmen özerkliğini destekleyecek bir alan yaratmakta yetersiz bir liderlik sergilerse, bu durum öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir.

Helgøy ve Homme'un (2007) Norveç'te yürütmüş oldukları çalışmada öğretim yöntemleri de dahil olmak üzere zorunlu ve ayrıntılı müfredatla temsil edilen güçlü girdi düzenlemelerinin öğretmenin bireysel özerkliğini sınırlandığı ortaya konulmuştur. Artan bireysel sorumluluklar nedeniyle öğretmenler, bireysel özerkliği sınırlayan dış ilişkilere daha fazla bağımlı hale gelmektedirler. Planlama ve dokümantasyona yönelik artan talepler yoluyla bürokratikleşme, öğretmenlerin iş görevlerinde önemli bir değişiklik olarak algılanmaktadır. Bu durum öğretmenleri kendi işlerini organize etmede etkili kılarsa da, öğretmenler idari görevleri zaman alıcı ve temel görevleri olan öğretmenliği baltalayıcı olarak deneyimlemişlerdir. Öğretmenlerin bürokratikleşmesinin ima ettiği genişletilmiş görev ve sorumluluklarla ilgili bir diğer unsur da öğretmenlerin öğrenci performanslarını belgelemelerinin vurgulanmasıdır. Salokangas, Wermke ve Harvey'in (2020) çalışmalarında ise İrlandalı öğretmenler okullarında üst düzey yönetimin ve özellikle okul yöneticisinin daha fazla dahil olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca okulda karar katılmaları ve öğretmenlerin öğrencilerinin çalışmalarını değerlendirmeleri gerekliliği noktasında güçlü bir isteksizlik ifade etmişlerdir.

Eğitim uygulamaları ve performanslarının yazılı olarak belgelendirilmesi talebi, öğrencilerin bireysel olarak uyarlanmış bir eğitim alma haklarının güvence altına alınmasıyla bağlantılıdır. Bu nedenle, öğretmenler üstlendikleri faaliyetleri tanımlamak ve açıklamak için farklı türde anlatımlar gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerine giderek daha fazla dayatılan planlama faaliyetlerinden hoşlanmadıkları ve öğretmenlerin öğrencilerin performanslarından bireysel olarak sorumlu olma rollerini gerçekten kabul etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca performans kriterleri ile okul kalitesiyle ilgili olarak tanımlanan okul faaliyetlerini

tanımlamak ve açıklamak için denetimler, teftişler, incelemeler, değerlendirmeler ve muhasebe raporlarını içeren çıktı kontrolünün uygulanması karşısında öğretmenler, büyük ölçüde kendi mesleki takdirlerini kullandıklarını bildirmişlerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin çoğu öğrencilerin bilgi/becerilerinin ulusal, standart testlerle ölçülmesini hoş karşılamamıştır. Kabul edilemeyecek kadar 'dar' becerileri ölçen bu testlerin öğrencilerin bilgi, anlayış ve olgunluklarını ölçemediğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenlere göre, testlerin uygulanmasındaki teknik sorunlar, okullar arasında farklı test koşullarına yol açmıştır (Helgøy ve Homme, 2007).

Çoğu öğretmenin çalışma koşullarının, kendi öğretimlerinin sorumluluğunu üstlenme kapasitelerini ciddi biçimde kısıtladığını savunan Benson (2000), öğretimi ve öğrenimi koşullandıran okul kuralları ve gelenekleri, ders kitapları ve müfredat, eğitim politikası kavramlarının genişleyen çemberleri tarafından temsil edilen, öğretmen özerkliği üzerindeki kısıtlamalara dikkat çekmiş ve bir model geliştirmiştir. Benson'a göre (2000) öğretmen özerkliği, öğrenen özerkliği üzerindeki daha geniş yapısal kısıtlamaların öğretmenin kendi eylemliliği aracılığıyla dolayımlandığı yollara yönelik özeleştiril bir yaklaşım içermelidir. Bu argümanı genişleten Mackenzie (2002), öğretmenlerin çalıştıkları ortamları etkileme ve kurumsal değişime katılma yönündeki içsel arzularına dikkat çekerken, Lamb (2000, s. 128) “öğretmenlerin uygulamaları üzerindeki kısıtlamaları anlamaları gerektiğini, ancak güçsüz hissetmek yerine manevra alanları ve fırsatları bularak kendilerini güçlendirmeleri gerektiğini” savunmaktadır. Bu anlamda, öğretmen özerkliği hem öğretmenlerin mesleki takdir yetkisine alan açan bir çalışma koşulu hem de öğretmenin mevcut kısıtlamalar dahilinde bu çalışma koşulunu yaratma kapasitesi olarak anlaşılabilir (akt. Benson, 2000).

Öğretmen Özerkliğinin Olumsuz Etkileri

Öğretmen özerkliğinin olumlu yönlerini ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır; ancak, bazı çalışmalara göre bu durum her zaman geçerli değildir. Kapalı kapılar ardında öğretmen özerk görünebilir, ancak bu durum diğer öğretmenlerle iş birliği açısından eksikliklere yol açabilmektedir. Yeterli geri bildirim alınamaması yabancılaşma hissine neden olabilir, ayrıca dersleri gözlemleyen ya da başarıları takdir eden bir denetleyici bulunmayabilir. Öte yandan, özellikle yeni öğretmenlerin kontrolsüz biçimde aşırı özerklik sahibi olmaları çeşitli sorunlara yol açabilmektedir (Ingersoll, 1994). Bu durumda, öğretmenler kendilerine dair idealize edilmiş bir imaj geliştirebilirler

ve dolayısıyla, kişisel gelişimlerine yatırım yapma veya belirli görevleri gerektiği gibi yerine getirme gerekliliği hissetmeyebilirler.

Liderlik ve Öğretmen Özerkliği

Liderlik, başkalarını tercih edilen bir yöne doğru etkilemek için insanların duygularını, düşüncelerini ve eylemlerini kararlı bir şekilde yönetme davranışlarını içermektedir (Diamond ve Spillane, 2016; Lumby ve Coleman, 2016). Bir kurumda lider tarafından gelen destek, çalışanları örgütsel hedefleri gerçekleştirme konusunda motive etmekte ve çalışanların örgüte bağlılığını artırabilmektedir. Liderliğe ilişkin yapılan alanyazın incelemesinde belirli bir liderlik tarzının yüksek motivasyona sahip bir iş gücünü teşvik edebileceğini ve destekleyeceğini işaret etmektedir (Bakker vd., 2011). Öğrenci nüfusunun çeşitliliği, okul özerkliği ve hesap verilebilirlik taleplerinin artması gibi nedenlerle liderliğin görünümü son yıllarda büyük ölçüde değişmiştir (Bauer ve Silver, 2018; European Agency, 2017).

Liderler tarafından oluşturulan kapsayıcı bir ortamda, çalışanlara kendi yönlendirmeleri için önemli fırsatlar verilmesi daha yüksek bir özerklik sağlayabilmektedir (Fang vd., 2019). Literatürde motivasyonun ve çalışanların özerklik düzeylerinin büyük ölçüde kapsayıcı liderlerin davranışları tarafından yönlendirildiğini açıklamaya yönelik çalışmalar mevcuttur (Carmeli vd., 2010; Choi vd., 2017; Javed vd., 2019). Randel vd.'nin (2018) yürütmüş olduğu çalışmanın sonuçlarına göre, kapsayıcı ortamlar yaratan liderlerin, çalışanların iş özerkliğini olumlu bir şekilde etkilediği gözlemlenmiştir.

Öğretmenlere periyodik aralıklarla yapılan denetim faaliyetlerinin, çeşitli yönetim anlayışlarının ve liderlik stillerinin özerklik üzerinde olumsuz etkileri olabilmektedir. Anderson (1987), devlet destekli tek tip öğretmen mesleki gelişim programlarının, zorunlu sınıf gözlemleriyle öğretmenleri değerlendirmenin ve okul yöneticilerinin “öğretim lideri” rolünü üstlenmesinin öğretmen özerkliğini azaltmasına neden olabileceğini vurgulamaktadır (akt. Benson, 2010).

Kapsayıcı liderlikte açık, erişilebilir ve ulaşılabilir ilkeler ışığında faaliyetler yürütülmesi çalışanların özerk davranışta bulunmalarını arttırabilmektedir (Hollander, 2009). Liderlik rollerini üstlenmede ve karar verme konusunda kapsayıcı liderlik özelliği

gösteren okul müdürleri, daha yüksek düzeyde öğretmen özerkliği elde etmeye yardımcı olmakta ve karşılığında okullarındaki öğretmen iş tutumlarını ve uygulamalarını iyileştiren değişiklikler yapabilmektedirler (Liu vd., 2021).

Kapsayıcı lider eşitliği ve kapsayıcılığı ön planda tutarak öğrencileri hazırbulunuşluk düzeylerinden, yeteneklerinden ve farklılıklarından bağımsız olarak değerlendirerek onlara uygun öğrenme ortamları hazırlamaya çalışmaktadır. Lider, okulunun ve okuldaki öğrencilerinin başarısı için öğretmenin mesleki gelişimini, etkileyici bir sınıf ortamı oluşturmadaki motivasyonunu ve işine adanmışlığını, öğrenmeyi bireyselleştirmek amacıyla kullanacağı yöntem, teknik ve materyallerini, yaratıcılığını, yeniliklere açıklığını desteklediği ölçüde başarılı olmaktadır. Etkileyici bir sınıf ortamının oluşması ve öğrenci başarısının artması öğretmenin motivasyonuna bağlıdır. Öğretmenin motive olması ise kurum içerisinde özerkliğinin sağlanması ile ilişkilidir. Her öğrencinin ilgisi, yeteneği, hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme stili farklıdır. Özerk öğretmen öğrencilerin bu durumlarını göz önüne alarak öğrenme ortamını bireyselleştirme amacıyla yöntem ve teknikler uygulamaktadır. Öğretmenin özerk olması mesleki gelişimine olumlu yönde katkıda bulunmaktadır. Mesleki gelişimine önem veren öğretmenin sınıf ortamında öğrenci başarısını arttıracak etkili çözümler bulması kaçınılmaz olmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Kapsayıcı Liderlik ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Aslan vd.'nin (2021) çalışmaları sosyal etkileşim teorisi ve sosyal değişim teorisinden yararlanarak kapsayıcı liderliğin işyerinde işe bağlılık üzerindeki potansiyel etkilerini ve psikolojik güvenliğin kapsayıcı liderlik ile çalışanlar arasındaki ilişkide aracılık rolünü araştırmaktadır. Sonuçlar kapsayıcı liderliğin işe bağlılık için güçlü bir yordayıcı olduğunu ve psikolojik güvenliğin kapsayıcı liderlik ile işe bağlılık arasındaki bağlantıya kısmen aracılık ettiğini ortaya çıkarmıştır.

Sürücü ve Maslakçı (2021), kapsayıcı liderliğin işe adanmışlık üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu amaç doğrultusunda, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapan 358 katılımcıdan elde edilen verilerin analizi sonucunda, kapsayıcı liderlik davranışlarının (açıklık,

ulaşılabilirlik ve hazır olma) işe adanmışlık üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Toprak vd.'nin (2021), okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Diyarbakır ili Kayapınar ilçesinde görev yapan 371 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik alt boyutları olan tanıma ve destek, adalet, iletişim ve eylem ile öğretmenlerin içsel, dışsal ve toplam motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık, kapsayıcı liderlik alt boyutlarından bencillik ve saygısızlık ile öğretmenlerin içsel, dışsal ve toplam motivasyon düzeyleri arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ağcihan'ın (2022) çalışması, öğretmen görüşlerine dayanarak okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özellikleri ile okullarda gerçekleşen sosyal diyalog arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Karma yöntemle yürütölen çalışmanın nicel boyutunda, İstanbul ilinde görev yapan 396 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Nicel bulgulara göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerini orta düzeyde sergilediği, eğitim durumu ve yöneticilerle görüşme sıklığı gibi değişkenlerin kapsayıcı liderlik özelliklerinde farklılaşmaya yol açtığı belirlenmiştir. Ayrıca, okullarda sosyal diyalogun tüm boyutlarının orta düzeyde gerçekleştiği ve okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özellikleri ile okullardaki sosyal diyalog arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Nitel bulgular ise katılımcıların, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerini; kültürel ve kültürlerarası farkındalık, destekleyicilik, yetki paylaşımı, güvenilirlik, ortak vizyon oluşturma, öz yönetim, değişim ajanı olma, iş birliği ve iletişim gibi olumlu özelliklerle, ancak dışlama, yalnız bırakma, eşit ve adil davranmama, ayrımcılık, anti-demokratik tutum ve yönetim boşluğu yaratma gibi olumsuz özelliklerle ilişkilendirdiklerini göstermiştir. Katılımcılar ayrıca, cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve kültürel miras gibi bireysel özelliklerin okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik tarzını şekillendirdiği görüşünü dile getirmiştir.

Şahin'in (2022) çalışması, Siirt ve Batman illerindeki devlet okullarında görev yapan rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların algılarına dayalı olarak, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi

amaçlamaktadır. Araştırma, toplamda 422 rehber öğretmen/psikolojik danışman ile yürütülmüştür. Katılımcıların algılarına göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının “sıklıkla” düzeyinde sergilendiği belirlenmiştir. Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların örgütsel mutluluk algıları arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Culha'nın (2023) okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen kapsayıcı liderlik uygulamalarını incelediği araştırmasında karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'nın Karaköprü ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarını yüksek düzeyde sergilediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, kapsayıcı liderlik uygulamalarının öğretmenlerin sendikal durumlarına ve görev yaptıkları okul kademesine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Yavaş'ın (2024) çalışması, ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algıları ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini, Kocaeli ilinin İzmit ilçesinde bulunan kamuya ait ortaöğretim kurumlarında görev yapan 586 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algıları ile iş yaşam kalitesi arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Buğu'nun (2024) çalışması, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre analiz edilmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini, Eskişehir ilindeki devlet okullarında görev yapan 652 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, örgütsel bağlılık ve kapsayıcı liderliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarının, örgütsel bağlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kapsayıcı Liderlik ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Hanh Tran ve Choi'nin (2019) çalışması, Vietnam'daki hizmet sektörü çalışanları bağlamında, kapsayıcı liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı (ÖVD) arasındaki nedensel ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, bu çalışmada örgütsel adalet ve örgütsel öğrenme kültürünün söz konusu nedensel ilişkideki aracılık rolleri ele alınmaktadır. Araştırmanın verileri, Vietnam'da faaliyet gösteren dört hizmet firmasında çalışan 268 kişilik bir örneklemden anket yöntemiyle toplanmıştır. Analiz sonuçları, kapsayıcı liderliğin ÖVD ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, örgütsel adalet ve örgütsel öğrenme kültürünün kapsayıcı liderlik ile ÖVD arasındaki ilişkide kısmi aracılık rollerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, çalışanların ÖVD'si bağlamında yeterince araştırılmamış bir liderlik türü olan kapsayıcı liderliğe odaklanarak liderlik literatürüne katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda, örgütsel adalet ve öğrenme kültürü konusundaki bilgilerimizi genişleterek, bu unsurların kapsayıcı liderlik ile ÖVD arasındaki ilişkide aracılık mekanizmaları olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Böylece, makale, ÖVD'nin liderlerin davranışları ve örgütsel düzeydeki belirleyicilerle bağlantısını ele alan çalışmalara önemli bir katkı sunmaktadır.

Javed vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kapsayıcı liderlik ile yenilikçi iş davranışı arasındaki ilişki, psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü bağlamında incelenmiştir. Araştırma kapsamında, Birleşik Krallık ve Kanada'daki bilgi teknolojisi ve kargo sektörlerinde çalışan bireylerden veri toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, kapsayıcı liderliğin yenilikçi iş davranışıyla hem doğrudan hem de psikolojik güçlendirme aracılığıyla dolaylı olarak pozitif bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, bilişsel değerlendirme teorisi çerçevesinde yorumlanarak desteklenmiştir.

Guo vd. (2020) tarafından yapılan ve sosyal kimlik teorisine dayanan çalışma, kapsayıcı liderliğin çalışanların ses davranışı üzerindeki etkisini; liderle özdeşleşmenin aracı rolünü ve güç mesafesinin düzenleyici etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çin'deki gıda üretim sektöründe çalışan 232 katılımcıdan elde edilen geçerli verilerin analizi sonucunda, kapsayıcı liderliğin çalışanların hem teşvik edici hem de yasaklayıcı ses davranışlarıyla pozitif bir ilişki sergilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, liderle özdeşleşmenin, kapsayıcı liderliğin teşvik edici ve yasaklayıcı ses davranışları üzerindeki etkisine kısmi aracılık ettiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, güç mesafesinin yalnızca

kapsayıcı liderliğin liderle özdeşleşme ve yasaklayıcı ses davranışı üzerindeki etkisini zayıflatmakla kalmadığı, aynı zamanda liderle özdeşleşmenin yasaklayıcı ses üzerindeki etkisini de zayıflattığı ortaya konmuştur. Bu bulgular, kapsayıcı liderliğin sonuçlarına ilişkin literatürü zenginleştirirken, mekanizmalarına dair derinlemesine bir analiz için yeni bir bakış açısı sunmuş ve kapsayıcı liderliğin sınır koşullarına ilişkin teorik anlayışı derinleştirmiştir.

Ashikali vd.'nin (2021) çalışması, kapsayıcı liderliğin farklı ekiplerde kapsayıcılığı nasıl teşvik ettiğini araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmada geliştirilen hipotezler, 45 kamu sektörü ekibinden oluşan, 293 ekip üyesini içeren bir örneklem üzerinde yapısal eşitlik modellemesi yöntemiyle test edilmiştir. Araştırma bulguları, kapsayıcı liderliğin, ekiplerin etnik-kültürel çeşitliliği ile kapsayıcı iklim arasındaki olumsuz ilişkiyi olumlu bir şekilde düzenlediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, ekip çeşitliliğinin doğrudan kapsayıcı bir iklim yaratmadığını, aksine farklı ekip üyelerinin iş süreçlerine katkılarının değer gördüğü kapsayıcı bir iklimin oluşmasında kapsayıcı liderliğin kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Oad ve Alwi'nin (2021) yürütmüş oldukları çalışmada öğretmenlerin iş performansını artırmaya yönelik olarak liderlerinin kapsayıcı liderlik becerilerine ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma, nicel bir yaklaşımla tasarlanmış anket yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Örneklem, Pakistan'ın Sindh eyaletindeki devlet üniversitelerinde görev yapan 389 öğretmenden oluşmakta olup, katılımcılar tabakalı rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, yöneticilerin öğretmenlerin kapasiteleri ve yenilikçi tutumlarına dayalı olarak ihtiyaç temelli müdahaleleri kolaylaştırma yoluyla öğretmenlerin iş performansında önemli bir rol oynayabileceğini göstermiştir. Ayrıca, çalışma sonuçları, liderlerin açık bir şekilde dinleyerek, erişilebilir olarak ve farklı durumlarda mevcut bulunarak üniversitenin örgütsel yapısında dönüşümü teşvik edebileceğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, cinsiyetler arasında kapsayıcı liderlik niteliklerine ilişkin algıların benzer olduğu tespit edilmiş ve yöneticilerin kapsayıcı liderlik (IL) tarzının öğretim üyelerinin proaktif davranışlarını artırabileceği yönündeki sıfır hipotezi kabul edilmiştir.

Aboramadan vd., (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışma, yükseköğretim kurumlarındaki kapsayıcı liderlik için bir model önerisinde bulunmaktadır. Çalışma, kapsayıcı liderliğin akademik personelin ekstra rol davranışları üzerindeki etkisini

incelemeyi ve bu etkiler arasındaki ilişkilerde örgütsel öğrenmenin aracı rolünü test etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında veriler, Filistin'deki yükseköğretim kurumlarında görev yapan 227 akademik personelden elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, kapsayıcı liderliğin Filistin yükseköğretim bağlamında ekstra rol davranışları (örgütsel vatandaşlık davranışları ve yenilikçi iş davranışları) üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, örgütsel öğrenmenin bu ilişkilerde önemli bir aracılık mekanizması olarak işlev gördüğü tespit edilmiştir.

Roberson ve Perry'nin (2022) çalışması, liderlerin kapsayıcı liderliği nasıl algıladıklarını ve bu liderlik yaklaşımını nasıl sergilediklerini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, 27 liderin kapsayıcı liderlik ile ilgili sorulara verdiği yazılı yanıtlar, manuel ve destekli tematik analiz yöntemleriyle incelenmiştir. Önceki araştırmaların bulgularıyla tutarlı bir şekilde, kapsayıcı liderliğin farklılıkları anlama, değer verme ve bu farklılıklardan yararlanma, aynı zamanda ortak bir kimlik ve iş birliğini teşvik etme temalarıyla kavramsallaştırıldığı tespit edilmiştir. Bulgular, ayrıca, ilişkisel liderliğin önemini vurgulamaktadır; özellikle liderlerin ekip üyeleriyle ilişki kurma, onlara samimi bir ilgi gösterme ve güven inşa etme davranışlarının kapsayıcı liderlikte merkezi bir rol oynadığı görülmüştür. Kapsayıcı liderlik uygulamaları açısından, liderlerin çeşitliliği tanıma, bireysel ihtiyaçlara ve çalışma tarzlarına duyarlılık gösterme, ekip üyelerinin görüşlerini aktif bir şekilde dinleme gibi davranışları ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, araştırma sonuçları, ekip üyelerinin fikirlerini özgürce paylaşabildiği ve geliştirebildiği ortamlar oluşturmanın önemine işaret etmektedir. Liderlerin, ekip normlarından farklı olsa bile üyelerin katkılarını karar alma süreçlerine dahil etmek için zaman ve alan yaratmaları, kapsayıcı liderlik uygulamalarının temel bir unsuru olarak öne çıkmıştır.

García-Rodríguez vd.'nin (2023) çalışması, ailelerin perspektifinden yönetim uygulamalarını okula katılım bağlamında nasıl algıladıklarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, dört Endülüs eyaletindeki ailelerden veri toplanmıştır. Elde edilen ana bulgular, ailelerin algılarına göre okul liderlerinin genel olarak kapsayıcı eylemler gerçekleştirdiğini, ancak liderlik performanslarının iyileştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca, topluma açıklık eylemlerine ve okulların kapsayıcı mekânlar olarak değerlendirilmesine ilişkin algıların, okulların mülkiyet yapısına ve bölgelerin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmen Özerkliği ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Ulas ve Aksu (2015), çalışmalarında Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeylerini ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Bu doğrultuda, 18 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçek hazırlanmış ve test edilmiştir. Araştırmanın verileri, Ankara'nın beş merkez ilçesindeki devlet ilkokullarında görev yapan, 1. ile 4. sınıflar arasında ders veren 292 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA sonuçları, ölçeğin üç temel faktörden oluştuğunu ortaya koymuştur: (1) öğretimin planlanması ve uygulanmasında özerklik, (2) mesleki gelişimde özerklik ve (3) müfredat çerçevesinin belirlenmesinde özerklik.

Çakalcı (2019), Diyarbakır'daki resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, okul iklimi ile bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracı rolünü incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul iklimi ile öğretmen özerkliği arasında pozitif yönlü, orta seviyede ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, öğretmen özerkliği ile bireysel yenilikçilik arasında da yine pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizleri, okul ikliminin öğretmen özerkliğinin %16'sını; öğretmen özerkliğinin ise bireysel yenilikçiliğin %12'sini açıkladığını ortaya koymuştur.

Bayat ve Akbaba (2019), ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini, Van ili Edremit, Saray ve Özalp ilçelerindeki resmi ortaöğretim okullarında görev yapan 795 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin etik liderlik ve özerklik algıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Etik liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki bu pozitif doğrusal ilişki kapsamında, etik liderlikteki artışın, öğretmen özerkliğindeki artışın %12,9'unu açıkladığı tespit edilmiştir.

Canbolat'ın (2020) Türkiye'de genel ortaöğretim düzeyinde öğretmen özerkliğini öğretmen görüşlerine dayanarak incelemeyi amaçlayan araştırmasında, açıklayıcı sıralı desenin kullanıldığı karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda, farklı bölgelerden, okul türlerinden ve branşlardan 12.329 öğretmenden,

aşamalı tabakalı örnekleme yöntemiyle veri toplanmıştır. Nitel boyutta ise, yine farklı bölge, okul türü ve branşlardan seçilen 12 öğretmen ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki özerkliğin tüm boyutlarını büyük ölçüde veya tamamen benimsedikleri belirlenmiştir. Öğretimsel, yönetsel, kişisel ve mesleki gelişim özerklik boyutlarına ilişkin mevcut ve olası politikaların büyük ölçüde uygulanabilir bulunduğu, buna karşın mali özerklik boyutunun orta derecede uygulanabilir olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretimsel özerkliği sınırlı olmasına rağmen, bu sınırlı alan içerisindeki kararlarının etkileri konusundaki sorumluluklarının da sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Kürkçü ve Kösterelioğlu (2020), Tokat ilinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu araştırma, 578 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışlarının orta düzeyin üzerinde olduğunu ve benzer şekilde akademik iyimserlik düzeylerinin de orta düzeyin üzerinde bulunduğunu göstermektedir. İki değişken arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğu, ancak bu ilişkinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin en az özerklik gösterdikleri alanlarda destekleyici çalışmalar yapılması ve akademik iyimserlik düzeylerinin daha üst seviyelere çıkarılmasına yönelik tedbirlerin alınması önerilmektedir.

Kara ve Bozkurt (2022), öğretmen özerkliği ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de görev yapan öğretmenler arasından basit rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen 571 öğretmen üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerin özerkliğe ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Öğretmen Özerkliği Ölçeği, liderliğe ilişkin algılarını ölçmek amacıyla ise Öğretmen Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin özerklik ve liderlik algılarına ilişkin verilerin analizinde ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Öğretmen özerkliği ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla Pearson çarpım-moment korelasyon katsayısı ve yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, katılımcıların öğretmen özerkliği ve öğretmen liderliği algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca,

öğretmen özerkliği ile öğretmen liderliği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ve öğretmen özerkliğinin, öğretmen liderliğini açıklayan önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi için öğretmen özerkliğinin desteklenmesinin gerekli olduğu önerilmiştir.

Ozdemir ve Cakalci (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen özerkliğinin okul iklimi ile öğretmenlerin bireysel yenilikçiliği arasındaki ilişkide aracılık rolü olup olmadığı incelenmiştir. Bu araştırma, basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 617 ilkokul öğretmeninden elde edilen verilerle yürütülmüştür. Verilerin analizi regresyon ve korelasyon teknikleri ile gerçekleştirilmiş, bulgular okul iklimi, bireysel yenilikçilik ve öğretmen özerkliği arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişkilerin bulunduğunu ortaya koymuştur. Bootstrap analizleri ise öğretmen özerkliğinin okul iklimi ile bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı etkisi olduğunu göstermiştir. Araştırma, öğretmen özerkliğinin bu ilişkiye aracılık eden önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur.

Özdemir vd.'nin (2023) yaptıkları araştırma öğretmenlerin duygusal emeğinde rol oynayan faktörleri incelemektir. Bu bağlamda çalışmada, dağıtımcı liderlik, öğretmen özerkliği ve duygusal emek arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler araştırılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin güçlendirilmesine katkıda bulunan dağıtımcı liderlik ile duygusal emeğin alt boyutları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracı rol oynadığı tespit edilmiştir. Analiz sonuçları dağıtımcı liderliğin özerklik yoluyla öğretmenlerin duygusal emek stratejileri üzerinde nispeten farklı bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kuloğlu (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Karabük ili ve Safranbolu ilçesindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programı özerkliği ile öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı ve öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen özerkliği ile öğretim programına bağlılık arasında düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı ve teknolojik pedagojik alan bilgisinin, öğretim programı özerkliğini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Ertürk'ün (2023) çalışmasında, öğretmen özerkliğinin öğretmenlik mesleğine olan adanmışlık üzerindeki etkisini anlamak amacıyla Bolu il merkezindeki ilkokullarda görev

yapan 318 öğretmenin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin özerklik düzeylerinin özellikle öğretim süreci ve mesleki iletişim boyutlarında yüksek olmasının olumlu bir bulgu olduğunu ortaya koyarken, müfredat ve mesleki gelişim özerkliklerinde orta düzeyde bir özerklik görülmesi dikkat çekicidir. Ayrıca, öğretmen özerkliğinin genel düzeyi ve alt boyutları ile öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları arasında pozitif, orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sonuçlar, öğretmen özerkliğinin mesleki adanmışlık için anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Akgöz'ün (2024) karma yöntemle gerçekleştirdiği çalışmada, Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 906 ortaokul öğretmenin görüşleri doğrultusunda, ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliği seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliği aracılığıyla öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkide bulunduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin sınıf süreçlerinde etkili olan öğretmen özerkliğini ve öz yeterliğini destekleyerek öğrenci başarısını artırabileceği sonucuna varılmıştır.

Öğretmen Özerkliği ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Friedman (1999), çalışmasında öğretmen özerkliği kavramını kavramsallaştırmış ve öğretmenlerin algıladığı özerkliği ölçmek için bir ölçek geliştirmiştir. İsrail’de toplam 650 ilköğretim ve ortaokul öğretmenine ölçek uygulamıştır. Elde edilen sonuçlarda öğretmen özerkliğinin, sınıf öğretimi, okulun çalışma şekli, personel gelişimi ve müfredat geliştirme olmak üzere dört işlev alanından oluştuğu belirlenmiştir.

Pearson ve Moomaw (2005), Florida'daki üç komşu okul bölgesinde görev yapan 300 öğretmen üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmen özerkliği ile iş stresi, iş tatmini, yetkilendirme ve profesyonellik arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, müfredat özerkliğinin artması iş stresinin azalmasına katkı sağlamış, ancak müfredat özerkliği ile iş tatmini arasında oldukça zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, genel öğretmen özerkliğindeki artışın, öğretmenlerin yetkilendirilme ve profesyonellik düzeylerinde de bir artışa yol açtığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca,

öğretmen özerkliğinin farklı öğretim seviyeleri (ilkokul, ortaokul, lise) arasında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Helgøy ve Homme'un yaptığı bir çalışmada (2007), Norveçli ve İsveçli öğretmenlerin özerklikleri karşılaştırılmıştır. Norveçli öğretmenlerin, bireysel öğretmen özerkliğini azaltan güçlü girdi düzenlemeleri ile eski profesyonellikte karakterize edildiği, ancak Norveçli öğretmenlerin bireysel maaşlar ve standart testler gibi okul reformlarına karşı muhafazakar olduğu ulusal düzeyde öğretmen etkisinin olduğu sonucuna varmışlardır.

Skaalvik (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, araştırmacılar öğretmen özerkliğinin öğretmen öz yeterliğiyle ilişkili olduğunu ve hem öğretmen özerkliğinin hem de öz yeterliliğin öğretmenlerin motivasyonu ve duygusal refahı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Yazarlar ayrıca öğretmen öz yeterliği ve öğretmen özerkliğinin bağımsız olarak bunlarla ilişkili olduğunu ve “katılım, iş tatmini ve duygusal tükenmişliğin öngörücüleri” olduğunu öne sürmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2009, s. 523).

Skaalvik ve Skaalvik (2014) Norveçli öğretmenler arasında işle ilgili özerkliği ölçtüler ve algılanan özerklik ile iş tatmini arasında pozitif bir ilişki, özerklik ile tükenmişlik arasında ise olumsuz bir ilişki buldular. Bu durum özerkliğin olumlu öğretmen çıktılarıyla ilişkili olduğuna dair teorik öngörüğü doğrulamaktadır.

OECD'nin öğretmen profesyonelliği raporu, 2013 OECD Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) (OECD, 2014) kapsamında elde edilen üç temel alana ilişkin ülkeler arası verileri sunmaktadır. Raporda, İngiltere'deki ortaokul öğretmenlerinin, mesleki özerklik açısından ortalamanın üzerinde bir seviyeye sahip oldukları belirtilirken, Estonya, İtalya, İzlanda, Çek Cumhuriyeti ve Danimarka gibi bazı ülkelerde daha yüksek özerklik düzeyleri gözlemlenmektedir. Ancak, özerklik düzeyi, okul müdürlerinin öğretmenlerin karar verme yetkisini kullanmalarına ilişkin algılarına dayandırılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kendi mesleki faaliyetleri üzerindeki etkilerine dair hissettiklerinin tam anlamıyla güvenilir bir göstergesi olmayabilir.

Lundström'ün (2015) çalışmasında, lise öğretmenlerinin son yıllardaki okul reformları ve yeniden yapılandırma süreçlerinin mesleki özerkliklerine etkilerini nasıl algıladıkları ve bu değişimlere nasıl tepki verdikleri araştırılmıştır. 2002-2014 yılları

arasında 119 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, öğretmen özerkliğinin 1980'lerin sonundan itibaren gerçekleştirilen reformlar ve yeniden yapılandırmalar doğrultusunda azaldığı ortaya konulmuştur.

Worth ve Van den Brande (2020), öğretmen özerkliğinin daha yüksek iş tatmini ve meslekte kalıcılıkla ilişkisinin olup olmadığını incelemek üzere İngiltere'deki kamu sektörü öğretmenlerini benzer özelliklere sahip diğer meslek gruplarıyla karşılaştırmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin işlerini nasıl icra ettiklerine yönelik "çok fazla" etki sahibi olduklarını belirtme olasılıklarının benzer meslek gruplarına kıyasla %16 daha düşük olduğunu göstermiştir. İngiltere'deki ortalama bir öğretmen, hangi görevleri yapacağı, bu görevleri hangi sırayla gerçekleştireceği, çalışma temposu ve çalışma saatleri konularında diğer meslek sahiplerine oranla daha düşük bir özerklik düzeyine sahip olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler, değerlendirme ve geri bildirim, öğrenci verilerinin toplanması ve müfredat içeriği konularında nispeten düşük düzeyde özerklik bildirirken; sınıf düzeni, öğretim yöntemleri, ders planlama ve hazırlama, sınıf zamanı kullanımı ve davranış kuralları gibi sınıf yönetimi ve uygulama alanlarında ise nispeten yüksek özerklik belirtmişlerdir. Öğretmen özerkliği, kariyerinin başındaki öğretmenlerde daha düşük, kıdemli lider konumundaki öğretmenlerde ise daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen özerkliği, iş tatmini artışı ve öğretmenlikte kalma niyetiyle güçlü bir ilişki göstermektedir.

Kengatharan'ın (2020) çalışması öğretmen özerkliği, öğrenci davranışı, öğrenci katılımı ve öğretmen iş tatmini arasındaki bağlantıyı kurmayı amaçlamaktadır. Veriler, Sri Lanka'da devlet okullarında çalışan 703 öğretmenden toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmen özerkliği ve öğrenci davranışının öğretmen iş tatmini ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma ayrıca, öğrenci katılımının öğrenci davranışının öğretmen iş tatmini üzerindeki etkisini kısmen aracılık ettiğini bulmuştur. Ek olarak, sonuçlar daha yüksek düzeydeki öğretmen özerkliğinin öğrenci davranışı ile öğretmen iş tatmini arasındaki olumlu ilişkiyi güçlendirdiğini ileri sürmektedir.

Lennert da Silva ve Mølsted'in (2020) yürüttüğü araştırma, Brezilya ve Norveç gibi farklı kültürel bağlamlarda, eğitimde hesap verebilirliğe yanıt olarak öğretmenlerin algı ve eylemlerini incelemek amacıyla öğretmen özerkliği ve öğretmen temsilciliği kavramlarını bir araya getirmektedir. Araştırmanın temel amacı, Avrupa ve Latin Amerika ülkeleri arasında yapılan karşılaştırmalı bir çalışmadan elde edilen ampirik

veriler aracılığıyla öğretmen özerkliği ve temsilciliği konusundaki mevcut teoriyi analiz etmektir. Bu kapsamda, 11 Brezilyalı ve 9 Norveçli öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, Brezilyalı öğretmenler, uygulamalarını geliştirirken standartlaştırılmış, eyalet temelli müfredat ve testlere uyma zorunluluğu nedeniyle bireysel özerkliklerini sınırlı ölçüde kullanabilmektedir. Ayrıca, devlet tarafından tanımlanan müfredata uyum göstermeleri, onların temsilcilik yetkilerinin de sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Norveçli öğretmenler de devlet tarafından belirlenen ve bireysel özerklikleri kısıtlayan standartlaştırılmış müfredata uyum sağlamaktadır. Ancak Norveçli öğretmenler, devletin yasa ve yönetmeliklerini uygulamayı mesleki görevlerinin bir parçası olarak görmektedir. Norveç'te öğretmenler öğrenci sonuçlarını iyileştirmekten de sorumludur ve okul yönetimi kaynak sağlama (örneğin ek öğretmenler, iPad'ler) ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı kolaylaştırma konusunda önemli bir role sahiptir. Ancak okul dışındaki yerel belediye yetkilileri, ulusal eğitim gündemini karşılama amacıyla bu faaliyetlerin içeriğini ve öğretimde teknolojilerin kullanımını belirlemektedir.

Paulsrud ve Wermke'nin (2020) çalışması, İsveç'ten 708 ve Finlandiya'dan 1583 öğretmenin algıladıkları özerklik düzeylerini inceleyen bir anketin sonuçlarını, öğretmenlerin okulda en önemli kararları kimin verdiğiine dair algılarına odaklanarak sunmaktadır. Bulgular, öğretmen özerkliğinin farklı düzeylerde uygulandığını göstermektedir; bu özerklik, öğretmenlerin sınıfta bireysel olarak veya okul genelinde kolektif bir biçimde karar almalarıyla ilişkili olarak farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin çalışma alanları arasında özerklik düzeyi eğitimsel, sosyal, gelişimsel ve idari konulara göre çeşitlenebilmektedir. Finlandiyalı öğretmenler genellikle bireysel düzeyde daha yüksek bir özerklik algısına sahipken, İsveçli öğretmenlerin daha çok meslektaş odaklı bir özerklik algısı taşıdıkları gözlemlenmiştir.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2021) ve TEDMEM (2019) tarafından hazırlanan raporda, OECD verilerine dayanarak Türkiye'nin, %72,9 ile merkezi olarak alınan karar oranının en yüksek olduğu ülkeler arasında yer aldığı ifade edilmektedir. TALIS 2018 verilerine göre, Türkiye'deki ortaokul öğretmenlerinin %74,4'ü ders içeriğinin belirlenmesinde etkili olduğunu düşündüğünü belirtirken, bu oran OECD ortalamasında %84,3 olarak kaydedilmiştir. Bununla birlikte, öğretim yöntemlerine karar verme ve öğrenci disiplinine yönelik karar süreçlerinde, Türkiye'deki ortaokul öğretmenlerinin kendilerini etkili görme oranlarının OECD ortalamasının altında olduğu vurgulanmıştır.

Fradkin-Hayslip (2021) öğretmen özerkliğinin öneminin okul politikasını, öğretmen motivasyonunu, iş tatminini ve öz yeterliği etkileyebileceğini öne sürdüğü araştırmasını, 165 ilkokul öğretmeni ile yürütmüştür. Sonuçlar özerkliğin yeterlilik ve ilişkililik ve iş tatmini ile bağlantılı olduğu fikrini destekledi. Çalışma ayrıca öğretmen özerkliğinin okul içindeki liderlikten etkilenebileceğini öne sürer ve ABD kamu okulu sisteminde öğretmen özerkliğinin daha fazla araştırılmasını önerir.

Dieudé ve Proitz (2024), kamu okulları ile bağımsız okullardaki öğretmenlerin çalışma özerkliği ve müfredat üzerindeki kontrolünü incelemişlerdir. Araştırma kapsamında bir Waldorf okulu, bir uluslararası okul ve bir Norveç kamu okulunda okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin yanı sıra yerel okul belgelerinin analizi kullanılmıştır. Sonuçlar, tüm okulların eğitim çıktılarıyla ilgili yönetsel sistemlere uyum gösterdiğini, ancak öğretmen özerkliğinin okul bağlamına göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin özerkliğinin daha çok gerekli eğitim çıktılarından ziyade onların uygulamalarına bağlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma, eğitim sisteminin standardizasyonunu hedefleyen politikaların, bağımsız okulların sunduğu eğitim çeşitliliğini teşvik etmeyi amaçlayan politika hedefleriyle nasıl çelişebileceğini gözler önüne sermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Araştırma Modeli

Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmen özerkliğini inceleyen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişim ve derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2023, s. 114). İlişkisel tarama modellerinde herhangi bir müdahalede bulunmadan iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönünün, büyüklüğünün ve biçiminin belirlenmesi hedeflenmektedir (Bordens ve Abbott, 2017).

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Şehitkamil ilçesinde devlet okullarında ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde kadrolu/sözleşmeli görev yapan 12854 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluştururken Cochran'ın (akt. Çobanoğlu, 2019) ana kütleyi temsil edecek örneklem büyüklüğünü belirlemede kullandığı formülden yararlanılmıştır. Buna göre ilgili formülde n: Örneklem sayısını; N: Evrendeki birey sayısını; p: İncelenen olayın görüş sıklığı; t: t tablo değeri; d: Kabul edilebilir hatayı temsil etmektedir. Buna göre araştırmanın örneklem büyüklüğü %95 güvenirlilik seviyesinde $n = 373$ olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda 390 öğretmen basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle araştırmaya dâhil edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi örnekleme birimlerinin her birine eşit ve bağımsız seçilme olasılığın verildiği ve birimlerin rastgele bir şekilde örnekleme dâhil edildiği bir örnekleme türüdür (Büyüköztürk vd., 2020).

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda, katılımcılara yönelik cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, eğitim durumu, okul türü, okuldaki hizmet süresi, yöneticilik deneyimi ve branş bilgilerini öğrenmeye ilişkin sorular yer almaktadır. Katılımcıların demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Grup	N	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	166	42.6	390
	Kadın	224	57.4	
Yaş	20-29 yaş	117	30.0	
	30-39 yaş	163	41.8	
	40-49 yaş	81	20.8	
	50 yaş ve üzeri	29	7.4	
Medeni Durum	Bekar	125	32.1	
	Evli	265	67.9	
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	233	59.7	
	11-20 yıl	91	23.3	
	21 yıl ve üzeri	66	16.9	
Eğitim Durumu	Lisans	296	75.9	
	Lisansüstü	94	24.1	
Branş	Sınıf	149	38.2	
	Branş	241	61.8	
Çalıştığınız Okul Türü	İlkokul	165	42.3	
	Ortaokul	132	33.8	
	Lise	93	23.8	
Bu Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	250	64.1	
	6-10 yıl	106	27.2	
	11 yıl ve üzeri	34	8.7	
Yöneticilik	Var	78	20.0	
Deneyimi	Yok	312	80.0	

Tablo 1'e göre katılımcıların %57.4' ünün (224) kadın, %42.6' sının (166) erkek olduğu görülmektedir. Yaşları incelendiğinde %30.0' unun (117) 20-29 yaş aralığında, %41.8' inin (163) 30-39 yaş aralığında, %20.8' inin (81) 40-49 yaş aralığında, %7.4' ünün (29) 50 yaş ve üzeri olduğu gözlenmektedir. Araştırmaya katılanların %32.1' inin (125) bekar, %67.9' unun (265) evli olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemleri incelendiğinde %59.7' sinin (233) 1-10 yıl, %23.3' ünün (91) 11-20 yıl, %16.9' unun (66) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların %75.9' u (296) lisans mezunu iken, %24.1' i (94) lisansüstü mezunudur. %38.2' si (149) sınıf öğretmeni iken %61.8' i (241) branş öğretmenidir. Okul türü değişkeni açısından bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %42.3' ü (165) ilkokulda, %33.8' i (132) ortaokulda, %23.8' i de (93) lisede görev yapmaktadır. Görev yaptıkları okuldaki hizmet süreleri incelendiğinde %64.1' inin (250) 1-5 yıl, %27.2' sinin (106) 6-10 yıl, %8.7' ünün de (34) 11 yıl ve üzerinde görevde bulundukları anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %80.0' inin (312) yöneticilik deneyimi bulunmazken, %20.0' sinin (78) yöneticilik deneyiminin bulunduğu gözlenmektedir.

Kapsayıcı Liderlik Ölçeği (KLÖ)

Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla Ağcihan (2022) tarafından geliştirilen “Kapsayıcı Liderlik Ölçeği (KLÖ)” kullanılmıştır. Ölçek için gerekli izinler ölçeği geliştiren araştırmacıdan alınmıştır. Ölçek 8 boyut ve 54 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde geliştirilen ölçekte seçenekler “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4), “Kesinlikle Katılıyorum” (5) olarak belirlenmiştir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 54, en yüksek toplam puan ise 270'dir. Ölçekte ters madde bulunmaktadır. 23. madde ters madde olarak kodlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla Temel Bileşenler Analizi (TBA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış, Cronbach's Alfa değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin tüm maddelerinin ve her bir alt faktörünün iç tutarlılık katsayı değerleri ,700'ün üstünde çıkmıştır. Madde faktör yükleri ,412 ile ,950 arasında değerler almakta ve ölçek toplam varyansın %83,86'sını açıklamaktadır. Dolayısıyla Kapsayıcı Liderlik Ölçeği hem bütün ölçek olarak hem de her bir alt faktörü dikkate alındığında güvenilir bir ölçektir.

Çalışmada Kapsayıcı Liderlik Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı toplam ölçek ve alt boyutlar için yeniden analiz edilmiştir. Bu ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri

Alt Boyutlar	Cronbach's a değeri
Güvenilirlik	0.957
Destekleme	0.961
Değişimin Ajanı	0.960
İşbirliği	0.920
Gücün Paylaşımı	0.871
Paylaşılan Vizyon	0.958
Kültürel Farkındalık	0.938
Özyönetim	0.921
Kapsayıcı Liderlik Toplam	0.990

Tablo 2'de görüldüğü üzere alfa değerleri güvenilirlik $\alpha=.96$, destekleme $\alpha=.96$, değişimin ajanı $\alpha=.96$, işbirliği $\alpha=.92$, gücün paylaşımı $\alpha=.87$, paylaşılan vizyon $\alpha=.96$, kültürel farkındalık $\alpha=.94$, özyönetim $\alpha=.92$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneli için alfa değeri $\alpha=.99$ olarak bulunarak ölçeğin hem geneli hem de alt boyutları açısından yüksek güvenilirlik katsayısına sahip olduğu söylenebilmektedir.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ)

Akçay Üzüm ve Durdu (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ)”, 4 boyut ve 43 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters maddelere yer verilmemiştir. “Öğretim Sürecinde Özerklik” olarak ifade edilen ölçeğin birinci boyutu öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerinde özerklik hakkında söz sahibi olabileceği hususlardan (Madde 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11) oluşmaktadır. “Eğitim Sisteminde Özerklik” olarak ifade edilen ikinci boyutu öğretmenlerin eğitim sisteminin genelinde özerklik hakkındaki memnuniyet derecesine dair hususlarla (Madde 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22) ilgili maddelerden oluşmaktadır. “Hak Ve Sorumluluklar Düzeyi”

olarak ifade edilen üçüncü boyutu, öğretmenlerin hak ve sorumluluk sahibi olduğu konularla (Madde 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34) ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. “Özerklik Uygulamaları” olarak tanımlanan dördüncü boyutu ise, öğretmen özerkliğinin uygulanma şekillerine ilişkin ifadelerden (35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44) oluşmaktadır. Ölçek “(1) Hiç, (2) Az, (3) Orta, (4) Çok, (5) Tamamen” şeklinde ifade edilerek 5’li likert şekline göre kodlanmıştır. Ölçeğin modüler bir özelliğe sahip olması nedeniyle her bölüm için ayrı Açıklayıcı Faktör Analizleri (AFA) yapılmıştır. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO 0.908, Bartlett testi 25829,407 (df=1485, p=.000) olarak hesaplanmıştır. 43 maddeden oluşan “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” ile yapılan çalışmada Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0,936 olarak hesaplanmıştır. Ölçek güvenirlik katsayısı hesaplama sonucunda oldukça yüksek çıkmıştır. Elde edilen bu değerler, ölçeğin “Öğretmen Özerkliğinin Farkındalık Düzeyi”ni ölçmek konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Çalışmada Öğretmen Özerkliği Ölçeği’nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı toplam ölçek ve alt boyutlar için yeniden analiz edilmiştir. Bu ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri

Alt Boyutlar	Cronbach’s a değeri
Öğretim Süreci	0.939
Eğitim Sistemi	0.916
Hak ve Sorumluluklar	0.949
Özerklik Uygulamaları	0.776
Öğretmen Özerkliği Toplam	0.928

Tablo 3’te görüldüğü üzere alfa değerleri öğretim süreci $\alpha=.94$, eğitim sistemi $\alpha=.92$, hak ve sorumluluklar $\alpha=.95$, özerklik uygulamaları $\alpha=.98$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneli için alfa değeri $\alpha=.93$ olarak bulunarak ölçeğin hem geneli hem de alt boyutları açısından yüksek güvenirlik katsayısına sahip olduğu söylenebilmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan ölçeklerin Gaziantep ilinin Şehitkamil ilçesindeki kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulanabilmesi için Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın yürütülmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alındıktan sonra öğretmenlerin gönüllülük esasına göre katılımları sağlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında kullanılan ölçekler “Google Forms” aracılığıyla katılımcılara e-posta, whatsapp gibi dijital ortamlar üzerinden ulaştırılmıştır. 13.03.2024-15.05.2024 tarihleri arasında veriler toplanmıştır. Çalışma için gerekli ölçek izinleri ise ölçek sahipleri tarafından e-mail yoluyla alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Jamovi 2.3.28 programından yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak amacıyla yapılan betimsel ve yordamsal istatistik analizleri yapılmıştır. Veri analizi için ilk olarak Kapsayıcı Liderlik Ölçeği alt boyutlarının puan ortalamaları ile Öğretmen Özerkliği Ölçeği alt boyutlarının puan ortalamaları Z skoruna dönüştürülmüş elde edilen Z skorunun 3'den küçük olmasına dikkat edilerek uç değerlere bakılmıştır. Sonuçları etkileyen uç değerlerin bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla saçılma diyagramına da bakılarak değerlerin birbirine yaklaştığı, uzak değerlerin bulunmadığı, saçılma diyagramının koni şeklinde olmadığı gözlenmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını anlamak için dağılımın simetrisi ile ilgilenen çarpıklık (skewness) katsayısına ve dağılımın zirve noktasıyla ilişkilendirilen basıklık (kurtosis) katsayısına bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 arasında olduğu görülmüştür. Sürekli bir değişkenin, normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak için aritmetik ortalama, ortanca (median) ve tepedeğerine (mode) başvurulabilmektedir. Ortalama değerinin, ortanca değerinin ve tepedeğerinin birbirine yakın olması dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2021). Sonuç olarak kapsayıcı liderlik ölçeğinin toplam ve alt boyutları ile öğretmen özerkliği ölçeğinin toplam ve alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağıldığının gözlenmesi, aritmetik ortalama, ortanca ve tepedeğerinin birbirine yakın olması ve örneklem büyüklüklerinin 30'un üzerinde bulunması normallik varsayımlarını sağlamakta ve parametrik testlerin kullanılmasını gerektirmektedir.

Araştırmada normal dağılım gösteren ilişkisiz iki örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Student's t testi ve Welch's t testi yapılmıştır. Varyansların eşit olmadığı durumda Welch's t testi uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren ilişkisiz ikiden fazla örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla varyansların eşit olduğu varsayılarak Post-Hoc analizlerinden Tukey testi yapılmıştır. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği alt boyutlarının puan ortalamaları ile Öğretmen Özerkliği Ölçeği alt boyutlarının puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Kapsayıcı liderlik algısı ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin yordayıcılığını belirlemek için basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin Çarpıklık-Basıklık Analizine Ait Bulgular

Boyutlar	Mean	Median	SS	Skewness	Kurtosis
Güvenilirlik	3.75	4.00	0.976	-1.038	0.765
Destekleme	3.67	3.86	0.972	-0.811	0.271
Değişimin ajanı	3.68	3.88	0.877	-0.910	1.070
İşbirliği	3.70	3.86	0.833	-0.760	0.745
Gücün Paylaşımı	3.60	3.75	0.745	-0.837	0.892
Paylaşılan vizyon	3.70	4.00	0.930	-0.871	0.730
Kültürel Farkındalık	3.85	4.00	0.875	-0.981	0.944
Özyönetim	3.60	3.80	0.897	-0.872	0.831
Kapsayıcı Liderlik	3.69	3.89	0.829	-0.956	0.926
Toplam					

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin geneli ve alt boyutlarında basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.5 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeklere ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.5 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna göre veri analizi açısından parametrik testlerin uygulanmasının daha gerçekçi sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Çarpıklık-Basıklık Analizine Ait Bulgular

Boyutlar	Mean	Median	SS	Skewness	Kurtosis
Öğretim Süreci	4.37	4.36	0.532	-0.858	1.400
Eğitim Sistemi	4.39	4.36	0.490	-0.453	-0.177
Hak ve Sorumluluklar	3.25	3.17	0.902	0.105	-0.532
Özerklik Uygulamaları	3.32	3.22	0.677	0.489	0.287
Öğretmen Özerkliği Toplam	3.84	3.81	0.461	0.469	0.274

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin geneli ve alt boyutlarında basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.5 arasında olduğu görülmektedir. Bu yüzden verilerin normal dağıldığı söylenebilmektedir. Öğretmen özerkliği ölçeğinin veri analizinde parametrik testlerin uygulanmasının daha gerçekçi sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak amacıyla yapılan betimsel ve yordamsal istatistik analizleri ve bu analizlerin sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri

Tablo 6. Kapsayıcı Liderlik ve Alt Boyutlarıyla İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=390)

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	SS
Güvenilirlik	3.75	0.976
Destekleme	3.67	0.972
Değişimin Ajanı	3.68	0.877
İşbirliği	3.70	0.833
Gücün Paylaşımı	3.60	0.745
Paylaşılan Vizyon	3.70	0.930
Kültürel Farkındalık	3.85	0.875
Özyönetim	3.60	0.897
Kapsayıcı Liderlik	3.69	0.829
Toplam		

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmenlerin kapsayıcı liderliğin alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri güvenilirlik alt boyutunda ($\bar{X}=3.75$; $ss=.98$), destekleme alt boyutunda ($\bar{X}=3.67$; $ss=.97$), değişimin ajanı alt boyutunda ($\bar{X}=3.68$; $ss=.88$), işbirliği alt boyutunda ($\bar{X}=3.70$; $ss=.83$), gücün paylaşımı alt boyutunda ($\bar{X}=3.60$; $ss=.75$), paylaşılan vizyon alt boyutunda ($\bar{X}=3.70$; $ss=.93$), kültürel farkındalık alt boyutunda ($\bar{X}=3.85$; $ss=.88$) ve özyönetim alt boyutunda ($\bar{X}=3.60$; $ss=.90$) ayrı ayrı belirlenmiştir. Kapsayıcı liderlik toplam puanı ($\bar{X}=3.69$; $ss=.83$) da ayrıca incelenmiştir. Buna göre kapsayıcı liderlik en düşük gücün paylaşımı ve öz yönetim alt boyutlarında gerçekleşirken en yüksek kültürel farkındalık alt boyutunda gerçekleşmektedir.

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerine Etkisi

Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	t	df	p
Güvenilirlik	Erkek	166	3.81	1.091	388	.276
	Kadın	224	3.71			
Destekleme	Erkek	166	3.80	2.275	388	.023*
	Kadın	224	3.58			
Değişimin Ajanı	Erkek	166	3.74	0.966	388	.335
	Kadın	224	3.65			
İşbirliği	Erkek	166	3.79	1.790	388	.074
	Kadın	224	3.64			
Gücün Paylaşımı	Erkek	166	3.67	1.655	388	.099
	Kadın	224	3.55			
Paylaşılan Vizyon	Erkek	166	3.79	1.546	388	.123
	Kadın	224	3.64			
Kültürel Farkındalık	Erkek	166	3.85	0.029	388	.977
	Kadın	224	3.85			
Özyönetim	Erkek	166	3.65	0.813	388	.417
	Kadın	224	3.57			

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan kadın katılımcıların ($\bar{X}=224$) erkek katılımcılardan ($\bar{X}=166$) fazla olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kapsayıcı liderlik algıları normal dağılım gösteren ilişkisiz iki örneklemde elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Student's t testi ve Welch's t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre destekleme [$t(388)=2.28$, $p<.05$] alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Güvenilirlik, işbirliği, değişimin ajanı, gücün paylaşımı, paylaşılan vizyon, kültürel farkındalık ve özyönetim boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre okul yöneticilerini daha destekleyici çalışan liderler olarak gördükleri söylenebilmektedir.

Tablo 8. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Yaş Düzeyi	N	$\bar{X}$	Sd	KO	F	df1	df2	p
Güvenilirlik	20-29 yaş	117	3.62	1.03	3.55	3.81	3	386	.010*
	30-39 yaş	163	3.67	1.03					
	40-49 yaş	81	4.00	0.81					
	50 yaş ve üzeri	29	4.04	0.59					
	Toplam	390	3.75	0.98					
Destekleme	20-29 yaş	117	3.47	1.06	5.80	6.39	3	386	<.001*
	30-39 yaş	163	3.61	0.99					
	40-49 yaş	81	4.02	0.81					
	50 yaş ve üzeri	29	3.93	0.54					
	Toplam	390	3.67	0.97					
Değişimin ajanı	20-29 yaş	117	3.54	0.92	3.39	4.52	3	386	.004*
	30-39 yaş	163	3.62	0.93					
	40-49 yaş	81	3.96	0.73					
	50 yaş ve üzeri	29	3.86	0.55					
	Toplam	390	3.68	0.88					
İşbirliği	20-29 yaş	117	3.54	0.93	3.78	5.65	3	386	<.001*
	30-39 yaş	163	3.64	0.85					
	40-49 yaş	81	3.98	0.68					
	50 yaş ve üzeri	29	3.93	0.45					
	Toplam	390	3.70	0.83					
Gücün paylaşımı	20-29 yaş	117	3.42	0.80	3.59	6.75	3	386	<.001*
	30-39 yaş	163	3.57	0.80					
	40-49 yaş	81	3.88	0.55					
	50 yaş ve üzeri	29	3.72	0.36					
	Toplam	390	3.60	0.75					
Paylaşılan vizyon	20-29 yaş	117	3.50	1.08	4.76	5.70	3	386	<.001*
	30-39 yaş	163	3.67	0.95					
	40-49 yaş	81	4.03	0.67					
	50 yaş ve üzeri	29	3.84	0.47					
	Toplam	390	3.70	0.93					

Tablo 8. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Yaş Düzeyi	N	$\bar{X}$	Sd	KO	F	df1	df2	p
Kültürel farkındalık	20-29 yaş	117	3.71	0.97	2.13	2.83	3	386	.038*
	30-39 yaş	163	3.82	0.89					
	40-49 yaş	81	4.04	0.78					
	50 yaş ve üzeri	29	4.06	0.48					
	Toplam	390	3.85	0.88					
Özyönetim	20-29 yaş	117	3.36	1.02	5.26	6.83	3	386	<.001*
	30-39 yaş	163	3.59	0.90					
	40-49 yaş	81	3.89	0.69					
	50 yaş ve üzeri	29	3.87	0.51					
	Toplam	390	3.60	0.90					

Tablo 8’de yer verilen ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşları ile kapsayıcı liderliğin güvenilirlik [F(3,386)=3.81, $p<.05$], destekleme [F(3,386)=6.39, $p<.001$], değişimin ajanı [F(3,386)=4.52, $p<.05$], işbirliği [F(3,386)=5.65, $p<.001$], gücün paylaşımı [F(3,386)=6.75, $p<.001$], paylaşılan vizyon [F(3,386)=5.70, $p<.001$], kültürel farkındalık [F(3,386)=2.83, $p<.05$], özyönetim [F(3,386)=6.83, $p<.001$] alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla Post-Hoc analizlerinden Tukey testi yapılmıştır. Yapılan Tukey testi analiz sonuçlarına Tablo 9’ da yer verilmiştir.

Tablo 9. Yaş Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tukey Testi Bulguları

Alt Boyut	Yaş	Ort. Fark / P	20-29	30-39	40-49	50+
Güvenilirlik	20-29	Ortalama Fark	-----	-0.057	-0.387	-0.423
		P değeri	-----	.961	.030*	.151
	30-39	Ortalama Fark		-----	-0.330	-0.365
		P değeri		-----	.060	.239
	40-49	Ortalama Fark			-----	-0.036
		P değeri			-----	.998
	50+	Ortalama Fark				-----

Tablo 9. Yaş Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tukey Testi Bulguları

Alt Boyut	Yaş	Ort. Fark / P	20-29	30-39	40-49	50+
Destekleme		P değeri				-----
	20-29	Ortalama Fark	-----	-0.142	-0.554	-0.466
		P değeri	-----	.607	<.001*	.087
	30-39	Ortalama Fark		-----	-0.412	-0.324
		P değeri		-----	.009*	.333
	40-49	Ortalama Fark			-----	0.088
		P değeri			-----	.974
	50+	Ortalama Fark				-----
		P değeri				-----
	20-29	Ortalama Fark	-----	-0.088	-0.424	-0.321
		P değeri	-----	.836	.004*	.280
	30-39	Ortalama Fark		-----	-0.336	-0.234
Değişimin ajanı		P değeri		-----	.024*	.539
	40-49	Ortalama Fark			-----	0.102
		P değeri			-----	.948
	50+	Ortalama Fark				-----
		P değeri				-----
	20-29	Ortalama Fark	-----	-0.098	-0.436	-0.391
		P değeri	-----	.759	.001*	.098
	30-39	Ortalama Fark		-----	-0.338	-0.294
		P değeri		-----	.013*	.283
	40-49	Ortalama Fark			-----	0.044
		P değeri			-----	.995
	50+	Ortalama Fark				-----
İşbirliği		P değeri				-----
	20-29	Ortalama Fark	-----	-0.145	-0.460	-0.299
		P değeri	-----	.356	<.001*	.198
	30-39	Ortalama Fark		-----	-0.315	-0.154
		P değeri		-----	.009*	.721

Tablo 9. Yaş Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tukey Testi Bulguları

Alt Boyut	Yaş	Ort. Fark / P	20-29	30-39	40-49	50+
Gücün Paylaşımı	40-49	Ortalama Fark			-----	0.161
		P değeri			-----	.736
	50+	Ortalama Fark				-----
		P değeri				-----
	20-29	Ortalama Fark	-----	-0.172	-0.532	-0.342
		P değeri	-----	.409	< .001*	.273
	30-39	Ortalama Fark		-----	-0.360	-0.170
		P değeri		-----	.021*	.791
	40-49	Ortalama Fark			-----	0.190
		P değeri			-----	.773
Paylaşılan vizyon	50+	Ortalama Fark				-----
		P değeri				-----
	20-29	Ortalama Fark	-----	-0.106	-0.323	-0.344
		P değeri	-----	.743	.051	.226
	30-39	Ortalama Fark		-----	-0.217	-0.237
		P değeri		-----	.257	.528
	40-49	Ortalama Fark			-----	-0.020
		P değeri			-----	1.000
	50+	Ortalama Fark				-----
		P değeri				-----
Kültürel farkındalık	20-29	Ortalama Fark	-----	-0.231	-0.532	-0.510
		P değeri	-----	.132	< .001*	.027*
	30-39	Ortalama Fark		-----	-0.301	-0.279
		P değeri		-----	.058	.393
	40-49	Ortalama Fark			-----	0.022
		P değeri			-----	.999
	50+	Ortalama Fark				-----
		P değeri				-----
	20-29	Ortalama Fark	-----	-0.231	-0.532	-0.510
		P değeri	-----	.132	< .001*	.027*
Özyönetim	30-39	Ortalama Fark		-----	-0.301	-0.279
		P değeri		-----	.058	.393
	40-49	Ortalama Fark			-----	0.022
		P değeri			-----	.999
	50+	Ortalama Fark				-----
		P değeri				-----
	20-29	Ortalama Fark	-----	-0.231	-0.532	-0.510
		P değeri	-----	.132	< .001*	.027*
	30-39	Ortalama Fark		-----	-0.301	-0.279
		P değeri		-----	.058	.393

Tablo 9’da görüldüğü üzere yapılan Tukey testi analiz sonuçları incelendiğinde güvenilirlik, destekleme, değişimin ajanı, işbirliği, gücün paylaşımı, paylaşılan vizyon ve özyönetim alt boyutlarında 20-29 yaş öğretmenler ile 40-49 yaş öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Destekleme, değişimin ajanı, işbirliği, gücün paylaşımı, paylaşılan vizyon alt boyutlarında 30-39 yaş öğretmenler ile 40-49 yaş öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca öz yönetim alt boyutunda 20-29 yaş öğretmenler ile 50 yaş ve üzeri öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre 40-49 yaş aralığındaki öğretmenler 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlere göre okul müdürlerini daha güvenilir, daha destekleyici, işbirliğine daha yatkın, değişime açık, vizyoner ve gerektiğinde özeleştirisini yapacak kadar özyönetim sahibi olarak görmektedir. 40-49 yaş aralığındaki öğretmenler 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlere göre okul müdürlerini daha destekleyici, işbirliğine daha yatkın, birlikte karar almaya çabalayan, değişime açık, vizyoner bir lider olarak görmektedir. 50 yaş ve üzerindeki öğretmenler 20-29 yaş öğretmenlere göre okul müdürlerini özüne daha dönük olarak görmekte, kendilerini değerlendirme konusunda daha aktif olduklarını düşünmektedirler.

Tablo 10. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Sd	KO	F	df1	df2	p
Güvenilirlik	1-10 yıl	233	3.68	1.03	4.55	4.88	2	387	.008*
	11-20 yıl	91	3.69	0.99					
	21 yıl ve üzeri	66	4.09	0.64					
	Toplam	390	3.75	0.98					
Destekleme	1-10 yıl	233	3.57	1.03	5.14	5.57	2	387	.004*
	11-20 yıl	91	3.69	0.95					
	21 yıl ve üzeri	66	4.02	0.68					
	Toplam	390	3.67	0.97					
Değişimin ajanı	1-10 yıl	233	3.62	0.93	3.85	5.10	2	387	.006*
	11-20 yıl	91	3.62	0.87					
	21 yıl ve üzeri	66	4.00	0.57					
	Toplam	390	3.68	0.88					
	1-10 yıl	233	3.62	0.90	3.96	5.86	2	387	.003*

Tablo 10. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Sd	KO	F	df1	df2	p
İşbirliği	11-20 yıl	91	3.68	0.78					
	21 yıl ve üzeri	66	4.01	0.56					
	Toplam	390	3.70	0.83					
Gücün paylaşımı	1-10 yıl	233	3.54	0.81	2.06	3.76	2	387	.024*
	11-20 yıl	91	3.60	0.71					
	21 yıl ve üzeri	66	3.82	0.47					
Paylaşılan vizyon	Toplam	390	3.60	0.75					
	1-10 yıl	233	3.63	0.59	3.10	3.63	2	387	.027*
	11-20 yıl	91	3.70	1.03					
Kültürel farkındalık	21 yıl ve üzeri	66	3.98	0.84					
	Toplam	390	3.70	0.93					
	1-10 yıl	233	3.83	0.92	3.43	4.57	2	387	.011*
Özyönetim	11-20 yıl	91	3.71	0.90					
	21 yıl ve üzeri	66	4.12	0.56					
	Toplam	390	3.85	0.88					
Özyönetim	1-10 yıl	233	3.50	0.98	5.03	6.43	2	387	.002*
	11-20 yıl	91	3.64	0.82					
	21 yıl ve üzeri	66	3.94	0.57					
Özyönetim	Toplam	390	3.60	0.90					

Tablo 10’da yer verilen ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile kapsayıcı liderliğin güvenilirlik [F(2,387)=4.88, p<.05], destekleme [F(2,387)=5.57, p<.05], değişimin ajanı [F(2,387)=5.10, p<.05], işbirliği [F(2,387)=5.86, p<.05], gücün paylaşımı [F(2,387)=3.76, p<.05], paylaşılan vizyon [F(2,387)=3.63, p<.05], kültürel farkındalık [F(2,387)=4.57, p<.05], özyönetim [F(2,387)=6.43, p<.05] alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla Post-Hoc analizlerinden Tukey testi yapılmıştır. Yapılan Tukey testi analiz sonuçlarına Tablo 11’ de yer verilmiştir.

Tablo 11. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tukey Testi Bulguları

Alt Boyut	Kıdem	Ort. Fark / P	1-10 yıl	11-20 yıl	21+ yıl
Güvenilirlik	1-10	Ortalama Fark	-----	-0.004	0.409
		P değeri	-----	.999	.007*
	11-20	Ortalama Fark		-----	0.405
		P değeri		-----	.027*
	21+	Ortalama Fark			-----
		P değeri			-----
	1-10	Ortalama Fark	-----	-0.120	0.447
		P değeri	-----	.571	.003*
Destekleme	11-20	Ortalama Fark		-----	0.327
		P değeri		-----	.091
	21+	Ortalama Fark			-----
		P değeri			-----
	1-10	Ortalama Fark	-----	9.02e-4	0.374
		P değeri	-----	1.000	.006*
	11-20	Ortalama Fark		-----	0.375
		P değeri		-----	.021*
Değişimin ajanı	21+	Ortalama Fark			-----
		P değeri			-----
	1-10	Ortalama Fark	-----	-0.062	0.392
		P değeri	-----	.814	.002*
	11-20	Ortalama Fark		-----	0.3295
		P değeri		-----	.036*
	21+	Ortalama Fark			-----
		P değeri			-----
İşbirliği	1-10	Ortalama Fark	-----	-0.069	0.283
		P değeri	-----	.731	.018*
	11-20	Ortalama Fark		-----	0.214
		P değeri		-----	.175
	21+	Ortalama Fark			-----
		P değeri			-----
Gücün Paylaşımı	1-10	Ortalama Fark	-----	-0.069	0.283
		P değeri	-----	.731	.018*
	11-20	Ortalama Fark		-----	0.214
		P değeri		-----	.175
	21+	Ortalama Fark			-----
		P değeri			-----

Paylaşılan vizyon	1-10	Ortalama Fark	-----	-0.068	0.347
		P değeri	-----	.825	.020*
	11-20	Ortalama Fark	-----		0.280
		P değeri	-----		.149
	21+	Ortalama Fark	-----		-----
		P değeri	-----		-----
Kültürel farkındalık	1-10	Ortalama Fark	-----	0.120	0.295
		P değeri	-----	.501	.040*
	11-20	Ortalama Fark	-----		0.415
		P değeri	-----		.009*
	21+	Ortalama Fark	-----		-----
		P değeri	-----		-----
Özyönetim	1-10	Ortalama Fark	-----	-0.140	0.439
		P değeri	-----	.405	.001*
	11-20	Ortalama Fark	-----		0.299
		P değeri	-----		.093
	21+	Ortalama Fark	-----		-----
		P değeri	-----		-----

Tablo 11’de görüldüğü üzere yapılan Tukey testi analiz sonuçları incelendiğinde tüm alt boyutlarda 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Güvenilirlik, değişimin ajanı, işbirliği ve kültürel farkındalık alt boyutlarında 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerini daha kapsayıcı bir lider olarak gördükleri söylenebilmektedir. Ayrıca 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerini daha güvenilir buldukları, değişime ve işbirliğine açık hissettikleri ve kültürel farklılıklara saygı duyduklarını düşündükleri söylenebilir.

Tablo 12. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	t	df	p
Güvenilirlik	Bekar	125	3.64	-1.501	388	.134
	Evli	265	3.80			
Destekleme	Bekar	125	3.56	-1.598	388	.111
	Evli	265	3.73			
Değişimin Ajanı	Bekar	125	3.59	-1.423	388	.156
	Evli	265	3.73			
İşbirliği	Bekar	125	3.54	-2.097	388	.037*
	Evli	265	3.71			
Gücün Paylaşımı	Bekar	125	3.25	-2.106	388	.036*
	Evli	265	3.34			
Paylaşılan Vizyon	Bekar	125	3.64	-1.540	388	.124
	Evli	265	3.79			
Kültürel	Bekar	125	3.65	-1.732	388	.084
Farkındalık	Evli	265	3.82			
Özyönetim	Bekar	125	3.98	-0.880	388	.379
	Evli	265	4.03			

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan evli öğretmenlerin ($\bar{X}=265$) bekar öğretmenlerden ($\bar{X}=125$) fazla olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre kapsayıcı liderlik algıları alt boyutlar açısından bakıldığında işbirliği [$t(388)=-2.098$, $p<.05$] ve gücün paylaşımı [$t(388)=-2.106$, $p<.05$] alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre okul müdürlerini işbirliğine daha yatkın ve kararlara katma, kurum kültürü oluşturma konusunda daha yapıcı olarak görmektedirler. Güvenilirlik, destekleme, değişimin ajanı, paylaşılan vizyon, kültürel farkındalık ve özyönetim boyutlarında medeni durum değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 13. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	t	df	p
Güvenilirlik	Lisansüstü	94	3.72	-0.3647	388	.716
	Lisans	296	3.76			
Destekleme	Lisansüstü	94	3.65	-0.2906	388	.771
	Lisans	296	3.68			
Değişimin Ajanı	Lisansüstü	94	3.60	-1.1316	388	.259
	Lisans	296	3.71			
İşbirliği	Lisansüstü	94	3.68	0.3094	388	.757
	Lisans	296	3.65			
Gücün Paylaşımı	Lisansüstü	94	3.38	1.7673	388	.078
	Lisans	296	3.29			
Paylaşılan Vizyon	Lisansüstü	94	3.73	-0.0741	388	.941
	Lisans	296	3.74			
Kültürel Farkındalık	Lisansüstü	94	3.74	-0.2483	388	.804
	Lisans	296	3.77			
Özyönetim	Lisansüstü	94	3.96	-1.1595	388	.247
	Lisans	296	4.03			

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden lisans mezunu olanların ($\bar{X}$ =296) lisansüstü mezun olanlardan ($\bar{X}$ =94) fazla olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre kapsayıcı liderlik algıları alt boyutlar açısından bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 14. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Sd	KO	F	df1	df2	p
Güvenilirlik	İlkokul	165	3.61	0.981	2.93	3.11	2	387	.046*
	Ortaokul	132	3.83	1.035					
	Lise	93	3.89	0.849					
	Toplam	390	3.75	0.98					
	İlkokul	165	3.52	1.013	3.45	3.70	2	387	.026*

Tablo 14. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Sd	KO	F	df1	df2	p
Destekleme	Ortaokul	132	3.74	0.945					
	Lise	93	3.84	0.907					
	Toplam	390	3.67	0.97					
Değişimin ajanı	İlkokul	165	3.53	0.908	3.81	5.05	2	387	.007*
	Ortaokul	132	3.76	0.867					
	Lise	93	3.86	0.795					
	Toplam	390	3.68	0.88					
İşbirliği	İlkokul	165	3.51	0.852	5.03	7.49	2	387	<.001*
	Ortaokul	132	3.81	0.770					
	Lise	93	3.87	0.827					
	Toplam	390	3.70	0.83					
Gücün paylaşımı	İlkokul	165	3.48	0.772	2.05	3.75	2	387	.024*
	Ortaokul	132	3.66	0.737					
	Lise	93	3.72	0.682					
	Toplam	390	3.60	0.75					
Paylaşılan vizyon	İlkokul	165	3.54	0.996	4.06	4.78	2	387	.009*
	Ortaokul	132	3.82	0.881					
	Lise	93	3.84	0.835					
	Toplam	390	3.70	0.93					
Kültürel farkındalık	İlkokul	165	3.70	0.897	3.30	4.39	2	387	.013*
	Ortaokul	132	3.94	0.873					
	Lise	93	3.99	0.804					
	Toplam	390	3.85	0.88					
Özyönetim	İlkokul	165	3.41	0.919	5.65	7.25	2	387	<.001*
	Ortaokul	132	3.73	0.867					
	Lise	93	3.77	0.837					
	Toplam	390	3.60	0.90					

Tablo 14’de yer verilen ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin okul türleri ile kapsayıcı liderliğin güvenilirlik [F(2,387)=3.11, p<.05], destekleme [F(2,387)=3.70, p<.05], değişimin ajanı [F(2,387)=5.05, p<.05], işbirliği [F(2,387)=7.49, p<.001], gücün

paylaşımı [$F(2,387)=3.75$, $p<.05$], paylaşılan vizyon [$F(2,387)=4.78$, $p<.05$], kültürel farkındalık [$F(2,387)=4.39$, $p<.05$], özyönetim [$F(2,387)=7.25$, $p<.001$] alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Farklılığın hangi boyutlar arasında gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla Post-Hoc analizlerinden Tukey testi yapılmıştır. Yapılan Tukey testi analiz sonuçlarına Tablo 15’ de yer verilmiştir.

Tablo 15. Okul Türü Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tukey Testi Bulguları

Alt Boyut	Okul Türü	Ort. Fark / P	İlkokul	Ortaokul	Lise
Güvenilirlik	İlkokul	Ortalama Fark	-----	-0.216	-0.282
		P değeri	-----	.139	.066
	Ortaokul	Ortalama Fark	-----	-----	0.066
		P değeri	-----	-----	.870
	Lise	Ortalama Fark	-----	-----	-----
		P değeri	-----	-----	-----
	İlkokul	Ortalama Fark	-----	-0.220	-0.316
		P değeri	-----	.126	.032*
Destekleme	Ortaokul	Ortalama Fark	-----	-----	0.096
		P değeri	-----	-----	.745
	Lise	Ortalama Fark	-----	-----	-----
		P değeri	-----	-----	-----
	İlkokul	Ortalama Fark	-----	-0.230	-0.332
		P değeri	-----	.062	.009*
	Ortaokul	Ortalama Fark	-----	-----	0.103
		P değeri	-----	-----	.658
Değişimin ajanı	Lise	Ortalama Fark	-----	-----	-----
		P değeri	-----	-----	-----
	İlkokul	Ortalama Fark	-----	-0.297	-0.357
		P değeri	-----	.006*	.002*
	Ortaokul	Ortalama Fark	-----	-----	0.059
		P değeri	-----	-----	.854
	Lise	Ortalama Fark	-----	-----	-----
		P değeri	-----	-----	-----
İşbirliği	Lise	Ortalama Fark	-----	-----	-----
		P değeri	-----	-----	-----

Tablo 15. Okul Türü Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tukey Testi Bulguları

Alt Boyut	Okul Türü	Ort. Fark / P	İlkokul	Ortaokul	Lise
Gücün Paylaşımı	İlkokul	Ortalama Fark	-----	-0.182	-0.235
		P değeri	-----	.090	.039*
	Ortaokul	Ortalama Fark		-----	0.053
		P değeri		-----	.859
	Lise	Ortalama Fark			-----
		P değeri			-----
	İlkokul	Ortalama Fark	-----	-0.284	-0.302
		P değeri	-----	.023*	.032*
Paylaşılan vizyon	Ortaokul	Ortalama Fark		-----	0.018
		P değeri		-----	.989
	Lise	Ortalama Fark			-----
		P değeri			-----
	İlkokul	Ortalama Fark	-----	-0.244	-0.286
		P değeri	-----	.043*	.031*
	Ortaokul	Ortalama Fark		-----	0.041
		P değeri		-----	.934
Kültürel farkındalık	Lise	Ortalama Fark			-----
		P değeri			-----
	İlkokul	Ortalama Fark	-----	-0.327	-0.366
		P değeri	-----	.005*	.004*
	Ortaokul	Ortalama Fark		-----	0.039
		P değeri		-----	.944
	Lise	Ortalama Fark			-----
		P değeri			-----
Özyönetim	İlkokul	Ortalama Fark	-----	-0.327	-0.366
		P değeri	-----	.005*	.004*
	Ortaokul	Ortalama Fark		-----	0.039
		P değeri		-----	.944
Özyönetim	Lise	Ortalama Fark			-----
		P değeri			-----
	İlkokul	Ortalama Fark	-----	-0.327	-0.366
		P değeri	-----	.005*	.004*

Tablo 15’de belirtildiği üzere yapılan Tukey testi analiz sonuçları incelendiğinde destekleme, değişimin ajanı ve gücün paylaşımı alt boyutlarında ilkokul ile lise arasında, işbirliği, paylaşılan vizyon, kültürel farkındalık ve özyönetim alt boyutlarında ilkokul ile ortaokul ve ilkokul ile lise arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre lisede görev yapan öğretmenler ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha kapsayıcı bir lider olarak görmektedirler. Ortaokulda görev yapan öğretmenler ise

ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin işbirliğine daha açık, daha paylaşımcı ve kültürel farkındalığa daha fazla sahip olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 16. Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Okuldaki Hizmet	N	$\bar{X}$	Sd	KO	F	df1	df2	p
Güvenilirlik	1-5 yıl	250	3.67	0.971	3.16	3.36	2	387	.036*
	6-10 yıl	106	3.82	0.974					
	11 yıl ve üzeri	34	4.11	0.952					
	Toplam	390	3.75	0.98					
Destekleme	1-5 yıl	250	3.56	0.996	5.13	5.56	2	387	.004*
	6-10 yıl	106	3.83	0.869					
	11 yıl ve üzeri	34	4.03	0.970					
	Toplam	390	3.67	0.97					
Değişimin ajanı	1-5 yıl	250	3.61	0.892	2.27	2.99	2	387	.052
	6-10 yıl	106	3.77	0.799					
	11 yıl ve üzeri	34	3.96	0.949					
	Toplam	390	3.68	0.88					
İşbirliği	1-5 yıl	250	3.64	0.843	2.21	3.24	2	387	.040*
	6-10 yıl	106	3.76	0.790					
	11 yıl ve üzeri	34	4.00	0.830					
	Toplam	390	3.70	0.83					
Gücün paylaşımı	1-5 yıl	250	3.53	0.782	1.59	2.89	2	387	.057
	6-10 yıl	106	3.70	0.673					
	11 yıl ve üzeri	34	3.78	0.621					
	Toplam	390	3.60	0.75					
Paylaşılan vizyon	1-5 yıl	250	3.65	0.963	2.24	2.61	2	387	.075
	6-10 yıl	106	3.74	0.905					
	11 yıl ve üzeri	34	4.02	0.684					
	Toplam	390	3.70	0.93					
Kültürel farkındalık	1-5 yıl	250	3.79	0.888	1.76	2.31	2	387	.101
	6-10 yıl	106	3.92	0.832					
	11 yıl ve üzeri	34	4.09	0.869					

Tablo 16. Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Okuldaki Hizmet	N	$\bar{X}$	Sd	KO	F	df1	df2	p
	Toplam	390	3.85	0.88					
Özyönetim	1-5 yıl	250	3.53	0.933	2.40	3.01	2	387	.050
	6-10 yıl	106	3.70	0.789					
	11 yıl ve üzeri	34	3.87	0.890					
	Toplam	390	3.60	0.90					

Tablo 16’da yer verilen ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin okuldaki hizmet süreleri ile kapsayıcı liderliğin güvenilirlik [F(2,387)=3.36, p<.05], destekleme [F(2,387)=5.56, p<.05], işbirliği [F(2,387)=3.24, p<.05] alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla Post-Hoc analizlerinden Tukey testi yapılmıştır. Yapılan Tukey testi analiz sonuçlarına Tablo 17’ de yer verilmiştir.

Tablo 17. Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tukey Testi Bulguları

Alt Boyut	Okuldaki Hizmet	Ort. Fark / P	1-5 yıl	6-10 yıl	11+
Güvenilirlik	1-5 yıl	Ortalama Fark	-----	-0.151	-0.431
		P değeri	-----	.372	.041*
	6-10 yıl	Ortalama Fark		-----	-0.280
		P değeri		-----	.309
	11+	Ortalama Fark			-----
		P değeri			-----
	1-5 yıl	Ortalama Fark	-----	-0.271	-0.474
		P değeri	-----	.041*	.020*
Destekleme	6-10 yıl	Ortalama Fark		-----	-0.203
		P değeri		-----	.531
	11+	Ortalama Fark			-----
		P değeri			-----
	1-5 yıl	Ortalama Fark	-----	-0.121	-0.365
		P değeri	-----	.420	.043*

İşbirliği	6-10 yıl	Ortalama Fark	-----	-0.244
		P değeri	-----	.294
	11+	Ortalama Fark	-----	
		P değeri		

Tablo 17’ de görüldüğü üzere yapılan Tukey testi analiz sonuçları incelendiğinde güvenilirlik alt boyutunda aynı okulda 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerle 11 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır. Destekleme alt boyutunda aynı okulda 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerle hem 6-10 yıl görev yapan öğretmenler arasında hem de 11 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İşbirliği alt boyutu açısından bakıldığında aynı okulda 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerle 11 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre aynı okulda 1-5 yıl görev yapan öğretmenler aynı okulda 11 yıl ve üzeri görev yapanlara göre okul müdürlerini daha az güvenilir bulmakta, okul müdürlerinin kendilerini daha az desteklediklerini ve işbirliğine daha az yatkın olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca aynı okulda 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerin aynı okulda 6-10 yıl görev yapan öğretmenlere göre okul müdürleri tarafından daha az desteklendiklerini düşündükleri söylenebilmektedir.

Tablo 18. Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Yöneticilik Deneyimi	N	$\bar{X}$	t	df	p
Güvenilirlik	yok	312	3.71	-1.526	388	.128
	var	78	3.90			
Destekleme	yok	312	3.62	-2.334	388	.020*
	var	78	3.90			
Değişimin Ajanı	yok	312	3.65	-1.383	388	.167
	var	78	3.81			
İşbirliği	yok	312	3.62	-1.936	388	.054
	var	78	3.80			
Gücün Paylaşımı	yok	312	3.29	-1.848	388	.065
	var	78	3.39			

Paylaşılan Vizyon	yok	312	3.72	-1.001	388	.317
	var	78	3.83			
Kültürel Farkındalık	yok	312	3.72	-1.959	388	.051
	var	78	3.94			
Özyönetim	yok	312	4.01	-0.646	388	.519
	var	78	4.05			

Tablo 18' e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olmayanların ($\bar{X}=312$) yöneticilik deneyimi olanlardan ($\bar{X}=78$) fazla olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yöneticilik deneyimi değişkenine göre kapsayıcı liderlik algıları alt boyutlar açısından bakıldığında destekleme alt boyutunda [$t(388)=-2.334$, $p<.05$] istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin yöneticilik deneyimi değişkenine göre kapsayıcı liderlik algıları diğer alt boyutlar açısından bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin deneyimi olmayan öğretmenlere göre okul müdürlerinin kendilerini daha çok desteklediklerini düşündükleri söylenebilmektedir.

Tablo 19. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Alanı	N	$\bar{X}$	t	df	p
Güvenilirlik	Branş Öğretmeni	241	3.85	2.53	388	.012*
	Sınıf Öğretmeni	149	3.59			
Destekleme	Branş Öğretmeni	241	3.79	2.93	388	.004*
	Sınıf Öğretmeni	149	3.49			
Değişimin Ajanı	Branş Öğretmeni	241	3.80	3.38	388	< .001*
	Sınıf Öğretmeni	149	3.50			
İşbirliği	Branş Öğretmeni	241	3.78	4.36	388	< .001*
	Sınıf Öğretmeni	149	3.45			
Gücün Paylaşımı	Branş Öğretmeni	241	3.36	2.75	388	.006*
	Sınıf Öğretmeni	149	3.24			
Paylaşılan Vizyon	Branş Öğretmeni	241	3.87	3.46	388	< .001*
	Sınıf Öğretmeni	149	3.54			
Kültürel Farkındalık	Branş Öğretmeni	241	3.88	3.23	388	.001*
	Sınıf Öğretmeni	149	3.58			

Özyönetim	Branş Öğretmeni	241	4.09	3.51	388	< .001*
	Sınıf Öğretmeni	149	3.90			

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=241$) sınıf öğretmenlerinden ($\bar{X}=149$) fazla olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin branş değişkenine göre kapsayıcı liderlik algıları alt boyutlar açısından bakıldığında güvenilirlik [$t(388)=-2.53$, $p<.05$], destekleme [$t(388)=-2.93$, $p<.05$], değişimin ajanı [$t(388)=-3.38$, $p<.001$], işbirliği [$t(388)=-4.36$, $p<.001$], gücün paylaşımı [$t(388)=-2.75$, $p<.05$], paylaşılan vizyon [$t(388)=-3.46$, $p<.001$], kültürel farkındalık [$t(388)=-3.23$, $p<.05$] ve özyönetim [$t(388)=-3.51$, $p<.001$] olmak üzere tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerini daha kapsayıcı bir lider olarak gördükleri söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri

Tablo 20. Öğretmen Özerkliği ve Alt Boyutlarıyla İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	SS
Öğretim Süreci	4,37	0,532
Eğitim Sistemi	4,39	0,490
Hak ve Sorumluluklar	3,25	0,902
Özerklik Uygulamaları	3,32	0,677
Öğretmen Özerkliği Toplam	3,84	0,461

Tablo 20’de görüldüğü üzere öğretmenlerin öğretmen özerkliği alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri öğretim süreci alt boyutunda ($\bar{X}=4.37$; $ss=.53$), eğitim sistemi alt boyutunda ($\bar{X}=4.39$; $ss=.49$), hak ve sorumluluklar alt boyutunda ($\bar{X}=3.25$; $ss=.90$), özerklik uygulamaları alt boyutunda ($\bar{X}=3.32$; $ss=.68$) ayrı ayrı belirlenmiştir. Öğretmen özerkliği toplam puanı ($\bar{X}=3.84$; $ss=.46$) da ayrıca incelenmiştir. Buna göre öğretmen özerkliği en düşük hak ve

sorumluluklar alt boyutunda gerçekleşirken, en yüksek eğitim sistemi alt boyutunda gerçekleşmektedir.

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerine Etkisi

Tablo 21. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	t	df	p
Öğretim Süreci	Erkek	166	4.27	-3.53	388	<.001*
	Kadın	224	4.46			
Eğitim Sistemi	Erkek	166	4.33	-1.99	388	.047*
	Kadın	224	4.43			
Hak ve Sorumluluklar	Erkek	166	3.33	1.47	388	.143
	Kadın	224	3.19			
Özerklik	Erkek	166	3.47	3.94	388	<.001*
Uygulamaları	Kadın	224	3.20			

Tablo 21’ de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre özerklik algıları alt boyutlar açısından incelendiğinde öğretim süreci [$t(388)=-3.53$, $p<.001$], eğitim sistemi [$t(388)=-1.99$, $p<.05$] ve özerklik uygulamaları [$t(388)=1.47$, $p<.001$] alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hak ve sorumluluklar alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretim sürecinde kendilerini daha özerk hissettikleri ve eğitim sistemini özerk bir yapıda görmek istedikleri söylenebilmektedir. Buna rağmen erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre özerklik uygulamalarına daha fazla yer verilmesi gerektiğine inandıkları söylenebilmektedir.

Tablo 22. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Yaş Düzeyi	N	$\bar{X}$	Sd	KO	F	df1	df2	p
	20-29 yaş	117	4.39	0.568	0.262	0.926	3	386	.428
	30-39 yaş	163	4.41	0.528					

Tablo 22. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Yaş Düzeyi	N	$\bar{X}$	Sd	KO	F	df1	df2	p
Öğretim Süreci	40-49 yaş	81	4.30	0.514					
	50 yaş ve üzeri	29	4.31	0.441					
	Toplam	390	4.37	0.532					
Eğitim Sistemi	20-29 yaş	117	4.41	0.500	0.413	1.729	3	386	.161
	30-39 yaş	163	4.44	0.505					
	40-49 yaş	81	4.31	0.462					
	50 yaş ve üzeri	29	4.28	0.417					
	Toplam	390	4.39	0.490					
	20-29 yaş	117	3.28	0.900	0.478	0.585	3	386	.625
Hak ve Sorumluluklar	30-39 yaş	163	3.26	0.922					
	40-49 yaş	81	3.26	0.916					
	50 yaş ve üzeri	29	3.04	0.767					
	Toplam	390	3.25	0.902					
	20-29 yaş	117	3.33	0.661	0.839	1.840	3	386	.139
Özerklik Uygulamaları	30-39 yaş	163	3.25	0.727					
	40-49 yaş	81	3.46	0.616					
	50 yaş ve üzeri	29	3.22	0.579					
	Toplam	390	3.32	0.677					

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmen özerkliği algı düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 23. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Sd	KO	F	df1	df2	p
Öğretim Süreci	1-10 yıl	233	4.42	0.555	0.618	2.198	2	387	.112
	11-20 yıl	91	4.30	0.512					
	21 yıl ve üzeri	66	4.32	0.460					
	Toplam	390	4.37	0.532					
Eğitim Sistemi	1-10 yıl	233	4.44	0.509	0.781	3.288	2	387	.038*
	11-20 yıl	91	4.37	0.476					

Tablo 23. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Sd	KO	F	df1	df2	p
	21 yıl ve üzeri	66	4.26	0.422					
	Toplam	390	4.39	0.490					
Hak ve Sorumluluklar	1-10 yıl	233	3.30	0.929	0.217	2.622	2	387	.074
	11-20 yıl	91	3.29	0.879					
	21 yıl ve üzeri	66	3.02	0.810					
	Toplam	390	3.25	0.902					
Özerklik Uygulamaları	1-10 yıl	233	3.33	0.688	0.106	0.230	2	387	.795
	11-20 yıl	91	3.29	0.742					
	21 yıl ve üzeri	66	3.29	0.540					
	Toplam	390	3.32	0.677					

Tablo 23’de yapılan ANOVA sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre özerklik algıları alt boyutlar açısından incelendiğinde eğitim sistemi [$F(2,387)=3.29$, $p<.05$] alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla Post-Hoc analizlerinden Tukey testi yapılmıştır. Yapılan Tukey testi analiz sonuçlarına Tablo 24’ de yer verilmiştir.

Tablo 24. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tukey Testi Bulguları

Alt Boyut	Kıdem	Ort. Fark / P	1-10 yıl	11-20 yıl	21+ yıl
	1-10	Ortalama Fark	-----	0.068	-0.171
		P değeri	-----	.493	.033*
Eğitim Sistemi	11-20	Ortalama Fark		-----	-0.102
		P değeri		-----	.398
	21+	Ortalama Fark			-----
		P değeri			-----

Tablo 24’de belirtildiği üzere yapılan Tukey testi analiz sonuçları incelendiğinde 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 1-10 yıl kıdeme sahip

öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri öğretmenlere göre eğitim sisteminin daha özerk bir yapıda olması gerektiğini düşündükleri söylenebilmektedir.

Tablo 25. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	t	df	p
Öğretim Süreci	Bekar	125	4.43	1.311	388	.191
	Evli	265	4.35			
Eğitim Sistemi	Bekar	125	4.41	0.431	388	.666
	Evli	265	4.38			
Hak ve Sorumluluklar	Bekar	125	3.23	-0.298	388	.766
	Evli	265	3.26			
Özerklik Uygulamaları	Bekar	125	3.33	0.282	388	.778
	Evli	265	3.31			

Tablo 25'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre özerklik algıları alt boyutlar açısından incelendiğinde tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 26. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	t	df	p
Öğretim Süreci	Lisansüstü	94	4.26	-2.456	388	.014*
	Lisans	296	4.41			
Eğitim Sistemi	Lisansüstü	94	4.39	-0.054	388	.957
	Lisans	296	4.39			
Hak ve Sorumluluklar	Lisansüstü	94	2.98	-3.360	388	<.001*
	Lisans	296	3.33			
Özerklik Uygulamaları	Lisansüstü	94	3.28	-0.506	388	.614
	Lisans	296	3.33			

Tablo 26 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre özerklik algıları alt boyutlar açısından incelendiğinde öğretim süreci

[$t(388)=-2.456$, $p<.05$] ve hak ve sorumluluklar [$t(388)=-3.360$, $p<.001$] alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim sistemi ve özerklik uygulamaları alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezun öğretmenlere göre öğretim sürecinde daha özerk bir konumda olmayı istedikleri, özerklik hak ve sorumluluklarının bilincinde daha fazla oldukları söylenebilmektedir.

Tablo 27. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Sd	KO	F	df1	df2	p
Öğretim	İlkokul	165	4.35	0.533	0.120	0.423	2	387	.655
Süreci	Ortaokul	132	4.40	0.518					
	Lise	93	4.38	0.551					
	Toplam	390	4.37	0.532					
Eğitim	İlkokul	165	4.40	0.503	0.052	0.216	2	387	.806
Sistemi	Ortaokul	132	4.37	0.482					
	Lise	93	4.41	0.484					
	Toplam	390	4.39	0.490					
Hak ve	İlkokul	165	3.27	0.908	0.572	0.701	2	387	.497
Sorumluluklar	Ortaokul	132	3.29	0.893					
	Lise	93	3.15	0.908					
	Toplam	390	3.25	0.902					
Özerklik	İlkokul	165	3.26	0.673	1.774	3.924	2	387	.021*
Uygulamaları	Ortaokul	132	3.45	0.708					
	Lise	93	3.23	0.618					
	Toplam	390	3.32	0.677					

Tablo 27’de yapılan ANOVA sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türü değişkenine göre özerklik algıları alt boyutlar açısından incelendiğinde özerklik uygulamaları [$F(2,387)=3.92$, $p<.05$] alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla Post-Hoc analizlerinden Tukey testi yapılmıştır. Yapılan Tukey testi analiz sonuçlarına Tablo 28’ de yer verilmiştir.

Tablo 28. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tukey Testi Bulguları

Alt Boyut	Okul Türü	Ort. Fark / P	İlkokul	Ortaokul	Lise
Özerklik Uygulamaları	İlkokul	Ortalama Fark	-----	-0.188	0.0329
		P değeri	-----	.045*	.924
	Ortaokul	Ortalama Fark		-----	-0.221
		P değeri		-----	.042*
	Lise	Ortalama Fark			-----
		P değeri			-----

Tablo 28’de belirtildiği üzere yapılan Tukey testi analiz sonuçları incelendiğinde farklılaşmanın ilkökul ile ortaokul ve ortaokul ile lise arasında gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Ortalamalara bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin hem ilkökul hem de lise öğretmenlerine göre özerklik uygulamalarına daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilmektedir.

Tablo 29. Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Okuldaki Hizmet	N	$\bar{X}$	Sd	KO	F	df1	df2	p
Öğretim Süreci	1-5 yıl	250	4.34	0.573	0.571	2.029	2	387	.133
	6-10 yıl	106	4.46	0.452					
	11 yıl ve üzeri	34	4.33	0.410					
	Toplam	390	4.37	0.532					
Eğitim Sistemi	1-5 yıl	250	4.38	0.513	0.222	0.925	2	387	.397
	6-10 yıl	106	4.43	0.446					
	11 yıl ve üzeri	34	4.31	0.449					
	Toplam	390	4.39	0.490					
Hak ve Sorumluluklar	1-5 yıl	250	3.32	0.909	1.867	2.309	2	387	.101
	6-10 yıl	106	3.13	0.877					
	11 yıl ve üzeri	34	3.08	0.897					
	Toplam	390	3.25	0.902					
Özerklik Uygulamaları	1-5 yıl	250	3.36	0.669	0.642	1.403	2	387	.247
	6-10 yıl	106	3.22	0.700					

Tablo 29. Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Okuldaki Hizmet	N	$\bar{X}$	Sd	KO	F	df1	df2	p
	11 yıl ve üzeri	34	3.31	0.662					
	Toplam	390	3.32	0.677					

Tablo 29 incelendiğinde ANOVA sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okuldaki hizmet değişkenine göre özerklik algıları alt boyutlar açısından incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 30. Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Yöneticilik Deneyimi	N	$\bar{X}$	t	df	p
Öğretim Süreci	yok	312	4.39	1.226	388	.221
	var	78	4.31			
Eğitim Sistemi	yok	312	4.41	1.193	388	.234
	var	78	4.33			
Hak ve Sorumluluklar	yok	312	3.20	-1.941	388	.053
	var	78	3.43			
Özerklik Uygulamaları	yok	312	3.32	0.033	388	.974
	var	78	3.31			

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilik deneyimi değişkenine göre özerklik algıları alt boyutlar açısından bakıldığında tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 31. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Alanı	N	$\bar{X}$	t	df	p
Öğretim Süreci	Branş Öğretmeni	241	4.39	0.594	388	.553
	Sınıf Öğretmeni	149	4.35			
Eğitim Sistemi	Branş Öğretmeni	241	4.41	0.822	388	.412

	Sınıf Öğretmeni	149	4.36			
Hak ve	Branş Öğretmeni	241	3.27	0.571	388	.569
Sorumluluklar	Sınıf Öğretmeni	149	3.22			
Özerklik	Branş Öğretmeni	241	3.34	0.945	388	.345
Uygulamaları	Sınıf Öğretmeni	149	3.27			

Tablo 31’de araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre özerklik algıları alt boyutlar açısından bakıldığında tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kapsayıcı Liderlik ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki

Kapsayıcı Liderlik Ölçeği ile Öğretmen Özerkliği Ölçeği puan ortalamaları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Korelasyon analiz sonuçlarına Tablo 32’de yer verilmiştir.

Tablo 32. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmen Özerkliği Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğretmen Özerkliği	Öğretim Süreci	Eğitim Sistemi	Hak ve Sorumluluk lar	Özerklik Uygulamaları
Kapsayıcı	r	0.208				
Liderlik	p değeri	<.001*	---	---	---	---
Güvenilirlik	r		0.105	-0.005	0.231	0.042
	p değeri	---	.039*	.926	<.001*	.407
Destekleme	r		0.132	0.008	0.272	0.065
	p değeri	---	.009*	.882	<.001*	.201
Değişimin	r		0.152	0.023	0.285	0.081
Ajanı	p değeri	---	.003*	.656	<.001*	.112
İşbirliği	r		0.103	0.002	0.248	0.004
	p değeri	---	.042*	.976	<.001*	.942
Gücün	r		0.101	-0.020	0.290	0.073
Paylaşımı	p değeri	---	.047*	.693	<.001*	.151

Paylaşılan	r		0.100	-0.014	0.284	0.084
Vizyon	p değeri	---	.049*	.784	<.001*	.098
Kültürel	r		0.138	0.023	0.222	0.036
Farkındalık	p değeri	---	.006*	.648	<.001*	.474
Özyönetim	r		0.108	-0.032	0.271	0.046
	p değeri	---	.034*	.531	<.001*	.360

Tablo 32’de görüldüğü üzere korelasyon katsayısı sonuçlarına bakıldığında kapsayıcı liderlik ile öğretmen özerkliği arasında istatistiksel açıdan pozitif ve zayıf bir ilişki olduğu gözlenmektedir ($r=0,208$; $p<,001$). Buna göre öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili kapsayıcı liderlik algı düzeyleri arttıkça öğretmenlerin özerklik düzeyleri de artmaktadır. Determinasyon katsayısı ($R^2 =0,0434$) dikkate alındığında öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algı düzeyleri arttıkça özerklik düzeylerinde de bir artış olduğu ve bu artışın % 4.3 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla özerklik düzeylerinin %4,3 düzeyinde okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarındaki artıştan pozitif yönde etkilendiği söylenebilir. Bu sonuç öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algı düzeylerinin artmasının doğal olarak okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik becerilerinin artmasının öğretmen özerkliğini zayıf düzeyde arttıracak anlamına gelmektedir. Kapsayıcı liderliğin tüm alt boyutlarının öğretmen özerkliğinin öğretim süreci ve hak ve sorumluluklar alt boyutları ile pozitif ilişkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 33. Toplam Kapsayıcı Liderliğin Toplam Öğretmen Özerkliğini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	3.414	0.1047		32.62	< .001*
Kapsayıcı Liderlik	0.116	0.0276	0.208	4.20	< .001*
R=0.208	$R^2 =0.0434$	$F_{(1,388)}=17,6$	$p<.001$		

Tablo 33’de görüldüğü üzere katılımcıların öğretmen özerkliğine verdikleri puanların kapsayıcı liderlik için verdikleri puanı anlamlı ve pozitif şekilde yordayan bir model oluşturduğu görülmüştür. ($R=0.208$; $R^2 =0.0434$; $F_{(1,388)}=17,6$; $p<.001$). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik algılarının öğretmenlerin öğretmen

özerkliği düzeylerini yordamasına ilişkin görüşlerinin toplam varyansın %4,3'ünü açıkladığı görülmektedir. Bu analizin sonucunda okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerini sergileme düzeyinin öğretmenlerin özerklik düzeylerini olumlu anlamda etkilediği, kapsayıcı liderliğin öğretmen özerkliğini arttırdığı söylenebilmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmen özerkliğinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir

$$\text{Öğretmen Özerkliği} = 3,41 + .12 \text{Kapsayıcı Liderlik}$$

Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algılarındaki 1 birimlik artışın öğretmen özerklik düzeyini 0.12 birim artıracakı söylenebilmektedir.

Tablo 34. Kapsayıcı Liderliğin Alt Boyutlarının Öğretmen Özerkliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	3.4565	0.1226		28.198	<.001*
Güvenilirlik	-0.0819	0.0567	-0.1732	-1.444	.150
Destekleme	0.0925	0.0681	0.1951	1.359	.175
Değişimin Ajanı	0.1559	0.0652	0.2967	2.391	.017*
İşbirliği	-0.1514	0.0781	-0.2732	-1.937	.053
Gücün paylaşımı	0.0685	0.0725	0.1107	0.945	.345
Paylaşılan Vizyon	0.1237	0.0786	0.2495	1.573	.117
Kültürel Farkındalık	-0.0686	0.0750	-0.1301	-0.915	.361
Özyönetim	-0.0283	0.0649	-0.0550	-0.436	.663
R=0.274 R ² =0.0752 F _(8,381) =3,87 p<.001					

Tablo 34'de görüldüğü üzere standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerini pozitif yönde etkileyen alt boyutların görece önem sırası değişimin ajanı olma (β =.156), paylaşılan vizyon (β =.124) ve destekleme (β =.092), gücün paylaşımı (β =.069) olarak sıralanmaktadır. Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik düzeylerini negatif yönde etkileyen alt boyutların görece

önem sırası ise işbirliği ($\beta=-,151$), güvenilirlik ($\beta=-,082$) ve kültürel farkındalık ($\beta=-,069$) ve özyönetim ($\beta=-,029$) olarak sıralanmaktadır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmen özerkliğinin kapsayıcı liderliğin alt boyutları açısından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Öğretmen Özerkliği} = 3,46 - 0,08 \text{Güvenilirlik} + 0,09 \text{Destekleme} + 0,16 \text{Değişimin Ajanı} - 0,15 \text{İşbirliği} + 0,07 \text{Gücün Paylaşımı} + 0,12 \text{Paylaşılan Vizyon} - 0,07 \text{Kültürel Farkındalık} - 0,03 \text{Özyönetim}$$

Buna göre okul müdürlerinin güvenilirlik düzeyindeki 1 birimlik artışın öğretmen özerklik düzeyini 0.08 birim azaltacağı, destekleme düzeyindeki 1 birimlik artışın öğretmen özerklik düzeyini 0.09 birim arttıracığı, değişimin ajanı düzeyindeki 1 birimlik artışın öğretmen özerklik düzeyini 0.16 birim arttıracığı, işbirliği düzeyindeki 1 birimlik artışın öğretmen özerklik düzeyini 0.15 birim azaltacağı, gücün paylaşımı düzeyindeki 1 birimlik artışın öğretmen özerklik düzeyini 0.07 birim arttıracığı, paylaşılan vizyon düzeyindeki 1 birimlik artışın öğretmen özerklik düzeyini 0.12 birim arttıracığı, kültürel farkındalık düzeyindeki 1 birimlik artışın öğretmen özerklik düzeyini 0.07 birim azaltacağı, özyönetim düzeyindeki 1 birimlik artışın öğretmen özerklik düzeyini 0.03 birim azaltacağı söylenebilmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Okullardaki kapsayıcı liderlik, tüm öğrenciler için kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmayı amaçlayan çeşitli liderlik uygulamalarını içeren çok yönlü bir kavramdır. Kapsayıcı davranışlar sergileyen, işbirliğini teşvik eden ve bağlam ve politikaların önemini anlayan okul müdürleri, kapsayıcı eğitimin başarısını yönlendirmede önemli rol oynamaktadır. Kapsayıcı liderlik modelleri ve uygulamalarını benimseyerek, okullar tüm okul topluluğunun faydalanabileceği bir kapsayıcılık kültürü oluşturabilir. Öğretmen özerkliği, bireysel ve kollektif düzeyde karar verme, öğretmenlerin çalışma alanlarının farklı boyutları ve kurumsal destek ile akran işbirliğinin etkileri gibi çeşitli boyutları kapsayan çok yönlü bir kavramdır. Özerklik düzeyi yüksek öğretmenler, öğrencilerin öz-belirleme yetilerine ve motivasyonlarına katkıda bulunarak, sonuç olarak pozitif bir öğrenme ortamı oluştururlar ve öğrenci katılımını artırır.

Özerklik destekleyici uygulamalar aracılığıyla öğretim sürecinde özerkliği teşvik etmek, öğrenci katılımı, motivasyonu ve özerkliği olumlu yönde etkiler. Öğretmenler, öğrencilerin özerkliğini, yetkinliğini ve içsel motivasyonunu besleyen destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmada kritik bir rol oynarlar ve sonuç olarak öğrenme sonuçlarını iyileştirirler.

Araştırmada kapsayıcı liderliğin alt boyutlarından destekleyici ve işbirliği alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunurken diğer alt boyutlarda anlamlı fark bulunmamıştır. Şahin (2022) araştırmasında kapsayıcı liderlik ve tüm alt boyutlarında rehber öğretmen/psikolojik danışmanların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirlemiştir. Altınel Yüncü (2022) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile yöneticilerin kapsayıcı liderlik davranışı algıları arasında hiçbir alt boyutta anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gül (2021) cinsiyet açısından akademik personellerin kapsayıcı liderlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Crisol Moya, Molonia ve Caurcel Cara (2020) kapsayıcı liderlik için yaptıkları araştırmada katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı bir fark bulmamıştır.

Bu araştırmada kapsayıcı liderliğin alt boyutlarından işbirliği ve gücün paylaşımı alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunurken diğer alt boyutlarda anlamlı fark bulunmamıştır. Evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre okul müdürlerini daha kapsayıcı bulmaktadır. Şahin (2022) araştırmasında okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranış düzeylerinin medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığını sadece kapsayıcı liderliğin tanıma ve destek ile adalet, iletişim ve eylem alt boyutlarında evli olanların bekâr olanların algılarına göre daha yüksek algı düzeyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla uyum içindedir. Literatürde farklı sonuçlar da yer almaktadır. Altinel Yüncü (2022) araştırmasında medeni durum ile okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları arasında hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre kapsayıcı liderlik algıları alt boyutlar açısından bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Şahin (2022) araştırmasında rehber öğretmen/psikolojik danışmanların kapsayıcı liderlik davranış algı düzeylerinin mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Altinel Yüncü (2022), araştırmasında eğitim durumu ile okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları arasında tanıma ve destek boyutu ile adalet, iletişim ve eylem boyutunda anlamlı bir fark bulmazken bencillik ve saygısızlık boyutunda ise anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baş (2023), lise düzeyinde öğrenime sahip olan çalışanların kapsayıcı liderlik algılarının ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip çalışanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre kapsayıcı liderlik algıları alt boyutlar açısından bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerini daha kapsayıcı bir lider olarak görmektedir. Buna karşın Şahin (2022), Altinel Yüncü (2022), Gül (2021) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları arasında hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmişlerdir. Baş (2023), 1-4 yıl çalışma deneyimine sahip

çalışanların kapsayıcı liderlik puan ortalamalarının diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin okul türü değişkenine göre kapsayıcı liderlik algıları alt boyutlar açısından bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Lisede görev yapan öğretmenler ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha kapsayıcı lider olarak görmektedirler. Buna karşın Altınel Yüncü (2022) okul türleri ile okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları arasında hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ağcihan (2022) öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün yöneticilerin kapsayıcı liderlik düzeyi algısında önemli bir farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırmada lisede çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin daha yüksek oranda kültürel ve kültürlerarası farkındalığa sahip olduğunu ve bu nedenle kapsayıcılık düzeylerinin yüksek olduğunun düşünülmesi araştırmamızın sonucuyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre özerklik algıları alt boyutlar açısından bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Öğretim süreci, eğitim sistemi ve özerklik uygulamaları alt boyutlarında farklılık oluşmuştur. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretim sürecinde kendilerini daha özerk hissettikleri ve eğitim sistemini özerk bir yapıda görmek istedikleri söylenebilmektedir. Buna rağmen erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre özerklik uygulamalarına daha fazla yer verilmesi gerektiğine inandıkları söylenebilmektedir. Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017), çalışmalarında öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve genel özerkliği davranışlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Şahin (2017) de çalışmasında öğretmen özerkliği ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulamazken. Vasile (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmen özerkliğinde erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Üzümlü (2014) de yapmış olduğu araştırmanın sonucunda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulmuştur.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre özerklik algıları alt boyutlar açısından bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturmaktadır. 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri öğretmenlere göre eğitim sisteminin daha özerk bir yapıda olması gerektiğini düşündükleri söylenebilmektedir. Literatürde benzer

sonuçlar da yer almaktadır. Çolak (2016) araştırmasında 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden öğretim programında daha fazla özerklik davranışları sergilediği sonucuna ulaşırken, bu bulguların aksine Şakar (2013) ise araştırmasında 24 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 ve 6-11 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha fazla özerkliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin okul türü değişkenine göre özerklik algıları alt boyutlar açısından bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaokul öğretmenleri hem ilkokul hem de lise öğretmenlerine göre özerklik uygulamalarına daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Buna göre ilkokul ve lise öğretmenleri ortaokul öğretmenlerine göre daha özerktir denilebilir. Moomaw da (2005) çalışmasında öğretmen özerkliğinin okul türüne göre değiştiğini ve bu araştırmanın bulgularına benzer olarak lise öğretmenlerinin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden daha fazla genel özerklik sergilediğini belirlemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin yaş değişkenine göre özerklik algıları yaş ilerledikçe artmaktadır. Bu çalışma ile benzer sonuçlar gösteren Şakar (2013)'in çalışması ise genç öğretmenlerin kendilerini daha az özerk algıladıkları bulgusuna ulaşmıştır. Farklı olarak Çelik'in (2016) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin toplamına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuldaki hizmet değişkenine göre özerklik algıları alt boyutlar açısından anlamlı değildir. Bu bulgu literatürdeki diğer çalışmaların sonuçları ile benzerdir (Çelik, 2016; Çolak, 2016; Kürkçü, 2019).

Eğitim bağlamında, birkaç önceki çalışma özerkliğin öğretmenlerin iş tatminini ve işe katılımını öngördüğünü bulmuştur (Collie vd., 2016; Fernet vd., 2016). Örneğin, İngiliz eğitim sisteminde çalışan İrlandalı göçmen öğretmenleri inceleyen Skerritt (2019) tarafından görüşülen öğretmenler, 'sürekli izleniyorsunuz ve ne yapmanız gerektiği söyleniyor', 'İngiltere'deki bir okulda herhangi bir özerkliğimiz olduğunu düşünmüyorum' ve 'özerklikten anladığım kadarıyla, hiçbir özerkliğiniz yok' şeklinde düşüncelerini dile getirmişlerdir. Benzer şekilde, Skerritt (2020), öğretmenlerin özerkliğinin dikey gözetim (örn. öğrenme yürüyüşleri; öğrenci sesi), yatay gözetim (örn. akran gözlemleri; ebeveyn sesi) ve kişiler arası gözetim (örn. öğrenci performans verileri ve evrak işleri) dahil olmak üzere çeşitli farklı gözetim biçimleri tarafından nasıl baltalandığını bildirmektedir. Perryman ve Calvert'in (2020) belirttiği gibi, bu tür bir inceleme öğretmenlerin iş

tatminini, refahını ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğini bırakıp bırakmamayı seçmelerini etkileyebilir. Gerçekten de, paradoksal olarak, öğretmenlerin refahını iyileştirmeye çalışan bazı okul düzeyindeki girişimler -zorunlu yemek pişirme veya spor seansları gibi- yalnızca öğretmenlerin özerkliğini baltalamaya hizmet etti ve bu nedenle en az etkili olanlar arasında olduğu kanıtlandı (Brady ve Wilson, 2021).

Bu araştırmanın bulguları, Volmer vd.'nin (2012) çalışmasında elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. İlgili çalışmada, yönetici-çalışan ilişkilerinin yüksek düzeyde olduğu durumlarda iş yerinde yaratıcılığın teşvik edildiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, yüksek teknoloji sektöründe yürütülen araştırma, lider-üye etkileşimi ile yaratıcı iş katılımı arasındaki pozitif ilişkinin, çalışanların daha yüksek düzeyde iş özerkliği deneyimlediği koşullarda daha belirgin ve güçlü olduğunu ortaya koymuştur.

Allodi ve Fischbein (2012), İsveç'teki 32 okuldan 700'den fazla ortaokul öğretmenin çalışma koşullarına ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırma bulguları, kadın öğretmenlerin öğretimle ilgili iş yüklerinden daha az memnun olduklarını ve genç öğretmenlerin, daha deneyimli meslektaşlarına kıyasla, mesleki özerklik düzeylerinin daha düşük olduğunu algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonuçları, daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, eğitim sisteminin daha özerk bir yapıya sahip olması gerektiğini savunmaları açısından, söz konusu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Strong ve Yoshida'nın (2014) araştırmalarında, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri sınıf yönetimini (fiziksel ortamın düzenlenmesi, kuralların belirlenmesi ve derslerin yürütülmesi) en yüksek özerklik derecesine sahip bir unsur olarak değerlendirmiştir. Bunun yanı sıra, ortaöğretim öğretmenlerinin müfredat özerkliğine ilişkin algıları, ilköğretim öğretmenlerinin algılarından anlamlı ölçüde daha yüksek bulunmuştur. Strong'ın araştırmasından bu çalışmayı ayıran temel nokta ise, bu çalışmada öğretmenlerin özerklik algılarında en belirleyici boyutun eğitim sistemi olduğunun ortaya konulmasıdır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Öğretmenler okul yöneticilerini kapsayıcı bir lider olarak görürlerken bu görüşlerindeki en önemli payın güvenilirlik özelliği olduğunu düşünmektedirler. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerini daha destekleyici çalışan liderler olarak gördükleri sonucuna varılmıştır. 40-49 yaş aralığındaki öğretmenler 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlere göre okul müdürlerini daha güvenilir, daha destekleyici, işbirliğine daha yatkın, değişime açık, vizyoner ve gerektiğinde özeleştirisini yapacak kadar özyönetim sahibi olarak görmektedir. 40-49 yaş aralığındaki öğretmenler 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlere göre okul müdürlerini daha destekleyici, işbirliğine daha yatkın, birlikte karar almaya çabalayan, değişime açık, vizyoner bir lider olarak görmektedir. 50 yaş ve üzerindeki öğretmenler 20-29 yaş öğretmenlere göre okul müdürlerini özüne daha dönük olarak görmekte, kendilerini değerlendirme konusunda daha aktif olduklarını düşünmektedirler. Yaş ilerledikçe kapsayıcılık algısı arttığı söylenebilmektedir.

21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerini daha kapsayıcı bir lider olarak gördükleri söylenebilmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerini daha güvenilir buldukları, değişime ve işbirliğine açık hissettikleri ve kültürel farklılıklara saygı duyduklarını düşündükleri söylenebilir. Bu durum kıdem arttıkça kapsayıcılık algısının arttığını göstermektedir.

Evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre okul müdürlerini işbirliğine daha yatkın ve kararlara katma, kurum kültürü oluşturma konusunda daha yapıcı olarak görmektedirler. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre kapsayıcı liderlik algıları alt boyutlar açısından bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Lisede görev yapan öğretmenler ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha kapsayıcı bir lider olarak görmektedirler. Ortaokulda görev yapan öğretmenler ise ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin işbirliğine

daha açık, daha paylaşımcı ve kültürel farkındalığa daha fazla sahip olduğunu düşünmektedirler. İlkokuldaki öğretmenler yöneticilerini daha az kapsayıcı buluyorlar.

Aynı okulda 1-5 yıl görev yapan öğretmenler aynı okulda 11 yıl ve üzeri görev yapanlara göre okul müdürlerini daha az güvenilir bulmakta, okul müdürlerinin kendilerini daha az desteklediklerini ve işbirliğine daha az yatkın olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca aynı okulda 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerin aynı okulda 6-10 yıl görev yapan öğretmenlere göre okul müdürleri tarafından daha az desteklendiklerini düşündükleri söylenebilmektedir. Okuldaki tecrübe kapsayıcılık algısı ile doğru orantılı gitmektedir. Mesleğin ilk yıllarında okul yöneticileri kapsayıcı görülüyor.

Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin deneyimi olmayan öğretmenlere göre okul müdürlerinin kendilerini daha çok desteklediklerini düşündükleri söylenebilmektedir. Okul yöneticiliği deneyimi kapsayıcılık algısını artırmaktadır. Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerini daha kapsayıcı bir lider olarak gördükleri söylenebilmektedir. Öğretmenlerin özerklik algılarının en önemli boyutunun eğitim sistemi olduğu ve eğitim sistemini özerk bir yapıda görmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretim sürecinde kendilerini daha özerk hissettikleri ve eğitim sistemini özerk bir yapıda görmek istedikleri söylenebilmektedir. Buna rağmen erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre özerklik uygulamalarına daha fazla yer verilmesi gerektiğine inandıkları söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmen özerkliği algı düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamaktadır. 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri öğretmenlere göre eğitim sisteminin daha özerk bir yapıda olması gerektiğini düşündükleri söylenebilmektedir. Medeni durum değişkenine göre özerklik algıları alt boyutlar açısından incelendiğinde tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezun öğretmenlere göre öğretim sürecinde daha özerk bir konumda olmayı istedikleri, özerklik hak ve sorumluluklarının bilincinde daha fazla oldukları söylenebilmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin hem ilkokul hem de lise öğretmenlerine göre özerklik uygulamalarına daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilmektedir.

Okuldaki hizmet değişkenine göre özerklik algıları alt boyutlar açısından incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin yöneticilik deneyimi değişkenine göre özerklik algıları alt boyutlar açısından bakıldığında tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin branş değişkenine göre özerklik algıları alt boyutlar açısından bakıldığında tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kapsayıcı liderlik ile öğretmen özerkliği arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır. Kapsayıcı liderliğin tüm alt boyutlarının öğretmen özerkliğinin öğretim süreci ve hak ve sorumluluklar alt boyutları ile pozitif ilişkisinin olduğu diğer alt boyutlar olan eğitim sistemi ve özerklik uygulamaları alt boyutları ile ilişkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlere göre okul müdürlerinin farklı kültürel geçmişe sahip bireylerle uyum içinde çalışan, ayrımcılık yapmayan, öğretmenlerin dünya görüşüne ve politik düşüncelerine saygılı olduğu anlaşılmaktadır. Buna rağmen okul müdürleri öğretmenlere göre yetki ve sorumlulukları eşit bir şekilde paylaştırmamakta yani gücün paylaşımında sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca okul müdürleri hatalarını kabul etmekte zorlanmakta, kendi inanç ve değerlerini sorgulama noktasında ve öz değerlendirme yapmada yetersiz kalmaktadır. Öğretmenler hak ve sorumlulukları bağlamında öğretim sorunlarının çözümü, eğitim programlarının geliştirilmesi, çalışma ortamının düzenlenmesi gibi birçok konuda yeterince özerk olduklarını düşünmemekte ve bunu bir hak olarak görmemektedirler. Eğitim sistemi ile ilgili bileşenlerde öğretmenin aktif bir şekilde yer alması özerklik düzeyini olumlu etkilemektedir.

Öneriler

Farklı eğitim bağlamlarında etkileşimde bulunan farklı faktörleri inceleyebilmek amacıyla epistemolojik bakış açısını değiştirerek kapsayıcı liderlik ve öğretmen özerkliği fenomenlerine ilişkin karmaşıklıkları yansıtan ve aydınlatan alternatif yöntemlere yer verilebilir, bu sebeple yorumlayıcı araştırma metodolojileri kullanılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Öğretmen özerkliği son dönemlerde üzerinde tartışılan ve kesin olarak tanımlanması ve ölçülmesi zor olan yapılardandır. Bu alanda daha fazla araştırma ile

öğretmenlerin hangi özerklik yönlerini aradıkları ve hangi durumlarda gelişimleri için en yararlı olacağı konusunu ölçmeye yardımcı olacak araştırmaların ortaya konulması önerilmektedir.

Öğretmenler, yasalar ve yönetmelikler çerçevesinde hareket etmek zorundadır. Bu bağlamda, çağdaş okul yöneticilerinden beklenen kapsayıcı liderlik rolü, güçlü dışsal faktörlere rağmen öğretmen özerkliğini desteklemek ve teşvik etmektir. Günümüzde birçok okulda öğretmenlerin, okul finansmanı, müfredat ve mesleki gelişim gibi konularda karar alma yetkisi sınırlıdır ya da tamamen yoktur. Bu alanlardaki özerklik düzeyi, yöneticilerin karar alma süreçlerine öğretmenleri ne ölçüde dahil ettikleriyle doğrudan ilişkilidir. Silva, Gimbert ve Nolan (2000), yönetici ve öğretmen arasındaki paylaşılan gücü, pozisyondan bağımsız olarak, "öğretmen liderliği" (s. 801) olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede, okul yöneticileri, öğretmenleri okul liderliğine daha aktif bir şekilde dahil etmek amacıyla, öğretmenlerin en düşük özerklik düzeyine sahip olduklarını belirttikleri alanlarda kendi yetkilerinin bir kısmını devredebilirler.

Bu çalışma, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır. Bu doğrultuda, elde edilen sonuçların liderlik, beklentiler ve özerklik algıları açısından özel okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından farklılık gösterebileceği dikkate alınmalıdır. Bu çerçevede, özel ve resmi okullarda çalışan öğretmenlerin özerklik algılarının daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu araştırma, kapsayıcı liderlik ve öğretmen özerkliğini inceleyen nicel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Ancak, konuyla ilgili nitel araştırmaların gerçekleştirilmesi, daha derinlemesine ve ayrıntılı bulguların elde edilmesine olanak sağlayabilir. Gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalarda, öğretmen özerkliğinin farklı boyutlarla ilişkilendirilmesine yönelik çalışmalara duyulan ihtiyaç devam etmektedir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışlarını en iyi şekilde gerçekleştirmeleri konusunda belirli periyotlarla hizmet içi eğitime katılmaları sağlanabilir. Ayrıca, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapmaları konusunda teşvik edici mekanizmalar düzenlenebilir.

Kapsayıcı bir örgüt kültürü oluşturmak için bir okul lideri olarak yöneticilerin neler yapması gerektiği ile ilgili saha çalışmaları yapılabilir. Yöneticilik seçiminde

kapsayıcı liderlik özellikleri kriter olarak belirlenerek yönetici adaylarının değerlendirme sürecinde bu özellikler göz önünde bulundurulabilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kapsayıcı liderlik konusunda başarılı olan okul müdürleri maddi ve manevi düzenlemelerle (tatil, hediye çeki, başarı belgesi, hizmet puanı, tayinlerde öncelik, derece-kıdem artışı vb.) ödüllendirilebilir ve böylece mesleki açıdan motive edilebilir.

Öğretmenlere öğretmen özerkliği konusunda mesleki eğitimler düzenlenerek, öğretmen özerkliği konusunda farkındalık kazanmaları sağlanabilir. Özellikle öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde özerklik ile ilgili dersler konularak bu bilinçlenme sağlanabilir. Öğretmenlerin süreçte daha özerk olmaları adına müfredat, ders kitabı seçimi, okul yönetimine demokratik katılım gibi çeşitli uygulamalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aboramadan, M., Dahleez, K. A. ve Farao, C. (2022). Inclusive leadership and extra-role behaviors in higher education: does organizational learning mediate the relationship?. *International Journal of Educational Management*, 36(4), 397-418.
- Ağcihan, E. (2022). *Okullarda kapsayıcı liderlik ve sosyal diyalog ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Ahmed, F., Zhao, F. ve Faraz, N. A. (2020). How and when does inclusive leadership curb psychological distress during a crisis? Evidence from the COVID-19 outbreak. *Frontiers in Psychology*, 11, 1898. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01898
- Akgöz, E. E. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliği ile ilişkisinin karma yöntemle incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş Salman, U., Düşkün, Y. ve Arık, B. M. (2021). *Eğitim izleme raporu 2021: Öğretmenler. Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogretmenler/> adresinden alınmıştır.
- Allodi, M. W. ve Fischbein, S. (2012). Teachers' perceptions of their work environment in Swedish junior high schools. *Research in Comparative and International Education*, 7(3), 376-393.
- Amin, M., Till, A. ve McKimm, J. (2018). Inclusive and person-centred leadership: Creating a culture that involves everyone. *British Journal of Hospital Medicine*, 79 (7), 402-407. doi:10.12968/hmed.2018.79.7.402
- Amundsen, S. ve Martinsen, O. L. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *The Leadership Quarterly*, 25(3), 487-511. doi:10.1016/j.leaqua.2013.11.009
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers?. *International Review of Education*, 33(3), 357-373.

- Aoki, N. (2002). Teachers' conversation with partial autobiographies. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 152-168.
- Apple, M. (2002). Does education have independent power? Bernstein and the question of relative autonomy. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 607-616.
- Ashikali, T., Groeneveld, S. ve Kuipers, B. (2021). The role of inclusive leadership in supporting an inclusive climate in diverse public sector teams. *Review of Public Personnel Administration*, 41(3), 497-519. doi:10.1177/0734371X19899722
- Aslan, H., Mert, I. S. ve 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.
- Ataşbaş, R. (2017). *Öğretmen özerkliğinin, öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Avolio, B. J. ve Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire (TM)*. Mind Garden, Inc. Menlo Park, CA.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L. Y., Büyükgöze, H., Demirezen, S., ... ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 207-218.
- Baard, P. P., Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068. doi:10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L. ve Leiter, M. P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4-28. doi:10.1080/1359432X.2010.485352
- Bannay, D. F., Hadi, M. J. ve Amanah, A. A. (2020). The impact of inclusive leadership behaviors on innovative workplace behavior with an emphasis on the mediating role of work engagement. *Problems and Perspectives in Management*, 18(3), 479. doi: 10.21511/ppm.18(3).2020.39
- Bass, B. M. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications (4th ed.)*. New York, NY: Free Press.

- Bass, B. M. ve Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. London: Psychology Press. doi: 10.4324/9781410617095
- Bauer, S. C. ve Silver, L. (2018). The impact of job isolation on new principals' sense of efficacy, job satisfaction, burnout and persistence. *Journal of Educational Administration*, 56, 315-331.
- Bayat, E. ve Akbaba, A. (2022). Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(33), 16-38.
- Baykara, Z. G. ve Şahinoğlu, S. (2013). Hemşirelikte Mesleki Özerklik Kavramının İncelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 16(3), 176-181.
- Beauchum F. ve Dentith A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *Educational Forum*, 68, 276-286.
- Benson, P. (2000). Autonomy as a learners' and teachers' right. In B. Sinclair, I. McGrath, ve T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 111-17). London: Longman.
- Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259-275.
- Bernardo, M. ve Ferdman, A. A. (2010). The collective experience of inclusion, diversity, and performance in work groups. *Journal of University of Presbiteriana*, 11(3), 6-26.
- Billingsley, B. (2012). *Inclusive school reform: Distributed leadership across the change process*. In J. B. Crockett, B. S. Billingsley, ve M. L. Boscardin (Eds.), *Handbook of leadership and administration for special education* (pp. 170-190). New York, NY: Routledge.
- Bizmiye, M. (2020). *İngilizce sınıflarında ders kitaplarına bağımlılık ve öğretmen özerkliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Blau, P. (1994). *Structural contexts of opportunities*. University of Chicago Press.

- Boekhorst, J. A. (2015). The role of authentic leadership in fostering workplace inclusion: A social information processing perspective. *Human Resource Management, 54*, 241-264.
- Borde, P. S., Arora, R. ve Kakoty, S. (2022). Convergence of educational leadership behaviours and socio-economic status of students amidst academic capitalism, consumerism and commodification. *Society and Business Review, 17*(4), 574-593.
- Bordens, K. S. ve Abbott, B. B. (2017). *Research design and methods: A process approach* (10th ed.). McGraw-Hill.
- Bortini, P., Paci, A., Rise, A. ve Rojnik, I. (2016). *Inclusive leadership—Theoretical framework*. European Commission.
- Bradley, E. H. (2020). Diversity, inclusive leadership, and health outcomes. *International Journal of Health Policy and Management, 9*(7), 266-268. doi:10.15171/ijhpm.2020.12
- Brady, J. ve Wilson, E. (2021). Teacher wellbeing in England: Teacher responses to school-level initiatives. *Cambridge Journal of Education, 51*(1), 45-63.
- Brown, J. (2019). *How to be an inclusive leader: your role in creating cultures of belonging where everyone can thrive*. Berrett-Koehler Publishers: Oakland, CA.
- Brown, M. E., Trevino, L. K. ve Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 97*(2), 117-134.
- Buğu, E. (2024). *Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bütün, Y. (2020). *Öğretmen özerkliğinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: Mesleki benlik saygısının aracılık rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrd, M. Y. (2022). Creating a culture of inclusion and belongingness in remote work environments that sustains meaningful work. *Human Resource Development International*, 25(2), 145-162. [doi:10.1080/13678868.2022.2047252](https://doi.org/10.1080/13678868.2022.2047252)
- Cambron-McCabe, N. (2006). Challenging the current organization of schools. *Journal of Research on Leadership Education*, 1(1), 1-3. [doi:10.1177/194277510600100110](https://doi.org/10.1177/194277510600100110)
- Canbolat, Y. (2020). Türkiye'de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özerkliği: Var olan ve olası politikaların bir analizi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202).
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R. ve 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. [doi:10.1080/10400419.2010.504654](https://doi.org/10.1080/10400419.2010.504654)
- Caron, J., Asselin, H., Beaudoin, J. M., ve Muresanu, D. (2019). Promoting perceived insider status of indigenous employees. *Cross Cultural ve Strategic Management*, 26 (4), 609-638. [doi:10.1108/CCSM-02-2019-0031](https://doi.org/10.1108/CCSM-02-2019-0031)
- Carson, J. B., Tesluk, P. E. ve Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal*, 50(5), 1217-1234. [doi:10.5465/amj.2007.20159921](https://doi.org/10.5465/amj.2007.20159921)
- Causton-Theoharis, J., Theoharis, G., Bull, T., Cosier, M. ve Dempf-Aldrich, K. (2011). Schools of promise: A school district–university partnership centered on inclusive school reform. *Remedial and Special Education*, 32, 192-205. [doi:10.1177/0741932510366163](https://doi.org/10.1177/0741932510366163)
- Chamberland L. (2009). *Distributed leadership: Developing a new practice: An action research study* (Order No. 3367708). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (UMI No. 304856820)
- Cheon, S. H., Reeve, J. ve Marsh, H. W. (2023). Autonomy-supportive teaching enhances prosocial and reduces antisocial behavior via classroom climate and psychological

- needs: A multilevel randomized control intervention. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 45(1), 26-40.
- Chew J. O. A. ve Andrews D. (2010). Enabling teachers to become pedagogical leaders: Case studies of two IDEAS schools in Singapore and Australia. *Educational Research for Policy and Practice*, 9, 59-74.
- Choi, S. B., Tran, T. B. H. ve Kang, S. W. (2017). Inclusive leadership and employee well-being: The mediating role of person-job fit. *Journal of Happiness Studies*, 18(6), 1877-1901. doi: 10.1007/s10902-016-9801-6
- Cirocki, A. ve Anam, S. U. (2024). How much freedom do we have? The perceived autonomy of secondary school EFL teachers in Indonesia. *Language Teaching Research*, 28(2), 440-465.
- Clutter-Shields, J. L. (2011). *Does distributed leadership influence the decision making of teachers in the classroom: examining content and pedagogy*. Doctoral dissertation, University of Kansas.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. ve Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788-799.
- Cook, K. (2000). Charting futures for sociology: Structure and action. *Contemporary Sociology* 29, 685-92.
- Cribb, A. ve Gewirtz, S. (2007). Unpacking autonomy and control in education: Some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis. *European Educational Research Journal*, 6(3), 203-213.
- Crisol-Moya, E., Romero-López, M. A., Burgos-García, A. ve Sánchez-Hernández, Y. (2022). Inclusive leadership from the family perspective in compulsory education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 226-245.
- Cristina-Corina, B. ve Valerica, A. (2012). Teachers' perceptions and attitudes towards professional activity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 167-171.
- Crookes, G. (1993). Action research for second language teachers: Going beyond teacher research. *Applied linguistics*, 14(2), 130-144.

- 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. doi:10.21666/muefd.1059027
- Çakalcı, N. (2019). *Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Elazığ ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çobanoğlu, İ. H. (2020). Araştırma örnekleminin belirlenmesi. içinde E. Oğuz (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 119-139). Ankara: Eğiten.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Davis, J., Wolff, H. G., Forret, M. L. ve Sullivan, S. E. (2020). Networking via LinkedIn: An examination of usage and career benefits. *Journal of Vocational Behavior*, 118, 103396.
- de Almeida, S. ve Viana, J. (2023). Teachers as curriculum designers: What knowledge is needed?. *The Curriculum Journal*, 34(3), 357-374.
- De Klerk, E. D., Palmer, J. M. ve Wyk, M. V. (2012). Exploring the perceptions of pre-service teachers' experiences of autonomy in transformational teaching. *Journal of Social Sciences*, 33(3), 271-284.
- de Zulueta, P. (2021). How do we sustain compassionate healthcare? Compassionate leadership in the time of the COVID-19 pandemic. *Clinics in Integrated Care*, 8, 100071.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182.

- Decuypere, A. (2021). *Unraveling the black box of how leaders affect employee well-being: The role of leadership, leader well-being and leader attentive communication*. Doctoral dissertation, Ghent University.
- DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J. ve Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539-554.
- Derven, M. (2016). Four drivers to enhance global virtual teams. *Industrial and Commercial Training*, 48(1), 1-8. <https://doi.org/10.1108/ICT-08-2015-0056>
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68.
- Diamond, J. B. ve Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147-154.
- Dieudé, A. ve Prøitz, T. S. (2024). Curriculum policy and instructional planning: Teachers' autonomy across various school contexts. *European Educational Research Journal*, 23(1), 28-47. [doi: 10.1177/14749041221075156](https://doi.org/10.1177/14749041221075156)
- Dillon, B. ve Bourke, J. (2016). *The six signature traits of inclusive leadership: Thriving in a diverse new world*. Deloitte University Press. <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/topics/talent/six-signature-traits-of-inclusive-leadership.html>, 11, 2022 adresinden alınmıştır.
- Dorczak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Contemporary Management Quarterly/Współczesne Zarządzanie*, 2, 45-55.
- Echols, S. (2009). Transformational/servant leadership: A potential synergism for an inclusive leadership style. *Journal of Religious Leadership*, 8(2), 85-116.
- Ehrhart, M. G. (2004). Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit-level organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 57, 61-94.
- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P. D. ve Rhoades, L. (2001). Reciprocation of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 42. [doi:10.1037/0021-9010.86.1.42](https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.42)

- Erss, M. (2015). The politics of teacher autonomy in Estonia, Germany, and Finland. *Graphic Design: FPCEUP's Communication Office/Manuel Francisco Costa*, 29.
- Ertay, I. (2022). *Yeni uzaktan eğitim çağıyla öğretmen özerkliği ve özyeterliliğinin ilişki analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ertürk, R. (2023). The effect of teacher autonomy on teachers' professional dedication. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 494-507.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). *Agency position on inclusive education systems*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Raising the achievement of all learners: A resource to support self-review*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense.
- Fang, Y. C., Chen, J. Y., Wang, M. J. ve Chen, C. Y. (2019). The impact of inclusive leadership on employees' innovative behaviors: the mediation of psychological capital. *Frontiers in Psychology*, 10, 1803. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01803
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. ve Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16, 256-279. doi:10.117/1069072707306764
- Fernet, C., Trépanier, S. G., Austin, S. ve Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 481-491.
- Fırat, N. (2021). *Okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Fisher, D., Sax, C. ve Grove, K. A. (2000). The resilience of changes promoting inclusiveness in an urban elementary school. *The Elementary School Journal*, 100, 213-227. doi:10.1086/499640

- Fradkin-Hayslip, A. (2021). Teacher autonomy, motivation, and job satisfaction: Perceptions of elementary school teachers according to self-determination theory. *Ilkogretim Online*, 20(2).
- Friedman H. (2011). The myth behind the subject leader as a school key player. *Teachers and Teaching*, 17, 289-302.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76. [doi:10.1177/0013164499591005](https://doi.org/10.1177/0013164499591005)
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Friedman, W. (1990). *About time: Inventing the fourth dimension*. The MIT press.
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28464. [doi:10.3402/nstep.v1.28464](https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28464)
- Galvin, B. M., Waldman, D. A. ve Balthazard, P. (2010). Narcissism and visionary communication: An exploration into the antecedents of follower perceptions of charismatic leadership. *Personnel Psychology*, 63, 509-537.
- García-Rodríguez, M. D. P., González-Falcón, I. ve Coronel-Llamas, J. M. (2023). ¿Liderazgo Inclusivo? La Mirada de las Familias hacia las Prácticas de los Directores Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 37-54.
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: Distinguishing perceptions by school cultural characteristics*. University of Pennsylvania.
- Genç, B. (2022). *Öğretmen özerkliğinin profesyonellik, yansıtıcı öğretim ve öz yeterlik ile ilgisine yönelik tanımlayıcı bir çalışma: Çorum ili lise İngilizce öğretmenleri örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Gioia, D. A., Corley, K. G. ve Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15-31. [doi:10.1177/1094428112452151](https://doi.org/10.1177/1094428112452151)

- Gopalan, N., Pattusamy, M. ve Gollakota, K. (2020). Role of support in work-family interface among university faculty in India. *South Asian Journal of Business Studies*, 9(3), 323-338.
- Guo, Y., Zhu, Y. ve Zhang, L. (2022). Inclusive leadership, leader identification and employee voice behavior: The moderating role of power distance. *Current Psychology*, 41(3), 1301-1310.
- Gül, F. Ö. (2015). *Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gültaktı, Z. A. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kilis.
- Gürsoy, F. (2020). *Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hackman, J. R. ve Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170. [doi:10.1037/h0076546](https://doi.org/10.1037/h0076546)
- Hanh Tran, T. B. ve Choi, S. B. (2019). Effects of inclusive leadership on organizational citizenship behavior: the mediating roles of organizational justice and learning culture. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 13. [doi:10.1017/prp.2019.10](https://doi.org/10.1017/prp.2019.10)
- Hansen, M. H. (2010). Democratic freedom and the concept of freedom in Plato and Aristotle. *Greek, Roman, and Byzantine Studies*, 50(1), 1-27. <https://web.duke.edu/classics/grbs/FTexts/50/Hansen1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Milton Keynes: Open University Press.
- Harris, D. N. ve Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812. [doi:10.1016/j.jpubeco.2010.11.009](https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009)
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. New York: Oxford University Press. Heidelberg New York Dordrecht London, 3-6.

- Hein, J., Janke, S., Daumiller, M., Dresel, M. ve Dickhäuser, O. (2020). No learning without autonomy? Moderators of the association between university instructors' learning goals and learning time in the teaching-related learning process. *Learning and Individual Differences*, 83, 101937.
- Helgøy, I., ve Homme, A. (2007). Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232-249.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819-836. doi:10.1016/s0742-051x(01)00033-6
- Hofstein A., Carmeli M. ve Shore, R. (2004). The professional development of high school chemistry coordinators. *Journal of Science Teacher Education*, 15, 3-24.
- Hollander, E. P. (2009). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. New York: Routledge.
- Hoppey, D. ve McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46, 245-256. doi:10.1177/0022466910390507
- Huang, J. (2005). Teacher autonomy in language learning: A review of the research. *Research Studies in Education*, 3(203-18).
- Hughes, S. ve Lewis, H. (2020). Tensions in current curriculum reform and the development of teachers' professional autonomy. *The Curriculum Journal*, 31(2), 290-302.
- Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. *Professional development in education*, 38(2), 267-289.
- Husband, R. E. ve Short, P. M. (1994). Interdisciplinary teams lead to greater teacher empowerment. *Middle School Journal*, 26(2), 58-60. doi:10.1080/00940771.1994.11494412
- Ingersoll, R. (1994). Organizational control in secondary schools. *Harvard Educational Review*, 64(2), 150-173.

- Ingersoll, R. (2003). Who controls teachers work: Power and accountability in America's schools. Cambridge MA: Harvard University Press.
- İpek, D. S. (2017). *Yansıtıcı öğretim ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin belirli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Javed, B., Abdullah, I., Zaffar, M. A., ul Haque, A. ve Rubab, U. (2019). Inclusive leadership and innovative work behavior: The role of psychological empowerment. *Journal of Management ve Organization*, 25(4), 554-571.
- Kara, M. ve Bozkurt, B. (2022). The examination of the relationship between teacher autonomy and teacher leadership through structural equation modeling. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(2), 299-312. doi: 10.33200/ijcer.1037128
- Karakütük, K., Özbal, E. Ö. ve Ulutaş, P. (2019). Okul temelli (bazlı) bütçenin hazırlanmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 455-481.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (38. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karkouti, I. M., Abu-Shawish, R. K. ve Romanowski, M. H. (2022). Teachers' understandings of the social and professional support needed to implement change in Qatar. *Heliyon*, 8(1).
- Kelan, E. K. (2020). The inclusive leader, the smart strategist and the forced altruist: Subject positions for men as gender equality partners. *European Management Review*, 17, 603-613. <https://doi.org/10.1111/emre.12372>
- Kengatharan, N. (2020). The effects of teacher autonomy, student behavior and student engagement on teacher job satisfaction. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 20(4).
- Ketelaar, E., Koopman, M., Brok, P. J., Beijaard, D. ve Boshuizen, H. P. (2013). Teachers' learning experiences in relation to their ownership, sense-making and agency. *Teachers and Teaching*, 20(3), 314-337. doi:10.1080/13540602.2013.848523

- Klinker J. F., Watson P. A., Furgerson P., Halsey P. ve Janisch C. (2010). “Tipping” teachers toward change: Developing leadership characteristics through book club. *Teacher Education and Practice*, 23, 103-119.
- Konukoğlu, A. (2022). *Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil olarak İngilizce öğretilen çevrim içi sınıflarda yansıtıcı düşünce ve öğretmen özerkliği üzerine nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Korkmaz, A. V., Van Engen, M. L., Knappert, L. ve Schalk, R. (2022). About and beyond leading uniqueness and belongingness: A systematic review of inclusive leadership research. *Human Resource Management Review*, 32(4), 100894.
- Kuknor, S. C. ve Bhattacharya, S. (2020). Inclusive leadership: new age leadership to foster organizational inclusion. *European Journal of Training and Development*, 46(9), 771-797.
- Kuknor, S. ve Bhattacharya, S. (2021). Organizational inclusion and leadership in times of global crisis. *Australasian Accounting, Business and Finance Journal*, 15(1), 93-112. doi: 10.14453/aabfj.v15i1.7
- Kuloğlu, M. E. (2023). *Program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve TBAP arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Kürkçü, M. ve Kösterelioğlu, M. A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları ve akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 347-358.
- Lam, S., Cheng, R. W. ve Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(6), 487-497. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.07.003

- Leithwood, K., Harris, A. ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership ve Management*, 28, 27-42. doi:10.1080/13632430701800060
- Leithwood, K., Jantzi, D. ve Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. McGraw-Hill Education (UK).
- Lennert Da Silva, A. L. (2022). Comparing teacher autonomy in different models of educational governance. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(2), 103-118.
- Lennert da Silva, A. L. ve Mølstad, C. E. (2020). Teacher autonomy and teacher agency: A comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal*, 31(1), 115-131.
- Lepine, S. A. (2007). *The ruler and the ruled: Complicating a theory of teaching autonomy*. The University of Texas at Austin.
- Liden, R. C., Wayne, S. J. ve 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.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Liao, C. ve Meuser, J. D. (2014). Servant leadership and serving culture: Influence on individual and unit performance. *Academy of Management Journal*, 57(5), 1434-1452. doi: 10.5465/amj.2013.0034
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H. ve Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19, 161-177.
- Lieberman, A. ve Miller, L. (1984). *Teachers, Their World, and Their Work. Implications for School Improvement*. Association for Supervision and Curriculum Development, 225 N. Washington Street, Alexandria, VA 22314.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181. doi:10.1016/0346-251X(95)00006-6
- Liu, S., Keeley, J. W., Sui, Y. ve Sang, L. (2021). Impact of distributed leadership on teacher job satisfaction in China: The mediating roles of teacher autonomy and

- teacher collaboration. *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101099. doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101099.
- Lumby, J. ve Coleman, M. (2016). *Leading for Equality: Making Schools Fairer*, SAGE Publications, London.
- Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28144. doi: 10.3402/nstep.v1.28144
- Ma, Q. ve Tang, N. (2023). Too much of a good thing: the curvilinear relation between inclusive leadership and team innovative behaviors. *Asia Pacific Journal of Management*, 40(3), 929-952.
- Manasia, L., Pârvan, A. ve Macovei, M. (2020). Towards a model of teacher well-being from a positive emotions perspective. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 469-496.
- Mansoor, A., Farrukh, M., Wu, Y. ve Abdul Wahab, S. (2021). Does inclusive leadership incite innovative work behavior? *Human Systems Management*, 40(1), 93-102. <https://doi.org/10.3233/HSM-200972>
- Markus H. R. ve Hamedani, M. G. (2007). Sociocultural psychology: The dynamic interdependence among self-systems and social systems. In Kitayama S., Cohen D. (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 3-46). New York: Guilford.
- Markus, H. R. ve Kitayama, S. (1991). *Cultural variation in the self-concept, in the self: Interdisciplinary approaches*, Strauss Jaine, Goethals George R., eds. New York: Springer, 18-48.
- McGrath, I. (2000). *Teacher autonomy*. In B. Sinclair, I. McGrath, ve T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 100-110). Harlow: Longman.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı). (2019). *Eğitimde 2023 vizyonu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574 14.06.1973. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alınmıştır.

- Mir, A., Rafique, M. ve Mubarak, N. (2021). Impact of inclusive leadership on project success: Testing of a model in information technology projects. *International Journal of Information Technology Project Management*, 12(1), 63-79. doi: [10.4018/IJITPM.2021010103](https://doi.org/10.4018/IJITPM.2021010103)
- Moser, M. (1998). School-based budgeting: Increasing influence and information at the school level in Rochester, New York. *Journal of Education Finance*, 23(4), 507-531.
- Nembhard, I. M. ve 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: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(7), 941-966.
- Niemiec, C. P. ve Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. doi:10.1177/1477878509104318
- Nishii, L. H. ve 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/a0017190>
- Oad, L. ve Alwi, S. K. K. (2021). Level of inclusive leadership qualities of a leader: A perceptions of the teachers of tertiary institutions in Sindh Pakistan. *Global Educational Studies Review*, VI(IV), 42-53. [https://doi.org/10.31703/gesr.2021\(VI-IV\).05](https://doi.org/10.31703/gesr.2021(VI-IV).05)
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264196261-en.
- OECD. (2020). *TALIS 2018 results (Vol. II): Teachers and school leaders as valued professionals*. doi: [10.1787/19cf08df-en](https://doi.org/10.1787/19cf08df-en)
- Okoko, J. M. (2019). Towards school leadership development: The essence of working with culturally and linguistically diverse newcomer families in Saskatchewan.

Research in Educational Administration ve Leadership, 4(2), 195-229. doi: [10.30828/real/2019.2.1](https://doi.org/10.30828/real/2019.2.1)

Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmucha, M. ve Florian, L. (2020). Inclusive school leaders-their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521-537.

Oxford Dictionaries. *Autonomy*. (2015). <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/autonomy> adresinden alınmıştır.

Ozdemir, T. Y. ve Cakalci, N. (2022). How school climate affects teachers' individual innovativeness: The mediating role of teacher autonomy. *Educational Process: International Journal*, 11(4), 69-91.

Özdemir, M., Büyükgoze, H., Akman, Y., Topaloğlu, H. ve Çiftçi, K. (2023). Distributed leadership and teachers' emotional labour: the mediating role of teacher autonomy. *Journal of Educational Administration*, 61(4), 405-422.

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

Parker, G. (2015a). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19-33. doi: [10.7227/RIE.0008](https://doi.org/10.7227/RIE.0008)

Parker, G. (2015b). Postmodernist perceptions of teacher professionalism: A critique. *Curriculum Journal*, 26(3), 452-467.

Paulsrud, D. ve Wermke, W. (2020). Decision-making in Context: Swedish and Finnish teachers' perceptions of autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 706-727. doi: [10.1080/00313831.2019.1596975](https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596975)

Pazar, B. (2021). Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.

- Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. ve Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186. doi:10.1037/0022-0663.94.1.186
- Perryman, J. ve Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3-23.
- Pless, N. ve Maak, T. (2004). Building an inclusive diversity culture: Principles, processes and practice. *Journal of Business Ethics*, 54, 129-147.
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A. Ve Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203.
- Rayner, S. (2009). Educational diversity and learning leadership: a proposition, some principles and a model of inclusive leadership? *Educational Review*, 61(4), 433-447. doi: 10.1080/00131910903404004
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. doi:10.1080/00461520903028990
- Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40-55.
- Roberson, Q. ve Perry, J. L. (2022). Inclusive leadership in thought and action: A thematic analysis. *Group ve Organization Management*, 47(4), 755-778. doi: 10.1177/10596011211013161
- Rojas, M. T., Salas, N., Falabella, A. ve Guerrero, P. (2018). Diversidad e inclusión escolar: ¿Cómo liderar los nuevos desafíos del país? *Cuadernos para el desarrollo*

del liderazgo educativo, 9. <https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2019/10/diversidad-inclusion-escolar.pdf> adresinden alınmıştır.

- Rosenholtz, S. J. ve Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 241-257.
- Ryan, J. (2007). Inclusive leadership: A review. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 18(1-2), 92-125.
- Ryan, J. (2014). Promoting inclusive leadership in diverse schools. In I. Bogotch ve C. M. Shields (Eds.), *International handbook of educational leadership and social (in)justice* (pp. 359-380). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12, 173-185.
- Salisbury, C. L. (2006). Principals' perspectives on inclusive elementary schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 70-82. doi:10.2511/rpsd.31.1.70
- Salokangas, M., Wermke, W. ve Harvey, G. (2020). Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control. *European Educational Research Journal*, 19(4), 329-350.
- Sanders M. G. (2006). Missteps in team leadership: The experiences of six novice teachers in three urban middle schools. *Urban Education*, 41, 277-304.
- Saxena, A., Meschino, D., Hazelton, L., Chan, M. K., Benrimoh, D. A., Matlow, A., ... ve Busari, J. (2019). Power and physician leadership. *BMJ Leader*, 3(3), 92-98. doi: 10.1136/leader-2019-000139
- Sevinç, H. H. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Shogren, K. A., McCart, A. B., Lyon, K. J. ve Sailor, W. S. (2015). All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40, 173-191. doi:10.1177/1540796915586191
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K. ve Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37(4), 1262-1289.
- Silva, D. Y., Gimbert, B. ve Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779-804.
- Singh, A., Yager S. O., Yutakom N., Yager R. E. ve Ali, M. M. (2012). Constructivist teaching practices used by five teacher leaders for the Iowa Chautauqua professional development program. *International Journal of Environmental ve Science Education*, 7, 197-216.
- Siyal, S., Xin, C., Umrani, W. A., Fatima, S. ve Pal, D. (2021). How do leaders influence innovation and creativity in employees? The mediating role of intrinsic motivation. *Administration ve Society*, 53(9), 1337-1361. doi: [10.1177/2F0095399721997427](https://doi.org/10.1177/2F0095399721997427)
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 25(3), 518-524.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Skerritt, C. (2019). I think Irish schools need to keep doing what they're doing: Irish teachers' views on school autonomy after working in English academies. *Improving Schools*, 22(3), 267-287.

- Skerritt, C. (2020). *Autonomy, accountability and social justice: Stories of English schooling*: by Amanda Keddie ve Martin Mills, Oxon, Routledge, 2019, 146 pp. ISBN: 9781138104655.
- Smaller, H. (2015). The teacher disempowerment debate: historical reflections on “slender autonomy”. *Paedagogica Historica*, 51(1-2), 136-151.
- Smith, R. C. (2001). Learner and teacher development: Connections and Constraints. *The Language Teacher*, 25(6), 43-4.
- Smith, R., Erdoğan, S., Lamb, T. ve Reinders, H. (2008). Teacher-learner autonomy. *Learner and Teacher Autonomy*, 83-102.
- Sommarström, K., Oikkonen, E. ve Pihkala, T. (2021). The school and the teacher autonomy in the implementing process of entrepreneurship education curricula. *Education Sciences*, 11(5), 215.
- Squires, D. A. (1983). Effective schools and classrooms: A research-based perspective. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 225. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/E D232972.pdf adresinden alınmıştır.
- Srivastava, A., Bartol, K. M. ve Locke, E. A. (2006). Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *Academy of Management Journal*, 49, 1239-1251.
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153-167. doi: [10.1080/02188791.2013.875649](https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875649)
- Stone, D. N., Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management*, 34(3), 75-91.
- Strong, L. E. ve Yoshida, R. K. (2014). Teachers’ autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies*, 50(2), 123-145.

- Subaşı, A. (2022). *Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Sugiyama, K., Cavanagh, K. V., van Esch, C., Bilimoria, D. ve Brown, C. (2016). Inclusive leadership development: Drawing from pedagogies of women's and general leadership development programs. *Journal of Management Education*, 40(3), 253-292. doi: 10.1177/2F1052562916632553
- Sürücü, L. ve Maslakçı, A. (2021). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 22(2), 201-215.
- Şahin, O. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile rehber öğretmen/psikolojik danışmanların örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Şakar, S. A. (2013). *Ortaokul ve liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algıları: Sakarya ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şentürk, H. A. (2019). *Kapsayıcı liderlik davranışı ve iş modeli ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Thavenius, C. (1999). Teacher Autonomy for Learner autonomy. S. Cotteral ve D. Crabbe (Eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change* içinde (159-166). Frankfurt: Lang.
- Theoharis, G. ve Causton, J. (2014). Leading inclusive reform for students with disabilities: a school and systemwide approach. *Theory into Practice*, 53(2), 82-97.
- Theoharis, G. ve Scanlan, M. K. (Eds.). (2020). *Leadership for increasingly diverse schools*. Routledge.

- Toprak, B., Toprak, Z., Dündar, Y., Çelik, A. ve Çiçek, A. (2021). Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında ilişki. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630631X) 7(42), 440-445.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2024). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı, 2019-2023*. Ankara.
- Uğurlu, Z. ve Qahramanova, K. (2016). Opinions of school administrators and teachers on the teacher autonomy in Azerbaijan and Turkey educations system. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 637-658.
- Ulas, J. ve Aksu, M. (2015). Development of teacher autonomy scale for Turkish teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 344-349.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris, France: UNESCO.
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. ve Koestner, R. (2008). Reflection on self-determination theory. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 257-262. doi:10.1037/a0012804
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. ve Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315. doi: 10.1016/j.tate.2017.06.021.
- Varatharaj, R., Abdullah, A. G. K. ve Ismail, A. (2015). The effect of teacher autonomy on assessment practices among Malaysian cluster school teachers. *International Journal of Asian Social Science*, 5(1), 31-36.

- Vasile, C. (2013). Autonomy variation in teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 610-614. [doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.361](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.361)
- Verger, A., Fontdevila, C. ve Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 248-270.
- Volmer, J., Spark, D. ve Niessen, C. (2012). Leader-member exchange (LMX), job autonomy, and creative work involvement. *The Leadership Quarterly*, 23(12), 456-465.
- Walters, K. N. ve Diab, D. L. (2016). Humble leadership: Implications for psychological safety and follower engagement. *Journal of Leadership Studies*, 10(2), 7-18. [doi: 10.1002/jls.21434](https://doi.org/10.1002/jls.21434)
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S. ve Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126. [doi: 10.1177/2F0149206307308913](https://doi.org/10.1177/2F0149206307308913)
- Wang, Y. X., Yang, Y. J., Wang, Y., Su, D., Li, S. W., Zhang, T. ve Li, H. P. (2019). The mediating role of inclusive leadership: Work engagement and innovative behaviour among Chinese head nurses. *Journal of Nursing Management*, 27(4), 688-696. [doi: 10.1111/jonm.12754](https://doi.org/10.1111/jonm.12754)
- Weintraub, P. ve McKee, M. (2018). Leadership for innovation in healthcare: an exploration. *International Journal of Health Policy and Management*, 8(3), 138.
- Wenner, J. A. ve Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. [doi: 10.3102/0034654316653478](https://doi.org/10.3102/0034654316653478)
- Wermke, W. ve Höstfält, G. (2014). Contextualizing teacher autonomy in time and space: A model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 58-80. [doi: 10.1080/00220272.2013.812681](https://doi.org/10.1080/00220272.2013.812681)

- Wermke, W. ve Forsberg, E. (2017). The changing nature of autonomy: Transformations of the late Swedish teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 155-168.
- Wermke, W. ve Prøitz, T. S. (2019). Discussing the curriculum-Didaktik dichotomy and comparative conceptualisations of the teaching profession. *Education Inquiry*, 10(4), 300-327. doi: [10.1080/20004508.2019.1618677](https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1618677)
- Wermke, W. ve Salokangas, M. (2015). Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2). doi: [10.3402/nstep.v1.28841](https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28841)
- White, R. T. (1992). Implications of recent research on learning for curriculum and assessment. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 153-164.
- Wilches, J. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala, revista de lenguaje y cultura* 12(18), 245-275.
- Wohlstetter, P. ve Van Kirk, A. (1995). *School-based budgeting: Organizing for performance*. Center on Educational Governance.
- Workman-Stark, A. L. (2017). *Inclusive policing from the inside out*. Cham: Springer International Publishing. ISBN: 10.1007/978-3-319-53309-4.
- Worth, J. ve Van den Brande, J. (2020). Teacher Autonomy: How Does It Relate to Job Satisfaction and Retention?. *National Foundation for Educational Research*.
- Wuffli, P. A. (2016). *Inclusive leadership: A framework for the global era*. Springer International Publishing.
- Yavaş, Ş. (2024). *Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algısı ve iş yaşam kalitesiyle ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ye, Q., Wang, D. ve Li, X. (2019). Inclusive leadership and employees' learning from errors: A moderated mediation model. *Australian Journal of Management*, 44(3), 462-481. doi: [10.1177/2F0312896218805796](https://doi.org/10.1177/2F0312896218805796)

- Yıldırım, T. (2017). *İngilizce okutmanlarının ve okul yöneticilerinin öğretmen özerkliği üzerine algıları: Bir durum çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yolcu, M. A. (2021). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Yolcu, O. (2019). *Ortaokul fen bilimleri öğretim programının Stufflebeam Değerlendirme Modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations (8th ed.)*. Pearson.
- Zeng, H., Zhao, L. ve Zhao, Y. (2020). Inclusive leadership and taking-charge behavior: roles of psychological safety and thriving at work. *Frontiers in Psychology*, 11(62), 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2020.00062
- Zhu, Y. ve 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. doi: 10.4028/www.scientific.net/amr.282-283.691

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

1/6

Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Saygıdeğer Katılımcı,

Bu çalışma öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin ne kadar kapsayıcı bir lider olduğunu belirlemek ve bu durumun öğretmenlerin özerk davranışlarını ne düzeyde etkilediğini ölçmek için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Sadece Şehitkâmil ilçesindeki **kadro ve sözleşmeli öğretmenlere** yöneliktir. Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 06.03.2024 tarih ve E-34659092-605.01-98288051 sayılı izin yazısı doğrultusunda uygulanmaktadır. Araştırmadaki veriler sadece bilimsel bir çalışmaya veri toplamak amacıyla kullanılacaktır. Araştırmaya katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Ahmet GÜRBÜZ (Sınıf Öğretmeni-Yüksek Lisans Öğrencisi)

1.BÖLÜM – KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz?	Kadın ☐ Erkek ☐
Yaşınız?	
Mesleki Kıdeminiz?(Yıl)	
Medeni Durumunuz?	Evli ☐ Bekâr ☐
Eğitim Durumunuz?	Lisans ☐ Lisansüstü ☐
Yöneticilik Deneyiminiz?(Yoksa 0 yazınız)	
Branşınız?	
Çalıştığınız Okul Türü?	İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐
Bu okuldaki hizmet süreniz? (Yıl)	

Ek 2. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği

2/6

2.BÖLÜM – KAPSAYICI LİDERLİK ÖLÇEĞİ

NO	Okul Yöneticisinin Kapsayıcı Liderlik Özellikleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Yöneticim çalışanlar tarafından belirtilen problemleri çözmek için gerekli olan tüm adımları atar.	()	()	()	()	()
2.	Yöneticim yasaların gerektirdiği şekliyle liyakate uygun hareket eder.	()	()	()	()	()
3.	Yöneticim görevlendirme, ödülleri ve yükselme açısından hakkaniyetli davranır.	()	()	()	()	()
4.	Yöneticim tüm çalışanlara yetenekleri ölçüsünde hakkaniyetli davranır.	()	()	()	()	()
5.	Yöneticim etik ilkeler ölçüsünde hareket eder.	()	()	()	()	()
6.	Yöneticim kurumsal hedeflerin başarılması için kişisel çıkarları bir kenara koyar.	()	()	()	()	()
7.	Kurumda ilişkiler şeffaflık ilkesi ile yürütülür.	()	()	()	()	()
8.	Yöneticim yaşadığım problemleri çözmem konusunda bana destek olur.	()	()	()	()	()
9.	Yöneticim çalışanlar tarafından tanımlanan problemler için gerekli olan adımları atar.	()	()	()	()	()
10.	Yöneticim her çalışanın özel, önemli ve eşsiz hissetmesi için çaba sarf eder.	()	()	()	()	()
11.	Ekip üyelerine zor durumlarla baş etme konusunda destek sağlar.	()	()	()	()	()
12.	Yöneticim tüm çalışanların kendini rahat ifade edebildiği ortamlar yaratır.	()	()	()	()	()
13.	Yöneticim yaşadığım problemlerin ve ihtiyaçlarımın farkındadır.	()	()	()	()	()
14.	Yöneticim kişisel ve mesleki gelişimim konusunda beni destekler.	()	()	()	()	()
15.	Yöneticim risk alması gereken durumlarda doğru bildiği gibi davranır.	()	()	()	()	()
16.	Yöneticim değişim sürecinde belirsizliğin kaçınılmaz olduğunu kabul eder.	()	()	()	()	()
17.	Yöneticim küresel gelişmelere kolaylıkla ayak uydurur.	()	()	()	()	()
18.	Yöneticim dünyada meydana gelen teknolojik ve sosyo-ekonomik gelişmelerin örgüt üzerindeki etkilerini analiz edebilir.	()	()	()	()	()
19.	Yöneticim değişime yön verecek bilgi ve tecrübeye sahiptir.	()	()	()	()	()
20.	Yöneticim değişimin sağlayacağı yararların herkes tarafından anlaşılmasını sağlar.	()	()	()	()	()
21.	Yöneticim değişim için yetki ve sorumlulukları üstlenecek kişileri belirler, bu kişilere güvenir ve destekler.	()	()	()	()	()
22.	Yöneticim değişimin olumlu ve olumsuz sonuçlarını değişimden etkilenen tüm paydaşlarla birlikte değerlendirir.	()	()	()	()	()

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
47.	Yöneticim farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerle uyumlu çalışır.	()	()	()	()	()
48.	Yöneticim hiçbir çalışana dünya görüşü veya politik düşüncelerinden dolayı önyargılı davranmaz.	()	()	()	()	()
49.	Yöneticim çalışanlar arasında ayrımcılık yapmaz (örneğin; din, dil ırk, cinsiyet).	()	()	()	()	()
50.	Yöneticim hata yaptığı takdirde hatalarını kabul eder.	()	()	()	()	()
51.	Yöneticim, çalışanları ile kendi hataları hakkında konuşmaktan çekinmez.	()	()	()	()	()
52.	Yöneticimin zor işlerin üstesinden geleceğine yönelik inancı tamdır.	()	()	()	()	()
53.	Yöneticim güçlüklerle karşılaştığı zaman öz değerlendirme yapar.	()	()	()	()	()
54.	Yöneticim güçlü bir durumda, kendi inanç ve değerlerini sorgular.	()	()	()	()	()

Ek 3. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

5/6

3.BÖLÜM – ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ

	Öğretmenler öğretim sürecinde ne düzeyde söz sahibi olmalıdır?	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
1.	Öğretimin amaç ve hedeflerini belirlemede	()	()	()	()	()
2.	Sınıfta öğretimin içeriğini belirlemede	()	()	()	()	()
3.	Öğretim yöntem ve stratejilerini belirlemede	()	()	()	()	()
4.	Öğretim yaklaşımlarında yaratıcı değişiklikler yapmada	()	()	()	()	()
5.	Öğretim etkinliklerinde farklı yöntemler kullanma	()	()	()	()	()
6.	Öğretim materyallerinin seçiminde	()	()	()	()	()
7.	Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçiminde	()	()	()	()	()
8.	Sınıftaki fiziksel alanın kullanımında	()	()	()	()	()
9.	Sınıftaki öğretim zamanlarını belirlemede	()	()	()	()	()
10.	Sınıftaki davranış kurallarını belirlemede	()	()	()	()	()
11.	Öğrenci özerkliğini desteklemede	()	()	()	()	()
	Aşağıda belirtilen hususlarda söz sahibi olmak sizi ne derecede memnun eder?	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
12.	Sınıfta öğretim sürecini istediğim şekilde yönetmek	()	()	()	()	()
13.	Öğretim sürecinde istediğim değişiklikleri yapabilmek	()	()	()	()	()
14.	Uygun gördüğüm ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanabilmek	()	()	()	()	()
15.	Sınıf içi öğretim zamanlarında istediğim değişiklikleri yapabilmek	()	()	()	()	()
16.	Mesleki yeterliliğimi geliştirmek	()	()	()	()	()
17.	Öğretim sorunlarının çözümüne katılmak	()	()	()	()	()
18.	Öğretmenlik mesleği ile ilgili kararlara katılabilmek	()	()	()	()	()
19.	Mesleki geleceğim ile ilgili kararlar alabilmek	()	()	()	()	()
20.	Okulda yönetim süreçlerine katılmak	()	()	()	()	()
21.	Mesleğimle ilgili istediğim konularda araştırma yapabilmek	()	()	()	()	()
22.	Topluma liderlik yapmak	()	()	()	()	()

	Aşağıda belirtilen hususlarda ne düzeyde <u>hak ve sorumluluğa</u> sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
23.	Öğretim sorunlarının çözümünde	()	()	()	()	()
24.	Eğitim programlarının geliştirilmesinde	()	()	()	()	()
25.	Öğretmenlik mesleği ile ilgili kararların alınmasında	()	()	()	()	()
26.	Geleceğimle ilgili mesleki kararlar alabilmede	()	()	()	()	()
27.	Eğitimin okul düzeyindeki kararların alınmasında	()	()	()	()	()
28.	Okulda yönetim süreçlerine katılmada	()	()	()	()	()
29.	Çalışma ortamının düzenlenmesi ile ilgili kararların alınmasında	()	()	()	()	()
30.	Mesleki konularda bilimsel araştırma yapmada	()	()	()	()	()
31.	Diğer çeşitli konularda araştırma yapmada	()	()	()	()	()
32.	Meslektaşlarımla iletişim halinde olmada	()	()	()	()	()
33.	Meslektaşlarımla bağlılık ilişkisi kurmada	()	()	()	()	()
34.	Topluma liderlik yapmada	()	()	()	()	()
	Aşağıda öğretmen özerkliğine ilişkin ifadelere ne düzeyde katılıyorsunuz?	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
35.	Öğretmen özerkliğinin düzeyini <u>okul yönetimi</u> belirlemelidir.	()	()	()	()	()
36.	Öğretmen özerkliğinin düzeyini <u>toplum</u> belirlemelidir.	()	()	()	()	()
37.	Öğretmen özerkliğinin düzeyini <u>merkezi yönetim</u> belirlemelidir.	()	()	()	()	()
38.	Öğretmenlerin özerklik düzeyini <u>öğretmenin eğitim</u> düzeyi belirler.	()	()	()	()	()
39.	Öğretmenlerin özerklik düzeyini <u>öğretmenin mesleki deneyimi</u> belirler.	()	()	()	()	()
40.	Öğretmenler mesleklerinde sorumlulukları oranında yetkiye sahip değillerdir.	()	()	()	()	()
41.	Öğretmenler öğrenciler üzerinde sahip oldukları önem oranında yetkiye sahip değillerdir.	()	()	()	()	()
42.	Öğretmenler toplum üzerinde sahip oldukları sorumluluk oranında yetkiye sahip değillerdir.	()	()	()	()	()
43.	Katı merkezi yönetim öğretmenin özerkliğine engel olmaktadır.	()	()	()	()	()

Anket sonuna geldiniz. Katılım gösterdiğiniz için çok teşekkür ederim.

Ek 4. Ölçme Araçları Kullanım İzni



Gürbüz Öğretmen

Alıcı: ezgi

23 Kas 2023 10:52 (2 gün önce)



Merhaba hocam, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Kapsayıcı liderlik ile ilgili tez çalışması yapmaktayım. İzniniz olursa "Okullarda Kapsayıcı Liderlik ve Sosyal Diyalog ilişkisinin incelenmesi" başlıklı doktora tezinizde geliştirmiş olduğunuz Kapsayıcı Liderlik Ölçeği(KLÖ)'ni kullanmak istiyorum. Saygılarımla, iyi çalışmalar.

Ahmet GÜRBÜZ

Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi



Ezgi Ağcihan

Alıcı: ben

23 Kas 2023 11:00 (2 gün önce)



Selamlar Hocam,
Mailinizi aldığımı çok sevdim. Bir ay içinde tezimi danışmanımla birlikte kitap olarak yayınlamayı düşünüyorum. Dolayısıyla, tabiki kullanabilirsiniz fakat kitabı referans gösterebilirsiniz çok sevinirim. Kitabımız yayınlandığında sizinle detaylı paylaşırım.
Saygılarımla ,
Dr. Ezgi AĞCIHAN
Kadıköy İlçe Milli Eğitim

Windows'u Etkinleştir

Ölçek Kullanım İzni

Gelen Kutusu



Gürbüz Öğretmen

Alıcı: purenakçay

22 Kas 2023 18:44 (3 gün önce)



Merhaba hocam, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Öğretmen özerkliği ile ilgili tez çalışması yapmaktayım. İzniniz olursa geliştirmiş olduğunuz Öğretmen Özerkliği Ölçeği(ÖÖÖ)'ni kullanmak istiyorum. Saygılarımla, iyi çalışmalar.

Ahmet GÜRBÜZ



Püren AKÇAY

Alıcı: ben

24 Kas 2023 16:34 (21 saat önce)



Merhabalar, atıf yapmak suretiyle kullanabilirsiniz. İsterseniz size ölçeği ulaştırabilirim.

Ek 5. Araştırma Uygulama İzin Belgesi

Tarih ve Sayı: 08.03.2024-409793



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-34659092-605.01-98377430
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Ahmet GÜRBÜZ)

07.03.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ahmet GÜRBÜZ'ün yürüttüğü "Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şehitkamil İlçesine bağlı bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerdeki öğretmenlere yönelik anket uygulama isteği, ekli yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen tez çalışma isteğiyle ilgili Valilik Makamının 06.03.2024 tarihli ve 98288051 sayılı oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup konunun ilçenizde bulunan ilgili okul müdürlüklerine duyurulması ve veli onama formunun imzalı bir nüshasının okul müdürlüklerinde muhafaza edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Altay TİRYAKİ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK:

Yazı ve ekleri

DAĞITIM:

Gereği:

Şehitkamil İlçe MEM

Bilgi:

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğüne

Ek 6. Etik Kurul Belgesi

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
30.01.2024	02	01-65

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkan Vekili Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ Başkanlığında toplandı.

KARAR 02.43- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 26.01.2024 tarih ve 391117 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Emine SAKLAN Ahmet GÜRBÜZ (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı
(İzinli)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Vekili
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Muhittin DEMİRAY
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Baha ÖZTUNÇ
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Tuğba KILIÇER
Üye
(İmza)

Ek 6. Yazarın Özgeçmişı