



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİM VE DENETİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI EĞİTİME İLİŞKİN
TUTUMLARI İLE OKUL MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ
LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZLEM COŞKUN

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. NEJAT İRA**

ÇANAKKALE – 2023



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI EĞİTİME İLİŞKİN TUTUMLARI İLE OKUL
MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Özlem COŞKUN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Nejat İRA

Çanakkale – 2023



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Özlem COŞKUN tarafından Prof. Dr. Nejat İRA yönetiminde hazırlanan ve 28/08/2023 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan **“Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları İle Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki”** başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Nejat İRA

(Danışman)

Prof. Dr. Ali AKSU

Doç. Dr. Adil ÇORUK

.....

.....

.....

Tez No : 10569908

Tez Savunma Tarihi : 28/08/2023

.....
Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL

Enstitü Müdürü

21/09/2023

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Özlem COŞKUN

28/08/2023

ÖNSÖZ

“Eğitimde feda edilecek tek bir fert yoktur.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

Bir çocuğun hayatında değişiklik yapmakla başlayan tüm toplumu etkileyebilecek bir serüvendir eğitim. Kapsayıcı eğitim ise, bütün çocukların farklılıklarını tanıyarak, saygı duyarak, eğitimi ona göre şekillendiren, tüm çocukların aynı eğitim ortamında akranlarıyla eğitim almasını savunmaktadır. Dönüşümcü liderlik ise saygınlık, güven, cesaret gibi özelliklerle takipçilerin değer, tutum ve inançlarını etkileyerek değişen çevre koşullarının gerektirdiği dönüşümü başlatıp sürdürmek için örgütü harekete geçirme, hedeflenen vizyona uygun, misyona ulaşma sürecidir. İnsanlık tarihinin karşılaşılabileceği en büyük dönüşümcü lider sevgili Ata’mızın da sözünden yola çıkarak, dönüşümcü liderlik davranışlarının kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması için geliştirilmiş bir çalışmadır.

Yapılan tüm araştırmalarda olduğu gibi bu çalışmada da araştırmacıdan kaynaklanan bir takım eksiklikler olabilir. Bu araştırma ile veri toplama araçlarının, araştırmada kullanılan yöntemlerinin yapılan uygulama ve araştırma sonuçlarının, yapılacak diğer araştırmalara ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu tezin gerçekleştirilmesinde, çalışmam boyunca benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Nejat İRA’ya, ayrıca, yardımlarını esirgemeyen ve bana yol gösteren kıymetli hocam Doç. Dr. Adil ÇORUK’a, sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Bugüne gelmemi sağlayan ve hayatımın her evresinde desteğini hissettiğim, sabırla çalışmalarımın bitmesini bekleyen, canım annem Ülker COŞKUN’a ve yeri hiçbir zaman dolmayacak olan, sevgili babam Bayram Ali COŞKUN’a sonsuz minnet ve sevgilerimi sunuyorum.

Hiçbir çocuk, kendi seçemediği şartlar yüzünden, eğitimden uzak kalmamalıdır.

Özlem COŞKUN

Çanakkale–Ağustos 2023

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI EĞİTİME İLİŞKİN TUTUMLARI İLE OKUL MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Özlem COŞKUN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Nejat İRA

28/08/2023, 199

Kapsayıcı eğitim, kaliteli adil eğitim ortamında, ayrı tutulmadan ve ötelenmeden, farklı eğitim ihtiyaçlarına cevap veren, topluma katılımı artırıp tüm öğrencileri kucaklayan eğitim sürecidir. Değişimin hızlı yaşandığı günümüzde bu süreci tüm öğrencileri kapsayacak şekilde okullarda etkili uygulayıp, yönetebilecek, okulun paydaşlarıyla yol alabilecek lider okul müdürlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Sürecin doğru yönetilmesi, vizyon sahibi, grup amaçlarının kabulünü sağlayabilen, entelektüel gelişimi teşvik eden, bireysel ihtiyaçlara önem veren ve başarı beklentisine sahip dönüşümcü liderlik davranışları gösteren okul müdürleriyle gerçekleşebilecektir. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Öğretmenlerin, bireysel özelliklerine göre kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ile çalıştıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Çanakkale merkezindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda görevli 1064 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemi ise, kolay örneklem yoluyla seçilen 314 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde, Şimşek (2019)'in geliştirdiği “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum” ve Podsakoff (1990)'un geliştirilip, İşcan (2006)'nın uyarladığı “Dönüşümcü Liderlik” ölçekleri kullanılmıştır. Ölçeklerin yüksek derecede güvenilir ve anlamlı geçerlilikte olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. İstatistiksel analizlerde, veriler normal dağılmadığından gruplar arası farklılık için Mann Whitney ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Kapsayıcı

eğitimde tutum ile dđnüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişki Pearson Korelasyonu'yla incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumları ile okul müdürlerinin dđnüşümcü liderlik davranışlarının çok yüksek olduğu saptanmıştır. Değişkenlerden yaş faktörü dışında tutum ölçeğinde farklılık gözlenmezken, dđnüşümcü liderlik ölçeğinde katılımcıların benzer algılara sahip olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerin dđnüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarını %17,60 yordadığı, aralarında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, dđnüşümcü liderlik, okul müdürü, öğretmen, dezavantajlı öğrenciler



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' ATTITUDES TO INCLUSIVE EDUCATION AND THE TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS OF SCHOOL PRINCIPALS

Özlem COŞKUN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Educational Sciences Department

Advisor: Prof. Dr. Nejat İRA

28/08/2023, 199

Inclusive education is an education process that responds to different educational needs, increases participation in society and embraces all students in a quality, fair education environment, without being separated or postponed. In today's world where change is experienced rapidly, there is a need for leading school principals who can effectively implement and manage this process in schools, including all students, and who can move forward with the school's stakeholders. Proper management of the process will be possible with school principals who have vision, can ensure the acceptance of group goals, encourage intellectual development, give importance to individual needs, and show transformational leadership behaviors with success expectation. The aim of the study is to examine the relationship between teachers' attitudes towards inclusive education and the transformational leadership behaviors of school principals. It was aimed to determine whether there is a significant difference between the attitudes of teachers towards inclusive education according to their individual characteristics and the transformational leadership behaviors of the school principals they work with. The universe of the research consists of 1064 teachers working in official primary and secondary schools in the center of Çanakkale in the 2022-2023 academic year. The sample consists of 314 teachers selected through easy sampling. In the data collection process of the research, "Teacher Attitude in Inclusive Education" developed by Şimşek (2019) and "Transformational Leadership" scales developed by Podsakoff (1990) and adapted by İşcan (2006) were used. It has been concluded that the scales are highly reliable and have significant validity. In statistical

analysis, Mann Whitney and Kruskal Wallis tests were used for the difference between groups since the data were not normally distributed. The relationship between attitude in inclusive education and transformational leadership behaviors was examined with Pearson Correlation. As a result of the research, it was determined that the inclusive education attitudes of the teachers and the transformational leadership behaviors of the school principals were very high. While no difference was observed in the attitude scale, except for the age factor, it was determined that the participants had similar perceptions in the transformational leadership scale. It was concluded that the transformational leadership behaviors of the school principals predicted the inclusive education attitudes of the teachers by 17.60%, and there was a moderate positive relationship between them.

Keywords: Inclusive education, transformational leadership, school principal, teacher, disadvantaged students

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JURİ ONAY SAYFASI	i
ETİK BEYAN.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR.....	xxiv
TABLolar DİZİNİ.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	4
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar	9

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Kapsayıcı Eğitim	11
2.1.1.Kapsayıcı Eğitim Nedir?	12
2.1.2.Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Gruplar.....	13
2.1.3.Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi	19
2.1.4.Kapsayıcı Eğitim Yaklaşım ve Uygulamaları	29
2.1.5.Kapsayıcı Eğitim Süreci ve Uygulanması.....	34
2.1.6.Kapsayıcı Eğitimde Temel Faktörler ve Roller.....	36
2.2. Liderlik	40
2.2.1.Liderlik Nedir?	41
2.2.2.Liderlik Yaklaşımları	44
2.2.3.Dönüşümcü Liderlik.....	62
2.2.4.Dönüşümcü Liderlik Yaklaşımları	65

2.2.5.Dönüşümcü Liderliğin Boyutları.....	67
2.2.6.Dönüşümcü Liderin Özellikleri.....	70
2.2.7.Yöneticilerde Dönüşümcü Liderlik Yeteneklerinin Geliştirilmesi	74
2.2.8.Dönüşümcü Liderliğin Eğitimdeki Yeri.....	74
2.3. İlgili Araştırmalar	80
2.3.1.Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Araştırmalar	80
2.3.2.Dönüşümcü Liderlik İle İlgili Araştırmalar.....	87

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	95
3.2. Evren ve Örneklem.....	95
3.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması.....	103
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	103
3.3.2.Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği	104
3.3.3.Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	105
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	106

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	108
4.1.1.Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeğinin Betimsel Analizi	108
4.1.2.Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliği Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler	109
4.1.3.Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliği Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler	112
4.2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeğinin Değişkenlere Göre Analizi	114
4.2.1.Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	114
4.2.2.Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	115
4.2.3.Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	116
4.2.4.Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	118

4.2.5.Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	119
4.2.6.Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	120
4.2.7.Öğretmenlerin İstihdam Şekillerine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	121
4.2.8. Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Yıllarına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	122
4.2.9.Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	123
4.2.10.Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Dair Eğitim Alma Durumlarına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	124
4.2.11.Öğretmenlerin Dezavantajlı Grupla Çalışma Deneyimine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	125
4.2.12.Öğretmenlerin Algılarına Göre Görev Yaptıkları Okulun Sosyo – Ekonomik Düzeyin Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	126
4.2.13. Öğretmenlerin Yakın Çevrelerinde Kapsayıcı Eğitime İhtiyaç Duyan Birey Varlığına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	127
4.3. Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	128
4.3.1.Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin Betimsel Analizi	128
4.3.2.Dönüşümcü Liderlik Davranışlarından Vizyon-İlham Sağlama ve Uygun Rol Model Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler.....	130
4.3.3.Dönüşümcü Liderlik Davranışlarından Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler	131
4.3.4.Dönüşümcü Liderlik Davranışlarından Entelektüel Teşvikte Bulunma Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler	132
4.3.5.Dönüşümcü Liderlik Davranışlarından Bireysel İlgi Gösterme Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler.....	133
4.3.6.Dönüşümcü Liderlik Davranışlarından Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler	134
4.4. Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin Değişkenlere Göre Analizi	134
4.4.1.Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	135
4.4.2.Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	136

4.4.3.Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	138
4.4.4.Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	139
4.4.5.Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	141
4.4.6.Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	142
4.4.7.Öğretmenlerin İstihdam Şekillerine Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	144
4.4.8.Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulda Çalışma Yıllarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	145
4.4.9.Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	147
4.4.10.Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Dair Eğitim Alma Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	148
4.4.11.Öğretmenlerin Dezavantajlı Grupla Deneyimine Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	150
4.4.12.Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	151
4.4.13.Öğretmenlerin Yakın Çevresinde Kapsayıcı eğitime İhtiyaç Duyan Birey Varlığına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	152
4.5. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimde Tutumları İle Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki Durumuna Dair Bulgular	154
4.6. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları İle Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	157

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	159
5.1.1.Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği	159
5.1.2.Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	164
5.1.3.Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki	168
5.1.4.Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki Yordayıcılık	170
5.2. Öneriler.....	170

5.2.1.Araştırmacılara Öneriler.....	171
5.2.2.Uygulayıcılara Öneriler.....	172
KAYNAKÇA.....	173
EKLER.....	I
EK 1 ANKET FORMU	I
EK 2 ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ.....	V
EK 3 ARAŞTIRMA İZİN MAKAM ONAYI.....	VI
EK4 ARAŞTIRMA UYGULANAN OKULLAR.....	X
EK5ETİK KURUL ONAYI	XI



KISALTMALAR

BM	Birleşmiş Milletler
BMMYK	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
TDK	Türk Dil Kurumu

TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Evren ve örneklem sayılarının dağılımları	97
Tablo 2	Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları	97
Tablo 3	Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları	97
Tablo 4	Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığına göre dağılımları	97
Tablo 5	Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları	98
Tablo 6	Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları	98
Tablo 7	Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımları	99
Tablo 8	Araştırmaya katılan öğretmenlerin istihdam şekline göre dağılımları	100
Tablo 9	Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki çalışma yılına göre dağılımları	100
Tablo 10	Araştırmaya katılan öğretmenlerinin okul türlerine göre dağılımları	101
Tablo 11	Araştırmaya katılan öğretmenlerin daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına göre dağılımları	101
Tablo 12	Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri olma durumlarına göre dağılımları	101
Tablo 13	Araştırmaya katılan öğretmenlerini okulunun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımları	102
Tablo 14	Araştırmaya katılan öğretmenlerin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan bireylerin olma durumlarına göre dağılımları	102
Tablo 15	Ölçek değerlendirme kriteri	106
Tablo 16	Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumlarına yönelik betimsel istatistikler	108
Tablo 17	Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumlarının ortalamalarının betimsel istatistikleri	109
Tablo 18	Kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna ait	

betimsel istatistikler	110
Tablo 19 Kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği alt boyutuna ait betimsel istatistikler	112
Tablo 20 Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	115
Tablo 21 Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	116
Tablo 22 Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yaş aralık değişkenine göre Kruskal Wallis H sonuçları	117
Tablo 23 Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları	118
Tablo 24 Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının branş değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	119
Tablo 25 Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları	120
Tablo 26 Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının istihdam değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları	121
Tablo 27 Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının okulda çalışma yılı değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları	122
Tablo 28 Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının okul türü değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	123
Tablo 29 Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kapsayıcı eğitim alma değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	124
Tablo 30 Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının dezavantajlı öğrenci deneyimi değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları	125
Tablo 31 Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının okulun sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları	126
Tablo 32 Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yakın çevrede kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey varlığı değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	127
Tablo 33 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ait betimsel	

istatistikler	128
Tablo 34 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranış düzey ortalamalarının betimsel istatistikleri	129
Tablo 35 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarından vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model alt boyutuna ait betimsel istatistikler	130
Tablo 36 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarından grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutuna ait betimsel istatistikler	131
Tablo 37 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarından entelektüel teşvikte bulunma alt boyutuna ait betimsel istatistikler	132
Tablo 38 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarından bireysel ilgi gösterme alt boyutuna ait betimsel istatistikler	133
Tablo 39 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarından yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutuna ait betimsel istatistikler	134
Tablo 40 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	135
Tablo 41 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	137
Tablo 42 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının yaş aralık değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları	138
Tablo 43 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının eğitim durum değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları	140
Tablo 44 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının branş değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	141
Tablo 45 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları	142
Tablo 46 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının istihdam şekil değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları	144
Tablo 47 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının okul çalışma yılı değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları	146
Tablo 48 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının okul türü değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	147
Tablo 49 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının kapsayıcı eğitim ve seminer alma durum değişkenine göre	

Mann Whitney U testi sonuçları	149
Tablo 50 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının dezavantajlı öğrenci deneyimi değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	150
Tablo 51 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının okulun sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları	151
Tablo 52 Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının yakın çevrede kapsayıcı eğitime gerek duyan birey varlık değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	153
Tablo 53 Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde tutumları ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile ilişkin korelasyon analizi sonuçları	155
Tablo 54 Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ile incelemesine ait regresyon analizi sonuçları	164

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölüm içerisinde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi üzerinde durulmuş, problem cümlesi ile alt problemlere yer verilmiş, sınırlılıklar ve sayıtlılara değinilmiş, araştırmada yer alan tanımlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, öğrencilere beceri, bilgi ve anlayış kazandırıp, bireysel ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunmak, geleceklerini şekillendirmektir. Kişinin doğumıyla başlayıp ölümüyle sona eren kişilik haklarından biri olan eğitim, her bireyin hak ve özgürlüğüdür. Eğitim sisteminin amacı farklı eğitim tanımlarından yola çıkarak genellenirse kendini gerçekleştiren, topluma ve dünyaya fayda ve uyum sağlayabilen sağlıklı bireyler yetiştirmektir.

Her insan farklı bireysel özelliklere sahiptir. İnsanın bu bireysel farklılıkları başta eğitim olmak üzere sağlığını, çalışmasını ve toplumda yer almasını engellememelidir. Özellikle 2000’li yıllarda “Herkes İçin Eğitim” hareketiyle, farklı özelliklere sahip bütün çocukların aynı ortamda eğitim almasını ve her öğrenci için ulaşılabilir olmasını savunan kapsayıcı eğitim anlayışını getirmiştir. İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren farklı aşamalardan geçerek 1960’lardan sonra tüm dünyayı etkileyen insancıl felsefi akımların da etkisiyle bireyleri toplumdan uzaklaştırmak, kurumsallaştırmak gibi olumsuzlukları değerlendirme, yerini olumlu özellikler ve farklılıkların ele alınmasına bırakmıştır (Özkan, Kırgöz, ve Beşdere, 2021).

Kapsayıcı eğitim bütün öğrencilerin eğitime erişiminin sağlanıp akranları ile aynı eğitim ortamından faydalanabilmesi için eğitim kapasitesinin güçlendirilmesidir(UNESCO, 2009). Kapsayıcı eğitime ait yapılan tanımların ortak noktası tüm çocuklara eğitim ortamlarının açık olması, pedagojik, psikolojik ve sosyolojik açıdan bir arada eğitim almalarının olumlu sonuçlar doğuracağı inancıdır (Sakız, 2021).

Kapsayıcı eğitim bütün öğrenenlerin farklılaşan gereksinimlerini karşılamak amacıyla öğrenim süreçlerini, topluma ve kültüre katılımın artırılması, eğitimdeki

ayrımcılıkların ve dışlamaların azaltılması sürecidir (UNESCO, 2005). Kısaca bireyin birçok farklı açıdan değerlendirme sürecine dezavantajlı grupların dahil edilmesi, çok kültürlülük yaklaşımı ve ülkemizin de çok ciddi oranda etkilendiği göç ve mültecilere yönelik eğitim politikaları kapsayıcı eğitim uygulamalarının içinde yer almaktadır.

Kapsayıcı eğitimin öğrencilerin farklı gelişimsel ve öğretimsel gereksinimleri ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bir arada eğitim alma anlayışıyla birlikte dolaylı ya da doğrudan herkese eğitimin tüm paydaşlarına önemli roller düşmektedir. Kapsayıcı eğitim kavramında geçen “aynı eğitim ortamı” denildiğinde en önemli rol, kaliteli ve nitelikli bir eğitim için vizyoner, öğretimsel, toplumsal, örgütsel, etik ve politik ve dönüştürücü liderlik özelliklerini bir arada taşımak zorunda olan okul müdürünün rolüdür. Okul yöneticileri, etkili birer lider olarak sorumluluk üstlenmeli ve bu sorumluluğun gerekleri olarak bir vizyon ve misyon belirlenmeli, bu amaçlara ulaşılabilmesi için etkili bir süreç yönetimi planlanmalı ve uygulanmalıdır (Sakız, 2021). Öğretmen ise süreci tüm öğrenciler için organize edip uygulaması rolüyle önemli paydaşlar arasındadır. Öğrencilerin bireysel ve gelişimsel özellikleri, ilgileri, istekleri ve öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alan ister dezavantajlı ister değil tüm öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıp eşit düzeyde erişimlerini sağlayıp tüm öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerine eşit şekilde katılımını gerçekleştirmek bu eğitim anlayışında sınıfta kahraman ve model olan öğretmendir.

Tutumlar, farklılıkları zenginlik gören kapsayıcı bir okul ortamı oluşturmak ve global perspektif sağlamakta belirgin bir role sahiptir (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013). Öğretmenlerin sınıf ortamlarında sergileyecekleri olumlu davranış ve tutumları demokratik sınıf ortamlarının oluşmasını sağlayacaktır. Böylelikle öğrencilerin de farklı, ırk, dil, kültür, din, etnik özelliklere, cinsiyete veya engele karşı olumlu tutum göstermesi ve davranışta bulunmasını kolaylaştıracaktır (Yıldırım, 2016). Öğretmen tutumlarının kapsayıcı eğitim ve uygulamaları üzerine etkisini inceleyen Jenkinson (1997), Scruggs ve Masropieri (1996), Subban ve Sharma (2006) öğretmen tutumlarının, kapsayıcı eğitim ile uygulamalarında belirleyici bir unsur olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim kapsayıcılığın yirminci yılında İtalya’da öğretmen tutumları isimli çalışmada Travers ve arkadaşları (2010) gibi araştırmacılar ise olumsuz tutumların kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında en önemli engellerden biri olduğunu belirlemişlerdir.

21.yüzyılda bilgi toplumuna geçişle birlikte tüm örgütler gibi okul örgütlerinin de dönüşmesini zorunlu kılmıştır. Hızlı geçişi ve dönüşümü okullarda yönetecek kişi ise dönüşümcü lider olarak okul müdürüdür. Eğitim yöneticisi bu anlayışla değişimi karşıdan izleyen değil, dönüşüm ve değişimin içinde olup, geleceği şekillendirerek başlangıçları yapacak kişidir. Çağdaş liderlik yaklaşımları okulları “dönüşen örgütler”, okul müdürlerini ise “dönüşümcü lider” şeklinde anlamlandırmaktadır (Bottery, 2001). Araştırmaların sonucunda, okulda dönüşümü ve değişimi başlatacak müdürlerin liderlik davranışlarının, öğretmenlerin, hedefe ulaşma ve beklenen başarıyı göstermede önemli bir etken olduğu belirlenmiştir(Bo, 2013). Karip (1998) etki, güdüleme, uyarım ile destekleyici davranışları ve özellikleri kendinde toplayıp gruptakilerin gereksinimlerini, istek ve yönelimlerini fark edip amaca ulaşmak için güdüleme aracı olarak kullanan kişiyi dönüşümcü lider olarak tanımlamaktadır.

Baynal Doğan ve arkadaşlarının 1975 ile 2020 seneleri içinde WoS veri tabanında liderlik tarzlarının bibliyometrik analizi çalışmalarında liderlik alanında en sık kullanılan anahtar kelimenin dönüşümcü liderlik olduğu, Türközü'nün (2023) ise yönetim alanında aynı yöntemle yaptığı araştırmada dönüşümcü liderliğin yenilikçilik ve değişim odaklı özellikleriyle önemli bir farkla diğer liderlik tarzlarından ayrıldığı ifade edilmiştir (Baynal Doğan, Doğan ve Aykan, 2021).

Sürekli dönüşüm ve gelişim içinde olması gereken eğitim örgütün bu anlamda bakıldığında dönüşümcü liderlere ihtiyacı vardır. Okullarda dönüşümcü liderlerin, profesyonel ve işbirliğine dayanan ortam oluşturma, öğretmenlerin geliştirilerek, karşılaşılan sorunlara etkin çözüm getirebilmelerini destekleme şeklinde görevleri bulunmaktadır (Stewart, 2006; Erceylan, 2010). Dönüşümcü liderliğin, güdüleme, örnek ve rol model olma, sevgiye dayalı saygı ortamı oluşturma, kendini geliştirme, amaç birliği oluşturma, bireysel destek mekanizmalarının sağlanması gibi davranışları okulların amacına ulaşmasında en önemli faktörlerdendir (Erkutlu, 2014).

Dönüşümcü lider olarak okul müdürü, etrafında bulunan kişileri etkileyebilmelidir ki dinamik bir okul ortamı oluşturabilsin (Erdoğan, 2014). Okul müdürü, dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlere entelektüel olarak model olan, dönüşümün heyecan ve ruhunu aktarıp harekete geçiren kısaca okulun lideri olarak da ifade betimlenmiştir (Çelik , 2012). Bu anlamda başarılı ve etkili bir okul müdürü, çağın gereklerine uygun olarak dönüşümcü liderlik davranışlarıyla okulunda değişimi başlatmalı, dönüşümü yöneterek,

eğitim örgütünü uyarlamalıdır. Okulda sıradanlığı kaldırarak, gelişim ve değişimi okulun mottosuna çevirmeli, dönüşümü sağlayarak, başarıya yönelimi gerçekleştirmektedir (Bilge, 2013).

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime olan tutumlarında değişiklik yaratarak, kimseyi dışlamadan, ötelemekten, etiketlemeden ya da ayırıştırmadan, hiçbir bireyi feda etmeden, tüm öğrencileri kapsayan ve bireysel özelliklere önem veren kaliteli ve nitelikli bir eğitim sistemi yaratacağı düşünülmektedir. Bu sebeple, araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişki incelenerek, öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ile çalıştıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi anlamında önemli katkılar sağlayacaktır. Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarının, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeylerinin belirlenmesi Çanakkale ili özelinde benzer bir çalışmaya rastlanmaması sebebiyle ilimiz eğitim standartlarının daha da yükseltilmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca ilgili alan yazında kapsayıcı eğitim ve dönüşümcü liderlik konularında çalışmalara dair tekil çalışmalara rastlansa da her iki başlığı birleştiren ve aralarındaki ilişkiye dair hiçbir çalışmanın bulunmaması sebebiyle eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacaktır. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının daha da yaygınlaşması, tüm öğrencilerin eğitim sistemine dahil edilmesi fırsatının sağlanması, dönüşümcü okul müdürlerinin oluşturduğu vizyon ve öğretmenlerin olumlu tutumları ile gerçekleştirilebilir.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarıyla ilgili ifade ve tanımlar dikkate alınarak, birbirleriyle ilişkili olabilecekleri düşüncesiyle bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin, bireysel özelliklerine göre kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının ve çalıştıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişki varlığının incelenmesidir. Bu doğrultuda “Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarıyla okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasında

anlamalı bir ilişki var mıdır?” sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda altı başlık altında verilen sorular cevaplanmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarında bireysel özelliklerinden;
 - a. Cinsiyet
 - b. Medeni durumu
 - c. Yaş grubu
 - d. Eğitim durumu
 - e. Branşı
 - f. Meslekteki çalışma yılı
 - g. İstihdam şekli
 - h. Çalıştığı okuldaki çalışma yılı
 - i. Çalıştığı okulun türü
 - j. Kapsayıcı eğitime ile ilgili eğitim alıp almadığı
 - k. Dezavantajlı grupla çalışma deneyimi
 - l. Çalışılan okul bölgesinin sosyo-ekonomik düzeyi
 - m. Yakın çevrede kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyulan bireyin varlığıdeğişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ne düzeydedir?
4. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları öğretmenlerin bireysel özelliklerinden;
 - a. Cinsiyet
 - b. Medeni durumu
 - c. Yaş grubu
 - d. Eğitim durumu
 - e. Branşı
 - f. Meslekteki çalışma yılı
 - g. İstihdam şekli
 - h. Çalıştığı okuldaki çalışma yılı
 - i. Çalıştığı okulun türü
 - j. Kapsayıcı eğitime ile ilgili eğitim alıp almadığı
 - k. Dezavantajlı grupla çalışma deneyimi
 - l. Çalışılan okul bölgesinin sosyo-ekonomik düzeyi

m. Yakın çevrede kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyulan bireyin varlığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışları, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kapsayıcı eğitim; topluluk ile kültürlerin farklı gereksinimlerine odaklanan, eğitim sistemindeki ayrımcılığı azaltarak, tüm öğrenenlerin eğitim ihtiyacının karşılanması sürecidir. Bu süreç öğrenim çağındaki tüm çocukları kapsayan ortak vizyon oluşturulmasını gerektirmektedir. Bu süreç devletlerin yaklaşım, içerik, strateji ve yapı değişiklikleri gibi önemli sorumluluklarındaki değişimlerin gerçekleştirilmesi gereken bir süreçtir (UNESCO, 2005).

Bu eğitim yaklaşımının temel amacı; bütün çocukların kendi bireysel özellik ve farklılıklarıyla eğitim faaliyetlerine katılımlarının sağlanması, yaşanan veya yaşanabilecek olan ayrımcılığın, farklılıkların birer zenginlik olduğu bilinciyle ortadan kaldırılması olarak ifade edilebilir. Bütün zorluk, olumsuzluk ve engellere rağmen her bireyin biricik ve tek olduğu, bu nedenle de değerli olduğu esastan yola çıkarak yaygınlaştırma macerası olarak da betimleyebiliriz. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, her çeşitliliğin ayrı bir zenginlik olduğu görüşünden yola çıkarak din, dil, ırk, etnik köken, cinsiyet, sağlık, akademik başarı ve sosyal statü gibi sebeplerle eğitim ortamlarından ve eğitimden kimsenin dışlanmaması, herkesin kucaklanmasıdır (UNESCO, 2009). Eğitim sisteminin herkesi dahil etme çabası sadece kurumsal ve teknik değişimleri değil, felsefi değeri de içermektedir.

Dünyada yaşanan küreselleşme ile birlikte bilginin ve teknolojinin de hızla yayılması ve yaygınlaşması beraberinde hızlı bir değişim sürecini de başlatmıştır. Bu süreç ve hızlı değişim tüm örgütleri olduğu gibi eğitim örgütlerinin de değişmesini ve çağa uyum sağlamasını zorunlu kılmış, örgüt liderliğini daha önemli hale getirmiştir. Okullar bu değişim sürecini yönetecek, yürütecek okulun tüm paydaşlarına, öğretmen, öğrenci, çalışan, veli, dış çevre birimlerine gelecekle ilgili vizyon oluşturacak ilham ve rol model olacak, okulu bütünüyle amaçlara yönlendirecek, entelektüel teşvikte bulunacak, her bir

birimdeki insanlara bireysel ilgi göstererek ve yüksek başarı beklentisini ve kişisel gelişimi destekleyecek okul müdürlerine ihtiyaç duyarlar. Okulun lideri olan okul müdürü yaşanan değişim sürecini ile birlikte dönüşümcü lider olmak zorundadır. Dönüşümcü liderlik, reforma, yeniliğe ve değişime geleceğe yönelik bir liderlik stildir (Çelik ve Eryılmaz, 2006).

Gelecek her öğrencinin farklı yetenek ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitim ortamını düzenlemesiyle, öğrenciler arasında farklılıkları kabul ederek, çeşitlilikle başa çıkan, her öğrencinin başarılı olabilmesi için gerekli öğretmen, öğrenci ve personel destekleri sağlayan, aileleri ve okulun dış paydaşlarına farkındalık oluşturup bilgilendiren, değişikliğe ve değişime açık okullar sayesinde şekillenecektir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, bu eğitim sürecinin başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlerin farklı öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, kapsayıcı sınıftan, kapsayıcı okula dönüşümün bir başlangıcıdır. Öğrenciyi merkeze olan bu eğitim anlayışında sınıfın kahramanı ve modeli öğretmen, öğretmenin ve okulun kahramanı ve modeli ise okul müdürüdür.

Okul müdürünün, ortak amacı telkin eden motivasyon, ortak değerlerle etik kararları vurgulayan idealleştirilmiş etki, yaratıcılık ve zeka unsurlarıyla betimlenen entelektüel uyarım ile takipçilerin kişisel gelişimlerini destekleyen dönüşümcü liderlik davranışları, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını etkileyen önemli bir faktördür

Bu çalışma, ilk ve ortaokul kademelerinde kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında önemli role sahip öğretmenlerin tutumları ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranış düzeylerinin belirlenmesi, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair tutumlarıyla okul müdürlerinin liderlik davranışları arasındaki ilişki düzeyinin tespiti anlamında katkı sağlayacaktır. Alanyazın incelendiğinde kapsayıcı eğitimle ilgili araştırmaların daha çok Suriyeli öğrenciler ve çok kültürlülük üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Çalışmaların bir kısmında, eğitim kademelerinden ilkokul, okul öncesi ve yükseköğretim basamaklarının incelendiği, incelenen örneklemin ise; daha çok tekil eğitim kademelerini inceleyen veya sadece branş bazında araştırmaların varlığı tespit edilmiştir. Hem ilkokul ve hem de ortaokul kademesindeki öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarına dair araştırmaların azlığı dikkat çekmiştir. Çanakkale ilinde ise kapsayıcı eğitime ilişkin iki çalışmaya rastlanmış olup birincisinde eğitim fakültesindeki öğretim üyeleri (İra ve Gör,

2018) tarafından yapılan çalışma, ikincisinde ise mülteci öğrenciler ile ilgili çalışma yapılmıştır (Karaağaç ve Güvenç, 2019). Dönüşümcü liderlik ile ilgili alanyazın tarandığında ise araştırmaların çoğunlukla yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerine, dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ve iş doyumuna üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile olan ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu yönüyle özgün bir çalışmadır. Ayrıca öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerinin tutumlara etkisinin belirlenmesi, görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve okul müdürlerinin dönüşümü gerçekleştiren lider olarak bu tutumların geliştirilmesindeki rolünün belirlenmesi anlamında önemli katkılar sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği” ve “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” ile çalışmanın amacına uygun veriler elde edileceği, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin anketleri gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde, içtenlikle, doğru ve tarafsız olarak cevapladıkları varsayılmıştır. Çalışmanın örnekleminin evrenini temsil ettiği öngörülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ve Çanakkale il merkezinde görev yapan resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

Veri toplama aracı olarak eklerde sunulan “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği”, “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” ve Kişisel Bilgi Formuna verilen yanıtlar ve konuya ilişkin yapılan alanyazın taraması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dönüşümcü Liderlik: Araştırma içeriğinde kullanılan “dönüşümcü liderlik” kavramı, çağa uygun olarak okulların değişimine, dönüşüm ve gelişimine öncülük etme, öğretmenlerin ortak amaç etrafında birleşerek bu doğrultuda istek, ihtiyaç ve eğilimleri dikkate alıp, gelişimlerini destekleyip teşvik etme ve güdüleme süreci olarak betimlenmiştir (Bass ve Riggio, 2006; Erkutlu, 2014).

Eğitim Yöneticisi: Okul ya da kurumda eğitim öğretim, personel, idari işlemleri yürüten ve yöneten, okulun iç ve dış paydaşlarına karşın sorumluluğu olan lider/yönetici demektir.

Kapsayıcı Eğitim: Araştırma içeriğinde kullanılan “kapsayıcı eğitim” kavramı özel gereksinimi olsun ya da olmasın, sosyal, kültürel, eğitimsel ve yaşamsal olanaklara eşit düzeyde erişimde güçlük yaşayan bütün çocukların, akranlarıyla birlikte kişisel gelişimlerini sağlayabilecek eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanması ve bu konudaki engellerin ortadan kaldırılması süreci şeklinde tanımlanmaktadır (UNESCO, 2007).

Lider: Bu çalışmada ifade edilen “lider” kavramı, okulun amaçları doğrultusunda öğretmenleri güdüleyip yönlendirme becerisine sahip okul müdürlerini ifade etmekte kullanılmıştır (Şişman, 2004).

Liderlik: Araştırmada kullanılan “liderlik”, okul yöneticilerinin ortak fikir birliği ile paylaşılan vizyon oluşturularak, öğretmenlerin oluşturulan bu vizyon istikametinde yönlendirilirken örgütün tüm kaynaklarının etkin ve randımanlı şekilde kullanılmasını hedefleyen enerjik bir süreç olarak ele alınmıştır (Erkutlu, 2014; Aslan Ş. , 2013).

Mülteci: Vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan; dini, sosyal grup üyeliği, tabiiyeti veya ırkı, siyasi görüşünde sebeple, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korkan ve bu yüzden kendi ülkesinin korumasından yararlanamayan veya yararlanmaktan kaçınan kişidir (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, 1951).

Öğretmen: Devletin eğitim, öğretim politika ve programları doğrultusunda eğitim ve öğretim hizmetini yürütmek ve ilgili yönetim görevlerini yerine getirmekle yükümlü olan özel bir uzmanlık mesleğindeki kişilerdir” (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973).

Sığınmacı: Bir ülkeye kabul edilmek üzere mülteci olmak üzere başvuruda bulunup mültecilik statüsüne ait başvurunun sonucunu bekleyen kişidir (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, 1951).

Tutum: Bireyin kendi düşünce, duygu ile davranışlarına yönelik eğilimleri şeklinde betimlenmiştir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Uyum Sınıfı: Örgün eğitimin ortaöğretim ve temel eğitim kademelerinde bulunan Türkçe dil beceri seviyeleri yetersiz olan yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenmelerini sağlamak amacıyla birleştirilen sınıfı ifade etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019)



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Araştırmanın bu bölümünde kapsayıcı eğitim tanımı ve içeriği, dezavantajlı gruplar, tarihsel gelişimi, yaklaşım ve uygulamaları, eğitim süreci ve uygulamaları ve uygulama sürecinde aile, öğretmen ve yönetici rolleri açıklanmıştır. Kuramsal çerçevede kapsayıcı eğitim bölümünde dezavantajlı grup tanımları yapılırken ilgili alanyazında karşılaşılan olumsuz tutumlardan da bahsedilmiştir. İnsanoğlunun bireysel farklılıklara bakışının değişimi, uzaklaştırmadan kapsayıcılığa geçişi, yüzyıllarla orantılı birçok bireyin feda edilerek eğitimden yoksun bırakılması sonucunda herkes için eğitim anlayışına ulaşılmıştır. Bu sebeple kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimi diğer bölümlere oranla daha geniş kapsamlı incelenmiştir. Kuramsal çerçevenin liderlik bölümünde ise liderlik tanımları, liderlik yaklaşımları ve dönüşümcü liderlik kavramları ile bu liderlik tarzının eğitimdeki yer açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın temel öğelerinden biri olan dönüşümcü liderlik kavramı diğer liderlik konusunun başlıklarına nazaran daha kapsamlı sunulmuştur. Son bölümde ise kapsayıcı eğitim ve dönüşümcü liderliğe dair önceki zamanlarda gerçekleştirilen araştırma özetleri yer almaktadır.

2.1. Kapsayıcı Eğitim

Eğitimde kapsayıcılık, eğitim sisteminin öğrenme çağındaki tüm öğrencilere ulaşma kapasitesinin güçlendirilmesidir (UNESCO, 2017). Ancak yapılan tanımlamalarda öğrenciyi merkeze alan bir anlayış olmasına rağmen kavramın içeriğinin doldurulması gerekmektedir. Kapsayıcı eğitim, doğuştan gelen eğitim ve eşitlik hakkını gerçeğe dönüştürmeye çalışan bir strateji, bir faaliyet ve doğumla başlayıp ölümle biten bir süreç olarak tanımlanır. Her ne kadar öğrenciyi merkeze alarak eğitim sistemini çeşitliliğe ve öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenleyen bir eğitim anlayışı gibi görünse de okul yöneticileri, öğretmen, okul çalışanları, akranları, aileleri ve hatta toplumu dahil eden bir eğitim anlayışıdır (Stubbs, 2008).

2.1.1. Kapsayıcı Eğitim Nedir?

Eğitim, insanın bugünü ve geleceğini değiştiren bir süreçtir. Ayrıca kişinin topluma katılımı ile toplum için katılımı hususlarının ulusal ve uluslararası kanunlarla güvence altına alınmıştır. Eğitim hakkı insanın temel hak ve özgürlüğü olarak kabul edilmiştir. Eğitim, çocuğun doğuştan getirdiği müfredatı açığa çıkarmaktır. Öğrencilerin bilmesini, yapabilirliğe çevirme işidir. Eğitim, görüş farklılıklarının serbestçe dile getirebildiği çok sesliliğin sağlanarak sosyal uyum içindeki çeşitliliklerin kabul edilip, bu çeşitliliklere saygı duyulduğu, egemenliği tüm topluma dağıtan demokratik, toplumun her bireyini kucaklayan toplumların oluşumuna katkı sağlar (UNESCO, 2020).

Kapsayıcı eğitim, eğitimde nitelik geliştirme ve ulaşma sürecidir. İdeale ulaşmanın asla tamamlanmayacak bir yolculuk olması nedeniyle, kapsayıcı eğitim kavramında, bu yolculukta sürekli gelişerek değişmesini farklı bakış noktalarına göre tanımları oluşturmaktadır. Kapsayıcı eğitim en dar anlamıyla herkesin eğitime eriştiği ve dışlanmadığı bir eğitim anlayışıdır (Stubbs, 2008; Haug, 2017). Çocuğun yaradılışına hürmet etmek, doğasına saygı duymaktır.

Herkes için Eğitim Konferansında engelli öğrencilerin eğitime katılımının ve katılımın teşvik edilmesi için politika geliştirilmesi ve eğitim sistemlerinin güçlendirilmesiyle kapsayıcı eğitim kavramının bileşenleri oluşturulmuştur (UNESCO, 1990). 1994'de Salamanca Bildirgesinde kavram geliştirilerek her çocuğun eğitim görme hakkının olduğu olgusundan yola çıkılarak, her çocuğun biricik olduğu, kendine has alaka, beceri ve öğrenme gereksinimi olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla kapsayıcı eğitim; özellik ve ihtiyaç çeşitliliğinin dikkate alınarak eğitim sistemlerinin de bu doğrultuda düzenlenerek, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan öğrenim merkezli eğitim sistemi olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 1994). Kapsayıcı eğitim aslında okul örgütünde kabul edilme, tanınma ve saygı duymadır. Çeşitlilik ve farklılıkları sebebiyle sorun yaşama riskinde olan bütün bireylerden bahseden bildirgeyle özel gereksinimler, cinsiyet, din, dil, ırk, etnik köken, kültür, sosyal alan, ekonomik durum vb. konulara bakılmaksızın, dışlanma riskiyle karşı karşıya olan tüm öğrencilerin normal okullarda akranlarıyla eğitime katılım hakkıyla kapsayıcı eğitim dünyaya ilan edilmiştir (UNESCO, 1994).

Kapsayıcı eğitimde mesaj aslında basittir her öğrenci önemli ve eşit derecede önemlidir (UNESCO, 2017). Stubbs'a (2008) göre, kapsayıcı eğitimde öğrenci sisteme

göre değil sistem öğrenciye göre değişir. Bütün öğrenci ve personelin aynı derecede değer gördüğü bir anlayıştır. Kapsayıcı eğitim, okullarda, toplumdan, program ve kültürden dışlanmış olan öğrenci sayısını azaltarak bu öğrencilerin katılımını sağlamayı, okullardaki politika, kültür ve uygulamaları yeniden yapılandırma yoluyla öğrenci farklılıklarına yanıt oluşturma sürecidir. Kapsayıcı eğitimde önemli olan sadece özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin değil tüm öğrencilerin katılımlarını ve öğrenmeye engel durumlarının azaltılmaya çalışılmasıdır. Bu anlayışla, kapsayıcı eğitim; öğrenciler arasındaki farkı, üstesinden gelinmesi gereken bir problem gibi görmekten çok öğrenmeyi destekleyici kaynaklar olarak görmeyi ve öğrencilerin buldukları yerdeki eğitim kurumlarında eğitim alma hakkını kabul etmek şeklinde ifade edilir (UNESCO, 2017).

Çocuğun doğuştan getirdiği bir hakkı tartışmak ne kadar anlamsızsa kapsayıcı eğitimin, öğrenciler için yararlı olup olmadığını tartışmak bir o kadar anlamsızdır. Eğitimin ön koşulu olan kapsayıcılık, toplumun da sürdürülebilmesi için ön şarttır. “Her öğrenci önemlidir ve eşit derecede önemlidir” prensipleri çerçevesinde yapılacak eğitim, toplumda da engellerin kaldırılmasında sistemli bir çevre oluşturur. Kısaca kapsayıcılık ahlaki bir ön koşuldur (UNESCO, 2020).

Borson (2017), kapsayıcı okul kültürünü oluşturmayı, farkındalığı yayma ve bunun içinde öğretmenlerden okuldaki tüm çalışanlara kadar plan yapmayla başladığını ifade etmektedir. Farklılıkları olan öğrenciler, sınıf ve eğitim programları için enerji, açıklık ve canlılık demektir. Bu bakımdan gelecek nesiller için farklılık veya çeşitlilik; toplumun canlılığı, barışın güvencesi ve hayatın ayrılmaz bir parçasıdır.

2.1.2. Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Gruplar

Eğitim, bir çocuğun hayatında yeni bilgi ve becerilerle donatılmasının dışında geleceğinin şekillendiren, hatta sosyal hayatına da yön veren önemli bir basamaktır. Ancak maalesef ki her çocuk, eğitimden ve beraberinde gelen sosyal hayattan payını eşit derecede alamamaktadır. Sahip olduğu dezavantajlar yüzünden okula gidemeyen veya akranlarıyla aynı eğitim ortamına ve koşullara sahip olamayan çocukların sayısı oldukça fazladır. Dezavantajları yüzünden eğitim hayatına aktif katılım sağlayamamaktadırlar. Yasal olarak tanımlanmış haklar zeminine rağmen UNICEF’in “Çalınan Bir Gelecek: Genç ve Okula Gitmeyen” Raporuna (2018) göre, dünyada 5 ile 17 yaş aralığında eğitime devam

etmeyen ya da edemeyen toplam 303 milyon çocuk bulunmaktadır. Eğitim, her çocuğun hakkı olmasının ötesinde daha iyi bir yaşam için anahtar ve ülkelerin daha güçlü, barışçı ve eşitlikçi toplumla oluşturabilmesi için kritik önemdedir (UNICEF, 2015).

UNESCO'nun tanımına göre kapsayıcı eğitim, öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak eğitimde dahil olmak üzere toplum ve kültürde ayrımcılığın azaltılarak dahil edilme sürecidir (UNESCO, 1998). Kapsayıcı eğitim yaklaşımı, tüm öğrenenlerin sadece eğitime erişimini değil aynı zamanda erişimin niteliğinin artırılmasını savunan ve eşitliği destekleyen çerçeve sunmaktadır. Salamanca (UNESCO, 1994) bildirisiyle başlangıçta engelli çocukların diğer çocuklarla aynı eğitim ortamında eğitime katılımını savunan kapsayıcı eğitim, tüm çocukların eğitime eşit ve birlikte katılımına dönüşmüştür (UNESCO, 2005). Beyazova (2019) bu eğitim yaklaşımını ancak tüm öğrencilerin kendilerini ait ve güvende hissettiği eğitim ortamı sağlandığı ve bireysel yetkinlikler kazandırıldığında kapsayıcı eğitim gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının çekirdeğinde sahip olunan eğitim hakkı bulunduğu göre, kapsayıcılık tüm bireylerin öğrenime ve topluma dahil edilmesi sağlanarak, bireysel eğitim gereksinimlerinin karşılanması ve eğitimden yoksun bırakılmasının önleme işlemleridir (Beyazova, 2019). Dezavantajlı grup, belirli özellikleri sebebiyle ekonomik veya toplumsal uyum ihtimali hiç olmayacak ya da sınırlı olabilecek gruplar için tanımlanmakta ve kullanılmaktadır (UNESCO, 1998).

Dezavantajlı grup, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin (2010) ayrımcılıkla ilgili 14. maddesinin ve ilgili içtihatlarına göre; dil, din, ırk, yaş, cinsiyet, engellilik, özgürlük ve haklardan faydalanma, siyasal fikir, etnik köken, herhangi bir ekaliyete bağlılık, servet, dünyaya gelme ve seksüel yönelimde bireysel farklılıklar gibi sebeplerle eşit eğitim alamayan çocuklar olarak tanımlanmaktadır. Tanımlardan yola çıkarak kadınlar, azınlıklar, yoksul çocuklar, sokak çocukları, göçmen ve mülteci çocuklar, özel eğitim öğrencileri, çalışan çocuklar, suça itilen, istismara maruz kalan çocuklar ve farklı cinsel kimlikleri temsil eden gençler gibi risk altındaki çocuklar dezavantajlı grup kapsamına girmektedir (Atmacaoğlu, 2019).

Kapsayıcılık, okulda öğrencinin değerli olduğunun ve kendisine saygı duyulduğunun hissettirilmesi ve okula bağlılığının oluşturulabilmesidir. Buna rağmen kapsayıcılık fikrini engelleyen ayrımcılık, kalıp yargılar, ön yargı ve damgalama, ötekileştirme gibi pek çok kavram bulunur. Bu mekanizmalar; zenginlik, dil, etnik köken,

engellilik, cinsiyet, toplumsal statü, göç veya yerleşim yeri değişikliği, seksüel tercihler, farklı dini inanç ve tutumlar müstakil olarak incelense de zemininde takdir ve bireyin eğitimde ve toplumda dışlanmasına yol açmaktadır (UNESCO, 2020).

Bu kavramları çok kısa açıklamak gerekirse; Ataöv (1996) ayrımcılığı bir toplumun veya toplumdaki bazı bireylerin, toplumun tamamına sağlanan imtiyaz ve haklardan diğerlerini mahrum bırakma şeklinde, Zeytinoğlu (2010) ise fark gözetme, eşit muamele etmeme olarak tanımlamaktadır. Belli bir gruba ait bilgi boşluklarının önceki izlenimler veya atıflar bütünü olarak zihinlerde canlandırılan imgeler kalıp yargılardır (Göregenli, 2012). Ön yargı ise en kısa tanımıyla, yetersiz bilgi veya edinilen bilginin yanlışlığı sebebiyle bir toplumun ya da bireysel olarak karşı tarafa gösterdiği davranış biçimidir (Erdoğan ve Vatandaş, 2020). Ötekileştirme ise, bütün bireysel özelliklerin farklı yorumlanarak negatif anlamlar yüklenmesi ve tehdit olarak algılanmasıyla uzaklaşma ve uzaklaştırma olarak ifade edilmiştir (Özensel, 2020). Aydın (2018) damgalamayı, kişinin sahip olduğu özelliklerinden dolayı toplum tarafından ön yargıyla dışlanıp, etiketlenmesine sebep olan psikolojik ve fizyolojik şiddet içeren eylemler olarak açıklamaktadır. Etiketlendirme ise; birey ya da şeyin doğal kabul edilebilirliğinin olmamasını belirten bir damga, leke veya işaret olarak kavramlaştırılmıştır (Bağ ve Ekinci, 2006). Toplumda birey ya da topluluklar ön yargılar, dışlanma ve damgalama sebebiyle herkesin sahip olduğu hak ve ayrıcalıklardan yararlanamamaktadırlar (Oran ve Şenuzun, 2008; Pehlivan ve Acar, 2009).

Bireysel özellikleri sebebiyle olumsuz tutum, yargı ve davranışlar sebebiyle bir topluluğun içinde var olamayan çocuklar bu topluluklardan kendilerini soyutlayabilir kaçınma davranışı gösterebilirler. Deraat yani alçalma, kendinden nefret etme, çöküntü, kaygı bozukluğu ve şiddet davranışları gibi farklı psikolojik tepkiler verebilirler. Bunun sonucunda, kendini ait hissettiği gruplar ile toplumdan izole bir yaşam veya marjinalleşme gibi yeni kimlik, duygu ve davranış örüntüleri inşa edebilir, toplumsal ahlaki değerlerinde uzaklaşma ve yabancılaşma görülebilir (Atmacaoğlu, 2019).

Kapsayıcı eğitim en çok da, erken dönemden başlayarak ergenlik dönemine ve daha ötesine kadar devam eden, kaliteli eğitimin dışında kalma olasılığı en fazla olan ayrıca eğitimdeki başarıları toplumsal engellerce kısıtlanan en dezavantajlı ve dışlanmış konumdaki çocuklar açısından önem taşımaktadır (UNICEF, 2015). Kabul edilen sözleşmelere rağmen, imzalayan devletlerin yalnızca %10'u tüm öğrenciler için kapsamlı

hükümleri içeren eğitimle ilgili yasa değişikliklerini uygulamaya geçmiştir. Fakat bakanlıkları tarafından düzenlenen mevzuatta çoğunluğunun dezavantajlı grupların tamamını içermeyip sadece belli grupları kapsadığı görülmektedir. Ülkelerin yasaları incelendiğinde, %49'u etnik ve yerli gruplara, %50'si toplumsal cinsiyet eşitliğine, %60'ı dilsel azınlıklara ve %79'nun da engellileri içerdiği tespit edilmiştir (UNESCO, 2020).

Türkiye'de kız çocukların eğitime katılmama oranı ve nedenlerini inceleyen araştırmalarda ne yazık ki; kız çocuklarının aşmaları gereken çok fazla engel vardır. Özellikle kırsal bölgelerde okula göndermede ailenin tercihinin evin erkek çocuktan yana kullanması, dini inançlara uygun okul seçeneklerinin bulunmaması, düşük gelir ve kalabalık aile bu engellerden bazılarıdır. Ayrıca erken evlilik, kız çocuğunun aile içindeki konumu, ikinci annelik gibi yüklenen roller okula devamı etkileyen faktörlerdir. Yerleşim yerindeki okulun kapatılması, yakın okul bulunmaması, yatılı veya taşınmalı eğitim sorunu, programının gündelik hayatın gerçeklerinin yakalayamaması da kız çocuklarının eğitimini olumsuz etkileyen unsurlardır (Tunç, 2009).

Dezavantaj olarak belirtilen diğer bir husus da: “engelli olma durumudur”. Her bireyin hayatının bir bölümünde kalıcı veya geçici olarak engelli olma ihtimali insan olmanın bir doğası gereğidir. Çünkü yaşın ilerlemesi ile birlikte uzuvlarda fonksiyon kaybı oluşabilmektedir (Dünya Sağlık Örgütü;, 2011). Engellilik, fiziksel, kültürel, sosyal, ya da psikolojik veya ekonomik gibi sebeplerle bir yoksunluk ya da eksikliklerdir. “Engelli” kavramı ise fiziksel ve zihinsel fonksiyonları açısından kişinin kavramsal ve toplumsal çevresi ile uyum sağlamasını engelleyen durumu ifade etmektedir (Dalbay, 2009; Aslan ve Şeker, 2013). Zihinsel, duyuşal ya da fiziksel engeli olan çocukların, akranlarına oranla eğitime katılmama olasılığı 2,5 kat daha fazladır (UNESCO, 2020).

Eğitim, bütün çocuklar için önemlidir; lakin engeli olan çocuklar için daha da önemlidir. Çünkü eğitim bu çocukların çalışma ve sosyal faaliyetlere katılımının konumu ve hakları eğitimde oluşturacağı sosyal ilişkilerle de değiştirilebilir. Hatta bazı toplumlarda okula gitmek tam bir birey olma yolunda atılan önemli bir adım olarak görülmektedir (Shuttleworth, 2003). Tüm bu etkenler göz önünde bulundurulduğunda engelli bireylerin eğitim ihtiyacı daha fazla ön plana çıkmaktadır.

Dezavantajlı gruplar içinde; kadınlar ve engelli bireylerin hakları yasal olarak güvence altına alınmasına rağmen, aynı zamanda bu gruplar en fazla hak kaybı yaşayan gruplardır (Atmacaoğlu, 2019). Tüm öğrencileri kapsayan eğitim politikasına ülkelerin

%17'si sahipken, %75'i eğitim program ve hedeflerinde, tüm dezavantajlı öğrencileri kapsama sadece deklare edilmiştir. Engelli öğrencilerin eğitime dahil edilmesi ile ilgili politikası olan ülkeler ise yalnızca %67'dir (UNESCO, 2020).

Kadim Anadolu toprakları yeryüzünün en eski yerleşim yerlerinden biri olması sebebiyle farklı dil, din ve etnik kökene sahip toplulukları da sürdürügelir. Türk Dil Kurumuna göre ülkede aynı soydan ve inançtan olan sayıca az bulunan topluluğu azınlık olarak kabul etmektedir (TDK, 2023). Alanyazının önemli bir bölümünde, azınlıkların eğitimi ile ilgili çalışmalar genellikle çok kültürlülük kavramı içinde ele alınmaktadır. Azınlık gruplarına yönelik ötekileştirme, farklılığa tahammülsüzlük ve zorbalık biçiminde gösterilebilmekte; ön yargılar sebebiyle damgalanma yaşanabilmektedir (Atmacaoğlu, 2019).

Atmacaoğlu; bir toplumun veya toplumun bir bölümünün yaşamını idame ettirebilmek için beslenme, sağlık, eğitim, barınma, giyinme gibi temel ihtiyaçlarını karşılamayacak düzeyde olması veya ülkenin ortalama yaşam düzeyinin çok altında olmasını yoksulluk şeklinde tanımlamaktadır. Yoksulluk başlı başına dezavantajlı bir durum olmakla birlikte diğer dezavantajlı durumlarla keşişim halinde ve olumsuz niteliği daha da artırıcı, bireylerin yaşam koşullarını etkileyen durumdur (2019).

Çocuk işçiliği okula devam etme ve erişimin engellenmesi anlamında büyük risk taşımaktadır. Çocuk işçiliği çocuklara zarar verirken, kendilerini gerçekleştirmelerini engellediği gibi çocukluklarının da çalınmasıdır. Aynı zamanda çocuk işçiliği yoksullukla baş etmede önlem alınması gereken önemli bir tehlikedir (Beyazova, 2019). Uluslararası Çalışma Örgütü'nün 2012-2016 yılları arasını kapsayan çocuk işçiliğine ilişkin küresel tahminler raporunda; dünyada 152 milyon çocuğun işçi olarak, bunların da 73 milyonunun tehlikeli işlerde çalıştığı bildirilmiştir. Bu çocukların %58'i (88 Milyon) erkek, %42'si (64 milyon) kız çocuğudur. Çocukların %70,9 u tarım sektöründe ,%17,2 hizmet ve %11,9 sanayi sektöründe çalışmaktadır. Dünya genelinde 5 ile 14 yaş aralığındaki çalışan çocukların %32'si okula gitmemektedir. %68'sinin çalışmadan arta kalan zamanlarda okula devam edebilse de akademik başarılarının düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), 2017). Türkiye'de tüm nüfusun %20,3'ünü oluşturan 5-17 yaş arasındaki çocuk nüfusu 16 milyon 457 bindir. TÜİK 2019 "Çocuk İşgücü Anketine" göre 720 bin 5-17 yaş grubundaki çocuklar bir ekonomik faaliyette çalışmaktadır. Bu çocukların %29,4'ü kız, %70,6'sı erkek çocuğudur. 473.000 çocuk

eğitimine devam etmeye çalışırken, 247.000’i yaklaşık %34,3’ü eğitimden uzak kalmaktadır. Çalışılan sektörler açısından bakıldığında ise yüzdelik sıralamasına göre %49,4 hizmet, %36,8 tarım ve %13,7 sanayi olmaktadır. Çocukların alışma sebebinin incelendiği ankette, maalesef %35,9 ailenin yaptığı işe katkı sağlamak ve %23,2’si de hane halkı gelirine yardımda bulunmak olarak tespit edilmiştir (TUİK, 2023).

Farklı nedenlerle meydana gelen i ve dış gler karşısında en çok savunmasız kalan ayrıca i ve dış glerin olumsuz sonuçlarından en fazla etkilenen gruplar çocuklar ve gençlerdir. Bu grupların yaşadığı en önemli sorun alanlarından biri ise eğitimidir. Çocukların eğitime erişimleri sağlanamamakta ve okul yaşantıları onlar için oldukça zorlu bir süreç haline gelmektedir (Koçak, 2020). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliğinin istatistiklerine göre, yeryüzünde 2020 yılının ilk yarısı itibariyle çeşitli sebeplerle farklı ülkelere göç etmek zorunda kalmış insan sayısı 80 milyona ulaşırken bu nüfusun yaklaşık 26 milyonu ise eğitim çağında olan 18 yaş altındadır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün verilerine göre Türkiye’nin 2021 yılının ilk çeyreği itibariyle 3,6 milyonu aşkın Suriyeli mülteci ve başka ülkelerden gelen 330.000 göçmene ev sahipliği yaptığını göstermektedir. Coğrafi konumu ve jeopolitik konumu sebebiyle savaş ve çatışma gibi siyasi sebeplerden ülkelerini terk etmek zorunda kalan yaklaşık kayıtlı 4 milyon olmak üzere dünyada en geniş mülteciye ev sahipliği yapan ülkedir (BMMYK, 2023; G İdaresi Genel Müdürlüğü, 2023). Ülkemizde yaşanan bu durumla birlikte 2019 yılı itibariyle 680 bini aşkın Suriyeli ve diğer ülkelerin mülteci çocuklarının eğitime erişimi sağlanmıştır (Koçak, 2020).

Dünya Sağlık rgt, ocuk istismarı ve ihmalini, bir toplumun ya da yetişkinin bilerek veya bilmeden çocuğun fiziksel ve psiko-sosyal gelişiminin ve de sağlığını olumsuz etkileyecek davranışlarla zarar vermek olarak ifade etmektedir (Yakut ve Korkmaz, 2013). En temel anlamıyla istismar, çocuğun kaza dışında; fiziksel, cinsel ve duygusal olarak yetişkinin arzu ve dürtüleriyle çocuğu yaralamasıdır. Ebeveynlerin ocuğa olan temel sorumluluklarını gerçekleştirmemesi de ocuk ihmal anlamında değerlendirilmektedir (Bayır, 2019; Aral ve Gürsoy, 2001). Cinsel istismar ve ihmal çocukların sosyolojik olarak sağlıklı gelişimleri için ciddi bir tehdittir (Yelboğa, 2019) .

Eğitim sistemlerinin öğrenim çağındaki tüm çocukları eğitme sorumluluğu bütün öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş esnek ğretim programları, metot ve teknikleri aynı zamanda izlemlerde değişiklik gerektirmektedir (UNESCO, 2005). Her ocuk özel ve

benzersizdir. Her öğrenci eşit derecede önemlidir. Çocukların farklılıkları eğitimin ve toplumun zenginliği olmalıdır. Kapsayıcılık, çeşitliliği kucaklayarak aidiyet duygusunu geliştirmelidir. Kapsayıcı eğitim, ortam yaratmak, öğrenme isteğine cevap vermektir. Dolayısıyla kapsayıcı eğitim, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vererek öğrencilerin, eğitimin içinde aktif katılımını destekleyerek herhangi bir olumsuz tutum ve davranış problemlerini azaltarak ortadan kaldırma sürecidir.

2.1.3. Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Kapsayıcı eğitimin, çıkış noktası her ne kadar özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar olsa da bu eğitim anlayışının kapsamı Salamanca Bildirisinde de belirtilen “*herkes için eğitim*”, “*eğitim her çocuğun hakkı*”, “*her çocuk kendine has özelliklere, öğrenme ihtiyaçlarına, yetenek ve ilgiye sahip*” gibi temel ilkeler ışığında genişletilmiştir. 1994’den günümüze kapsayıcı eğitim, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenim çağındaki çocuklardan; dil, din, etnik kimlik, cinsiyet, sınıf, yaşam şekli, sarsıntılar, savaş ve göç vb. nedenler ile eğitim sisteminden dışlanan, eğitim sisteminin dışında kalan çocukları da kapsayacak şekle getirilmiştir. Günümüzde kapsayıcı eğitim öğrencilerin arasındaki sosyo-kültürel farklılıklardan, cinsiyet eşitsizliğine, değişik öğrenme seviyelerine kadar tüm farklılıkları geniş bir yelpazede değerlendirmektedir (Akgündüz, 2019).

Özel gereksinimi olan bireylerin varlığına ait bilgiler eski dönemlere kadar uzansa da bireylerin eğitimine yönelik çalışmalar daha çok 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra hız kazanmıştır. Beşeri tarihimizde yüzyıllar boyunca yaşam hakkı tanınmayan, tanınsa bile çok zor koşullarda yaşamaya zorlanan engelli bireylerin değil eğitim, temel kişilik haklarıyla ilgili herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Antik dönemlerden son elli yıla kadar batı ve doğu coğrafyalarda tanrıların hiddetinin işareti olarak görülen engellilik, doğaüstü güçlerin lanet olarak görülüp ilişkilendirildiğinden, engeli olan insanların göz ardı edilmesine ve hatta yok edilmesine yol açmıştır. Hatta toplumdan dışlayan, uzaklaştıran, yok sayan anlayış, diğerlerinin aşağılamaları ve kötü davranışlarıyla engellilerin üzerinden gelir sağlayarak sömürüye gidecek kadar fırsatçılığa bile dönüşmüştür. Engellilerin topluma ve toplumla kabul edilmesi ise; maalesef 20.yüzyılın bitimine yakın gerçekleşmiştir (Çetin, 2017).

Antik çağlarda, özellikle dünyada hakimiyet kuran topluluklar ve imparatorluklar açısından değerlendirildiğinde; özellikle Roma ve Yunan uygarlıklarında, başlangıçta öldürmek veya terk etmek, sonrasında köle olarak çalıştırmak, fuhuş işçiliği ve soytarılık veya dilendirilmek gibi olumsuz hatta insanlık dışı tavır ve tutuma tabi olmuşlardır (Köse, 2014). İhmal ve istismar edilerek toplum dışından da ayrı yaşamaya zorlanmışlardır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002). Zamanın büyük düşünür ve filozoflarından Platon “Devlet” isimli eserinde, Aristo’nun *Politikasında* toplumun sağlıklı bireyleri ile ilgilenilmesini, engellilerin yok edilmesini savunmuşlardır (Aristoteles, 2013; Platon, 2016).

Kandaşıktan uygarlığa, çok tanrılıktan tek tanrılığa geçişle birlikte özel gereksinimli bireylerinin de insanca yaşama hakkı olduğu görüşüyle birlikte acıma ve koruma duyguları öne çıkmıştır Roma’da 12 Levha Kanunu ile birlikte aile babasının çocuğu aile meclisi ile öldürmesi ve satışı yasaklanmış ve yaptırımlar getirilmiştir (Tahiroğlu ve Erdoğan, 2019). Özellikle İslamiyet ile birlikte doğu ülkelerinde zaman içinde özel gereksinimli bireylerin hasta olduğu ve tedavi edilebileceği inancının yaygınlaşması ile birlikte hastaneler açılmaya başlamıştır (Köse, 2014). Ancak Avrupa’da, Rönesans’a kadar özel gereksinimli bireylerin durumu değişmemiş, batıl inançlarla zulüm görüp, alay edilmiş, zengin konak ve saraylarda soytarılığa zorlanmışlardır. Hatta vücuttaki ben, siğil, leke ve yara izlerinin şeytanın işareti olduğu inancı ile cadı oldukları hükmüne bağlanarak işkenceyle öldürülmüşlerdir (Çetin, 2017). 14. yüzyıla gelindiğinde Avrupa ülkelerinden özellikle Fransa ve İspanya’da işitme yetersizliği olan bireylerin eğitime yönelik çalışmalar başlamıştır. 15. yüzyılda Osmanlı’da ise üstün zekalıya yönelik devletin askeri, bürokratik, bilim ve sanat kadrolarına devlet adamı yetiştiren, o zamana kadar benzeri olmayan bir eğitim kurumu olan Enderun Mektebi kurulmuştur (Işık ve Güneş, 2017).

Koloni döneminin yaşandığı 17. yüzyılda Amerika’da özellikle görme, işitme veya zihinsel yetersizliği olan özel gereksinimli bireyler yine etiketlenmiş ve toplumdan dışlanmışlardır. Ekonomik düzeyi daha iyi olan aileler özel gereksinimli çocuklarını özel okula göndererek ya da evde özel dersle çocuklarının eğitimine katkıda bulunmuşlar ancak yoksul ailelerin çocukları yine eğitimin dışında kalmıştır. 19. Yüzyıl ise; özel gereksinimli bireylerin eğitime ilişkin sistematik çalışmalar görüldüğü, ilk zeka testinin Braille alfabesinin geliştirildiği, özel yatılı kurumların açıldığı, görme, işitme ve zihinsel

yetersizlikle ilgili okulların açıldığı bu dönem kurumlaşma olarak adlandırılan bir dönemdir (Özkan, Kırgöz ve Beşdere, 2021).

Sanayi Devrimi ile toplum ve çalışma hayatı hızla değişmiştir. Tarımdan fabrikalara, toplu çalışmaya ve hızla üretime geçilmesi, mesai saatlerinin uzun ve vardiyalı sistemde olması, toplumda sadece üreten ve çalışanların değerli olduğu anlayışını getirmiştir. Engellilerin işe yaramaz, üreten değil sadece tüketen olarak görüldüğü anlayışla, zaten hiçte iyi olmayan yaşam koşulları bakım evlerine taşınmıştır. 19. yüzyılın sonlarına doğru engellilerin bakım, tedavi ve eğitimleri ile ilgilenilmeye başlansa da maalesef 20. yüzyılın başında Orta Çağ zihniyeti, Sosyal Darwinizm düşüncesi ile birleşerek yeniden su yüzüne çıkmıştır. Bu düşünce ve Nazi Almanya'sının uygulamaları ile birlikte binlerce insan bireysel farklılıkları, görünüşleri veya etnik kökenleri sebebiyle deney ve işkencelere maruz bırakılarak yok edilmiştir (Çetin, 2017).

20. yüzyılın ilk yarısında, iki Dünya Savaşının yaşanması toplumda engellilik olgusunun üzerinde durulması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Savaşlar sebebiyle Avrupa ve Amerika Birleşik Devletlerinde sonradan engelli olan bireylerin nüfusundaki artış üretebilecek ve çalışan çağ nüfusun azalması gibi sebeplerle engelli bireylerin de çalışma hayatına katılabilmesi için tedbir alınması gerekliliğini ortaya çıkarmış ve konunun önemi anlaşılmıştır (Çetin, 2017). Öte yandan eğitim alanında 1900'lü yılların başlarında özel gereksinimli öğrenciler, özel eğitim hizmetlerinin sınırlı olması sebebiyle normal gelişim gösteren akranlarının devam ettikleri sınıflara yerleştirilmiştir. Fakat herhangi bir destek almadıkları, sistem yalnızca öğretmenlerin gayretleriyle yürütüldüğünden, uygulamanın başarılı olmadığı düşünülerek, öğrenciler eğitilemez etiketiyle eğitim ortamlarından uzaklaştırılmış ve dışlanmışlardır. Daha sonra ise; özel gereksinimli öğrenciler, kendileri gibi özel eğitim ortamlarında eğitim almaya başlamış ve bu sebeple özel ve devlet yatılı kurum ve okulları yaygınlaşmıştır. Ayrıca bireyler engel türlerine göre sınıflandırılmıştır. Kurumsallaşmayla başlayan dönem 1950'lilere kadar ayrışma olarak devam etmiştir (Özkan, Kırgöz ve Beşdere, 2021).

1900'lü yılların başlarından itibaren çocukların da haklarını içeren uluslararası sözleşme ve anlaşmalar Birleşmiş Milletler ve Avrupa Konseyi üye ülkeleri tarafından imzalanmış ve beyan edilmiştir. 1924'te imzalanan Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi (1924), çocuk haklarından ilk bahseden ve bu hakların korunmasını güvence altına almayı amaçlayan uluslararası düzeyde kabul edilen sözleşmedir. Bildirge, çocukların her çeşit

istismara karşı korunarak bedensel ve ruhsal bakımdan gelişmesine olanak sağlanmasını, fikren geri kalmış çocukların eğitilmesini, tüm çocukların kardeşlik duygularının aşılanaarak yetiştirilme zorunluluğunu ifade etmektedir. 1948’de Evrensel İnsan Hakları Beyannamesinde hak ve özgürlüklerden yararlanma hususunda genel bir çerçeve çizmektedir. Beyannamenin 25. maddesinde çocukların özel ilgi ve yardım almaya hakkı olduğu vurgulanmıştır. 26. maddesi ise eğitimin en azından temel eğitim aşamasının ücretsiz ve zorunluluğunu belirtmiş, teknik ve mesleki eğitimi destekleyerek, yüksek öğretiminin bireylerin yetenekleri doğrultusunda herkese açıklığına vurgu yaparak eğitim hakkından bahsetmiş ve yasallaştırılmıştır (Birleşmiş Milletler, 1948). 1950’de üye ülkeler tarafından imzalanan Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin 14.Maddesiyle de cinsiyete dayalı ayrımcılık yasaklanmaktadır. Ayrıca aynı sözleşmenin 9.uncu maddesi ile din, vicdan ve düşünce özgürlüğü güvenceye alınmıştır (Avrupa Konseyi, 1950).

20.yüzyılın ikinci yarısından sonra engellilik kavramının siyasi ve sosyal bir konu olarak ele alınması ile engellilerin hak sahibi olmaları ve korunmaları ile ilgili esaslı değişiklikler ancak yapılmıştır (Çetin, 2017). 1950’lerde insan hakları hareketlerinin de hızlanması ile birlikte Amerika’da siyahî ve beyaz öğrencilerin aynı okula gidebilmeleri için gerçekleşen davanın sonucu; özel gereksinimi olan öğrencilerin, tüm azınlık gruplarının çocuklarının eğitim ve siyasi haklarını koruma ve savunulmaları ile eşit eğitim almaları anlamında gerçekleşerek bir dönüm noktası olmuştur (Özkan, Kırgöz ve Beşdere, 2021).

Eğitim tarihimizin 20. yüzyıldan öncesi incelendiğinde; Anadolu’da hüküm süren devletlerde Osmanlılardan önce engelli bireylere yönelik herhangi bir eğitim planlamasına rastlanmamıştır, Osmanlılarda ise; özel eğitim çalışmalarının sadece devlet teşkilatında veya asker olarak görev yapacak bireylerin yetiştirilmesi ile ilgili olduğu görülmektedir (Doğan, 2019). Nitekim sonraki dönemlerde açılan Enderun Mektebi ise dünyada öğrenci seçme, yetiştirme yönünden ilk uygulama özelliğine sahiptir (Işık ve Güneş, 2017).

Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemlerinde üst üste yaşanan savaşlar sebebiyle kimsesiz, yetim ya da öksüz kalan çocukların bakılma, barınma ve korunmasını gerçekleştiren kurumlara rastlanmaktadır (Ünal, 2012). 1908 yılında sonradan ismi “Çocuk Esirgeme Kurumu” olarak değişecek olan “Himaye-i Etfal Cemiyeti”nin çalışmaları mevcut olup, 2011 yılında Sosyal Hizmetler Kanununun değişmesiyle artık bakanlık tarafından ilgili hizmetleri gerçekleştirilmektedir (Sarıkaya, 2003; Doğan, 2019).

II. Abdülhamit döneminde Hamidiye Ticaret Mektebinde başta işitme engelliler, daha sonra görme engelliler için özel eğitim başlamış, hatta daha sonra okul müstakil müdürlüğe dönmüştür. Ayrıca sadece gündüzlü öğrenci kabul edebilen okula geliş gidişler için öğrencilere tramvayda indirim sağlanmıştır (Gündüz, 2014).

1921’de bir dernek tarafından kurulan Sağır Dilsiz ve Körler Okulunun 1951’de Milli Eğitim Bakanlığına devredilmesiyle Cumhuriyetin ilk yıllarında bir sağlık ve bakım hizmeti olarak görülen özel eğitim ile ilgili hizmetleri yasallaşmıştır (Doğan, 2019).

Çalışkan ve üstün yetenekli öğrencilerin yurtdışı veya içinde eğitimini amaçlayan Türk Maarif Cemiyeti (TED) 1928 yılından Atatürk’ün desteği ile kurulmuştur (Akyüz, 1992; Çelebi, 2004). Atatürk’ün talimatı ve isteği ile başlayan ve yine “*Sizi bir kıvılcım olarak gönderiyorum, volkan olup dönünüz!*” sözü ile sembolleşen üstün yetenekli öğrencilerin yurtdışına gönderilerek eğitim almalarının sağlanması eğitim tarihimiz açısından önemli bir değere sahiptir. Bu sebeple; “Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun” 1929’da yasallaşmış, üstün yetenekli çocukların öğrenimlerinin tamamlanmasından sonra ülkenin kalkınmasında rol alması amaçlanmıştır (Çitil, 2018). 1948’de “ Harika Çocuklar Yasası” üstün ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimleri için gösterilen hassasiyetin bir örneğidir. Bu kanun, 1956 yılında kanun kapsamı genişletilerek Güzel Sanatların tüm alanını da içeren bir hale getirilmiştir (Doğan, 2019).

Ülkemizde özellikle 1950’li yıllardan itibaren özel gereksinimli çocukların eğitimine ilişkin düzenlemeler hızlanmıştır. Özellikle 1957 yılında çıkarılan Korumaya Muhtaç Çocuklar Kanunu ile özel gereksinimi olan çocuklar da beden, ruh ve ahlak gelişimi tehlikede olan çocuklar arasında kabul edilmiştir. Bu yıllarda özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye yönelik çalışmalarının yapıldığı yıllardır (Özkan, Kırgöz ve Beşdere, 2021).

1960’lı yıllara gelindiğinde ayrı okullarda eğitim, başka bir deyişle ayırıştırma uygulamalarındaki olumsuzluklar, özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından dışlanması ve yetersizlikler sebepleriyle hayatın her alanında ayırıştırmanın tam tersi olan normalleştirme dönemine geçilmiştir. Normalleşme hareketleri ulusal ve uluslararası düzeyde ayrımcılık, medeni, siyasi, ekonomik, sosyal kültürel haklara ilişkin sözleşmeler, anayasa maddeleri, eğitim kanunları ve yönetmeliklerle desteklenerek kapsayıcı eğitime geçişte önemli dönüm noktasıdır (Özkan, Kırgöz ve Beşdere, 2021).

UNESCO'nun (1960) Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmesi, İnsan Hakları Beyannamesinin (1948) 26. maddesinden yola çıkarak bireylerin her tür ve kademedeki eğitimden eşit yararlanması için dışlanma ve ayrımcılığa yol açabilecek hususlarda ülkelerin önlem alması zorunluluğu beyan edilmiş ve herkes için fırsat ve hizmet eşitliği ile teşvik edilmiştir (Akgündüz, 2019).

Ülkemizde ise 1961 Anayasası ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunuyla özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitim haklarından ilk kez açıkça ifade edilmiştir. (Milli Eğitim Bakanlığı, 1961; Çitil, 2009). Çıkarılan yönetmeliklerle özel eğitimin amacı özel gereksinimli çocukların, özür oran ve grubunun tanınması, sınıflandırılması, görevlendirilecek personelin alacağı eğitimin içerik ve niteliği ve görevleri, kayıt ve kabul şartları belirtilmiştir.

Normalleşme kavramının yaygın olduğu 1960'lardan 1970'lere geçildiğinde ise; tüm dünyada özel gereksinimli çocukların akranlarıyla aynı ortamda eğitim almalarını savunan "en az kısıtlayıcı ortam" anlayışının hakim olduğu görülmektedir. Ülkemizde 1973'de ayırım yapmadan tüm bireylerin eğitim kurumlarından yararlanması Milli Eğitim Temel Kanunu ile özel eğitim ihtiyacı olan çocukların eğitime katılması ve faydalanması güvence altına alınmıştır (Akgündüz, 2019; Özkan, Kırgöz ve Beşdere, 2021).

1980'ler ise; özel gereksinimli öğrencilerin belirli düzeyde genel eğitim sınıfındaki etkinliklere katılımının sağlandığı ve en üst düzeyde performans için mümkün olduğunca eğitsel fırsatlardan yararlanmalarını savunan kaynaştırma dönemidir. Türkiye'de özel eğitime; bu alana ait doğrudan çıkarılan ilk kanun olan 22916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar" kanunuyla kaynaştırma eğitimine geçilmiştir (Doğan, 2019). Bu yıllar, üniversitelerin eğitim fakültelerinde özel eğitim sertifika programları ve öğretmenlik bölümlerinin açıldığı, sadece öğretmen yetiştirilmesinin değil yasa, yönetmelik ve ilgili mevzuat değişiklikleriyle özel eğitim düzenlemelerinin gerçekleştiği yıllardır (Kargın, 2004).

Bu dönemde en çok üzerinde durulan ve uygulamaya geçilen tanımlardan biri ise bütünleştirmedir. Bütünleştirme, öğrencilerin engel oranı ve sınıflandırılmasına göre ayrılmayıp tüm eğitim ortamlarında eğitim görmesidir. Bu dönemde yine görülen diğer bir özellik performans temelli değerlendirme ve dosya değerlendirmesinde öğrencinin öğrenmesi ve ilerlemesinin doğrudan değerlendirilmesi üzerinde durulmakta, sürece ise sonucundan daha fazla önem verilmektedir (Çetinkaya, 2010).

90'lı yıllar yetersizliği olan çocukların özel eğitime katılabilmesi için özel eğitime ilgili politikaların ve sistemlerin değişiminin hız kazandığı dönemlerdir. Bu dönemde, öğrencilerin gerekli durumlarda tıbbi ve psikolojik destek almasını, sınıfların fiziki ortamlarının iyileştirilip, erişebilirliğinin ve ulaşımının kolaylaştırılması, gerekli araç ve gereçlerin sağlanması, müfredat esnekliği, öğretim yöntemleri, sınav uygulamaları, eğitici eğitimlerin desteklenmesi gibi çalışmaların arttığı, uluslararası ve ulusal düzeyde kanun ve yönetmeliklerle gerekli düzenlemelerin ve uyarlamaların fazlaştığı görülmektedir. Bu dönem kaynaştırmadan bütünleştirmeye geçiş dönemidir (Kargın, 2003; Özkan, Kırgöz ve Beşdere, 2021).

Sürece bakıldığında normleştirme, kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları arasında neden sonuç ilişkisi gözlenmektedir. Normleştirme kavramından kaynaştırma tanımına, kaynaştırma kavramından da yola çıkarak sonucunda bütünleştirmeye erişildiğini söylemek mümkündür (Çetinkaya, 2010).

İlgili alanyazın incelendiğinde; çoğu zaman kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarının birbirleri yerine ya da kaynaştırma/bütünleştirme şeklinde kullanıldığı görülmektedir. Oysa kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrencilerin genel sınıflarda akranlarıyla aynı materyallerin basitleştirilmiş şekliyle eğitim alması, ancak gerekli durumlarda öğretmene ve öğrenciye destek hizmetleri sağlanmasını ifade ederken; bütünleştirme eğitimi bireysel geliştirilmiş materyallerle eğitim verilerek destek hizmetlerinin mutlaka verilmesi gerekliliğini savunmaktadır (Feichtner ve O'Brien, 1975; Kargın, 2004; Sarı ve Pürsün, 2019).

1990'da UNESCO'nun "*Herkes için Eğitim*" Dünya Konferansında üye ülkeler kendi eğitim sistemlerini de dikkate alarak öğrenim politikaları sınırlarında engelli öğrencilerin katılmalarını ve en üst düzeyde öğrenimin sağlanarak topluma katılımın teşvik edilerek bağımsızlıklarının kazandırılması veya katılım teşviki ile güçlendirmesini kabul etmişlerdir. (UNESCO, 1990). 10 Haziran 1994 tarihinde bir araya gelen 92 hükümet ve 25 uluslararası kuruluşun temsilcileri tarafından özel eğitim gereksinimi olan yetişkin, genç ve çocuklara yönelik yaşdaşlarıyla birlikte eğitimin gerekliliği ve aciliyetinden hareket ile Salamanca Bildirisi yayınlanmıştır. Yerel, ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlara çağrıda bulunulan farklı farklı birbirine benzemeyen eşsiz niteliklere, becerilere, kabiliyete ve öğrenme gereksinimine sahip olduğu, bu çeşitliliğin göz önünde bulundurularak eğitim sistemlerinin yeniden düzenlenmesi ve yenilenen eğitim programlarını, gerçekleştirilmesi

gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca özel eğitim ihtiyacı olan çocukların, akranlarıyla aynı eğitim ortamlarında öğrenme gereksinimlerini karşılayan ve beceri kazandıran öğrenciyi merkeze alan eğitim programlarıyla yetiştirilmesi gerekliliği ifade edilmektedir. Ayrıca okulların herkes için eğitim hedeflerine ulaşabilmesi, farklılıkları sayan ve kabul eden toplumların oluşturulabilmesi için kapsayıcı özellikleriyle toplum için insanlık için on tesirli araçlar olduğu belirtilmiştir (UNESCO, 1994; Akgündüz, 2019). Kapsayıcı eğitim yaklaşımı “Herkes İçin Eğitim Konferansında” gündeme gelse de, Salamanca Bildirgesiyle dünyaya ilan edilmiştir. Bu sebeple tüm dünyada üst üste özel ihtiyacı olan bireylerin hakları ve erişimleri ile ilgili yasalar, sözleşme ve tasarımlar yapılmıştır. Herkes İçin Eğitim sloganıyla başlayan hareket kapsayıcı eğitim yaklaşımına dönüşmüştür.

Aynı yıllarda ülkemizde ise; şura ya da konsey kararlarında özel eğitim ile ilgili düzenlemeler görülmektedir. Ayrıca 1991 yılında 1. Özel Eğitim Konseyi düzenlenmiş, Özel Eğitim hizmetlerinin örgün ve yaygın eğitimde yaygınlaştırılması, bireysel eğitim planlamaları üzerinde durulmuştur. 1993 yılının Özel Eğitim yılı olarak ilan edilmesine rağmen henüz bütünleşme yaklaşımından daha çok kaynaştırma eğitimi üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Ancak 1997’deki 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile bütünleştirmeye geçişin olduğu görülmektedir (Kargın, 2004; Doğan, 2019). Ancak ülkemizde 2000’li yıllarda kaynaştırma kavramının daha fazla kullanıldığı, bütünleştirmenin yeni yeni adından söz edildiği fakat genel eğitimin hala bütün öğrencileri kapsamadığı anlaşılmaktadır (Doğan, 2019).

“Herkes İçin Eğitim Hareketi” gereğince; tüm çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitimden yararlanmasını ve öğrenme gereksinimlerinin 2015 yılına kadar karşılanması hedeflenmiş olmasına rağmen; 2000 yılında Dakar’da, Dünya Eğitim Forumunda ülkelerin taahhüt ettikleri hedefe ulaşamadıkları görülmüştür. Çoğu ülkede önemli ilerlemeler olmasına rağmen dünyada 113 milyondan fazla çocuğun ilköğretime erişemediği, 880 milyon yetişkinin okur-yazar olmadığı, eğitimde cinsiyet ayrımcılığının devam ettiği, öğrenme kalitesinin bireylerin ve toplumun istek ve gereksinimlerinin altında kaldığı raporlanmıştır (UNESCO, 2000). Belirlenen hedefler doğrultusunda ülkeler; herkes için güvenli, sağlıklı, eşit kaynaklarla donatılmış “kapsayıcı eğitim” ortamları oluşturmayı taahhüt etmesiyle birlikte ise kapsayıcı eğitime geçiş kabul edilmiştir.

Eğitim Reformu Girişiminin (2016), ülkemizde ortaöğretim kademesindeki kapsayıcı eğitimin analizinin yapıldığı raporunda; engelli öğrencilerin eğitimleri açısından

ulusal ve uluslararası mevzuatın birbiriyle uyumluluk gösterdiği ve ilgili mevzuatın içeriğinin mevzuatın ayrıntılı düzenlendiği ifade edilmektedir. Fakat din, cinsiyet, dil ve etnik kökenle ilgili kavramlarda aynı kapsamlılığın olmadığı belirtilmiştir. Anayasada ve diğer pek çok yasa, kararname ve yönetmelikte cinsiyete yönelik negatif ayrımcılığın yasaklı olmasına rağmen, farklı seksüel tercihe sahip eğitim ortamlarının gençlerin ve kız çocuklarını kapsayabilmesi için daha ayrıntılı, daha dahil edici düzenlemelerin yapılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Birleşmiş Milletlerin 2030 yılı için hazırladığı Sürdürülebilir Kalkınma Programı'nda "geride kimseyi bırakmamak" taahhüdünün 4. başlığı olan *Nitelikli Eğitim*; "kaliteli, eşitlikçi ve kapsayıcı eğitim" sağlama ve "yaşam boyu öğrenmeyi herkes için" teşvik etmeyi hedeflenmektedir. Bununla birlikte ülkelerin açlığa ve yoksulluğa son ile kaliteli ve sağlıklı yaşam ile cinsiyet eşitliği konularıyla belirtilen hedeflere de ulaşması beklenmekte ve ülkeler bu konuda teşvik edilmektedir. Kalkınma programı, "daha adil, hoşgörülü, toplumsal, fark gözetmeyen, açık, kapsayıcı yeryüzünde en dezavantajlı koşuldaki bireylerin gereksinimlerinin de giderileceğini" vaat etmektedir (UNESCO, 2020).

Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliğinde 2016-2019 yılları arasında Kapsayıcı Eğitim Projesi gerçekleştirilmiştir. Suriyeli öğretmenlerin eğitimi uygulanan projenin birinci fazını oluşturmuştur. Bu eğitimlerle *Geçici Eğitim Merkezlerindeki* eğitimin niteliğinin artırılması için verilen eğitici eğitimleri ile 1582 formatör yetiştirilerek, 50.348 Suriyeli öğretmenin eğitimleri tamamlanmıştır. Projenin sonraki safhası, sınıfında yabancı öğrenci bulunan öğretmenlerin eğitimini kapsamaktadır. Bu aşamada yetiştirilen 1185 formatör öğretmenin verdiği eğitimlerle 105.512 öğretmen desteklenmiştir. Erciyes Üniversitesi tarafından "Kapsayıcı Eğitim" başlığı altında 10 modül oluşturulmuş ve bu konuda 1672 öğretmenler eğitici olarak yetiştirilerek, tüm illerde mahalli eğitimlerin yapılması, projenin üçüncü safhasını oluşturmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Avrupa Birliği finansmanı ile ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğinde desteklenen Türkiye'deki Mültecileri İçeren Mali Destek Programı (FRIT) ile geçici korumadaki mülteci çocukların eğitime erişimleri için PICTES kısaltma adıyla bilinen 2016-2021 yılları arasında Suriye'den göç ile gelen çocukların eğitim sistemimize entegrasyonun sağlanması amacıyla 26 ilde uyum projesi gerçekleştirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016). Kapsayıcı eğitimin uygulanmasının kolaylaştırılması ve uygulamanın

yaygınlaşması amacıyla öğretmen ve yöneticilere “Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretilmesine İlişkin Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi” ve “Okul Yöneticilerine Yönelik Mesleki Becerilerinin Geliştirilmesi”, “Okul Öncesinde Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları” ve “Eğitici Eğitimi Kursları” düzenlenmiştir. Covid-19 salgınıyla birlikte de “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Öğretmen ve Yönetici” eğitimleri Mebbis/Hizmetiçi Eğitim modülünden bireysel başvuru ile eğitim çalışanlarının erişimine açılarak katılımları teşvik edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2021).

Milli Eğitim Bakanlığı 2018 yılında eğitimin ana ve baş öznesinin insan olduğunu belirten “2023 Eğitim Vizyonu” yayınlamıştır. Vizyon belgesinde kapsayıcı eğitime atıf yapılmış, kaliteli ve kapsayıcı eğitim hizmetinin sağlanması ana prensip olarak esas alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Dünya Sağlık Örgütü Wuhan/Çin’de Aralık 2019’da yayılıp tüm dünyaya yayılarak olağan yaşamı, toplumsal hayatı ve işleyişi durduran Koronavirüs-2019’u (COVID-19), global salgın ilan etmiştir (WHO, 2020). COVID-19 salgını sadece bir sağlık sorunu değil, aynı zamanda insanlığın sınındığı bir kriz zamanıdır. Dünyada 1,6 milyardan fazla öğrenci, ülkemizde ise yaklaşık 25 milyon öğrenci eğitim kurumlarının kapatılması veya yüz yüze eğitime ara verilmesi sebebiyle eğitimden uzak kalmıştır (UNESCO, 2020). Uzaktan eğitim, dijital eğitim gibi kavramların hızla dünyamıza girmesiyle bu durumun salgın süreci ve sonrasındaki etkileri, yansımaları gibi araştırmaların yoğunlaştığı, yeni normal ve eğitim paradigmaları daha çok görülmektedir (Balcı, 2020; Bozkurt, 2020; Can, 2020). Uzaktan eğitim normal öğrenmenin bir alternatifi olarak gündeme getirilmektedir (Balcı, 2020). Ancak başta ülkemiz olmak üzere çoğu ülkelerin öğrencilerin uzaktan erişiminin sağlanması için çeşitli imkanlar yaratılmaya çalışılsa da içsel veya dışsal koşullar sebebiyle uzaktan eğitime erişemeyen öğrenciler bulunmaktadır. Bazı öğrencilerin ise; uzaktan eğitime erişse bile etkin ve aktif olarak uzaktan eğitime katılmayan öğrencilerin varlığı tespit edilmiştir (Arık, 2020). UNICEF (2020)’e göre salgının etkilerinin uzun yıllar devam etmesi beklenildiğinden; özellikle savunmasız ve dezavantajlı öğrencilerin sadece bu dönemde değil gelecekte de okulu bırakma risklerinin yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Bundan dolayı, farklılıkları ne olursa olsun tüm çocukların uzaktan eğitime erişebilmeleri asıl önlem alınması gereken öncelikli bir konudur. Okulu terk etme riski fazla olan öğrencilerin ders katılımlarının izlenmesi uzaktan eğitimi engelleyen sebeplerin ortadan kaldırılması ve sonrasında ise telafi eğitimleri ile

desteklenmesi önerilmektedir. Önlem alınması elzem konulardan birisi de salgın sürecinin bitiminden sonra yüz yüze eğitime dönüldüğünde, sınıfa ve okula adaptasyon süreci ve devam takibinin izlenmesi ve ortaya çıkabilecek olumsuzluklar için tedbir alınmasıdır (Arık, 2020). Salgınla birlikte alanyazına giren yeni normal eğitimde, geleneksel eğitim ve kurumlarının yapısı hızla değişip, daha esnek yapıya döneceği, öğrencilerin bilgiye erişiminin değil, bilgiyi kullanmanın ve beceriye dönüştürmenin daha değerli olacağı düşünülmektedir (Bozkurt, 2020). Buna rağmen öğrencilerin ve öğrenmenin dijital ortama taşınması ile eğitime erişimdeki derin eşitsizlikleri ortaya çıkarmıştır (Can, 2020).

Salgın yüzünden eğitimin sanal ortama taşınması, eğitime erişimin bağlantı ve cihazlara bağlı kalması ve kullanımının sınırlı olması, yüz yüze eğitime geçme çabalarının vaka artışlarıyla sekteye uğraması ne yazık ki kapsayıcı eğitimin tüm öğrencileri kapsamamasını da engellemiştir.

20. yüzyılın başından günümüze kadar özel gereksinimli olsun olmasın tüm çocukların, eğitime bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde erişim hakkı olduğunu savunan kapsayıcı eğitimin gelişmesinde, uluslararası ve ulusal düzenlemeler yapılmıştır. Bu alt başlıkta tarihsel gelişimin dönüm noktasını oluşturan tarih ve düzenlemelerin içerikleri açıklanarak bahsedilmiştir.

2.1.4. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşım ve Uygulamaları

Hızla değişen dünyamızda, toplumsal yaşam da hızla değişmektedir. Toplumsal değişimin temel olgusudur göçler. “Göç; insanların, siyasi, ekonomik, sosyal veya doğal nedenlerle zorunlu veya gönüllü coğrafi olarak yer değiştirmesidir.” İnsanların doğup yaşadıkları yerden isteyerek ya da istemeyerek hayatlarını sürdürmek için çıktıkları yolculukta kendi ülkesinde veyahut farklı bir memlekette sadece yanlarında eşyalarını değil aynı zamanda hayat tecrübelerini, anılarını, dillerini, kültürlerini, yaşam biçimlerini ve hayallerini de beraberlerinde taşırlar (Adıgüzel, 2016). Günay, Atılgan ve Serin’e (2017) göre, göç hareketleri sadece göçen kişi ya da topluluğun değil, göçülen yerdeki yerleşik toplulukları da etkilemektedir.

Anadolu toprakları, kadim yıllar boyunca gerek coğrafi yeri gerekse zenginlikleri sebebiyle hareketliliklere şahitlik etmiştir. Topraklarımız, özellikle konargöçer toplumlardan bu yana Avrupa, Asya ve Afrika kıtalarının ortasında bulunması sebebiyle

doğudan batıya, güneyden kuzeye açılan bir geçit, bir kapıdır. Devlet kavramının sorgulanması modern devlet kavramlarıyla tanışmayı sağlamıştır. İnsanoğlu toplumların milliyetçilik duygularının da farklı siyasi düşüncelerle tetiklenmesiyle arka arkaya yaşanan iki dünya savaşı, imparatorlukların sonunu getirmiş, mübadeleler, yer değişmeler yaşanmıştır (Tunca ve Karadağ, 2018). Osmanlı İmparatorluğunun çok geniş coğrafyaya yayılması sebebiyle farklı ülkelerin egemenliğine geçen ve atalarının akıncı olarak yerleştiği topraklardan binlerce vatandaşımız farklı coğrafyalarda yerlerini yurtlarını bırakıp anavatanlarına dönmüşlerdir. Türkiye, yardım dileyenlere el uzatan bir gelenekle, farklı ülkelerden göçenlere de herhangi bir birlik bağı olmasa da yardım anlayışıyla özellikle son yıllarda en çok göçmen barındıran ülke konumuna gelmiştir.

2010 yılının sonlarına doğru başlayan Arap baharının 2011 yılının başlarında Suriye'ye de sıçraması ve çıkan iç savaş sebebiyle ülkemize doğru yoğun bir kaçış yaşanmıştır. Ülkemiz, coğrafi konumu ve jeopolitik konumu sebebiyle savaş ve çatışma gibi siyasi sebeplerden ülkelerini terk etmek zorunda kalan yaklaşık kayıtlı 4 milyon olmak üzere dünyada en geniş mülteciye ev sahipliği yapan ülkedir. Veriler son on yılda sadece Suriye değil farklı ülkelerden de göç akımına uğrayan ülkemizin 2021 yılının ilk çeyreği itibarıyla 3,6 milyonu aşkın Suriyeli mülteci ve başka ülkelere gelen 330.000 göçmene ev sahipliği yaptığını göstermektedir (BMMYK, 2023; Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2023).

Sebebi, şekli ya da türü ne olursa olsun göç, özellikle çocuklar ve eğitimleri üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu kapsamda göçmen veya mülteci öğrencilerin göçtükleri yerlerdeki eğitim sistemlerine sağlıklı şekilde uyum sağlamaları, temel insan haklarından biri olan nitelikli eğitime erişmelerinin sağlanması oldukça önemlidir (Koçak, 2020). Bu öğrencilerin eğitim yaşantılarına uyum sağlayabilmeleri çok boyutlu, karşılıklı tanıma, saygı duyma ve kabul etme içeren eğitim anlayışına dayanan karmaşık bir süreçtir.

Eğitim; farklılıkların sayıldığı, kabullenildiği, fikir ayrılıklarının serbestçe seslendirildiği ve polifonin sağlanabildiği, herkesi içeren ve dahil eden, üstünlüğün bir gruba değil de toplumun tüm bireylerine dağılan cemiyetlerin oluşturulmasını desteklemektedir (UNESCO, 2020).

Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi'nin Sürdürülebilir Kalkınma Programı, Amaç 4'ü gereğince; geride kimseyi bırakmama, "eşit, nitelikli ve

tüm toplumu kapsayan” eğitim ile “toplumun tüm kesimi için hayat boyu öğrenmeyi özendirme” sorumluluğunun üstlenmiştir. Kalkınma Gündemi, “insanların, en dezavantajlı konum sahip olsalar bile ihtiyaçlarının karşılandığı eşitlikçi, adil, hoşgörülü, sosyal olarak ve açık kapsayıcı dünya” vaat etmektedir (UNESCO, 2020).

Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü kapsayıcılığın tanımı, bütün öğrencilerin farklılaşan gereksinimlerini karşılamak amacıyla, öğrenme süreçlerine, topluma ve kültüre katılımının artırılması; eğitimdeki ayrımcılıkların ve dışlanmaların azaltılması sürecidir olarak ifade edilmektedir. Bu süreç, belli yaş aralığındaki tüm çocukları kapsayan ortak bir sağgörü ile öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren, yaklaşımlardan, yapılarda ve stratejilerde yapılacak değişiklik ve düzenlemelerin yanı sıra bütün çocuklara eğitim sunmanın resmi eğitim sisteminin bir sorumluluğu olduğuna dair inancını da içermektedir (UNESCO, 2005).

Kapsayıcı eğitim, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitimin içine alınması, önlerindeki engellerin kaldırılması anlayışından yola çıkarak bütün öğrencileri dil, din, etnik köken, cinsiyet, gelir grubu, engellilik, kültür gibi birçok anlamda farklılıkları olan ve bu farklılıkları gözetilmeden eğitime erişimini ve katılımını savunan bir kavram haline gelmiştir. Nitekim bugünkü anlamda kapsayıcı eğitim, engeli veya özel eğitim ihtiyacı olsun veya olmasın, kültürel, sosyal, eğitimsel, toplumsal etkinlik ve aktivitelere bütün akranları gibi eşit düzeyde yararlanmada zorluk yaşayan bütün çocukları içerek akranlarıyla aynı ortamda eğitim almasını ileri sürmektedir (Öztürk, Cengiz, Köksal ve İrez, 2017).

Alanyazın incelendiğinde kapsayıcı eğitim tanımında kapsadığı bireylerin özellikleri gibi birçok farklılıkları içermesi, öğrenimlerin özelliklerine göre farklı uygulama yaklaşımlarının da geliştirilmesine sebep olmuştur (Sarı ve Türkkan, 2019). Araştırmanın bu bölümünde okullarımızda en çok kullanılabilir yaklaşımlardan bahsedilmiştir. Loreman, (2017) *Kapsayıcı Eğitim İçin Pedagoji* isimli makalesinde; tüm kapsayıcı yaklaşımların ortak ilkelerini, *bütün öğrencilerin anlamlı katılımının sağlanması, bireysel özelliklere dikkat edilerek öğretimin gerçekleştirilmesi, bütün öğrencilere ulaşmak için farklı bir metodun kullanılması ve teknolojinin etkili ama dikkatli kullanılması* olarak belirtmektedir. Kapsayıcı eğitim tanımından yola çıkılarak insan hakları temelli yaklaşım ve çok kültürlü yaklaşımları iki genel yaklaşım olarak betimlenmiştir (Mugambi, 2017).

İnsan Hakları Temelli Yaklaşım

Eğitim hakkını bireyin kişilik haklarından ve insan olmanın doğasından geldiği önceki bölümlerde de belirtildiği gibi ulusal ve uluslararası kanunlarda korunmuş ve kabul edilmiştir. Kanunların koruyuculuğunda bütün öğrencilerin, eğitime eşit katılım, erişim hakkı bulunmaktadır. Eğitim hakkı, diğer hakların gerçekleştirilmesinin aracıdır. Ayrıca insan hakları temelli yaklaşım; sosyal uyum, bütünleşme ve istikrarı teşvik eder, barışa ve şiddet içermeyen çatışmaların çözümüne saygı oluşturur. Sosyal dönüşüme katkı sağlar, uygun maliyetlidir ve sürdürülebilir, ekonomik kalkınma için daha iyi sonuçlar üretir ve kapasite oluşturur (UNESCO, 2007). Mugambi'ye (2017) göre, eğitim sistemleri, eğitim hakkını yerine getirmek, bu hakka saygı duymak ve korumak için çaba göstermesi gerekmektedir. Hak temelli yaklaşım; evrensellik ve devredilemezlik, karşılıklı bağımlılık ve ilişki, bölünmezlik, eşitlik ve ayrımcılık yapmama, katılım ve dahil etme, yetkilendirme, hesap verilebilirlik ve hukukun üstünlüğü ilkesine dayanır (UNESCO, 2007). İmzalanan uluslararası sözleşmelerle hükümetlerin, hak temelli bir erişim olduğunu kabul ederek planlama, uygulama ve izleme süreçleriyle ilgili politika üretme, ilke ve standartlara uyma zorunlulukları bulunmaktadır (UNESCO, 2009).

Bu yaklaşımda kendisine değer verilen çocuk da, değerlere yaşadığı toplumun değerlerine ve başka kültürlerle saygı duymayı öğrenir. Okullarda anlaşmazlıkların şiddet içermeyen yollarla çözümlenmesi, barışa ulaşma gayreti öğretilir. Hak temelli yaklaşım, sosyal adalet ve haklara saygılı toplumsal dönüşümü güçlendirir ve somutlaştırır. Okul terklerinin azaltılması, dış ortamda karşılaşılabilecekleri fiziksel, psikolojik ve sosyolojik sarsıntılardan korunması, katılımcı, kapsayıcı ve hesap verilebilir bir eğitim maliyetleri düşürdüğü gibi, ülkelerin ekonomik kapasitelerini de güçlendirir. Aynı zamanda kapasite ve güçlendirmeye odaklanır. Bu eğitim hükümetlerin yükümlülüklerini yerine getirmelerinin ve bireysel hakların kullanım kapasitelerinin geliştirilmesidir (UNESCO, 2007).

Daha iyi bir dünya için hak temelli bir yaklaşım zorunludur. Hem sözde hem eylemde, ders kitaplarında, okul içinde ve dışında insan haklarına saygılı okullaşma nitelikli eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Hak temelli yaklaşım eğitiminin önündeki engellerin aşılmasında ve diğer yaklaşımlarında uygulanmasında önemli bir anahtar görevindedir (UNESCO, 2007).

Çok Kültürlü Yaklaşım

Okullar, dönüşümün ve değişimin sebep olduğu sosyal sorunlar ile kültürel çeşitlilik kaynaklı çatışmaların çözümlenmesinde, mühim göreve sahiptirler (Portera, 2008; Bryan, 2009). Okul, farklı kültürlerin bir arada buluşup, tanışabileceği ve kaynaşabileceği ortamlardır. Böylelikle öğrenciler farklı kültürleri tanıyıp öğrenme fırsatı yakalar ve farklılıklara hoşgörü ile yaklaşmasını öğrenirler. Bu anlamda çokkültürlü eğitim, farklı ırk, etnik yapı, dil, sosyal grup, din ve diğer farklılıklara sahip tüm öğrenciler için okul ortamını ve eğitim uygulamalarını yeniden yapılandırıp düzenleyen, eşit fırsatlar yaratan bir yaklaşımdır (Banks J. A., 2001).

Geniş tanımı ile çok kültürlü eğitim, farklı öğrenci kültürlerine değer vererek, küreselleşen dünyada, sınırların olmadığı farklı kültürlerle, ön yargısız, engel koymadan yaşamaya hazırlamaktır. Bütün öğrenciler için eşit eğitim hakkını, adaleti teşvik eden bir yaklaşımdır. Amerikan Psikologlar Birliği eğitimde ırk, dil, din, etnik köken, yaş, engellilik, sosyal sınıfı, cinsiyet ve yönelimi ve bunun gibi bütün kültürel değerlerin tanınmasını çok kültürlü eğitim yaklaşımı olarak tanımlamıştır (American Psychological Association, 2017).

Banks ve Banks'a (2010) göre çok kültürlü eğitim yaklaşımının okullarda uygulanabilmesi için ana değişkenleri olan kültür, tutum, inanç, eğitim programı ve materyal gibi değişkenlerle yakından ilişkilidir. Okulun sosyal bir sistem olarak tanımlandığı ve öğretme sürecinde öğretmenlerin farklı kültürlerle ait içerik ve örnekler kullanmasını öngören bütünleşik içerik, öğrenmenin kültürel, cinsiyet, irksal ve sosyal sınıf gruplarından arındırılarak öğrencilerin başarısını eşitlik pedagojisinin uygulayarak kolaylaştırılması, güçlendirici ve katılımcı bir okul kültürü, çok kültürlü eğitim yaklaşımının boyutlarıdır (Banks ve Banks, 2010).

Çok kültürlü eğitim yaklaşımı hangi gruba girerse girsin, öğrencilerin okullarda eğitim eşitliği yaşamalarıdır. İnsan hakları temelli ve çok kültürlü eğitim yaklaşımlarının her ikisinin de temeli insanların doğuştan gelen hak ve özgürlükleri doğrultusunda farklılıkları sebebiyle hiçbir kimsenin eğitimden dışlanmadan eşit erişebildiği adil bir eğitim olacağına sahip olma ile ilgilidir.

2.1.5. Kapsayıcı Eğitim Süreci ve Uygulanması

Kapsayıcı eğitim; herkes için eğitim felsefesini hedefleyen öğrencinin yaşadığı koşulları ve gereksinimleri dikkate alan, aile katılımını önemseyen öğrenci merkezli, farklılıkları kabul eden ve eğitim politikalarının bu yönde gerçekleşmesini arzulayan sistemdir. Her bireyin bireysel farklılıklarının olması "insan olmanın" doğası gereğidir. Bu farklılıklar bireyin eğitimini, sağlığını, çalışmasını kısaca toplumla bütünleşmesini engellememelidir (UNESCO, 2020).

Çolak (2021)'a göre kapsayıcı eğitim, her öğrencinin bireysel ve gelişim farklılıkları doğrultusunda eğitim ortamlarının ve eğitim öğretim uygulamalarının farklılaştırılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, önemli rol oynayan kavram, "öğretimi farklılaştırma/farklılaştırılmış öğretim"dir. Farklılaştırılmış öğretim ortamının, süreç (müdahaleler, materyaller, yönetim, duygu), içerik ve ürün boyutları bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitimin başarılı olması, her eğitim öğretim kademesinde bu boyutlara ilişkin öğrenci merkezli ve işlevsel olan düzenlemelerin yapılması ile gerçekleşebilir. Değişenin sadece öğrencinin yaşı ve gereksinimleri olduğu düşünülerek, farklı kademelerde kapsayıcı eğitimin temel ilkesi, öğrenciye özgü olması ve toplumla bütünleşmesini kolaylaştırıcı yönde planlanmasıdır (Çolak ve Şahin, 2021).

Her öğrenci, birbirinden farklı geçmişe, bilişsel ve duyuşsal farklılığa, hazır bulunuşluk düzeyine, farklı öğrenme tarzına, sosyo-kültürel özelliğe ve ilgi alanlarına sahiptir (Öztürk, Saydam ve Palancı, 2015). Her öğrencinin biricik olduğu anlayışla, farklılıklarıyla nitelikli eğitim alması ve hakkını kullanabilmesi ancak, kabul görebilen başarılı olabilmesi için okulunda, tüm eğitim çalışanlarının ve uygulamalarının hatta kitapların bile kalıp yargılardan arındırılmasıyla gerçekleştirilebilir.

Tüm uygulamaların eğitim öğretim personeli ve aileyle işbirliği içinde gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu konuda öncü ve anahtar kişi öğretmendir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ortamlarında sahip olması gereken yeterlilikleri yeniden gözden geçirilerek gerek normal gelişim gösteren gerekse farklılıkları olan öğrencilerin bireysel özelliklerini öğrenmeleri, geliştirmeleri ve sürdürmeleri yönünde eğitimler verilmesi acil ve elzem bir gereksinimdir (Çolak, 2021).

Eğitimde kapsayıcılık; sonu hiç gelmeyecek bir yolculuktur. Asla son noktanın koyulamaması ideal eğitime ulaşma çabasıdır. Bu amaçla, okul müdürleri tarafından

yeniden oluşturulmuş etik prensipler, öğretmenlerin küçük jestleri, ailelerin kararları, toplumun gelecekle ilgili beklentilerindeki farklılıklar değişimi başlatabilir (UNESCO, 2020).

Kapsayıcı eğitim ve öğretim süreçleri özel gereksinim ihtiyacı olsun ya da olmasın bütün öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak, katılımlarını arttıracak eşit düzeyde erişimlerini sağlayacak şekilde uyarlamaların yapılmasını gerektirmektedir. Bu adımların hepsi öğrencilerin bireysel ve gelişimsel özellikleri, ilgileri, istekleri, öğrenme ihtiyaçları dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir.

Uygulanacak müfredat ise; içerik ve uygulamaların dışlanma riskindeki bütün çocuklara bu eğitim yaklaşımının temeli olduklarına dair güven vermelidir. Müfredatın kapsayıcı sayılabilmesi için esnek, ihtiyaçlara duyarlı ve anlamlı olmalıdır. Müfredat, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına karşılık veren çeşitliliği tanıyan ve kabul eden özellikte olmalıdır. Sadece müfredatın değil ders kitaplarının da kapsayıcılık içermesi gerekmektedir. Bu eğitim yaklaşımına göre ders kitapları kalıp yargılardan uzaklaştırılmış, işaret dili, sözlü dil ve görsellerin herkes tarafından görünürlüğü sağlanmış olmalıdır. Kapsayıcı eğitim sisteminin temel parçası olan değerlendirme öğrencinin görevlerine odaklanmalı, öğrencilerin öğrendiklerini ortaya koymalarını desteklemelidir. Stratejik düşünme ve paydaşların işbirliği için kapasite geliştirilmelidir (UNESCO, 2020). Bu eğitim anlayışıyla yapılacak değerlendirme ise, öğrendiklerini farklı yollarla göstermesine olanak sağlayan ve öğrencinin öğreniminin sonunda öğrendiklerini değil, öğrenme sürecinin değerlendirilmesi şeklinde olmalıdır. Kısaca kapsayıcı eğitim anlayışıyla okulda düzenlenecek eğitim etkinlikleri bütün öğrencileri kapsamalı, okul müdürü, öğretmeni, öğrencisi, çalışanı, binası, ders kitabı, öğrenme süreci ve müfredatı ile herkesi kabul etmeli ve kapsamalıdır.

Sınıf ortamının ve materyallerin planlanmasını içine alan öğretim öncesi uyarlamalar, evrensel tasarım ilkelerini, yapılandırmacı yaklaşımı; çoklu zeka kuramını, çok kültürlü eğitim ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını göz önünde bulundurarak yapılan öğretim sırasında ve değerlendirme sürecinde yapılacak değişiklikleri içine alan öğretim sonundaki uyarlamalar ve demokratik ilkelere göre herkesin anlayıp uyabileceği sadelikte belirlenmiş sınıf kuralları ile desteklenen sınıf yönetimi ile etkili bir öğretim süreci gerçekleştirilebilir. Eğitim öğretim sürecinin bütün aşamalarının etkili bir şekilde

uygulanabilmesinin işbirliği içerisinde bir ekip olarak çalışmayı gerektiği unutulmamalıdır (Uysal ve Uysal, 2021).

Avrupa Ajansı, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesini değerlendirip kazandırılacak yeterlilikleri planlayabilen, öğrenme ihtiyaçlarına göre etkili uygulama ve değerlendirme yapabilen eğitimcileri pedagojik anlamda kapsayıcı öğretmen olarak tanımlamaktadır (European Agency, 2015).

Sakız (2021), kapsayıcı okul pratiklerinin öğrenme düzeyinin geliştirilmesinde esas ilkelerden birisini, derslerin sınıf içerisinde çeşitlilik anlayışını geliştirilmesi olarak ifade etmiştir. Öğrenciler kendi görüşlerinden farklı olanları keşfetmek için teşvik edilirken, farklı özellikleri ve görüşleri olan bireylerin birbiriyle iletişim kurabilmeleri için desteklenmektedir. İlaveten öğrencilere karşılaşılabilecekleri ayrımcı görüş ve davranışları sorgulayabilmeleri için beceri kazandırılırken verilen öğretim, öğrencilerin kültürel unsurların müfredat ve dil üzerine etkisini anlamalarını sağlamaktadır. Sınıf içindeki uygulamalar ise; sosyo-ekonomik düzey, etnisite, yeterlilik düzeyi ve cinsiyet gibi özellikler açısından farklı olan öğrencilerin beraber çalışabilmesi için fırsat yaratır. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerine rehberlik ve sınıf içindeki farklı görüşlere saygı duymaları ve değer vermeleri açısından model olmaktadır. Akduman'a göre; kapsayıcı eğitim uygulama sürecinde konu, öğretim materyalleri, ölçme ve değerlendirme teknikleri, çalışmaya ayrılan süre, yaş grubu ve sınıf düzeyi dikkatli planlamalıdır. Sanatla terapi, yaratıcı drama, öykü ve masal anlatıcılığı, eğitsel oyunlar kapsayıcı eğitim anlamında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıf uygulamalarında kullanılabilecek tekniklerden bazılarıdır (2019). Öğrencinin öğretme ve öğrenme sürecine aktif katılımının desteklendiği, grup çalışmasına dayanan öğrenci ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre oluşturulmuş öğretim stratejileriyle desteklendiğinde etkililiği sağlanabilir (Öztürk vd., 2017).

2.1.6. Kapsayıcı Eğitimde Temel Faktörler ve Roller

Eğitimde kapsayıcılık herkes için eğitimle başlar, kapsayıcı okullar gerektirir. Kapsayıcı eğitimin okullarda başarılı olabilmesi tüm paydaşların bu eğitim anlayışına olan inancı ve benimsemesiyle ilgilidir. Bütün öğrencilerin farklılıklarını zenginlik olarak kabul eden, aynı eğitim ortamında akranlarıyla eğitim almasını öngören anlayış için okulların

tüm çalışanları, öğretmen ve yöneticisiyle ve tabii ki velileriyle kapsayıcı olması gerekir. Bu anlamda eğitim paydaşlarının işbirliğinde ve uyum içinde olması gerekir.

Farklılıkları, eğitimin önünde bir engel değil aksine çeşitlilik ve fırsat olarak gören kapsayıcı eğitim kavramını daha iyi anlamak için dezavantajlı grupları ve özelliklerini tanımak gereklidir. Her ne kadar insanlar çok farklı özelliklere sahip olsalar da bazı birleşen ve kesişen özellikler sebebiyle bu özellikler gruplanabilir. Dezavantajlı grup olarak tanımlayabileceğimiz bu bireyler bazen birden fazla dezavantajlı özelliğe sahip olabilmektedirler. İstisnasız herkes için eğitim hareketiyle başlayan eğitimin bütün öğrencileri kapsayabilmesi için öncelikle dezavantajlı grupların kimler olduğunu anlamak, tanımak gerektirmektedir.

Kapsayıcı eğitim genel bir bakışla özel gereksinimli bireyin eğitim ortamında doğrudan ya da dolaylı olarak yer alan herkese sorumluluk düştüğü bir süreçtir. Kapsayıcı eğitim sürecini organize eden sınıftaki tüm öğrenciler için süreci planlayan en önemli paydaşlardan birisi öğretmenlerdir. Öğretmenlerin rol ve sorumlulukları arasında müfredatın uyarlanması, öğretimsel ve fiziksel düzenlemeler, etkili iş birliği ve nitelikli iletişim gösterilebilir. Öğrenciyi merkeze alan bu eğitim anlayışında sınıfının kahramanı ve modeli olan öğretmen, müfredatın eğitim ortamında öğrencilerin gereksinimlerini göz önüne alarak, gelişim özellikleri, okulun imkanları, okul çevresi gibi faktörleri de dikkate alarak müfredatı uyarlayabilmelidir. Ders içi etkinliklerde, görsel, işitsel gibi materyallerden yararlanarak öğrenmeyi desteklemelidir. Teknolojinin hızla geliştiği çağımızda, sınıf içi etkinliklerde ve bilgiye erişmede teknolojiyi mümkün olduğunca kullanmalı ve takip etmelidir. Öğrenci ve veli ile iletişim kurmalı ve gerektiğinde işbirliğine gitmelidir. Ayrıca öğrencilerin gelişimleri takip edilmeli, gerektiğinde diğer zümre ve meslektaş ve velileri bilgilendirmelidir. Unutulmamalı ki, öğrenme ancak öğrencilerin aktif katılımı ile gerçekleşir (UNESCO, 2017; Yılmaz, Uysal ve Koç, 2021).

Öğretmen eğitimleri kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının hayata geçirilebilmesi için büyük önem taşımaya rağmen bu yaklaşımlarında bir uzmanlık konusu gibi algılanmaması gerekmektedir. Üst kuruluşlar ve okul yöneticileri tarafından okullar, kapsayıcı eğitim yaklaşımının uygulanmasına olanak verecek şekilde düzenlenmeli ve teşvik edilmelidirler. Okullar, sadece öğrencilerin değil öğretmenler ve okul çalışanlarının da çeşitliliğini destekler nitelikte olmalıdır. Kapsayıcılık demek, ön yargılardan arındırılmış ve ayrımcı düşüncelerden uzak, toplumun gerçekliğine ve farklı koşullarına

uyum sağlanmış bir geleceğe doğru yol almak demektir. Hayatta herkes birbirine bir şey öğretebilir ya da birbirinden bir şey öğrenebilir. Bundan dolayı çeşitli ağlar, forumlar ve platformlar aracılığıyla paylaşılan ortak deneyim ve iyi uygulama örnekleri öğretmenlere yol gösterici olabilir (UNESCO, 2020).

Kapsayıcı eğitim derslerinin eğitim fakültelerin tüm bölümlerinde müfredata eklenmesi, öğretmen adaylarının meslek hayatında karşılaşılabileceği özel gereksinimli öğrencilere ilişkin farkındalıklarını arttırabilir. Nitekim araştırmalar kaynaştırmayla ilgili ders alan öğretmenlerin, diğerlerine göre özel eğitime ilişkin tutumlarında daha olumlu davranışlar sergilediğini göstermiştir (Gözün ve Yıkmış, 2004).

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarıya ulaşması için öğretmenlerin yanında okul yöneticilerinin de yerine getirmesi beklenen görev ve sorumluluklar bulunmaktadır. Bu görevler arasında süreci planlama ve devamlılığı sağlama, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları akademik bilgilere ulaşma, okul içi fiziksel düzenlemeler yapma sayılabilir (Yılmaz, Uysal ve Koç, 2021). Okul yönetimlerinin en önemli rolü, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasına dönük eğitsel hizmetlerin uygulanma sürecinin yönetilmesidir. Okul sisteminin kapsayıcı hale getirilmesi, eğitim programlarının uygulanması, öğretmen motivasyonun ve beceri düzeyinin artırılması ve okulun hizmet sunumuna ilişkin alt yapısının oluşturulması gibi görevlerin yerine getirilmesi etkili bir yönetim ve liderlik gerektirmektedir. Okul müdürü, bu eğitim anlayışının ilke ve felsefesine uygun bir planlama ve tasarım yapmaları için uygun bir vizyona sahip olmaları, somut ve ulaşılabilir hedefler belirlemeleri, karşılarına çıkabilecek engelleri öngörebilmeleri ve uygun strateji geliştirmelidir (Sakız, 2021). Bu açıdan incelendiğinde, kapsayıcı eğitimi anlayışını benimseyen okullar aynı zamanda nitelikli okullara dönüşmektedir.

Okul yöneticileri, etkili birer lider olarak sorumluluk üstlenmeli ve bu sorumluluğun gerekleri olarak bir vizyon ve misyon belirlenmeli, bu amaçlara ulaşılabilmesi için etkili bir süreç yönetimi planlanmalı ve uygulanmalıdır. Kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinden biri olan iş birliğinin sağlanabilmesi okul kültürlerinin ortak planlama yapabilen ve karar verebilen ve uygulamayı kolaylaştırıcı ve cesaretlendirici bir yapıda olması beklenmektedir. Yönetimsel denetim, bir kurumda belirlenen vizyon ve misyon çerçevesinde uygulamalar geliştirilmesini sağlayan ve belirlenen amaçlara ulaşılması doğrultusunda paydaşları yönlendiren önemli bir destek mekanizmasıdır. Kapsayıcı eğitim sürecinde işbirliği ve paydaşlığı esas alan rehberlik ve denetim, tüm

öğrencilere verilecek eğitim hizmetlerinin etkili ve verimli düzeyde gerçekleştirilmesinin sağlanmasına destek olmayı amaçlamaktadır (Sakız, 2021). Aynı zamanda eğitim lideri, toplumu da etkinleştirerek kaynaklara erişen, okuldaki enerji düzeyini arttıran ve öğretmenleri cesaretlendiren lider olmalıdır (Sakız, 2021).

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarılı olabilmesi için okul topluluğunda yer alan bütün ebeveynlerin bu sürece ilgi, istek ve imkanlarının doğrultusunda katılımının sağlanmasıdır. Bu süreçte velilerin sorumluluk ve görevleri, çocukları eğitime sosyal ve psikolojik olarak hazırlayarak, süreç boyunca çocukların desteklenmesi gösterilebilir. Öte yandan öbür velilerle, öğretmenleriyle ve okul yönetimiyle iletişimde devamlılığı sağlamak, çocukların eğitim doğrultusunda tüm ihtiyaçlarını temin etmek, öğretmen ve okulla iş birliği yapmak ve çocuğun gelişimini takip etmektir (Yılmaz, Uysal ve Koç, 2021). Eğitimin niteliğini arttıran önemli bir husus ise, aile katılımı; eğitim sürecinin, aile ve okul arasında etkileşimli ilişki içerisinde yorumlanmasıdır. Kapsayıcı eğitim sürecinde, planlama ve uygulama aşamasına ailelerin eşit paydaş olarak görev ve sorumlulukla katılması okul müdürünün rollerindedir (Sakız, 2021).

Araştırmalar kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında öğrencilere sunulan hizmetlerin niteliğinin öğretmenler, okul yöneticileri ve aileler gibi paydaşların tutum ve davranışları ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Yılmaz, Uysal ve Koç, 2021). En gerçek anlamda dini, dili, ırkı, cinsiyeti, kültürü, etnik kökeni değişik veya engeli olan öğrenciye özelinde sınıf, genelinde okulda sergilenen tutum pozitif olduğunda öğrencinin derse ve ait olduğu sınıfa hatta okula uyumu daha çabuk olurken, negatif tutumlarda dersten, sınıftan hatta okuldan bile uzaklaştıkları izlenmektedir (Yıldırım, 2016). Bu eğitim uygulamalarının başarılı olabilmesi için okulun iç ve dış paydaşlarıyla birlikte olumlu tutum sergilemesi ön koşuldur.

Kapsayıcı eğitimde öğretmen, idareci ve ailelerin tutumları sürecin niteliğini etkileyen ana unsurlar arasında gösterilebilir. Dolayısıyla eğitim sürecinde doğrudan yer alan bireylerin olumlu tutumlar geliştirmesi fayda sağlayacaktır. Kapsayıcı eğitime inanmak ve bu inancı genele yaymaya gayret göstermek gerekmektedir. Özel gereksinimli çocuklar kadar normal gelişim gösteren çocuklarında bu eğitim anlayışına ihtiyaç olduğu bilinmelidir. Ancak nitelikli bir eğitim ve hedeflenen amaçlara ulaşabilmek adına sadece tutumların pozitif olması yeterli değildir. Bu noktada yöneticilere, öğretmenlere ve ailelere bazı rol ve sorumluluklar düşmektedir. Bu rol ve sorumluluklar arasında destek özel

hizmetlerinin koordinasyonu, özel gereksinimli öğrenciler için planlama, ekip çalışması, iş birliği, özel gereksinim türlerine ve öğrencilerin gereksinimlerine göre okul ya da sınıf içindeki fiziksel düzenlemeler gösterilebilir (Yılmaz, Uysal ve Koç, 2021).

Yönetim, eğitim, öğretim çerçevesinde yer alan tüm personelin, öğrencilerin ailelerinin ve sosyal çevrelerinin zamanla kapsayıcı eğitimin temel ilkelerine ve felsefesine adapte olacakları düşünülmelidir. Bu bakış açısıyla kapsayıcı eğitim uygulaması içerisine yeni dahil olunan bir ortamda, ilk yıl herkes birbirine süre tanınmalıdır. Sonrası ise rollerin, tutumların, hedeflerin, planların özetle her şeyin daha kolay olacağı zamanlardır (Yılmaz, Uysal ve Koç, 2021).

2.2. Liderlik

İnsanların toplu yaşama geçişiyle birlikte, örgütlenme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Belirli amaca yönelmiş insan gruplarının oluşması beraberinde yönetilme, düzenlenme, eşgüdüm ve denetlenmesi zorunluluğu ihtiyacını doğurmuştur. Özellikle sanayi devriminden sonra hızla değişen ve gelişen toplumsal ve çalışma hayatının da aynı ölçüde değişmesiyle yönetim ve organizasyon problemlerini beraberinde getirmiştir. Bunun sonucunda liderlik kavramı ortaya çıkmış, yönetimin önemli konusu olarak bilim dünyasında yerini almıştır.

Liderlik, insanlık tarihi boyunca her zaman güncelliğini koruyan ve araştırmacılarında sürekli ilgisini çeken, sürekli üzerinde çalışılan, tartışılan ve ilgisini çekmeye devam edilen konulardandır. Mısır'daki hiyeroglif yazıtlarda, Plato ve Aristo'nun ifadelerinde, 14.yy Machavelli'nin Prens'inde (1513), Sun Tzu'nun Savaş Sanatı isimli eserlerinde farklı yönlerden de ele alınsa da liderlik ile ilgili kavramları açıklamaya çalıştıkları görülmüştür (Güney, 2021; Aslan Ş. , 2013).

Tarihi süreç içerisinde araştırmacılar ilk olarak başarılı liderlerin özelliklerini gruplandırmaya, sonra davranışlarındaki farklılıkları sınıflandırarak durumsal koşulları araştırmaya yönelmişler, sonrasında da yeniden özelliklere yönelmişlerdir (Aslan Ş. , 2013).

2.2.1. Liderlik Nedir?

Liderlik, yönetim alanında sosyal bilimcilerin de olduğu gibi farklı disiplinlerde de araştırmacıların en çok ilgisini çekip ve araştırma yapılan konuların başındadır. Fakat yapılan çalışmalara rağmen bir liderin hangi zamanda ortaya çıktığı, lider olan kişinin nitelik, becerileri neler olduğu, hangi şartlarda kişiler liderlik özellikleri gösterir gibi sorular hala tam olarak cevaplanamadığından herkes için gizemini ve güncelliğini koruyan bir konudur. Kısaca genellenebilecek her durum ve koşula uygun bir tek liderlik stili ve tanımı oluşturulamamaktadır (Güney, 2020) .

Sosyal bir varlık olan insan, toplum içinde kurduğu sosyal, siyasal ve ekonomik ilişkiler sayesinde amaçlarına ulaşabilmektedir. Bu sosyalleşme süreci içerisinde dikkat edilmesi gereken husus; bireylerin kişisel çıkarları ile içinde bulunduğu toplumun veya grubun çıkarlarının ortak bir paydada buluşmasıdır. Bu noktada bireyin hem içinde bulunduğu grubun amaçlarına hem de bireysel amaçlarına erişebilmesi için planlamacı, girişimci, örgütleyici ve motive edici bir liderlik ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. (Eren , 2010)

Örgütlerin planlarının bütün faaliyetleri ayrıntılı olarak düzenlemek için yeterli olmaması, dış çevreyle alışveriş içinde olan örgütlerin örgüt yapısının zamanla yetersiz kalması ve sürekli büyüme eğilimi içerisinde olan örgütlerde çalışan davranışlarının kontrol altına alınarak örgüt amaçlarına yönlendirilmesi gereği örgütler için liderliği kaçınılmaz kılmaktadır (Zel, 2011).

Liderlik tanımları incelendiğinde eski dar ve geleneksel tanımlardan daha kapsayıcı ve işlevsel tanımları doğru bir geçiş olduğu görülmektedir. Örneğin 1950 li yılların liderlik tanımları ile 2000 yılların liderlik tanımları arasında çok önemli farklar vardır. Geçen yarım asırlık zaman içerisinde liderlik sadece öne çıkan bir kişinin hareketleri ile sınırlı olmaktan çıkıp ortak bir amaç uğruna bir araya gelen insanın karşılıklı etkileşim ve iletişimini içeren bir süreç olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Gedikoğlu, 2015)

Lider ve liderlik konularında çoğu araştırmacı ve yazarın, kendi disiplinleri ve bakış açısıyla farklı değişkenleri dikkate alarak çok sayıda farklı tanım yaptıklarına rastlanılmıştır (Avcı ve Topaloğlu, 2009). En dar tanımıyla liderlik; kişinin, ortak bir amaç uğruna bir araya gelip gerçekleştirecekleri grup faaliyetlerini yönlendirme davranışdır (Güney, 2021). Diğer bir ifadeyle liderlik, kendinde mevcut olan gücü grup üyeleri arasındaki etkileşimi sağlamak için kullanma sürecidir (Güney, 2020). Liderlik için önemli

olan amaçlar belirlemek, bu doğrultuda grubu yönlendirip peşinden sürükleyebilmeyi başarabilmektir (Şimşek, 2006).

Eren (2014) liderliği, belirli amaçlar için bir grup insanı toplamak ve belirlenen amaçları hedeflerine ulaştırmak adına onları harekete geçirmeye yönelik bilgi ve becerilerin bütünü olarak tanımlamaktadır. Liderlik insanları ortak amaçlar uğruna çaba göstermeye ikna etme yeteneğidir (Davis, 1988). Yiğit (2002) ise liderliği, birey ve grup davranışlarını ortak hedeflere ulaşabilmek adına etkileme süreci olarak ifade etmektedir. Liderlik büyük bir tutkuyla adanmaktır. Üst düzey iletişimle insan ilişkilerini ve karmaşık konuları basite indirgeyebilecek beceriye sahip olmaktır (Kaya, 2002). Liderlik, insanları değişime ayak uydurabilmek için kişisel ve örgütsel gelişime ikna etme becerisidir (Aytürk, 2007). Liderlik, belli durum ve şartlarda hedefe varmak için başka bireylerin davranışlarının etkileyerek yönlendirmektir. Başka bir deyişle istenileni başkalarını kabullendirip yaptırabilme yeteneğine sahip olan lider ile izleyiciler arasında bazı durum ve koşullarda oluşan ve etkileşim şeklinde anlatılan karşılıklı ilişkililerdir (Şimşek, Akgemici ve Çelik, 2001). Koçel (2011) de liderlik ile ilgili yaptığı tanımında belirli şartlar altında, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere yönlendirme ve etkileme süreci olarak tanımlamıştır. Eren (2010)'a göre; belirli amaçlara ulaşma yolunda bir grup insanın bir araya getirilmesi, çabaların birleştirilmesi ve koordine edilmesi ve belirlenen amaca ulaşılması için insanların harekete geçirilmesidir liderlik.

Northouse (2004) liderliğin tanımlanmasında etkilemeyi içerir, bir grup kapsamındadır, süreçtir ve amaca ulaşmayı içerir şeklinde dört temel öğeden oluştuğunu belirtmiştir. Buradan hareketle liderliği, bir amacı başarmak için grup üyelerini bireysel olarak etkileme süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan yola çıkarsak liderlik, ortaklaşa yaratılan ülküyle bireylerin bir araya gelerek, coşku ve istekle müşterek gayeyi benimseyip, gerçekleşebilmesi için tüm mevcudiyetleriyle gönüllü desteklemeyi hayata geçiren dinamik bir süreci ifade eder (Çetin ve Beceren, 2007). Lider ise bu süreçte otoriteye sahip, diğerlerini belirli bir maksat doğrultusunda etkileyebilen kişiyi ifade etmektedir (Robbins ve Decenzo, 2003).

Liderlik ilgili yapılan tanımlarının çoğunluğunda alanyazınla birlikte liderin sahip olması gerektiği düşünülen bir takım özellikler, önceden belirlenmiş amaçlara erişilmesi,

lider ve üyeleri arasındaki karşılıklı etkileşimlerin varlığı gibi ortak konuların yer aldığı görülmektedir (Erçetin, 2000).

Grupların, işletmelerin ve toplumların gelişmelerini, değişmelerini ve ilerlemelerini sağlayan güçler vardır. Bu güçlerin başında liderler gelmektedir daha genel bir ifadeyle insanlık tarihinin şekillenmesini ve oluşumunu belirleyen liderlerdir. Liderin iç dinamikleri, ruhsal yapıları, tutum ve davranışları normal insanlardan farklıdır. Bu farklılık onları liderlik konumuna getirmektedir (Güney, 2020). Liderler genellikle örgüt için belirlenmiş olan yeni amaçları gerçekleştirmek için değişim sürecini başlatan kimsedir. Liderlik özgün fikirler, enerji ve üst düzey beceriler gerektirir (Gedikoğlu, 2015).

Lider, örgütün başarı ve etkinliğinin artırılması için ortak ülküyü grup üyelerine benimseterek yaptırabilme gücüne sahip kişidir (Robbins ve Decenzo, 2003). Krausz da bu anlamda liderliği insanların faaliyetlerini etkilemek amaçlı kullanılan bir güç olarak tanımlamıştır (Krausz, 1996). Diğer bir ifadeyle liderlik, içinde bulunduğu şartlara ve zamana göre değişme özelliği göstermektedir. (Baltaş, 2000). Liderin sergileyeceği davranış, zamana, statüsüne, çalıştığı bölüme, yaptığı işe ve kendisini izleyenlerin niteliklerine göre de değişiklik göstermektedir (Özutku, Ağca ve Cevrioğlu, 2007) . Liderlik sadece lidere özgü olmayıp, örgütte bulunan herkesin ortak gayelerini birlikte gerçekleştirmek üzere ortaya koydukları faaliyetlerin toplamı olarak görülmelidir (Gedikoğlu, 2015).

Bu tanımlamalardan yola çıkarsak lider ise izleyenleri, bir amaç doğrultusunda etkileyebilen ve harekete geçirebilen ve otoriteye, güce sahip kişiyi ifade etmektedir (Güney, 2013). Bursalıoğlu (2000) lideri, grubun amaçlarının belirlenmesi ve hayata geçirilmesinde, örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanmasında örgüte yardımcı olabildiği ölçüde liderdir olarak ifade etmektedir. Can (2014) ise lideri, en dar tanımıyla, insan davranışlarını örgütsel amaçları gerçekleştirmek için yönlendiren kişi olarak şeklinde betimlemektedir. Tanımların sonucunda, özetle, bir grup insanın kendi bireysel ve bulunduğu grubun hedeflerine ulaşmak için direktifler doğrultusunda hareket etmeye yönlendiren kişi liderdir (Koçel, 2011).

Lider ve liderlik ile ilgili tanımlamalara bakıldığında ortak nokta belirlenmiş bir amaç uğruna bir araya gelmiş bir grubu, uygun zaman ve koşulda etkileyebilme gücünden bahsedilmektedir. Liderin, değişen dünyamızda hangi örgütte olursa olsun insan ilişkileri,

iletişim analitik, politik, kavramsal ve karar verme gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. (Güney, 2013)

Yukarıdaki açıklamalar liderlik ve liderlik özellikleri üzerine yapılan tanımlar farklı olsa da temelde liderlerin diğer kişilere nazaran daha çok örnek davranışlar sergileyen ve herkes tarafından kabul edilen kişisel nitelikleri sahip olduklarını göstermektedir. Şurası bir gerçektir ki yöneticilerin çoğu işlerini deneyimlerle ve kendilerini iş başında yetiştirmekle öğrenmek tedbirler ancak liderliğin özel bir rol mü yoksa sosyal anlamda bir etkileşim sürecim olduğu üzerine tartışmalar halen devam etmektedir (Korkmaz vd., 2015). Ancak dikkate alınması gereken husus ise farklı liderlik tarzları ya da yaklaşımları yaratmak olmayıp hangi tür liderliğin veya liderlik uygulamalarının araştırmanında konusunu oluşturan eğitim örgütleri olan okullarda etkili ve kaliteli eğitim için okulun gelişimine en fazla katkıyı yapacağını saptanmasıdır (Gediköglü, 2015).

2.2.2. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik kavramının insanlık geçmişi kadar eski olmasına rağmen konunun öneminin kavranması, bilimsel yöntemler incelenerek araştırılması ancak bu yüzyılın başlarında mümkün olmuştur (Güney, 2020). İnsanlık tarihinde bazı kişiler diğerlerine kendi fikirlerini benimseterek öne çıkmış, üstünlük sağlayarak büyük kalabalıkları arkalarından takip ettirmişlerdir. Fikir ve davranışları ile buldukların çağın şekillenmesi ve değişmesine iyi veya kötü yönde katkıda bulunmuşlardır. Çoğu zaman bu kişiler toplumun gözünde kahraman olarak betimlenmiş ve saygı duyulmuştur. Tarihin her evresinde insanları etkileyip bir araya getirip örgütleyen kişilere, liderlere her zaman gerek duyulmuştur (Güney, 2020). Tarihi süreçte dönem, yer, zaman, şart ve duruma, göre kültürel farklılıklardan etkilenen farklı tarz ve yaklaşımda liderlerin görüldüğü fakat liderliğin kapsamının ve algılanma biçimi değişkenlik gösterdiği görülmektedir (Çakır ve Özkan, 2022). Bu bağlamda liderlik yaklaşımlarının büyük insanla başlayıp ortak akla varan yolculuğunu incelemek, değişimin yönünü göstermesi bakımından bilgilendirici her bir bireyin liderliğin bir parçası olduğunu hissettirmesi bakımından düşündürücü olacaktır.

Liderlik çalışmalarının başlangıç noktası liderlerin kişisel özelliklerini araştırmaya başlamasıdır. Bu sebeple 1900'lü yılların başında başarılı liderlerin fiziksel özelliklerinin yanı sıra kişisel ve yeteneklerine odaklanan özellikler teorisi geliştirilmiştir. Bu teori de liderlerin diğer grup üyelerinden farklı olduğunu savunarak liderlerin sahip olması gereken

özelliklerine yoğunlaşıp örgütsel şartlar ve dış çevre unsurları yeterli takipçiler arasındaki ilişkinin açıklamasındaki yetersizlikler ve tüm koşullar örgüt yapıları için amaçlara ulaşmayı sağlayacak lider özelliklerinin belirlenememesi için eleştirmiştir. Özellikler teorisinin yola çıkışı liderlerin özellikleri olması sebebiyle farklı örgüt yapılarında benzer özellikte bir lider veya benzer örgüt yapıları yakın yapılarında farklı özellikli kişilerin örgüte liderlik yapması tutarlı bir model oluşmasını engellemiş ve farklı bir bakış açısıyla değerlendirme gerekliliği oluşmuştur (Gürer, 2019).

Liderlik yaklaşımların ikinci dönemini oluşturan 1940-1960 yıllarında bireyin liderlik becerileri ilgili eğitimin ve sergilenen davranışın etkili olduğunu savunan davranış teorileri oluşturmaktadır (Gedikoğlu, 2015) Bu yaklaşımla liderin kim olduğu değil, ne yaptığı önem kazanmıştır. Bununla birlikte insanlarda liderliğin geliştirilebileceği düşüncesi ağırlık kazanmıştır. Günümüzdeki birçok liderlik kuramı bu anlayışa dayandırılmıştır (Dicle ve Ertop, 2012).

1960 ile 1980' li yıllar arasındaki çalışmalarda modern çağın gereksinimlerine göre değişen liderlik davranışları araştırılmaya başlanmıştır. 1950-1970 yılları arasında araştırmacılar, göreve dönük liderlik tarzı ve insana dönük liderlik tarzı olmak üzere iki başlıkta davranış teorilerinin üzerinde durmuşlardır (Dereli, 1981; Korkmaz vd., 2015).

20.yüzyılın sonlarında soğuk savaşın sona ermesiyle paralel olarak değişen dünya düzeni, dönüşen sosyal ekonomik ve politik yapılar, beraberinde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeyle birlikte küreselleşme, dünyada artan rekabet, geleneksel yeterli gelmemesi ve mevcut duruma uyum sağlamaması sebebiyle modern liderlik yaklaşımları geliştirilmiştir. Çağdaş kuramlar çok sayıda disiplinden yararlanmak ve oldukça geniş bir yelpazede farklı yaklaşımlardan oluşmaktadır (Dicle ve Ertop, 2012). Bu yaklaşımlar lider ile izleyenler arasında karşılıklı etkileşime ve ortak amaçlara dayalı her iki tarafı da güdüleyen, daha ahlaki düzeylere çıkaran, değişime yönelik dinamik ilişkileri betimleyen yaklaşımlardır.

Çalışmanın bu bölümünde liderlik kuramları, geleneksel, durumsallık ve çağdaş liderlik kuramları olarak üç ana başlıkta incelenecektir. Ancak çalışmanın esas konusunu çağdaş liderlik yaklaşımlarından dönüşümcü liderlik oluşturacağından bu bölümde diğer yaklaşım ve kuramlar nispeten kısa ve öz olarak bahsedilmiştir.

Geleneksel Liderlik Yaklaşımları

Alanyazın incelendiğinde liderlikle ilgili 19. yüzyılın sonları ile 20.yüzyılın başlarında ilk bilimsel çalışmalar görülmeye başlamıştır. Tarihten günümüze gelen çalışmalarda sıklıkla bir liderin sahip olması gereken özelliklere üzerine yoğunlaşıldığı görülmüştür.

Büyük Adamlar Kuramı

Bu dönemde, doğaüstü özellik ve yetenekleriyle toplumlara yön verip tarihe damgasının vuran “büyük adamlar” incelenmiştir (Bernard, 1990).

Thomas Carlyle’in 1841 yılında yayımladığı “Kahramanlar Üzerine” isimli eserinde ilk kez felsefi bir dille büyük adamlar incelenmiş ve tarihin büyük adamların yaşam öykülerinden oluştuğunu savunan “Büyük Adamlar Okulu” kuramı geliştirilmiştir (Adasal, 1979; Tolay Sabuncuğlu, 2012). Aynı şekilde Ralph W.Emerson’nun “Örnek Adam” ve Francis Galton’nun “Kalıtsal Deha” adlı eserlerinde kahramanlar ve büyük adamlar incelenmiştir (Şahin, 2012).

Bu yaklaşımın temelinde liderlerin doğuştan gelen bazı özellikler sayesinde ya da bulunulan durum ve koşullar sebebiyle muazzam işler başardığı fikri bulunmaktadır (Bass, 1990). Bu kurama göre büyük liderler, çekicilik, sezgili, buyurgan kişilik, ikna yeteneği, muhakeme, cesaret, zeka, girişimci ve eylem odaklı gibi özelliklere sahiptirler ve bu özellikler liderlerin beraberinde getirdiği özelliklerindedir. Ulu Önderimiz Mustafa Kemal Atatürk, Mahatma Gandhi, Büyük İskender, Julius Caesar gibi büyük liderlerin yarattığı efsanevi etki, büyük liderlerin doğduğu inancının yaygınlaşmasına sebep olmuştur. Bu kuramın özünü de bu inanç oluşturmaktadır (Dicle ve Ertop, 2012).

Carlyle’in liderlik kuramı, belirli özellikler, belirli davranış biçimleri yaratır, bu davranış biçimleri bütün koşullarda geçerlidir ve büyük adamlar bu liderlik özellikleriyle doğar varsayımlarına dayanmaktadır (Dicle ve Ertop, 2012).

Özellikler Kuramı

20. yüzyıla gelindiğinde ise lider özelliklerinin daha yakından inceleyen araştırmaların artmasıyla “büyük adam” düşüncesi yerini artık özellikler yaklaşımına bırakmıştır (Şahin, 2012). Özellikler kuramı; bazı nitelik ve yeteneklerin kişiye liderlik pozisyonu sağladığı ve bu özelliklere sahip kişilerin bulunduğu pozisyonda etkili

olabileceğine inanılan bir kuramdır (Karsantık, 2021). Bu kurumda başarılı liderin kişisel özelliklerine odaklanmaktadır.

Bu yaklaşımda, liderliği belirleyen en önemli faktörü liderin özellikleri olduğu ve bu özelliklerin eğitim, öğrenme ve deneyim yoluyla kazanılabileceği öngörülmektedir. Liderleri diğerlerinden farklı kılan özellikler ve bu özelliklerin çeşitleri, nasıl ölçülebileceği ve nasıl öğretilabileceği üzerinde çalışmalar yapılarak bu özellikleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır (Northouse, 2019).

1940'lerden itibaren yürütülen çalışmalarda, özellikler genelde dört başlıkta incelenmekteydi.

- Fiziksel Özellikler: Yaş, kilo, boy, dış görünüş, yakışıklılık, ırk, olgunluk, cinsiyet vb.
- Kişisel Özellikler: Kararlılık, kendine güven, dürüstlük, bağımsızlık, açık sözlülük, samimiyet, öz denetim, içe-dışa dönüklük vb.
- Zihinsel özellik ve kişisel yetenekler: Bilgi, zeka, konuşma yeteneği, yargı gücü, problem çözme becerisi ve iş başarma yeteneği vb.
- Sosyal özellikler: İnsan ilişkilerinde beceri, girişkenlik, işbirlikçi nezaket ve diploması vb. (Koçel, 2011)

Özellikler yaklaşımını üzerine yapılan çalışmalar tüm 20.yüzyıla yayılsa da Stogdill 1948 ve 1974 yılında tamamladığı çalışmalar en dikkat çekici olanıdır. Stogdill 1948'de ilk çalışmasında 1904 ve 1947 yılları arasında 124 liderlik özellikleri üzerinde yapılan çalışmaları inceleyip analiz etmiştir. Stogdill “*Bir kimse yalnızca bazı özelliklerin bir araya gelmesiyle lider olamaz, kişisel özelliklerin işleyişlerin nitelikleri, eylemleri ve amaçlarıyla yakından ilgili olması gerekir*” sonucuna varmıştır. 1974 yılında bu kez 1948-1970 yılları arasındaki liderlik özellikleri üzerine 163 araştırma incelemesinde ise “*kişinin lider olmasında karakter özelliklerinin durumsal faktörler kadar etkili olduğu*” sonucuna ulaşmıştır (Northouse, 2019).

Stogdill (1974) bu çalışmanın sonucunda başarılı liderleri diğerlerinden ayıran en önemli beceri ve özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Özellikler	Beceriler
* İçinde bulunan duruma uyum	* Zeki

- * Toplumsal çevreyi yakından izlemek
- * Kavramsal beceri
- * Başarı odaklı ve hırslı olma
- * Diplomatik/kibar
- * Israrcı
- * Yaratıcı
- * Kararlı
- * Akıcı Konuşma
- * İşbirliğine önem verme
- * Grubun işi hakkında bilgi
- * Güven verme
- * Örgüt ve yönetim becerisi
- * Egemen/başkalarını etkileme
- * İkna edici
- * Enerji dolu/eylem odaklı
- * Sosyal ilişkilerde becerikli
- * İddialı/Dirençli
- * Özgüven sahibi
- * Strese dayanıklı
- * Sorumluluk yüklenmeye istekli

McCall ve Lombardo (1983) 'un liderlerin yalnızca başarılı değil başarısızlıklarını da inceleyen araştırmasının sonucunda duygusal istikrar ve huzur, hatalarını kabul etme, entelektüel derinlik ve kişilerarası ilişkilerde başarı olmak üzere dört önemli özellik belirlenmiştir.

Bu kuramın öncüleri güçlü bazı sonuçlara vardıklarını savunsalar da bu kuramın durumsal değişkenleri göz ardı etmesi gibi yetersizlikleri bazı araştırmacılarca eleştirmiş, yeni sorularla birlikte yeni yaklaşımlara geçişi sağlamıştır.

Liderleri takipçilerinden farklılaştıran özelliklerin ne olduğuna dair yapılan ve günümüze kadar devam etmekte olan sayıdaki araştırmak sonucunda çok sayıda özellik listenmiş, farklılıklar ve benzerlikler incelenmiş ve belirlenen özellikler uzun bir liste oluşturmuştur.

Davranışsal Yaklaşımlar

Liderlikte özellikler yaklaşımlarının yol açtığı araştırmalar, liderlerin özelliklerinin ne olduğu ve nasıl geliştirilebileceği konusunda önemli katkılar sağlamıştır. Ancak özellikler üzerine yoğunlaşan yaklaşım liderlik sürecini bu özelliklerin nasıl ve neden etkilediği hususunda yetersiz kalmıştır. Bu sebeple liderlerin gözlenebilen ve ölçülen faaliyetleri, davranışları üzerinde yoğunlaşan yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

Davranışsal yaklaşımın temeli, liderleri başarılı ve etkili yapan esas konunun liderin davranışı olduğu olgusudur. Bu sebeple lider davranışları incelenmeye başlanmış, etkin liderlik için hangi davranışlar sergilemeli sorusu cevaplanmaya çalışılmış ve böylelikle Davranışsal Liderlik Kuramı ortaya çıkmıştır. (Dicle ve Ertop, 2012; Keçecioğlu, 2003; Buluç, 2009).

Liderliği davranışlar boyutuyla açıklamaya çalışan yaklaşımın özü, liderleri etkili ve başarılı yapan konunun onun özellikleri değil davranışlarıdır. Bu yüzden bu yaklaşımla ilgili yapılan araştırmalarda, liderin amaçları belirleme, planlama ve kontrol ve astları ile haberleşme şekli ve yetki devri gibi liderlin etkililiğini belirleyen davranışlar önemli etken olarak ele alınmıştır (Koçel, 2011).

Davranışsal yaklaşımda davranışların görülüp öğretilebilirliği savunulduğundan, kişilerin eğitilmesi ile daha iyi liderlik etmesi sağlanabilir görüşü bir önceki yaklaşım olan özellikler kuramından ayrılan en temel farklılıktır (Tolay Sabuncuğlu, 2012).

Liderlik davranışları üzerine yoğunlaşan en önemli araştırmalar, Ohio State, Iowa, Texas ve Michigan Üniversitelerinde gerçekleştirilmiştir. Kurt Lewin, Lippit ve White tarafından 1939 yılında liderlik tarzları üzerine Iowa üniversitesinde başlatılan bu çalışmalar sonucunda Otoriter, Serbest Bırakıcı ve Demokratik Liderlik olarak üç farklı liderlik tarzı belirlenmiştir (Dicle ve Ertop, 2012). Ohio State Üniversitesinde 1940'lı yıllarda etkin liderlik davranışları araştırılarak, Dr. Carrol L Shartle başkanlığında "Lider Davranış Tanımlama Anketi" geliştirilmiş ve Stogdill yönetiminde seri araştırmalar başlatılmıştır. Önce liderler daha sonra çok geniş gruplara uygulanan anket sonucundan "*insan odaklı davranış*" ve "*iş odaklı lider*" olarak aralarında güçlü bağlantı ve geçişler olan iki belirgin davranış biçimi belirlenmiştir. İnsan odaklı liderlik davranışları, insan ilişkilerine yoğunlaşmaktadır. Bu davranış biçiminde grup üyeleri ve lider arasında

karşılıklı güven, saygı, anlayış, arkadaşlık ve açık iletişime dayalı ilişkilere davranan, grup üyelerinin istek ve gereksinimlerine önem veren ve katılımcı yönetimi benimseyen faaliyetler yer almaktadır. Grup üyelerinin harekete geçirilmelerine ve görev dağılımının yapılması, performans ölçütleri belirlemek, hataları belirleyip düzeltmek, eşgüdüm ve denetimi gerçekleştirmek gibi davranışlar iş odaklı liderlik davranışları arasındadır. Bu yaklaşım yapı ve rollerin tanımlanması üzerine odaklanmıştır (Dicle ve Ertop, 2012). Michigan Üniversitesi liderlik çalışmaları ise 1950 ve 1960'lı yıllarda, çalışanların daha yüksek verimlilik ve doyumuna yol açan liderlik tarzlarının tür ve ilkelerini belirlemek amacıyla, liderlik üzerinde yürütülen uygulamalı araştırmalardır. Likert'in Sistem 4 yaklaşımı grup üyelerinin tatmini ve grup verimliliğine katkıda bulunan öğeleri belirlemektedir (Dicle ve Ertop, 2012; Tolay Sabuncuğlu, 2012). Michigan çalışmalarında etkin liderlik davranışlarına ilişkin Ohio State çalışmalarındaki çalışmalarla aynı olan "Görev eğilimli davranış" ve "ilişki eğilimli davranış" tarzları elde edilmiş ama birde "katılmalı liderlik davranış" tarzı olarak yeni bir tarz tanımlanmıştır (Dicle ve Ertop, 2012). Katılmalı liderlik tarzı, demokratik liderlik tarzı olarak da anılmakla birlikte, amaçların belirlenmesi ve bu amaçların gerçekleştirilmesi için gerekli strateji ve prosedürlerin geliştirilmesi sürecine tüm grup üyelerinin katılmasını öngörmektedir (Dicle ve Ertop, 2012).

Liderlik tarzı üzerindeki önemli diğer bir çalışma ise Blake ve Mouton'nun 1964 yılında geliştirdiği Liderlik/ Yönetim Tarzları Modelidir. Liderlik ızgarası olarak da isimlendirilen modelde, Etkisiz/İlgisiz, üretim/görev odaklı, özel kulüp yönetimi, Orta Yolcu, Ekip/Takım Liderlik Tarzı belirlenmiştir (Dicle ve Ertop, 2012).

Liderlik araştırmalarında davranışsal kuramlar arasında diğer bir kuramda Douglas McGregor'un geliştirdiği "X Kuramı" ve "Y Kuramı" yer almaktadır. Bu kuramlar; liderin insan davranışlarına ilişkin varsayımları üzerine dayanmaktadır. Liderin davranış ve performansı, astlarına ilişkin tutumlarıyla açıklanabilmektedir. Liderin bu davranışlar hakkındaki inançlar iki zıt X ve Y kuramındaki yapılar içinde açıklanmaktadır. Buna göre X kuramına göre liderlerin baskıcı, cezalandırıcı ve denetimci oldukları, çalışmaya zorlayan ve yönlendiren liderlik tarzına gösterdikleri ifade edilmiştir. "Y" kuramında ise liderlerin daha demokratik ve katılımcı olduğu, çalışanın kendisini geliştirerek, sorumluluk yüklenebileceği ve kararlara katılımın teşvik edildiği ve çalışanın kendi kendisinin denetleyebileceği ileri sürülmektedir (Dicle ve Ertop, 2012).

Davranışsal liderlik kuramları, liderlik çalışmalarına önemli katkıda bulunmasına rağmen durumsal ve çevresel faktörlerin göz ardı ederek psikolojik boyutuna ağırlık vermesi sebebiyle yetersiz kalmışlardır (Dicle ve Ertop, 2012).

Durumsallık Kuram ve Yaklaşımları

Yıllar içinde geliştirilen özellik ve davranışlara dayanan kuram ve yaklaşımlarla liderlerin başarı düzeylerini öngörülmeceği anlaşıldığından ortamın koşullarını değerlendirme, hangi durum ve koşullarda hangi liderlik tarzının uygun olacağını anlama çabaları başlamıştır. Reddin, Fiedler, Hersey ve Blanchard, Vroom ve Yetton, House ve Mitchell gibi bilim insanları, lider ile grubun arasında çevre faktörü açısından etkilerinin araştırmaları sebebiyle yaklaşımın ismi durumsallık olarak anılmaya başlanmıştır. Durumsallık kuramına göre kişi içinde bulunan duruma göre nasıl hareket edilmesi gerektiriyorsa ona uygun davranmalıdır (Tolay Sabuncuğlu, 2012). Bu yaklaşıma göre en etkin liderler, duruma uyum sağlayabilen ve görevin gerçekleştirilmesinde işin, grubun ve diğer koşulların nasıl yardımcı olabileceklerini değerlendirebilen liderlerdir.

Tannenbaum ve Schmidst'in Lider Davranışlarının Sürekliliği modeli, esnek liderlik yaklaşımı sunmaktadır. Karar verme üzerine yoğunlaşan bu kuram etkin bir lider davranışlarını, durumun koşullarına göre değiştireceğinden, karar verirken liderin takipçileri ile yedi farklı davranış tarzı içinde bulunmaktadır. Süreklilik modelinde, etkin lider duruma göre ve kendi isteği ile davranış tarzını değiştirebilmektedir. Durumun aciliyeti, riskin yüksekliği ve örgütün niteliği birinci faktör, liderin liderlik tarzlarını anlayabilecek, uygulayıp değerlendirebilecek istek ve beceriye sahip olup olmadığı ise ikinci faktör olarak davranış değişikliğinde göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Dicle ve Ertop, 2012).

Bill Reddin 1970 yılında Blake ve Mouton'ın yönetim modeline etkinlik boyutunu ekleyerek modeli Üç Boyut Liderlik Kuramına dönüştürmüştür. Birinci boyut işe eğilim, liderin amaçları gerçekleştirmek üzere astlarının çabalarını yönlendirmesi, ikinci boyut ilişkilere eğilim ise liderin astlarıyla kişisel ilişki derecesi anlamındadır. Etkenlik ise, liderin başarı derecesine gösteren üçüncü boyuttur. Bu kurama göre, liderliğin etkinliği için yalnızca görev veya yalnızca ilişki yönelimli olmanın yetmeyeceği, her ikisinden yüksek ve dengeli düzeyde uygulanmalıdır (Dicle ve Ertop, 2012).

Martin Evans ve Robert House'un geliştirdiği "Yol-Amaç Liderlik Kuram," beklentilere dayalı güdüleme kuramına dayanmakta, kuramın temeli "Beklenti Motivasyon Kuramı"ndan alınmıştır. Yol – Amaç Liderlik kuramında liderin esas görevi çalışanların hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak ve hem grubun hem de örgütün amaçlarının uyum içinde olmasını sağlamaktır. Lider konumundan da yararlanarak, astlarını destekler, ödöl yetkilerini kullanarak onların beklentilerini karşılayarak hedefe ulaşmalarını sağlamaya çalışır. Kısaca lider örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için izlenecek yolu belirleyecek kişidir. Bu kuram liderlere onu izleyenlerin doyum ve performans düzeylerini nasıl yükseltebileceğini gösteren bir yol haritası çizmektedir (House, 1971; Begeç, 1999).

"Astların Olgunluğu Modeli" olarak anılan Hersey ve Blanchard'ın kuramı astların rolü üzerine yoğunlaşmıştır. Bu sebeple uygulanacak liderlik tarzının astların ne ölçüde istekli ve yetenekli olduklarına bağlı olarak belirlenmesini savunmaktadır. Astların olgunluğu yani hazırlık seviyelerinin düşük olduğu durumda liderin karar vermesi elzemdir. Fakat astların olgunluğu ve hazır bulunuluğunun yüksek olduğu durumda liderin kararında yönlendirme takipçiler tarafından yapılır ve etki düzeyi fazladır. Bu anlamla astların olgunluk düzeyi düşükten yükseğe yükseldikçe, durum için uygun olan liderlik davranış tarzı da değişmektedir (Dicle ve Ertop, 2012).

Koşul- bağımlı durumsallık kuramları, her liderlik tarzının uygun durum ve koşullarda başarılı olabileceği, davranış tarzına uygun olmayan farklı koşul ve durumlarda ise yetersiz kalabileceği öngörüsüne dayanmaktadır. Bu kuramlara göre liderin başarısını belirleyen etmenler önceki liderlik kuramlarında belirlenen kişisel özellik, beceri, davranış ve yetenekler yerine, bu özelliklerin liderin dışında bulunan durumun koşullana göre değerlendirip, doğru sorunların doğru zaman ve şekilde çözebilen liderlik davranıştır.

Bu bağlamda koşul bağımlı kuramlara göre, tek ve en bir liderlik tarzı olmayıp, başarılı liderler durumun gereklerine ve takipçilerin özelliklerine bağlı olarak farklı liderlik tarzları kullanırlar ve esnektirler (Dicle ve Ertop, 2012).

Bu kurumlardan en popüler ve kendinden sonra gelecek birçok araştırmaya kapı aralayarak ışık tutan kuram "Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı"dır. Bu kuram örgütsel performans ve liderlik arasındaki ilişki üzerine yoğunlaşarak, herhangi bir liderlik biçiminin ancak belirli bir durum ve koşullarda başarılı olabileceği varsayımına

dayanmaktadır. Liderlik türleri ve durumların tanımlanmasından sonra en uygun liderlik durum birlikteliğinin belirlenmesi gerekmektedir. Örgütün grup etkenliği için, liderin sahip olduğu temel özellikleri belirleyerek, durumun değerlendirilmesi ve ikisi arasında uygun bir eşleştirme yapılması gerekmektedir. Sonuç olarak liderliğin durumsal olmayıp, belirli durumlarda hangi liderlik tarzının daha başarılı olacağını öngören bir kuramdır (Dicle ve Ertop, 2012).

Diğer liderlik kuramlarından farklı olarak karar verme üzerine yoğunlaşan Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Yaklaşımında örgütsel problemlerin nasıl çözümleneceğinin belirlenmesi ve değişik durumsal etkenler ile liderin karar verme usulleri arasındaki ilişkinin açıklanması çalışılmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 2004; Aksel, 2012). Bu yaklaşım 1988 yılında Vroom ve Jago tarafından geliştirilerek kuram son halini almıştır.

Kurama göre liderin en önemli görevi karar vermedir. Örgütler de etkenlik tek bir karar verme ve liderlik tarzı yerine durumun gereklerine uygun olarak seçimin belirleneceği varsayımdır. Bu anlamda Vroom-Yetton-Jago kuramında liderin vereceği kararın kalite, zaman baskısı ve adanmışlık olarak belirlenen faktörlere nasıl bağdaştırıldığı ve liderlik tarzının kararlarının verilmesinde nasıl rol oynadığını ve bu süreci nasıl yönlendirdiği açıklanmaktadır. Kuramdaki temel varsayım, kararın kabulünü katılımın arttırdığı ve kabulün astların adanmışlıklarını arttırdığı ve eylemin daha yüksek düzeyde etkinliğine sebep olduğu ifade edilmektedir (Dicle ve Ertop, 2012).

Özetleyecek olursak bu kurama göre liderlikte başarı yalnızca liderin sahip olduğu özellikleri ve davranış türlerini ya da durumun koşullarını belirlemeyi değil, hangi durum ve koşullarda hangi liderlik davranışlarının başarılı olabileceğini belirlemeyi de gerektirmektedir (Dicle ve Ertop, 2012).

Çağdaş Liderlik Kuramları

Çağdaş liderlik kuramları 1980'lerden bu yana görülmeye başlamayla beraber liderlik yaklaşımlarının bir uzantısıdır. Vizyon, dönüşüm, değişim, kendi kendini geliştirme ve güçlendirme gibi terimler araştırmaların temelini oluşturmaktadır (Aksel, 2012). Çağdaş kuramlar en geniş anlamıyla liderliği, ortak amaçları ve karşılıklı bir süreç

olarak tanımlamaktadır (Burns, 1978). Dönemiyle kıyaslandığında çağdaş yaklaşımlarda liderlik toplumsal sorumluluğun gerektirdiği kamu yararını arttırmaya yöneliktir.

Burns, Liderlik isimli kitabında, geleneksel liderlik kuramlarına meydan okuyarak liderliği hem makamın gereği hem de ahlaki değerlere hizmet eden etik bir süreç olarak tanımlamıştır (Komives ve Dugan, 2010). Burns, liderin temel sorumluluklarından birinin izleyicilerini birer lider olarak geliştirmek olduğunu savunmaktadır. Örgütler az sayıda lider yerine liderler tarafından yönetilen bir sistemdir. Aynı zamanda Burns lider ile liderliğin farklı olduğunu vurgulayarak liderin bir pozisyon ve sorumluluğu, liderliğin ise işbirliğini ifade ettiğini belirtmiştir (Aksel, 2012).

Çağdaş yaklaşımlar, liderlik kavramını geleneksel olarak üretim, otorite ve yönetim üzerine odaklanan teorilerden uzaklaştırarak, toplumsal amaç ve ahlaki söylem, etik, çalışan ve duruma daha çok odaklanan teorilere dönüştürmüştür. Bu kuramlar, liderliği daha çok değerlere, kurum ve kamu yararını içeren amaçların gerçekleşmesine dayandırmaktadır. Çağın gereği de olarak çağdaş yaklaşımlar bir çok farklı disiplinden yararlanmakta ve oldukça geniş bir yelpazede farklı kuramlardan oluşmaktadır. Bu yaklaşımlar, liderler ve izleyenler arasında karşılıklı etkileşime ve ortak amaçlara dayalı, her iki tarafı da güdüleyen, daha üst ahlaki düzeylere çıkaran, değişime yönelik dinamik ilişkilerden oluşmaktadır. Çağdaş kuramların büyük bir kısmı geleneksel, davranışsal ve durumsal liderlik yaklaşımlarından sonraki dönemde geliştirilmiş yeni kuramlar olmakla beraber bir kısmı da tıpkı karizmatik liderlik gibi eski olmakla beraber çağdaş anlayışla yeniden kavramlaştıran kuramlardır (Dicle ve Ertop, 2012).

Çalışmanın bu bölümünde Çağdaş Liderlik Yaklaşımlardan alanyazında en çok karşılaşılan kuramlar herhangi tarihsel bir sıra gözetmeden daha çok eğitim liderliği ile ilişkili olanlara kısaca değinilecektir. Dönüşümcü Liderlik yaklaşımına ise sonraki bölümde daha ayrıntılı yer verileceğinden bu bölümde değinilmeyecektir.

Değer Temelli Liderlik yaklaşımında örgüt kültürünü temeli değerler sistemine dayanmaktadır (Çelik , 2012). Değerler ile liderlik arasındaki ilişki, liderin izleyenlerini değerler yoluyla etkilemesiyle ortaya çıkmaktadır. Bu kuramda liderin, izleyenleri kendi değerleri yönünde etkileyerek, örgüt üyelerinin kişisel inanç ve değerlerini örgütsel amaçlarla bütünleştirerek örgüt amaçlarını gerçekleştirmesi beklenmektedir (Baloğlu, 2012) Bu yaklaşım gerçeğinde örnek olarak liderlik etme olarak da tanımlanabilir. Temel

değerlerden ödün vermeden doğru gerekçelere dayanarak doğru şeyler yapmaktır (Dean, 2008). Frost (2014) bu yaklaşımda kendi kendine liderlik etme, diğerlerine liderlik etme ve örgüte liderlik etme olmak üzere üç boyut belirlemiştir. Ahn, Ettner ve Lupin (2014) ise değer temelli liderliğin boyutlarını değer, kültür ve vizyon olarak belirlemiştir. Değer boyutunun içinde de dürüstlük, örnek olarak liderlik, adil değerlendirme, güven, karar verme, adalet, öncelik duygusu ve alçakgönüllülük yer almaktadır.

2000'li yılların başında Richard Oliver ilk kez İlham verici liderlik kavramından bahsetmiş ardından yaklaşım pek çok çalışma ve yazıya konu olmuştur. Özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarda liderin etkinliğinde rol oynayan faktörler üzerinde yoğunlaşıldığı gözlemlenmiştir. Liderin etkinlik ve başarısını etkileyen unsurlar arasında da çoğunlukla liderin, karizmatik, dönüştürücü vizyon sahibi ve İzleyenleri için ilham verici olması gibi özellikler vurgulanmıştır. İlham verici liderlik, çalışanlarda bir amaç ve yön duygusu yaratacak şekilde harekete geçirme, istenilen değişimi gerçekleştirmek için gerekli heyecan, enerji ve isteğin yaratılması olarak tanımlanmaktadır. Bu kuramın temeli geleceğe yönelik bir vizyonun açık bir biçimde belirlenmesi ve izleyenlerin bu vizyon doğrultusunda harekete geçirilmesine dayanmaktadır. İlham verici liderlik yaklaşımı örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için gerekli kaynakların sağlanması ve çalışanların yetkilendirilmesini öngörmektedir. Ayrıca ilham verici liderlik yaklaşımında liderin özgün olması, izleyenlerin bir parçası olmak isteyeceği yeni ve büyük bir fikir veya vizyonla ortaya çıkması gerekir (Dicle ve Ertop, 2012). Tıpkı dünya tarihini değiştiren ve ülkemizin geleceğini şekillendiren Mustafa Kemal Atatürk bu yaklaşımın tanımladığı lider kavramına verilebilecek en iyi örnek olacaktır.

Çağdaş yaklaşımların içinde karşılaşılabileceğimiz diğer bir kuram ise Hizmetkar Liderlik yaklaşımıdır. Bu terim ilk kez 1970 yılında ilk kez Robert K. Greenleaf tarafından kullanılmıştır. Liderlik ve hizmet etme karşıt anlamlı kelimeler gibi gözükse de bu iki kelimenin birleşmesiyle doğan hizmetkar liderliğin doğal bir hizmet etme duygusu ile başladığı fakat sonrasında bilinçli bir liderlik etme arzusuna dönüştüğü ifade edilmiştir (Spears, 2010). Bu kuramın özü diğerlerine göre gönüllü hizmet verme paydaşların sürekli gelişimi sağlama, çalışanları geliştirip güçlendirme ve ilişkilerin alçak gönüllük üzerine kurulacak liderlik etmeye dayanmaktadır (Dicle ve Ertop, 2012; Doğan, 2021; Korkmaz vd., 2015). Greenleaf hizmetler lideri, kendini diğer insanları dinleyip, duygusal olarak

anlayıp destekleyen, kendini onları yerine koyabilen, alışlagelmişin ötesinde bir güç ve kaynağa sahip kişi şeklinde tanımlamaktadır (Greenleaf, 1977).

Paylaşılan liderlik yaklaşımının çıkış noktası, örgüt paydaşlarını birbirinin karar, tecrübe ve uzmanlık alanlarına saygı duyan, birbirine güvenen yeni fikir ve uygulamalara açık, etkileşimli üretime yetkin bireyler olarak öngörmeye dayanmaktadır (Gron, 2000; Harris, 2003). Bu liderlik anlayışında örgütsel etkinliğin sağlanması sorumluluğu yalnızca yöneticide olmayıp tüm paydaşların içselleştirmesi sonucunda örgütsel faaliyetlere gönüllü olarak etkileşimli katılması ile gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda paylaşılan liderliğin temel bileşenleri istekli ve ortaklaşa çalışma ve içsel sorumluluktur (Aslan, 2015). Paylaşılan liderlik görevlerin, örgüt üyelerinin etkilemesi ile gerçekleştirilen sosyal dağılım anlayışını öngörmektedir. Ancak bu yaklaşımda örgütün formal liderinin önemsiz saymadığı, tam tersine ona örgüt üyeleri arasında etkileşimi sağlayarak üretkenliği artırma görevi verdiği gerçeği ifade edilmektedir (Harris, 2004).

Etkileşimli liderlik modeli, daha çok toplumsal kavramlar ile ilişkilidir. Bu yaklaşımda liderlik, ortak fayda doğrultusunda bir araya gelen bireylerin deneyimlerine dayanır (Korkmaz vd., 2015). Bu yaklaşımda lider, geçmişte uygulanıp olumlu sonuçlar vermiş faydalı gelenekleri sürdürme ve sonrakilere aktarma anlamında geleneksel bir yapıya sahiptir (Tengilimoğlu, 2005). Etkileşimci liderler, mevcut durumu korumaya odaklanan liderlerdir. Küçük yenilikler ile örgütteki etkiliği sağlamaya çalışmaktadırlar (Begeç, 1999). Bass (1990)'a göre etkileşimci liderlik, tanınma, başarı, daha iyi performans için ödül vaatleri ve liderlik değişimi anlaşmaları için çaba göstermektedir.

Sistem Liderliği işlemci liderlik olarak da adlandırılmaktadır. Bu liderlikte klasik yönetim anlamında bulunan düzenleme, planlama, kontrol ve yön gösterme fonksiyonlarını mevcut sistemi koruyacak şekilde ele alan yönetim anlayışı "sorgulama" yöntemleriyle bütünleştirilmesiyle ortaya çıkan bir liderliktir (Korkmaz vd., 2015). Bu yaklaşımda örgüt amaçlarına ulaşmada performansta artış için izleyenlerin hangi davranışla nasıl bir ödülün gelebileceğini anladığı adil bir ödüllendirme sistemi bulunmaktadır (Tarabishy, Solomon ve Fernald, 2005). Özetle sistem liderliğinde örgüt üyelerinin görevler, örgüt yapısı, uygun ödüllerin geliştirilmesi ve sosyal ihtiyaçlar lider tarafından belirlenmektedir (Warner, 1997).

Bir babanın çocuklarına davrandığı şekilde davranmak anlamına gelen paternalist kelimesiyle bağlantılı olarak isimlendirilen paternalist liderlik kuramı çalışanlara aile üyesi gibi davranmakla ifade edilmektedir (Aycan, 2005). Paternalist lideri karakterize eden davranış biçimi, astlarının iş dışındaki yaşamlarına ve kişisel sorunlarına da ilgi göstermek, bireysel hedeflerini gerçekleştirmelerine ve refahına katkıda bulunmak şeklindedir (Paşa, Kabasakal ve Bodur, 2001). .Bu liderlik sürecinde ast-üst ilişkisi geleneksel paternalist kültürün etkisiyle liderin denetimi altındakileri korumak, izleyenlerin ise karşılığında lidere, saygı ve sadakat ve uyum göstermek zorunluluğunda hissetme sonucu olarak şekillenmektedir (Pellegrini ve Scandura, 2006)

Demokratik liderlik ise iletişimden beslenen örgütte katılımcı bir yönetim uygulamasını önemseyen liderlik anlayışıdır (Genç, 2007). Bass (1990) demokratik liderliği, gruptaki bireylerin algı ile beklenti durumlarıyla ilgili yapım süreçlerinden oluşan etkileşim olarak tanımlamaktadır. Lider, astların karar verme, planlama ve örgütleme süreçlerine katılımlarını teşvik ve olanak vererek yetkilerinin bir kısmını devretmektedir (İlgar, 2005).

Demokratik liderliğin tam tersi olabilecek otokratik liderliği, Cheng ve arkadaşları (2004), sürekli denetleyici olma ve itaakar çalışanlar yaratma eğiliminde olma olarak tanımlamaktadır. Merkezi otoriteye sahip liderler, kararları kendileri vermektedir. Güç kaynağı olarak ceza, ödül ve yasalar kullanılmaktadır. Otorite tek merkezde toplanmıştır. Astların duygu ve düşünceleri dikkate alınmadığı için iş tatminsizliği ve örgütsel bağlılık en düşük seviyededir (Robbins, 1989). Bu liderlik biçimi olumsuz liderlik özelliklerine daha yakındır.

Görmek, kavramak fiilinden türetilmiş olan vizyon kavramının liderlik özelliklerine sahip olan bir kişide vücut bulmasıyla ortaya çıkan liderlik yaklaşımını Vizyoner Liderlik tanımlamaktadır (Çelik, 2019). Vizyon bir ikna yeteneğidir (Özden, 1999). Bu yaklaşımda liderin güç kaynağı oluşturacağı vizyon ile ilişkilidir (Kırım, 1998). Vizyoner liderlik, insanları etkileyecek vizyonu oluşturup aktarabilme ve onları harekete geçirebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşımda aslında insanlar, izleyiciler ya da üyeler liderin değil onun vizyonlarını takip etmektedirler (Hamedoğlu, 2001). Vizyoner lider, çalışanlar için ilham kaynağıdır. Vizyoner liderlikteki temel roller, değişim ajanı olma, eğilim, sözcülük ve öğretmenliktir. Bu anlayışta lider olabilecek farklı değişimleri zamanında okuyabilendir (Çelik, 2012). Lider, vizyonu belirler ve gerçekleştirmeye çalışır.

Diğerlerine örnek olarak açtığı yolda diğerlerinin kendisini izlemesini sağlar. (Erçetin, 2000; Erdoğan, 2014).

Karizma kavramı eski bir kavram olmakla beraber 1900'lü yıllarda Max Weber'le birlikte bilimsel çalışmalara konu olmuştur. Max Weber'e göre *karizma çalışılarak kazanılmayan, doğuştan gelen olağanüstü bir özellik* olarak algılanmalıdır. Kuram düzeyinde kalan karizmatik liderlik çalışmaları 60'ların sonlarından başlayarak 80'lerde yeniden popülerlik kazanmıştır (Dicle ve Ertop, 2012). Weber'e göre, karizmatik liderler, kriz durumlarında ortaya çıkarak ve yaşanan krize geçmiştekilerden tamamen farklı radikal çözümler önerirler. Üstün özellikleri sayesinde elde ettikleri başarılar, izleyenlerin lidere olan bağlılıklarını daha da arttırmaktadır (Weber, 1947).

Karizmatik liderlik üzerine çalışmaları devam ettirenlerden biri olan House (1976), karizmatik liderleri sahip oldukları güçlü bireysel özellik ve yüksek özgüvenleriyle takipçiler üzerinde yoğun etkiler yaratan liderler olarak tanımlamıştır. House'ın kuramında liderin insanüstü algılanması sebebiyle onun misyon ve vizyonunun sorgulamadan, gönülden ve isteyerek bağlanıldığını ifade etmektedir. Bass (1985), House'ın kuramını işletme yönetim alanını da kapsayacak şekilde ilaveler yaparak genişletmiştir. Ona göre karizmatik liderler, izleyenlerinin kendisi ile ilgili heyecanlarını canlandırarak harekete geçmesinde katalizör görevi görerek davranış ve tutumlarının değişmesini sağlamaktadırlar. Conger ve Kanungo'ya göre ise de karizmatik liderlik, örgütte çalışanların lidere yaptıkları bir yükleme, yakıştırma ya da bir atıftır (Conger ve Kanungo, 1988). Kuram yenilikçi stratejik vizyon, alışılmadık dışı sergilenen davranışları, işgören gereksinimlerine duyarlılığı, bireysel risk alma ve gereklilik durumunda kendini feda etme, fırsat ve tehditlere karşı duyarlılığı içermektedir (Yukl, 1999).

Shamir, Bass ve Arthur (1993), House'un kuramının üzerine oturtulmakla beraber güdüleme süreçlerini içermekte ve karizmatik liderin benlik üzerine oluşturdukları etki ile insanları güdüledikleri varsayımına dayanmaktadır. Bu sebeple alanyazında Benlik Kuramı olarak adlandırılmaktadır (Gedikoğlu, 2015).

Kuramda, insan davranışları amaç yönelimli olmakla beraber bireyin duygularının, değerlerinin ve benlik algısının da dışı vurumudur. Benlik kavramı insanın sahip olduğu değerlerin ve sosyal kimliklerin birleşimi olarak tanımlanmaktadır. İnsan bu birleşim sonucu ortaya çıkan kimliği ile çeşitli başarılar peşinde koşarak hedeflerine ulaşmaya

çalışmaktadır. Karizmatik liderlerde takipçilerine yüksek başarımlı hedefleri koyarak, güvenini belirterek özgüven ve öz saygı artmasını sağlamaktadır. Geçmişe dair kullanılan slogan ve semboller kullanarak izleyenlerin sosyal açıdan özdeşmeleri ve öz fayda sağlamalarına katkıda bulunur bu kuramda lider. Benlik kuramına göre, insanlar kendi kimliğini ve değerlerini paylaştıklarını düşündükleri liderleri her zaman desteklediği ve arkasından takip ettiği ifade edilmektedir (Gedikoğlu, 2015).

Liderliğin başkalarının yaşamlarını etkileme özelliği sebebiyle etik boyutu bulunmaktadır. Liderin örgütsel hedeflere ulaşırken karar verme sürecinde güç, otorite ve yetki kullanması kaçınılmazdır. Fakat bunları kamu ve bireylerin yararını kollayacak şekilde kullanma zorunluluğu, liderin etik açısından önemli bir sorumluluğunu içermektedir (Gedikoğlu, 2015). Etik liderlik, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde mevcut politika ve yasalar çerçevesinde meslek etik ilkelerine de uygun davranışların sergilendiği liderlik türü olarak tanımlanmaktadır (Tombak ve Bakan, 2014). Bu kuramdaki liderlik, kişisel eylem ve kişilerarası ilişkilerde çalışanları teşvik etme, olumlu bir örgüt kültürü oluşturulması için etik davranışlar sergilenmesiyle rol model olmasıdır (Elçi vd., 2012). Kuramın ilk amacı yanlış engelleme ve karşı durmaktır. Bu sebeple liderin etik davranış olarak kanunsal ve ahlaksal bağlamda yanlışlıklara örgütsel performans ve başarıyı engelleyen durumlara karşı duran ve engelleyen bir kişilik göstermesidir (Yılmaz, 2006). Uğurlu (2012), bu yaklaşım liderliğini, dürüstlük ve doğruluk gibi özelliklerin yanı sıra değerlere de ağırlık veren bir liderlik türü olarak ifade etmektedir. Lider, dürüst, tarafsız, adaletli olarak, hakları koruyan bir lider olarak iş görenlerini etkileyerek onlarında etik davranmalarını sağlamalıdır bu liderlik biçiminde (Freeman ve Steward, 2006; Yılmaz, 2006)

Ruhsal liderlik ile ilgili çalışmaların 1990'lı yıllara dayandığı görülmektedir. İşyerinde kişisel anlam ve farkındalığın oluşması, kişisel gelişim gibi konular ve dönüştürücü liderlik yaklaşımlarına yönelik ruhsallığın faydaları olduğu gibi bir çok çalışma ile ortaya koyulmuştur. Bass, araştırmalarında ruhsallık ve ahlak kavramlarını dönüştürücü liderliğin geliştirilmesinde temel faktörlerden biri olarak görmekte ve değişimin sağlanmasında destek kaynağı olarak değerlendirmektedir (Sayılı ve Baytok, 2014). Örgütler ve işgörenler günlük hayatlarında ve işyerlerinde ruhlarına dokunabilen ortamları aramaktadırlar. Tüm bu koşullar ruhsal liderlerin doğuşuna zemin hazırlamıştır (Korkmaz vd., 2015).

Ruhsal liderlik fizyolojik ve psikolojik iyiliği sağlarken verimlilik ve adanmışlığı da arttırmaktadır (Polat ve Gül, 2013). Fry, Fairholm'un sekiz ana kategoriden oluşan modeli temel olarak ruhsal liderlik modelini geliştirmiştir (Fry, 2003). Ruhsal liderlik kavramının yaratıcısı olan Fry (2003), bu liderin temelini huzur, yaşam memnuniyeti ve sosyal sorumluluk çerçevesinde davranan tutum ve değerler bütünü olarak tanımlamaktadır. Ortak değerlerin içsel paylaşılıp çoğaltıldığı kararların değerlerin doğrultusunda yönlendirildiği ruhsallık, vizyon ve değerlerin yönlendirmesiyle ruhsal liderlik boyutuna ulaşılmaktadır (Tourish ve Tourish, 2010).

1970'li yılların sonlarında başarılı ve etkili okul araştırmalarının içinde öğretimsel liderlikle ilgili ilk çalışmalar başlamış, 80'li yıllarda ise çalışmalar hız kazanmıştır (Beycioğlu, 2015). Bu liderlik biçimi eğitimsel liderlikle ilişkilendirilerek okul yönetimine uyarlanmıştır (Korkmaz vd., 2015). Önceki yaklaşımlarda, okul müdürünün yönetsel görevleri ön planda vurgulanırken, öğretimsel liderlik için öğretimin geliştirilmesi önemsenmiştir (Çelik, 2012). Öğretimsel liderlik, öğrenme ve öğretme süreçlerinin sağlanmasını ve öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasını hedefleyen bir liderlik biçimidir. Okul lideri olan yöneticilerin öğretme ve öğrenme aşamalarıyla ilgili üst seviyede bilgi, beceri ve fikir sahibi olması gerekmektedir (Gedikoğlu, 2015). Okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde en önemli unsur okul yöneticisidir. Hellinger ve Murph (1986) öğretimsel liderliğin öğretimi ve eğitim programı yönetme, okul misyonunu tanımlama, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutlarından oluştuğunu ifade etmektedir. Öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin okulun misyonu ve vizyonu doğrultusunda gerçekleştirmesi gereken amaç ve hedefler konusunda bir strateji belirlemesi ve paylaşılmasında öncü olması gerekmektedir (Şişman, 2004). Öğretimsel lider, amaçlar doğrultusunda, okulun misyonunu belirleyip, vizyonunu oluşturmalı, insan ilişkileri konusunda becerikli, etkin iletişim becerilerine sahip olmalı, öğretim teknik ve yöntemlerinde bilgili olmalı, paylaşım merkezli okul iklimini oluşturabilmeli ve her an hesap verebilir olmalıdır (Gedikoğlu, 2015).

Stratejik liderlik teorisi örgütleri üst düzey yöneticilerin bir yansıması olarak gören bir modeldir. Örgütlerin stratejik liderlerinin temel görevi örgüt için en uygun vizyonu seçmeli ve vizyona ulaşmak için şartları yaratmaktır (Uğurluoğlu ve Çelik, 2009). Bu noktadan bakılınca stratejik liderlik örgütün sorumluluğuna olan kişiye odaklanan bir modeldir (Korkmaz vd., 2015).

1980'lerden itibaren Avrupa ve Amerika'da kullanılmaya başlayan mentorluk kavramıyla birlikte Mentor liderlikle ilgili alanyazında yerini almıştır. Mentor bilgi, beceri ve deneyimlerinden yararlanılmak istenilen kişi olarak tanımlansa da mentorluk, sadece kişide var olan özellikleri paylaşmak olmayıp, bireyin içindeki özellikleri geliştirilmesine ve ona nasıl ulaşacağını göstererek yardımcı olma olarak ifade edilmektedir (Korkmaz vd., 2015). Bu model lider tarafından korumasına altına alınan bireylerin iyi bir şekilde yetişmesi için yol gösterip destekleyerek deneyimlerin aktarılmasını öngörmektedir (Sayılı, 2002).

İlk olarak yirminci yüzyılın son on yılında sosyoloji ve eğitim alanında ortaya çıkarak, sonraki yıllarda da liderlik alanına aktarılan otantik liderlik, yönetim bilminde de yeni bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Coşar, 2011). Otantik liderlik, dönüştürücü ve etik liderlik gibi liderlik biçimlerini birleştirebilen temel bir yapı olarak nitelendirilmektedir. Otantik lider, izleyicileri ile işbirliğine giderek ilişkilerini geliştiren, farklı bakış açılarını cesaretlendiren güven ve saygısını kazanmak için köklü değer ve yargılara göre hareket eden liderlerdir (Avolio vd., 2004). Otantik liderliğin boyutları Walumbwa ve arkadaşları tarafından ilişkilerde şeffaflık, öz farkındalık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı ve bilginin karar almada değerlendirilmesi şeklinde değerlendirilmiştir (Walumbwa vd., 2008).

Çağdaş liderlik yaklaşımlarıyla ilgili alanyazın tarandığında karşımıza çıkan liderlik biçimlerinden biri de 1980'li yıllarda örgütsel kültürel araştırmalarla kullanılmaya başlanan kültürel liderliktir. Kültürel lider örgütü oluşturan, ortak düşünüş, sembol, inanç, kabul, gelenek ve görenek, kurallar yardımıyla örgütün amacını gerçekleştirebilmesi için çalışanları yönlendiren kişi olarak tanımlanmaktadır. Lider aynı zamanda çalışanları da etkileyecek yenilik ve uygulamalarla kültürü de yönlendirebilen kişidir (Biggerstaff, 1992; Yıldırım, 2001). Bu bağlamda kültürel liderlik ise örgütün misyon, amaç ve hedeflerini ortaya koyarak bunların sürdürülebilirliğini sağlamak olarak ifade edilmektedir. Bu modelde çalışanların görev ve sorumluluklarının netleştirilmesi ve bir toplum duygusu çalışanlarda oluşturularak devamlılığın sağlanması lider tarafından gerçekleştirilmelidir (Şişman, 2004). Kültürel liderliğin amacı örgütün kültürel yapısının istenilen yönde şekillendirilmesi ve geliştirilmesi olması sebebiyle örgüte ait kural ve değerlerin çalışanlar tarafından içselleştirilmesi ve uyumu gerekmektedir (Erdoğan, 2014).

Küreselleşmenin de etkisiyle yönetim biliminde etkisini göstermiş, işletme ve organizasyonlar için iç, dış ve bilinmeyen faktörlerin etkisinin hesap edilmeyecek şekilde artmıştır. Bilgi ve teknolojide hızla yaşanan değişiklikler bir bakıma kaotik bir durum yaratmaktadır. Günümüz liderliğinde yetkin çalışanlara yol açan, onların ihtiyaçlarının gideren hem bireysel hem de örgütlerin hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağlayan, kaotik şartlardan çıkış için yol bulan lidere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada her bir güçlüğün aşılması ancak olasılıkları göz önüne alarak yol açan cesaretli Kuantum Liderleri (Doğan, 2019), yaratıcılığı teşvik ederek değişimi önce kendinde başlatarak örgüte yayarak bilgiyi paylaşan inovasyon liderliği (Uçan, 2019), kendi zihinsel süzgecinde oluşturduğu hayali gerçeğe dönüştürmek için yola çıkan girişimci liderlik gibi liderlik modelleri yeni liderlik biçimleri ve daha niceleri alanyazında yerini alacaktır (Solmaztürk, 2019).

Çağdaş yaklaşımlardan en çok karşılaşılan liderlik modelleri araştırmanın bu bölümünde verilmiştir. Çağdaş yaklaşımlarla ilgili alanyazın tarandığında bir kısım kuramın önceki yaklaşımı geliştirdiği ya da eksik kalan noktalardan türetildiği, bir kısmının da liderlik tanımlarının bir yönüyle ele alındığı ve o özellik üzerinde araştırma yapıldığı görülmüştür. Bu alt başlıkta liderlik yaklaşımlarının olumlu alanları ele alınmış, liderliğin karanlık yüzü olarak adlandırılan toksik, narsistik, istismarcı gibi olumsuz liderlik yaklaşımları alınmamıştır.

2.2.3. Dönüşümcü Liderlik

Araştırmanın bu alt başlığında dönüşümcü liderlik, boyutları, özellikleri gibi kavramlar ile dönüşümcü liderliğin eğitimdeki yeri açıklanacaktır.

Günümüzde, en fazla tartışılan konuların başında değişim kavramı gelmektedir. Küreselleşmenin etkisiyle, örgütlerin değişen koşullara uyum sağlayıp, zorlu piyasa koşullarında rekabet edebilmeleri için gelişerek değişmeleri gereklidir (Aksel, 2012). Diğer taraftan yönetilmesi en zor değişim türlerinden biri yeniliklerdir. Bu sebeple, yenilik ve değişim zamanlarında güçlü, liderlik özelliklerine sahip ve farklı liderlik tarzları sergileyen yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, yenilik süreçlerini en etkili biçimde yönetebilecek liderlerin, “dönüşümcü liderler” olduğu ifade edilmektedir (Tolay Sabuncuğlu, 2012). Alanda yapılan çalışmaların geldiği son noktalardan dönüşümcü liderlik kuramı, örgütlerin değişim ve yeniden yapılanma sürecinde gerekli olan yönetsel

anlayışla eylem stillerini bütünleştirmektedir. Dönüşümcü liderler, grubun geleceğe dair hedeflere ulaşması için, yeniden oluşturulan vizyonunun doğrultusunda gerekli düzenlemeleri yaparak şartları hazırlar ve çevresel değişimlerin fırsatlara dönüşmesini sağlarlar (Özalp ve Öcal, 2000).

Dönüşümcü Liderlik Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

Dönüşümcü liderlik kavramı, son yıllarda çağdaş yönetim yaklaşımları arasında dikkat çekip araştırılan bir liderlik anlayışıdır. Son zamanlarda değişim çağında kurumların yeniden yapılandırılma gerekliliği oluşmuştur. Bu süreç etkili bir liderlik biçimi arayışını beraberinde getirmiştir (Eraslan, 2003). Dönüşümcü liderliğin ortaya çıkıp yaygınlaşmasında, stratejik yönetim, karar verme, örgüt ve yönetim alanında ortaya çıkan yeni gelişmelerin, küreselleşmenin, ekonomik, teknolojik ve sosyo kültürel çevrenin hızla değişmesi ve giderek artan rekabetin büyük rolü olmuştur (Dicle ve Ertop, 2012).

Türk Dil Kurumu dönüşümü olduğundan farklı bir şekle girme, değişik durum alma, farklı durum ve koşullarda olma, transformasyon gibi anlamları içermektedir. Değişim kavramı ise; belirli zaman diliminde değişiklikler bütünü olarak betimlenmektedir (TDK, 2023) . Değişim herhangi durumdaki ilerlemeyi ifade ederken dönüşüm köklü bir değişimi, farklılaşmayı ifade etmektedir. Dönüşüm; örgütün çevresindeki değişimlerin tehdit oluşturmasıyla yeni bir yapılanmayla değişimin önünde olmayı ifade etmektedir (Ören, 2006).

Dönüşümcü liderlik, kurumsal yapıda ve işleyişinde radikal değişimle dönüşümü hedefleyen liderlik yaklaşımıdır. Dönüşümcü liderler, yetkilerini astları ile paylaşırlar. Bu liderlik biçimde örgüt üyelerinin karşılaşılan problemleri farklı bakış açılarından değerlendirmeleri için teşvik edilmektedir. Örgütte bulunanların beklenenin üzerinde yarar sağlama hedefleyerek güdülenmesi, beceri ve yeteneklerinin ortaya çıkarılarak özgüvenlerinin artırılması sağlanmaktadır (Gedikoğlu, 2015). Dönüşümcü liderler değişim ajanı olarak da tanımlanabilir. Nitekim değişen duruma uyum sağlayacak şekilde dönüşümünü gerçekleştirerek örgütün ömrünü uzatmak ve örgütün başarısını en üst seviyeye çıkarmak, liderin bu yaklaşımda en önemli görevlerinden biridir (Doğan, 2022). Dönüşümcü liderliğin önemi, çevre koşullarına cevap verebilme özelliği ile gerekli dönüşümleri sağlayabilmesinden kaynaklanmaktadır (Karcıoğlu ve Kaygın, 2013). Özetle

dönüşümcü liderler, hızlı değişim ve belirsizliklerin oluşturduğu güvensiz ortamda örgütün devamlılığının sağlanıp başarıya ulaşabilmesi için mücadele etmektedirler (Ceylan, 2014).

Dönüşümcü liderlik tanımını tarihi aşamalarıyla incelenecek olunursa bir fikir olarak dönüşümcü liderlikten ilk olarak 1973 yılında Dowton'un "İsyan Liderliği"nde tartışıldığı görülmektedir (Aslan Ş. , 2013). İlk defa kavramlaştırılması ise 1978 yılında James McGregor Burns tarafından "Liderlik" adlı eserinde olmuştur (Northouse, 2014). Burns'ın çıkış noktası Max Weber'in tanımladığı karizmatik liderlik yaklaşımıdır. Önceki modeller liderin ya da astlarının davranışlarını irdelerken, Burns modelinde astlarla liderin iletişim ve etkileşimini açıklamaya çalışmıştır (Alimo-Metcalfe ve Alban-Metcalfe, 2001). Burns den sonra literatüre giren bu kavram Robert J. House ve Bernard M. Bass tarafından organizasyon ve yönetim alanına taşınmıştır. Burns'un 1978 yılında etkileşimci ve dönüşümcü liderlik sınıflamasından yola çıkan Bass, 1985'de "Liderlik ve Beklentilerin Ötesinde Performans" isimli çalışmasıyla kavrama psikolojik boyutları ekleyerek daha da geliştirilmiştir (Bass, 1985). 1988 yılında ise Avolio ve Bass (1992), bu modeli temel alarak etkileşimci ve dönüşümcü liderliği deneysel biçimde tekrar biçimlendirmişlerdir. Dönüşümcü liderliği, Van Fleet ve Yukl "İlham Verici Liderlik" adıyla isimlendirildiği, 1986 yılında ise Tichy ve Devanna'nın on bir ünlü dönüşümcü liderin davranış ve stratejilerini araştırma konusu yaptıkları görülmüştür (House, 1992). Araştırma sonucundan yola çıkan Tichy ve Devanna dönüşümcü liderliğin değişim temsilcisi olarak kendileriyle özdeşleşen, ileri görüşlü, belirsizlik ve karmaşıklıklarla baş edebilme yeteneğine sahip, liderlerle gerçekleştirebileceğini belirtmişlerdir (Keçecioğlu, 2003) .

Bennis'in tanımladığı kavramı ise, vizyonunun gerçekleştirilebilmesi için, izleyicileri yetkilendirme, güçlendirme, dağıtılan güç ve yetkinin hareket birliğine dönüştürülme becerisidir. Vizyon, örgütsel öğrenme olanakları sağlama kararlılık, iletişim, yoğunlaşma, bağlılık, güçlendirme ve yetkilendirme dönüşümcü liderliğin öğeleridir (Erçetin, 2000). Bu öğelerden yola çıkarak Slocum, Hellriegel ve Woodman dönüşümcü liderliği, karizmatik özelliğini kullanarak kişilik güç ve alakasıyla takipçilerin hislerini etkileme, yoğunlaştırma ve en üst seviyede motivasyonun sağlanması olarak ifade etmişlerdir (Erçetin, 2000).

Thomas ve Robert (1987)'a göre ise dönüşümcü liderlik, ancak lider ve takipçilerinin birbirilerini karşılık güdüleyebildikleri, etkili iletişim kurabildikleri ve yüksek moral seviyesini yakalayabildikleri zaman ortaya çıkmaktadır. Bu liderlikte, lider

ve astların amaçları bütünüyle kaynaşıp örtüşmelidir ki ortak amaca dönüşebilsin. Bu sebeple, böylesi bir liderlik için ilham verici, rol model olan, özendirici, harekete geçirici, canlandırıcı, yükseltici, ruh verici gibi çeşitli tanımlar kullanılmıştır. Dönüşümcü liderliğin manevi bir özelliği nedeniyle de örgütün tüm üyeleri üzerinde dönüştürücü bir etkisi vardır (Gökkaya, 2005).

Bu yaklaşımda liderler vizyon ve misyonlarıyla karizmatik özelliklere sahiptirler. Dönüşümcü liderlik daha çok değişim zamanlarında gerekli olmaktadır. Dönüşümcü liderler araştırmacı, sorun çözücü, çalışkan, adil ve hoşgörülüdürler (Gedikoğlu, 2015). Örgütünü daha da geliştirmeyi hedefleyen lider, astların istekleri ile örgütün gelişimini bir denge içinde yürütür. Astların özgüveninin artırılması sağlar. Oluşturulan çalışma ortamı astların motivasyonunu arttırarak lidere hayranlık ve güven duyulması sağlar (Akbolat, Işık ve Yılmaz, 2013).

Araştırmacıların tanımlarından yola çıkarak dönüşümcü liderliğin anlamı ve geniş tanımlaması, saygınlık, güven, cesaret gibi özelliklerle takipçilerin değer, tutum ve inançlarını etkileyerek değişen çevre koşullarının gerektirdiği dönüşümü başlatıp sürdürmek için örgütü harekete geçirme, hedeflenen vizyona uygun misyona ulaşma süreci olarak ifade edilmektedir (Özalp ve Öcal, 2000). Bass, Waldman, Avolio ve Bebb (1987), dönüşümcü liderlik ve düşen domino etkisi isimli makalelerinde liderin dönüşümcü liderlik davranışıyla yürüttüğü sürecin bir domino etkisiyle örgütün en üstünden başlayıp en altına kadar ilerleyeceğini belirtmektedir (Can, Aşan ve Aydın, 2006) .

2.2.4. Dönüşümcü Liderlik Yaklaşımları

Dönüşümcü liderlik yaklaşımının, Burns tarafından 1978 yılında tanımlanmasının ardından son kırk yılın içinde tanım, farklı açılardan araştırmacılar tarafından incelenerek üstüne eklenerek zaman içinde araştırmacıların isimleriyle anılan dönüşümcü liderlik yaklaşımları alanyazına kazandırılmıştır.

Çalışmanın bu alt başlığında dönüşümcü liderlik yaklaşımları özet olarak verilmiştir.

Burns'un Dönüşümcü Lider Yaklaşımı

Burns, dönüşümcü liderliği, liderle izleyenleri arasında karşılıklı güdüleme ve moral arttırma süreci olarak ele almıştır. Burns (1978)'a göre izleyenlerin güdülenmesine ek olarak, grup içinde iletişim, şeffaflık, paylaşım ve karışıklıklara aracılık etme dönüşümcü liderin en önemli görevlerindedir. Dönüşümcü liderlikte izleyenlerin ihtiyaç, istek ve değer yargılarının temel alındığı, ahlaki bir amacın varlığına ve bu amaca dayalı bir ilişki söz konusudur. Burns'ün yaklaşımında liderlik, güçten ziyade takipçilerin gereksinim ve amaçlara olan bağlılığına odaklanır. Lider, sürekli gelişim ve değişime açıktır. Vizyon geliştirir. Geliştirilen vizyonun uygulanması içinde takipçileri harekete geçirir. Öngörülü ve yeteneklidir. Örgüte yeni alanlar kazandırır. Değişimin öncülüğü yaparak örgüt değişimini sağlar (Aslan Ş. , 2013). Burns'a göre dönüşümcü liderlik, organizasyonda en alt seviyeden en üste kadar her çalışmanı kapsar (Gökkaya, 2005).

Bass'ın Dönüşümcü Lider Yaklaşımı

Bass'ın 1985 de ifade ettiği dönüşümcü liderlik tanımı liderin, izleyenler üzerindeki etkilerine yoğunlaşmıştır. O'na göre dönüşümcü liderlik, takipçilerin motivasyonunu ve benliklerini arttıran, güven veren ve değerli hissettiren bir yaklaşımdır. Bu sebeple de izleyiciler lidere karşı bağlılık, saygı ve güven duyup takdir ederler. Bass'ın yaklaşımında dönüşümcü lider, misyonu benimseten, izleyicilerini topluluğun faydası doğrultusunda harekete geçirip izleyicilerin ilgi alanlarının artırıp beklenenden fazlasını yapmaya ikna eden ve güdüleyen kişidir. Lider, izleyicilerinin amaçların önemi hususunda farkındalığını arttırarak, ortak çıkarların üstün tutulması da ikna ederek ve izleyenlerin üst ihtiyaçlarını karşılayarak teşvik etmesiyle dönüşümü sağlamaktadır (Aslan Ş. , 2013). Her ne kadar karizma kavramı, dönüşümcü liderlik için elzem bir faktör olsa da dönüşümü ifade etmek için tek başına kafi gelmemektedir. Takipçilerde güçlü duygular uyandırarak harekete geçirme kimlik kazandırma aidiyet oluşturma ile ilgilidir liderlik (Gökkaya, 2005). Bass, dönüşümcü liderlikte liderin beklenilenden fazlasını yapabilmesi için izleyenleri karizma, bireysel dikkat, entelektüel uyarım, bağlantılı ödül ve adil yönetim başlıklarıyla beş davranış biçimi ile güdülediklerini belirlemiştir.

Nanus ve Bennis'in Dönüşümcü Lider Yaklaşımı

Nanus ve Bennis, örgütün zayıf ve güçlü yönlerinden yola çıkarak liderliğin hem astların hem de liderin gelişimine bağlı olduğunu öne sürerek organizasyonun dönüşümünde liderin dikkat, anlam, güven ve kendini yönetim olmak üzere dört farklı strateji belirlemişlerdir. Etkili liderler üzerinde yapılan çalışmaların sonucunda liderlerin eylem ve uygulama biçimleri ile kişilik ve davranış niteliklerini inceleyen araştırmacılar, örgütün dönüşümünde, tekrar canlandırma ihtiyacının farkına varılması, geçiş sürecinin yönetilmesi, vizyonun yenilenmesi ve kurumsal yapıya dönüşmüş değişim aşamaları olmak üzere dört evre olduğu ileri sürülmüştür. Bennis'e göre dönüşümcü liderler sosyal mimarlar olarak tanımlanmaktadır. İzleyenlerin lideri tercih etme sebeplerinde ise yeni şeyler öğrenmeleri, amaca ve topluluğa aidiyet hissetmeleri ve böyle bir liderle çalışmanın keyifli olduğu sonuçlarına ulaşmıştır (Aslan Ş. , 2013; Erdoğan, 2011).

Devanna ve Tichy'nin Dönüşümcü Lider Yaklaşımı

Devanna ve Tichy 'nin dönüşümcü liderliği, üst seviyede örgütte reform sağlamak, alt seviyede ise değişimi kolaylaştırıp ve örgütte çalışanlarına önem verme olarak tanımlamışlardır. Değişim ihtiyacını görerek buna dayanan yeni vizyon oluşturma ve oluşturulan vizyon doğrultusunda ekip kurmaya dayalı bir dönüşümcü liderlik yaklaşımı geliştirmişlerdir (İşcan, 2006). Dönüşümcü liderliğin organizasyonla arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla on iki büyük şirket tepe yöneticilerinin teknolojik gelişmeler, sosyal değişim ve ekonomi konularında değişimin ve dönüşüm zamanlarında nasıl olduklarını incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda; dönüşümcü liderin organizasyon değişim ihtiyacının farkına varma, vizyonu düzenleme ve beraberinde gelen değişime göre kurumsal yapıyı oluşturma olmak üzere üç aşamada yönettiği belirlenmiştir. (Aslan Ş. , 2013).

2.2.5. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

Dönüştürücü liderler, günlük rutin örgütsel işlemlerin yerine getirilmesi sağlamanın ötesinde izleyicilerine ilham kaynağı olarak içindeki enerjinin ve gücün kullanılması için entellektüel uyarımda bulunurlar. Lider grupta misyon ve vizyon anlayışı oluşturarak takipçilerin hedeflerine yönelik ilginin artmasını sağlar. Bireyler örgütün

çıklarlarını kendi çıkar ve ilgilerinin önünde tutarlar. Dönüştürücü liderler örgüt üyelerinin isteklerini, eğilimlerini ve ihtiyaçlarını belirleyerek bunları üyeleri güdülemede kullanır. Üyelerin istek ve ihtiyaçlarını gidererek onları harekete geçirirler (Güney, 2020).

Bernard M. Bass dönüşümcü liderliğin boyutlarını, astları harekete geçirip örgütü değiştiren liderleri ayıran karizma, entelektüel uyarım ve bireyselleştirilmiş ilgi olarak üç unsurla karakterize etmiştir. (Özalp ve Öcal, 2000). Sonrasında ise Avalio ve Bass'ın ilham kaynağı boyutunu eklemeleriyle dönüşümcü liderliğin boyutları, sonradan dört boyutlu olarak kabul edilmektedir (Aslan Ş. , 2013). Karip (1998) “*Dönüşümcü lider takipçilerin eğilimini, isteğini ve ihtiyacını fark ederek izleyicileri güdülemede yine izleyicilerin gereksinimlerini kullanır. Rutin, kurumsal işlemlerin ardında entelektüel uyarım, idealleştirilmiş etki, bireysel destek sağlama ve telkinle güdüleme gibi davranışları ve özellikleri kendinde toplar*” şeklinde ifade etmektedir.

İlerleyen alt başlıklarda dönüşümcü liderliğin alt boyutları açıklanmıştır.

Karizma (İdealleştirilmiş Etki)

Türk Dil Kurumu karizmayı etkileyicilik olarak tanımlamaktadır (TDK, 2023). Liderin izleyicilerine oluşturduğu vizyonu benimsetmesi ve izleyicilerin doğrudan sahiplenmesi bu liderlik yaklaşımının karizma boyutu ile alakalıdır. Vizyonun benimsenmesinin bir sonucu olarak örgüt, hedeflediği seviyeye kolaylıkla ulaşabilecektir (Hartog ve Vanmuisen, 1997). Bu boyutta, izleyiciler liderin davranışlarını, özelliklerini ve etkisini idealleştirirler. Lidere duyulan bağlılık, sevgi ve hayranlık izleyicilerin gayelere sıkı sıkıya kenetlenmesine katkı sağlar (Celep, 2004).

Entelektüel Uyarım

Entelektüel uyarım, liderlerin iş görenleri karşılaştıkları sorunları eski çözüm yolları dışında, yeni ve yaratıcı yöntemler kullanarak çözmeleri konusunda cesaretlendirmesi ile ilgilidir (Gedikoğlu, 2015). Bu boyutta lider, izleyicilerde yaratıcılığı özendirme için yeni yöntem ve tavsiyelerde bulunur. Bu alt boyut, rasyonellikle beraber zihinsel süreçlerin randımanlı ve etkin kullanılmasını hedefler (Yavuz, 2009; Eryeşil, 2012). Olayları değerlendirme, vizyon geliştirerek uyarılma şeklinde üç alt boyutta ele

alınan entelektüel uyarımla, izleyicilerde öngörülü olma, rasyonel ve kreatif çözümler üretebilme, sentezleyebilme ile analiz yeteneklerini geliştirme hedeflenir (Demir ve Tarkan, 2008). Bu boyutta lider, izleyenlerin kendi iş yapma biçimi sorgulamalarını teşvik eder. İzleyiciler, lider veya örgütle beraber kendi inanç, değer ve beklentilerini de sorgulamaları için desteklenir (Taş ve Çetiner, 2011). Dönüşümcü liderlerin ideale ulaşma çabası sebebiyle yeni bakış açısıyla sınırlarını genişleterek ve beklenenin de üstünde performans sergilemelerini hedeflerler (Leithwood ve Poplin, 1996). Dönüşümcü liderler için izleyicilerin fikirleri önemlidir. Bu sebeple de sorunların çözümünde kendi çözüm önerilerini bulabilmeleri konusunda teşvik edilirler. Böylelikle izleyicilerin, düşünme özgürlüğü ve hareket bağımsızlığı ile yenilikçi düşünceleri benimsemeleri daha da kolaylaşır (Bass ve Steidlmeier, 1999)

Bireyselleştirilmiş İlgi

İnsanların bireysel farklılıklara saygı, beklenti ve ihtiyaç bu boyutun önemli unsurlarıdır. (Eryeşil, 2012; Turan, 2014). Her bireyin önemli olduğu varsayımından yola çıkan bu boyutta, rehber olmak, bireysel gereksinimleri gidermek, bireylere danışmanlık etmek, bireysel gelişimlerinin teşvik edilerek desteklenmesi ve duygusal doyum sağlamalarına yardımcı olmak hedeflenmektedir (Stewart, 2006). Bireyselleştirilmiş ilgi, liderin tüm çalışanları da içine alacak şekilde özelliklerinin tanınması, ihtiyaç ve isteklerini dikkate alarak bir anlamda kılavuz etmesini ve gelişimleri için yeni imkanların yaratılması konusundaki gayretini içermektedir (Gedikoğlu, 2015). Lider, adaletli bir görev dağılımını ile çalışanların kendilerini geliştirmeleri konusunda katkı sağlarken gereken zamanlarda yaptığı geri dönütlerle yardımcı olur (Erkutlu, 2014). Ancak liderin esas sorumluluğu izleyicilerine hareket özgürlüğü vermek tamamen kendi başlarına bırakma anlamına gelmezken neyin nasıl ve neden yapıldığını hissettirmeden kontrol edip denetlemektir. Liderin bu sorumluluğu ve kurumun hedefe ulaşabilmesi ve geleceği için son derece önemlidir (Ünsal, 2019).

İlham Kaynağı Olma

İlham kaynağı olma boyutu, izleyicilerinden yüksek beklentisi olup bunu hissettiren, izleyicilerinin paylaşılan vizyonun bir parçası olarak görüp bağlılık hissetmeleri için onları motive eden lideri tanımlar. Gelecek için iyimser olan lider izleyicileri teşvik

eden bir tutumdur. Lider, izleyicilerde ortak amaçlar konusunda farkındalığı arttırarak, anlaşılması ve grup bilinç oluşturulmasını sağlar (Karip, 1998; Northouse, 2014). Lider, izleyicilerini belirlenen hedeflere ulaşma anlamında destekleyerek, başarıyı sağlar, motive eder. Tüm örgüt üyeleri için şevkle ve sevgiyle ve hedefe odaklanma konusunda güdülenmiş bir kurum kültürü yaratır (Töremen ve Yasan, 2010; Çelik ve Eryılmaz, 2006). İzleyiciler ya da astlar lideri rol model görür. Onu sever, saygı duyar, gönüllülük gösterir ve hedeflere daha olumlu görürler (Berber, 2000; Tschannen-Moran, 2003; Akbolat, Işık ve Yılmaz, 2013). Hıncın ve Bruce (1999)' da diğer araştırmacılara benzer şekilde dönüştürücü liderlerin, yeni şeyler deneme noktasında astları inandırıp güdülediğini, ekip çalışması ve hedef birliğinin sağlanmasını teşvik ettiğini ifade etmektedir. Paylaşılan vizyonun herkes tarafından kabul görüp benimsenmesi ve ulaşma amacıyla hareket edilmesi için çabalamaktadır. Ortak hedef ve amaç birliğinin oluşturulmasıyla yakalanan ivme gelinmesi istenilen nokta ve hedef için önemli role sahiptir. Özetle yaklaşımın bu boyutu, izleyicilere destek olunması, motive ve teşvik edilmesi, örnek ve rol model olma ile ilgilidir. Amaç ve hedefe ulaşmak için birliğin sağlanması anlamında faaliyetleri içerir (Ünsal, 2019).

2.2.6. Dönüştürücü Liderin Özellikleri

Kendinden önceki yaklaşımlardan, yenilik ve değişim amaçlaması, bunun için astların gelişimini önemseyen, yetki ve gücü paylaştırıp sorumluluk verme, amaç ve fikir birliği yaratma özelliği ile farklılaşan reformist yapıda değişimci bir liderlik tarzıdır (Eren, 2014). Lider, insanı kurumun en önemli ögesi olarak ele alıp değer veren, gelişim ve değişimi gerçekleştirirken yaratıcılığı ve yenilikçiliği önemseyen değişime karşı örgütün değişimi yöneten dinamik ve vizyoner kişiliğe sahip olmalıdır. Bu yaklaşımda lider, çalışanların dahi beklentilerinin üstünde başarıyı göstermelerine ikna edebilmek için güdülemektedir. Dönüştürücü lider bütün nitelikleriyle, teknoloji devriminin yarattığı değişim rüzgarlarıyla oluşan karmaşaya meydan okuyup kargaşa ve belirsizliği fırsata çevirebilecek, örgütünü yeniden şekillendirip çağa uydurabilecek hatta öngörülerini sayesinde ileri götürebilecektir. Dönüştürücü liderlik özellikleri yapılan araştırma ve çalışmalar ışığında insanlara ve yaşam boyu öğrenmenin önemine inanan, ilke merkezli, vizyon sahibi, değerler tarafından yönlendirilen belirsizlik, karmaşıklık ile baş edebilen,

cesaretleri olan, mücadeleci ve kendilerini değişim ajanı olarak tanımlama olarak ifade edilmektedir (Berber, 2000; Keğecioğlu, 2003).

Ortak Vizyon Oluşturma ve Paylaşım

Vizyon terimi dönüşümcü liderliği geleneksel yaklaşımlardan ayıran en önemli özelliklerinden biridir. Değerlerle beraber prensip odaklı vizyon anlayışı, bu yaklaşım özgün niteliklerinden birisidir. (Açıkalın, 2000). Dönüşümcü lider, paylaşılan vizyon ile takipçilerine ilham vermektedir. Dönüşümcü liderler, organizasyon ve astların gereksinimlerini dikkate alıp ortak amaca ulaşmak için oluşturulan ortak vizyonu net bir şekilde izleyicilere aktarır. Ortak vizyon doğrultusunda başarıya ulaşılır (Stewart, 2006). Aynı zamanda liderler vizyon sahibi olmanın dışında değişimi önemseyip harekete geçebilen duyarlı, geleceğe dair umutlu, iyimser ve öngörüyle yönlendirebilme becerilerine sahip olmalıdır (Ören, 2006).

Zihinsel Uyarım ve Yaratıcılık

Yaratıcılık içinde yeni yöntem ve fikirlerin ilişkilendirilmesini içeren zihinsel faaliyetlerin eylem aşamasına dönüşmesini sağlayan değişim sürecidir. Dönüşümcü liderlik, yaratıcı düşünceye önem vererek gücünden destek alır. Kurumda yenileşmeyi ve yenilenmeyi sürekli kılan, örgüt üyelerinin performans arttıran, alternatif fırsatlar yaratıp farklı yollardan başarıya ulaşmayı sağlayan liderin, çalışanların ve örgütün geleceği için önemli unsurdur (İnci, 2001).

Etkili İletişim ve Yüksek Motivasyon Becerisi

Dönüşümcü lider dönüşüm ve değişim sürecinin örgütünde başlatmak ve sürdürülebilirliğini sağlamakla yükümlüdür. Ortak paylaşılan vizyon oluşturulması, tüm üyelere aktarılarak yürütülmesi, geri dönütlerle karşılaşılan sorun ve engellerin ortadan kaldırılması ancak etkili iletişim ile gerçekleşebilir. Liderin iletişim ve motivasyon becerisi örgütün sürekliliği için önemli unsur olup aynı zamanda bu yaklaşımının temel stratejilerindedir (Coşkun, 2005).

Değişimin Temsilcileri Olma

Değişim, farklı ve daha önce denenmemiş yöntem ve yolları denemek, yeni fikirlere açık ve yaratıcılık özelliğine sahip olmaktır. Karşılaşılan sorunların ve engellerin çözümü için özgün ve yaratıcı fikirler ileri sürer, gerekirse yeni kaynak veya alan sağlarlar. (Zel, 1997). Bu yaklaşımda tabulaşmış fikir ve güncelliğini yitirmiş uygulamalara yer yoktur. Dönüşümcü lider, eskimiş ilkeleri yıkararak yeni kurumsal tutum ve ilkeler yaratır. Bu dönemler örgütlerin yeni fikirleri öğrenme ve deneyimleme şansına sahip olduğu zamanlardır. Gerçeğin yaratılarak geleceğe geçişte katalizör ve yardımcı görevdedir. (Şimşek, 1997; Açıkalın, 2000)

Cesaret, Risk Alma ve Duygusal Dayanıklılık

Dönüşümcü lider, olaylar karşısında ben değil biz olarak düşünen, bireyselleştirmeyen, cesaret ve dirayetli, risk alabilen başarısızlıktan korkmayıp denemeye devam edebilen, eleştiriler karşısında yılmayıp sabırla mücadele eden ve başarısızlıktan korkmayan bir kişiliktir. Liderin duygularına hükmedebilmesi, içindeki stresi bastırıp çatışmayı engelleyebilme özelliği, kararlı, kendine inanan ve güvenen, kararlı özellikleri duygusal dayanıklılığı ifade eder. Yapılan araştırmalarda dönüşümcü liderlerin risk alabilen, cesaretli ve duygusal dayanıklılığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Zel, 1997).

Güçlendirme

Güç ve gücün kullanılış biçimi liderlikte önemli bir olgudur. Dönüşümcü liderlik yaklaşımı amaç birliğini benimsediğinden üyelerin kararlara tam katılımını sağlamak gücün paylaşımını önemsemektedir. Bu anlamda lider, uygulamada üyelerine güvenerek kendilerini geliştirme ve sorumluluk almayı da teşvik etmek için yetkilerini astlarına devretmektedir. Lider, değişim sürecinde örgütsel kararlara katılımı teşvik ederek demokratik davranışları göstermektedir (Erdoğruca, 2011) .

Esnek Yönetim Anlayışı

Dönüşümcü liderlik yaklaşımında liderin en belirgin özelliklerinden birisi karşılaşılan yeni durum ve koşullara hızlı uyum sağlayarak yeni edimler geliştirme ve değişim sürecini etkin bir biçimde yönetme becerisine sahip olmasıdır. Liderin, değişime hızla uyum sağlaması ancak esnek yönetim anlayışı ile gerçekleşebilir. Örgütsel politikaları katı ve değiştirilemez olmayıp esnek ve değişebilir özelliktedir. Baz alınan nokta örgütün tüm üyeleri ile birlikte hareket edebilme yeteneği kazanmış olmasıdır. Değişim sürecinin yarattığı kriz ve belirsizlik zamanlarında değişebilen ve esnek politika ve tutumlar örgütün, bu süreçte kendini koruyarak devamlılığın sağlamaktadır. Bu sebeple lider, astlarına da değişen ve esneyen örgütün politika ve tutumları gibi yeni koşul ve şartlara uyarlama serbestisi sağlamaktadır (Erdoğruca, 2011).

Güvenilirlik ve Özgüven

Güven, insanın olduğu bütün örgütlerin var olup devamlılığının sağlanabilmesi için elzem ve bir o kadar da önemli bir unsurdur. Ancak özellikle değişim zamanlarında liderin astlarına veya astların liderine olan güveni ve dürüstlüğüne olan inancı daha da önem kazanmaktadır (Coşkun, 2005) “Gelecek İçin Yönetim” adlı eserinde Drucker (1996) liderin güvenilirliğini etkin liderlikle bağdaştırarak liderin beyanları ile davranışlarının tutarlı ve uyumlu olmasının önemini vurgulamıştır. Liderin insanları peşinden sürükleyen kişi olarak tutarlı ve güvenilir davranışlar sergilemesi gerektiği ifade etmiştir. Bu anlamda dönüşümcü lider, karşılıklı güvenin, takım çalışmasının ve kişileri yetkilendirmenin, hedeflenen sonuçlara erişmek için elzem olduğunun bilincinde olmalıdır. Değişim risk alıp cesaretle yol almakla ilgilidir bu da ancak karşılık duyulan güven ile gerçekleşebilir. Güven ortamının olmadığı bir organizasyon ise değişim sürecinin durum ve şartlarına uyum sağlayamayıp başarılı olamayacaktır. Drucker’ın da dediği gibi dönüşümcü liderler rol model olarak, ileri sürdüğünü gerçekleştirme ve tutarlı davranışlarıyla bir model oluşturarak izleyicilerinin arasında güven sağlar. Dönüşümün başlayabilmesi için liderlerin de aynı şekilde izleyenlerine güven duyması gerekmektedir. Karşılıklı güvene dayalı bir ilişki örgüt içerisinde yaratıcılığı destekler (Pielstick, 1998).

Dönüşümcü lider, kendine güvenen, yetenek ve kapasitelerinin bilincinde olarak irade, öz disiplin ve özgüven sahibi kişidir. Kendi farkındalıklarının bilincindedir. Ancak bu güven makul düzeyde ve sistematiktir (Pielstick, 1998).

2.2.7. Yöneticilerde Dönüşümcü Liderlik Yeteneklerinin Geliştirilmesi

Değişim ve dönüşüm çağıyla birlikte hızla değişen şart ve durumlar sebebiyle belirsizliğin fazlaşması örgütlerinde uzun süreli plan yapma ve strateji oluşturmasını zorlaştırmaktadır. Koşullara ve duruma uyum sağlayabilmek ve devamlılığı sağlamak için adına örgütlerde yeniden yapılanma ve canlanma süreci yaşanmalıdır. Bu dönemde örgütün ilk başta ihtiyacı olan unsur bu değişimi başlatarak süreci yönetebilecek, üyeleri değişime ve gelişme ikna edip, amaç ve hedef birliği sağlayıp, destekleyip teşvik liderlere ihtiyaç duymaktadırlar. Fakat yöneticilerinde dönüşümcü liderlik becerilerini kazanıp örgütte uygulayabilmeleri için kazanabilmeleri örgütte uygun şartlar sağlanmalıdır. Önceki bölümlerde değinildiği üzere liderlik davranışları ve becerileri eğitim ve tecrübe ile kazanılıp geliştirilebilir. Bu sebeple örgütte yer alan bütün kademe yöneticilerinin ilgi, yetenek ve eğitim düzeylerine, risk alıp cesaret ile problemleri çözebilecekleri ve karar alıp sorumluluk üstlenebilecekleri konuma getirilmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca liderlik beceri ve özellikleri olan kişilerin bu yeteneklerinin ortaya çıkarılabilmesi ve geliştirilebilmesi için elverişli atmosferin yaratılması, geliştirme ve eğitim programları, kademe yükselmesi gibi içsel motivasyonel unsurlarla desteklenmesi veya dışarıdan işe alma ve nakille liderlik yeteneklerine sahip olanların örgüte dahil edilmesiyle sağlanabilir (Bass, 1990).

2.2.8. Dönüşümcü Liderliğin Eğitimdeki Yeri

Hızla değişiklilerin ve gelişmelerin yaşandığı günümüz dünyasında, örgütlerin başarılı olup ve devamlılıklarını sağlayabilmeleri, kendilerine yeni fırsatlar bulma hatta yaratma arayışının sonucunda gerçekleşir (Teyfur ve Teyfur, 2018). Eğitim de en başında toplumda meydana gelen değişimlerden etkilenmektedir (Dönmez, 2004).

Okul, daha toplumsal nitelikte olması ve birçok noktada kendine has özellikleri sebebiyle diğer örgütlerden ayrılmaktadır. Eğitim, insana dair, insanlarla beraber ve insanlarla yürütülen bir hizmet olarak ifade edilmektedir (Ilgar, 2005). Özgün bir çalışma

alanına sahip okul yöneticiliği ise kendine özgü yönleri olan bir yönetim alanıdır. Okul müdürü, okul topluluğunun lideri olarak okulun amaçlarını gerçekleştirmekten sorumludur. Bu sorumlulukların en başında ise öğrenci ve öğretmenler için güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmak gelmektedir. Okul müdürünün ilk anda sayılabilecek bir çok görevinden birkaçı, okuldaki tüm idari görevleri yürütmek, öğrenci ve öğretmenleri denetlemek, eğitim öğretimi planlama, okul bütçe kullanımının etkin ve verimli yürütülmesini sağlamak, öğretmen ve çalışanların özlük konularını takip etmek, okulun iç ve dış paydaşlarıyla iletişim ve işbirliğini sağlamak, okul kültürünü geliştirmek, doğabilecek günlük ve uzun dönemli problemleri çözmek gibi şeklinde sıralanmaktadır (Baloğlu , 2020).

Okul, önceleri kendi içine dönük, kapalı bir eğitim kurumu iken daha sonra açık bir sosyal sistem kimliği kazanmıştır. Yirminci yüzyılın sonlarına doğru küreselleşmeye bağlı olarak değişmiş, çevresi, ülkesi ve dünyayla daha çok etkileşen, bilgi alışverişi yapan, diğer okullarla rekabet eden ve hesap verebilirliği olan bir kurum haline gelmiştir. Okulların performansları başta veliler olmak üzere herkes tarafından izlenmekte ve başarısızlıkları sorgulanmaktadır. Bu nedenle günümüzde okul, paydaşlar tarafından etkili okul olarak görülme istenmektedir. Bir okulu etkili okul haline getirmek ise, kuşkusuz, ilk önce okul liderlerinin sorumluluk alanına girmektedir (Gedikoğlu, 2015).

Bilgi toplumuna geçişle birlikte tüm örgütler gibi okul örgütlerinin de dönüşmesini zorunlu kılmıştır. Hızlı geçişi ve dönüşümü okullarda yönetecek kişi ise dönüşümcü lider olarak okul müdürüdür. Eğitim yöneticisi bu anlayışla olaylara seyirci kalan değil, değişimi öngörüp hazırlayan ve oluşturan, değişime ayak uydurup geleceği şekillendirerek başlangıçları yapacak lideridir. Bu bağlamda çağdaş eğitim yönetiminde okullar dönüşen örgütlere, okul müdürleri ise dönüşümcü lidere evrilmek zorundadır (Bottery, 2001). Değişimin hızlı olduğu, sosyal ve ekonomik sorunların yaşandığı kriz dönemlerinde, dönüşümcü liderlik, liderlerinin kendi eylemleri ve uygulamaları konusunda hesap verebilmeleri, dışarıdan gelen talep ve beklentilere okulun değişim ve dönüşümünü dönüşümcü liderlik becerilerini işe koşarak suretle cevap verebilmeleri anlamında en etkili liderlik tarzı olarak işaret edilmektedir (Gedikoğlu, 2015).

Okul ve eğitim örgütleri anlamında dönüşümcü liderliğin temel amacı yüzyılın ihtiyacına cevap veren ve uyum sağlayabilen okullar oluşturmaktır. Okulların bu dönüşüme uyum sağlaması, gelişmeleri takip edip kaliteli ve nitelikli eğitime erişilebilmesi için okul müdürünün dönüşümcü liderlik davranışlarının belirgin bir rolü (Letihwood, 1992). Eğitim

örgütlerinde dönüşümcü liderlik; eğitimin yapı, süreç ve ortamlarında dönüşümü gerçekleştirmektedir. Lider, okul kültürünü değişime uygun hale getirir ki, dönüşümcü liderlik bir anlamda dönüşüme karşı olan direnci de ortadan kaldıran stratejileri oluşturmak ve uygulamaktadır (Çelik , 2012).

Liderlik ortak bir vizyon yaratmakla devreye girer. Eğitim örgütünde ortak vizyonunun oluşmasını okul müdürü sağlamalıdır. Dönüşümcü bir lider olarak okul müdürü öğretmenlerin kendi kişisel vizyonlarını geliştirebilecek ortam yaratmalıdır. Ayrıca okulun iç paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve personeli nasıl bir okul istedikleri hususunda fikirlerini açıklamaları yönünde yüreklendirmeli, herkesin fikrini dinlemeli ve her fikre saygılı olmalıdır okul müdürü. Sonrasında bireysel fikir taslakları oluşturmalı, grup içinde fikir alışverişleri yapılmalı, fikirlerin ortak anlayışı etrafında toplanmasının sağlanması ve herkesin hemfikir olduğu ortak vizyon elde edilmelidir (Özden, 2010).

Dönüşümcü liderlik ölçütlerine göre okul müdürü, öğretmenleri daha fazlasını yapabileceklerine inandırarak güdülemeli ve ilginin sürekliliğini sağlamalıdır (Celep, 2004). Dönüşümcü bir lider ne yapılması gerektiğini sözle ifade etmekle kalmayıp uygulamaya kendi başlamalıdır ki, mevcut durumdan rahatsız olup, dönüşümün gerekliliğine liderin takipçilerine de yeterli çabayı gösterdiklerinde dönüşümün gerçekleşeceğine inansın ve kendini adasın (Özden, 2010). Lider izleyencilerin beklentilerinin karşılanmasına yardımcı olur, cesaretlendirip destek verir, mutlu eder ve değerli olduklarını hissettirir. Takdirini ve hoşnutluğunu gizlemez. Dönüşüm sürecinde, karşılaşılabilecek direnci başarılı bir motivasyonel süreçle engellemek zorundadır (Erarslan, 2011).

Dönüşümcü lider olarak okul müdürü etrafında bulunan kişileri etkileyebilmelidir ki dinamik bir okul ortamı oluşturabilsin. Astların kendisine itaat etmesinden ziyade katılımın sağlamasıdır (Erdoğan, 2014). Okul müdürü, gösterdiği dönüşümcü liderlik davranışlarıyla öğretmenlere değişimin heyecanını iletip entelektüel olarak özendiren liderdir bu yaklaşım tarzında (Çelik, 2012).

Okullarda dönüşümcü liderliğin temelinde okulun tüm paydaşlarının birbirleriyle işbirliğinde bulunma gerekliliği bulunmaktadır. Dönüşümcü liderler, değişen beklenti ve çevresel durumlara göre oluşan yeni durum ve şartlar karşısında tüm okulun ama özellikle de öğretmen ve öğrencileriyle birlikte sürekli gelişimini sağlayan okul kültürünü

yapılandırarak yeniden yaratırlar. Yapılan araştırmalar sonucunda dnşmc liderliğin okullara adanmışlık, iş doyumunu, ğrenci başarısı ve etkili öğretime olumlu etkisi olduğu saptanmıştır (Gedikoğlu, 2015).

Dnşmc liderliğin, kavramsal yeterlilikler boyutu, analiz sentez ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri gerektirmektedir. Vizyon oluşturabilme, stratejik düşünme, yenilikçi ve yaratıcı düşünme, değerimi yönetebilme, politik oluşturma, proaktif davranma, ve kalite bilinci gibi faaliyetler kavramsal yeterlilikler arasında sayılabilecek faaliyetlerdir. Bu anlamda okul örgütünde her türlü problemin stratejik ve hesaplanmış bir Şekilde ele alınarak çözülebilmesi kavramsal yeterliliklerle mümkündür. Yöneticinin kavramsal yeterlilikleri arasında olan politik beceriler, yöneticinin bir sosyal söylemin değeristirebileceğini inanması ve çalışanlarına bu sürecin bir parçası haline getirerek bu değerimi başarıyla yönetebilmesini ifade etmektedir. Kavramsal beceriler bakımından yetkin bir okul müdürü, okulunda rol oynayan tüm unsurları bir bulmacanın parçaları gibi düşünerek büyük resmi ortaya çıkarabilir. Bu liderlik kuramına göre büyük resim çalışanların yaptıkları işe yükledikleri anlamdır olarak ifade edilmektedir. Böylelikle yüklenen anlam etrafında farklı beklentiler uzaklaştırılabilir, sinerjiler yırtılabilir ve sistem daha etkili hale getirilebilir (Baloğlu, 2020) .

Dnşmc okul müdürü olan lider, aslında hızla değerien dünyayla değerimi ve beraberinde zorunlu olan dönüşümü okul iklimine oluşturarak model olan, vizyon geliştirip destekleyen, okul kültürünü yenileyen ve geliştiren kişidir. Araştırmalara göre dönüşümsel liderlik, öğretmenlerin yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımlarıyla kişisel gelişmesin katkıda bulunmakla beraber öğrencilerin de güdülenerek öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. (Celep, 2004).

Günümüzde okul müdürleri, değerimin kaçınılmaz, gerekli ve gerçekliği ile baş edebilmek ve değerimi sağlamak için çaba harcarlar. Okul müdürlerinin dnşmc liderlik davranışları kurumda yeni roller üstlenmelerini gerektirmedi. Bu bağlamda okul müdürleri beceri ve bilgileri, yeniliklere ve farklı deneyimlere ylendirmek, değerim için eski kaynakları kullanmak ve yenileri bulmak, yüz yüze kalınan ve karşılaşılabilecek zorlukları öngörüyle tahmin edip baş edebilmek için kullanılır (Bottery, 2001).

Öğretmenlerin gelişimine imkan sağlayan ve yönetici ğretmen işbirliğinin desteklendiği örgütlerde değerim etkili ve kolay yaşandığı görülmektedir. Çünkü ekip

çalışmasına dayanan ve amaç birliği oluşturan astların değişimi kabullenmesi dönüşümünde etkililiğini arttırmaktadır. Dönüşümcü okul liderlerinin sorgulayıcı, riske girebilen cesaretli özelliklerinin yanı sıra dönüm için ikna yeteneği yüksek özelliklere de sahip olması beklenmektedir. Dönüşümcü okul liderleri, okulun bulunduğu bölge ve ortamla beraber öncelikle toplumu, öğrenci, veli ve öğretmenlerini iyi tanımalıdır. İhtiyaç ve beklentileri tespit edip amaç birliği oluşturarak gelişim ve değişimi ortaklaşa belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleştirmelidir. Böylelikle okul örgütündeki bireylerin amaca yönelik güdülenmesi kolaylaşarak değişim kabullenmiş olup bu sürecin herkes tarafından desteklenip içinde olma sağlanacaktır (Karip, 1998; Çelik , 2012) .

Okulun yeniden yapılandırılmasında öğretmenlerin değişime karşı olan sorumlulukları önemlidir. Dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin inançlarıyla ilgili olan sorumluluklarını geliştirmeyi desteklemektedir (Celep,2014). Leithwood (1992) dönüşümcü yöneticilerin okulda öğrenmeyi geliştirmek ve desteklemek için yapmaları gerekenleri sıralarken aslında okullardaki dönüşümcü liderliği adeta özetlemiştir. O'na göre, amaç birliği için işbirliğin geliştirilmesi, öğrenme ve kişisel gelişim noktasında rol model oynama, mesleki gelişime önem verme ve destekleme, artan başarı, yüksek beklenti ve yeni fikirlerin türetilmesi için cesaretlendiricilik, katılımcılığa önem veren bir örgüt yapısı ile birlikte sürekli gelişimi önemseyen ve değer veren okul kültürü yaratılması okullarda dönüşümcü liderin göstermesi gereken davranışlardır.

Bu yaklaşım okulda izleyicilerin gelişim gücünü arttırmayla birlikte örgütsel amaçlara karşı bireysel aidiyetin artırılması amaçlamaktadır. Bağlılıkla beraber sonucunda ortaya çıkan gücün dönüşümünün örgütte dikkat çekici etkililik ve verimlilik ile sonuçlanacağı farz edilmektedir (Leithwood ve Jantzi, 1999). Bu liderlik yaklaşımının insani yeterlilikler boyutu, yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirme sürecinde birlikte çalıştığı kişi ve grupların ihtiyaçlarına karşı duyarlı olabilmelerini içermektedir. Okul müdürleri, insani bakımdan grup süreçleri hakkında bilgi sahibi olmakla birlikte çalıştığı insanların duygularını anlayabilmek onlarla iyi bir iletişim kurabilmek durumundadır ki, okul örgütleri insani yönü ağır basan kurumlardır. Bu bağlamda bütün yöneticiler gibi okul yöneticiler de birlikte çalıştığı insanların sosyal ve duygusal ihtiyaçları duyarlı olarak, onların insani yönlerini daima dikkate almalıdır. Bir okul müdürünün sahip olması gereken insani yeterlikler; kişilik, iletişim, adil ve adaletli olma ve duygusal zekâ gibi pek çok kavramla ifade edilebilmektedir. İnsani yeterlikler en çok değerlere dayalı yönetim

uygulamaları ile mesleki etik ve okul kültür konularında kendini göstermektedir. Dönüşümcü liderlik kuramının bu boyutunu değerlendiren liderler ve çalışanları arasındaki ilişki, karşılıklı güven, adalet, bağlılık, iyi niyet ve duygudaşlık gibi değerler üzerine kurularak daha yüksek düzeyde üretkenlik seviyesi ile sonuçlanmaktadır (Baloğlu, 2020). Dönüşümcü liderlik davranışı gösteren okul müdürleri öğretmenler tarafından kabul görerek sevilip sayılmasıyla değişimin başlaması mümkün hale gelir. Eğitim kurumundaki dönüşüm, öğretmenin bilgilendirilmesi ve becerilerinin geliştirilmesinin sonucunda yeni sistemi benimsemesiyle ilişkilidir. Bu sebeple, okul müdürleri, öğretmenlerini değişimin şart olduğuna inandırıp bir vizyon oluşturabilmelidir (Özdemir. , 2000; Eryılmaz, 2006).

Liontos (2015) dönüşümcü liderlik gösteren okul müdürlerinin kurumlarda uyguladıkları bazı stratejik davranışları; ekipler oluşturup, yönetime öğretmenleri de dahil etme, okulun amaç ve vizyonu etrafında tüm çalışanların toplanmasını sağlama, yeni ve farklı düşüncelere açık olma, okulu sevilen, cazibe merkezine dönüştürerek bilgiyi paylaşma, öğretmenlerin ihtiyaçlarını öğrenerek ve tutumlarını anlamlandırma, hizmetiçi faaliyet düzenleme ve katılımı destekleme ve beklentileri yüksek tutma, özgür düşünmeye yönlendirme ve destekleme ve zümre ve diğer branş öğretmenleri ile işbirliğini teşvik etme şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç olarak dönüşümcü liderlik yaklaşımı örgütlerin içinde geleceği yönetecek ve şekillendirecek bireylerin yetiştirilmesi anlamıyla önemli bir role sahiptir. Bu anlayışla yetiştirilen bireylerin araştıran, akılcı ama bir o kadar da yaratıcı, bilimsel düşünceye önem veren, her zaman daha üst ideallere ulaşmayı hedefleyen sorgulayıcı ama bir o kadar yenilikleri denemeye meraklı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenleri öğrencilere ilham kaynağı olup rol modeli oluştururken okul müdürleri de öğretmenlere rehberlik etme ve model olmaktadır. Bu bağlamda yaklaşımın etkin uygulanıp, okulların daha kaliteli ve nitelikli olabilmesi, yönetici ve öğretmenlerin de yaratıcı, bilimsel ve özgür düşünceye önem veren, eleştiriye açık olmasıyla mümkün hale gelmektedir (Celep, 2014).

Her çocuğun eğitimden bireysel farklılıklarına bakılmaksızın eşit seviyede ama ihtiyaçları ve yetenekleri doğrultusunda faydalanmasının öngören kapsayıcı eğitimin okullarda gerçekleştirilebilmesi öncelikle öğretmenlerin tutumuna, bu tutumlarında olumlu düzeyde gösterilebilmesi dönüşüm gerçekleştirecek okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına bağlıdır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışmanın temel konularını içeren kapsayıcı eğitim ve dönüşümcü liderlik ile ilgili araştırmalar iki başlık altında incelenecektir.

2.3.1. Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Araştırmalar

İlgili alanyazın tarandığında kapsayıcı eğitim uygulamalarının ülkemizde yeni olması ve eğitim kurumlarında hizmet içi eğitimlerin yaygınlaşmaması sebebiyle az araştırma ve çalışma yapıldığı görülmektedir. Araştırmalar kapsayıcı eğitim, çokkültürlülük, sığınmacı ve mülteci, özel eğitim, dışlanma ve sosyal adalet ve ilişkili kavramlar ile ilgili konu başlıkları altında toplanmıştır.

Dağlıoğlu, Doğan ve Basit (2017) okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ortamlarında çocukların bireysel yeteneklerini belirleyip geliştirmek için ne yaptığının araştırıldığı çalışma bu yaş grubu öğrencilerin bireysel ilgi, beceri ve yeteneklerinin öğretmenleri tarafından gözleme, izleme ve değerlendirme yoluyla tespit edilmiştir. Araştırma sonucu olarak okul öncesi öğretmenlerin, öğrencilerin akademik beceri ve bilişsel gelişimlerini daha çok önemseddiği tespit edilmiştir.

İra ve Gör (2018) ‘ün eğitim fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin hedeflendiği araştırmada, dezavantajlı gruplarda yer alan göç sebebiyle gelen çocuklarında eğitim fırsatlarından en iyi şekilde yararlanması ve makro eğitim programları geliştirilerek, yeterli kaynak oluşturulması sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıcı Bulut vd. (2018) üstün zeka ve yetenekli öğrencilerin dahil olduğu kapsayıcı eğitim alanlarındaki uygulamaların geliştirilmesi ile ilgili üç faktörlü yapıdan oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir.

Okul yöneticilerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ait algılarının metafor analiziyle yapıldığı araştırmada (Dilekçi, 2019) eğitimin bütün paydaşlarının düzenlenecek eğitimlerle farkındalıklarının arttırılması, öğrencilerin eğitim ihtiyacının kurulacak birimler sayesinde desteklenmesi, gelişimlerinin planlanarak takip edilmesi önerilmektedir.

Asar (2020) Denizli ili Pamukkale ilçesinde “Kapsayıcı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yöneticilerin Görüşleri” adlı çalışmasında okullarda sağlıklı bir kapsayıcı eğitim için personel yeterliliğinin artırılması ve eğitim verilmesi, mevzuat değişikliği, üst yöneticilerinin duyarlılığının artırılması, malzeme ve materyal ve maddi destek ihtiyaçlarının karşılanması gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Şayan (2020) çalışmasında kapsayıcı eğitim uygulamalarının okul öncesi öğretmenleri tarafından içselleştirildiği ve bütün öğrenciler için gerekli bir eğitim yaklaşımı olduğunu ifade etmektedir.

İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimle ilgili görüşlerinin araştırıldığı çalışmada Serttaş (2020), dezavantajlı gruplarda göç ile gelen öğrencilerin eğitimlerinin etkinleştirilmesi için gerekli kaynakların hazırlanması ve makro eğitim politikalarının geliştirilmesi önerisinde bulunmuştur.

Tuzcuoğlu ve Sakız (2020) Türkiye’de uygulanan Ortaöğretim Almanca programını inceleyerek programın kapsayıcı eğitim amaçları, felsefesi, ilke ve değerlerine uygun bir şekilde yeniden tasarlamışlardır. Bu amaçla A1.1 düzeyindeki 9.sınıf öğrencileri için iki dönemlik olmakla birlikte yirmi dört temalıklı bir kapsayıcı içerik barındıran alternatif Almanca öğretim programı tasarlanmıştır.

Özel ve Yıldız (2020) “Kapsayıcı Eğitim ve Ekolojik Model” isimli araştırmasında eğitimde ekolojik sistemleri kapsayıcı eğitim bakış açısı ile incelenmiştir. Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim uygulamalarının ancak, öğrencinin çevresi ve çevrelerin birbirleriyle olan ilişkilerinden oluşan ekolojik modelin beş sistemi olan mikro, makro, mezo, egzo ve krono sistemlerinin hepsine etki edilebildiğinde yani toplumun geneline yansıdığında süreklilik kazanacağı ifade edilmiştir.

“Yükseköğretimde Kapsayıcılığın Uygulanabilirliği Üzerine Bir Tartışma” adlı araştırması ile Altunoğlu (2020), kapsayıcılığın alanyazında çoğunlukla bireylerin zihinsel ve bedensel yapabilme kapasitesindeki farklılıklara vurgu yaptığını ve uzaktan ve çevrimiçi öğrenmenin yüksek öğrenimle daha anlamlı olabilmesi için fırsat yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Direk (2020), “İlkokul Müdürlerinin Bakış Açısıyla Kapsayıcı Eğitim” isimli araştırmasında kurum müdürlerinin bireysel farklılıkları olan öğrenciler konusunda

bilgilerinin artırılması, bu eğitim yaklaşımının yaygınlaştırılması ve kurumlarda hayata geçirilecek uygulamalara bütün paydaşların katılımının sağlanmasını önermektedir.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının sorun ve çözüm önerilerini inceleyen Ünal ve Aladağ (2020), Türkçenin öğretimin ağırlık verilmesi, kapsayıcı eğitim için öğretmenlere seminer veya hizmet içi eğitimler düzenlenmesi, öğrencilerde dil eğitimine ağırlık verilmesi ve materyal desteğinin artırılması veli ve öğrencilerinin de katılımını sağlayacak proje ve etkinliklerin geliştirilmesi tavsiyelerinde bulunulmuştur.

Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarını inceleyen Polat (2012) ‘a göre okul müdürlerinin çok kültürlü yaşama ait tutumlarının olumlu olmasına rağmen bilgi boyutunda eksikliklerin olduğu görülmüştür. Çok kültürlü yaşamın cinsiyete göre incelenmesinde farklılığa rastlanmazken, kıdem süresi arttıkça tutumda da düşme görülmektedir.

Başbay, Kağnıcı ve Sarsar’ın (2013) eğitim fakültelerinde görevli yapan öğretim üyelerinin çok kültürlülük üzerine yeterlik algılarının incelendiği araştırmada öğretim elemanlarının konuya ilişkin farkındalık bilgi ve yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İş deneyimi, unvan, görev yapılan üniversitenin bölgesi ve yaşantının çoğunluğunun geçirildiği yer değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmamasına rağmen cinsiyet ve yurtdışı deneyimleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelendiği Bulut ve Başbay’ın (2015) çalışmasında; öğretmenlerin konuya ilişkin yeterlilikleri ile bilgi, beceri ve farkındalık boyutlarında kendilerini “yeterli olarak” algıladıkları görülmüştür. Algı ile kıdem, öğrenim kademesi ve yerleşim yeri arasındaki ilişkide farklılıklara rastlanırken, cinsiyetin algı üzerinde herhangi bir değişikliğe yol açmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte demokratik tutum ile yeterlilik algısı arasında artan bir ilişki tespit edilmiştir.

Yıldırım (2016) göre Kosova örneğinde öğretmenlerin inanç, bilgi, öz yeterlilik ve tutumlarının çok kültürlülük eğitim yaklaşımıyla incelendiği araştırmada bu değişkenlerin sınıf içi uygulamaların düzenlenmesinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sebeple çok kültürlü eğitim yaklaşımının yaygınlaştırılmasının eğitimin niteliğinin artırılması için önemli olduğu önerilmiştir.

“Vatandaşlık eğitimi mi? Çok kültürlülük ve kapsayıcı eğitim mi?” isimli araştırmada, vatandaşlık eğitimi ile çok kültürlülük ve kapsayıcı eğitim ilkeleri ışığında

vatandaşlık eğitiminin planlanması ve uygulanması, geliştirilmesi ve genişletilmesi gereğine vurgu yapılmıştır (Göksoy, 2019).

Koçyiğit ve Şimşek'in (2019) ülkemizde çokkültürlülüğün izlerini ortaöğretim programlarında kapsayıcı eğitim bağlamında incelendiği araştırmada kapsayıcı eğitimin amaçlarını, ilkelerini ve felsefesinin ortaöğretim eğitim programlarının özellikle kök değerlerinde vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımların alt temalarla bağlantısı da dikkate alınarak üç ana temada toplanabileceği önerilmiştir.

Dolapçı ve Kavgacı'nın (2020) araştırmasında ise öğretmenlerin mülteci öğrencilerine tutumlarının okul iklimi ve öz yeterlik algısının çok kültürlü eğitim yaklaşımıyla incelenmiştir. Araştırmada tutum ve algı değişkeninde yüksek sonuç elde edilmesine rağmen samimilik ve destekleyicilik hariç okul ikliminde orta düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi farklılıklarla gözlenmiştir. Sonuç olarak araştırmanın hizmet içi eğitim, okul iklimi ve değişkenlerin öğretmen tutumlarının üzerinde anlamlı etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Eskişehir'deki mülteci öğrencilerin örneklem olarak alındığı araştırmada, eğitim sürecindeki sorunlarıyla eğitim ile din eğitimiyle ilgili beklentileri incelenmiştir. Araştırmaya göre; dil bariyerinin okula ve toplumsal hayata uyumda en önemli etken olduğunu ve farklı problemlere de neden olduğu tespit edilmiştir. Mülteci öğrencilerin din eğitimi ile ilgili algıları incelendiğinde ise; okul türlerine göre değişiklik görüldüğü elde edilen bulgulardandır (Tosun vd., 2018).

Terzi, Göçen, ve Altun'un (2019) mülteci öğrencilere yönelik revize edilmiş tutum ölçeğini farklı değişkenler açısından incelediği çalışmada; cinsiyet ve kıdem değişiklikleriyle uyum ve iletişim arasındaki genç bayan öğretmenlerin, yeterlilik ve iletişim arasındaki ilişkide ise; mesleki kıdemi fazla olan erkek öğretmenlerinin tutumlarının daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca sınıflarında mülteci öğrenci grubunun varlığı ve mesleki kıdem arasındaki ilişkide ise; mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin uyum ile iletişim tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kazu ve Deniz'in (2019) öğretmenlerin mülteci öğrencilere dair tutumlarının kapsayıcı eğitim bağlamında farklı değişkenler açısından incelendiği araştırma bulgularında; kıdem ile yeterlik, mülteci varlığı ile iletişim alt boyutlarında, sınıf ve branş öğretmenliği değişkenlerinde ise sınıf öğretmenlerinin de anlamlı farklılıklar bulunduğu, genel anlamda ise tutumların "katılıyorum" seviyesinde olduğu belirtilmiştir

Sığınmacı öğrencilere, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimini gerçekleştirme durumunun incelendiği araştırma, sığınmacı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda stratejilerin, yöntem ve etkinliklerin çeşitlendirilerek uyarlanmasını, ayrıca çokkültürlü eğitim anlayışıyla sığınmacı öğrencileri de kapsayan ve farkındalığı arttıran müfredatın hazırlanması sonuçlarına ulaşılmıştır (Kırılmaz, 2019).

Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi ile ilgili meta-sentez çalışması, sorunların tespiti ve çözüm önerilerinin yer aldığı çalışmada, okullarda mülteci öğrencilerin eğitimden önce bir uyum programına alınması, okullarda destekleme ve yetiştirme kurslarıyla takviye edilmesi, sosyal ve kültürel kurslarla desteklenmesi, okul devamlarının artırılması için rehberlik servislerinden etkin hizmet alınması önerilerinde bulunulmuştur (Sarier, 2020).

Karaağaç ve Güvenç (2019), devlet ilkokullarındaki Suriye’den göç eden mülteci konumdaki öğrencilerin eğitimlerine dair sorunlarının incelediği çalışmada, en önemli problem alanın dil olduğu ve bu sorunun Suriyeli öğrencilerin akademik ve duyuşsal gelişimlerini olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Mülteci öğrencilerin topluma sağlıklı uyum sağlamaları için dil probleminin çözüme ulaştırılması, eğitim programlarının yeniden ele alınarak geliştirilmesi ve kalıcı politikalar oluşturulması tavsiyelerinde bulunulmuştur.

Aykut’un (2019) Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitim sorunlarına yönelik çalışmada Suriyeli öğrenci ve velilerin Türkçe bilmemelerinin okula uyum ve iletişimi engellediğini; okul çevresi tarafından gösterilen davranışların bu çocukların akran ve öğretmenlerini kabullenmelerini etkilediğini belirtmiştir. Çalışmada Suriyeli öğrencilerin okul hayatı ile ailelerin sosyoekonomik düzeyleri arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu çocuklara eğitim veren öğretmen, idareci ve ailelere insan haklarına dayalı, farklılıklara saygılı olma ile ilgili eğitim verildiğinde, öğrencilerin okula karşı tutum ve farklılıklara saygı seviyelerinin yükseldiği sonucuna varmıştır.

Temel eğitim okullarında sığınmacı ve mülteci öğrencilerin Balıkesir ilindeki problemlerini inceleyen Akçalı (2019), araştırma sonucunda Balıkesir’de yaşayan sığınmacı ve mülteci öğrencilerin eğitimlerinde dil, okula uyum ve disiplin sorunları ile karşılaştıklarını tespit etmiştir. Öğrencilere okula başlamadan önce dil eğitimi verilmesi önerilmiştir.

Eren (2019)'in göçmen çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerilerine ait yönetici ve öğretmen görüşleri ile ilgili araştırmasında, eğitim ve göç konusunu sadece göçle gelenlerin değil göçülen ülke insanlarına da yarar sağlayacağı görüşü açısından değerlendirilerek daha gerçekçi çözümlere ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır.

Şimşek (2019) 50 Suriyeli mülteci ile Gaziantep ve İstanbul'da yüz yüze ve derinlemesine yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular neticesinde ve Türkiye'nin Suriyeli mülteci çocuklara dair uyum politikasının eğitime erişimindeki tesiri incelenmiştir. Üstelik ailelerin uyum süreçlerini ve çocuklarının politik, sosyal ve ekonomik sebeplerle eğitime erişiminin etkilenmesi açıklanarak, çocukların eğitime uyumu için politika önerileri sunulmuştur. Bu çocukların temel haklara erişimde erişimdeki sorunların, eğitime de erişimini negatif düzeyde etkilediği savunulmuştur.

Akyavuz, Gezeroğlu ve Toma (2020) "Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlara dair Okul Yöneticilerinin Görüşleri" isimli çalışmada okul müdürlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştığı sorunları aile, karakter, kültür, öğretim süreci ve fiziksel engeller 5 kategori ve 19 kod halinde incelemiş ve sonucunda dil eğitimi, görsel materyal desteği, oryantasyon eğitimi, kaynaşmayı arttıracak etkinliklerin okul yönetimi tarafından planlanması önerilerinde bulunulmuştur. Araştırmaya konu olan öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştığı sorunların önerilerde sunulan uygulamalarla azalacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yıldırım'ın (2020) sığınmacılar üzerine kapsayıcı eğitimin sosyal bilgiler dersi anlamında incelendiği çalışmasında sınıfta sığınmacı öğrencilerin yan yana ve arka sıralarda oturmaları veya tek oturduklarından derslerde akran desteğinin etkili olmadığı tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin görsel materyallerle desteklenen ve somut önerilerle zenginleştirilen derslere daha çok katıldığı gözlenirken konuşma, okuma ve yazma gibi etkinliklere katılmadığı görülmüştür. Sınıfta bilmece, masal gibi farklı kültürel öğelerinin etkinliklerde kullanıldığı tespit edilmiştir. Fakat derslerde materyal olarak ders ve etkinlik kitaplarıyla tahta, ders tekniğinde ise çoğunlukla düz anlatımla soru-cevap yöntemleri kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin farklı kültürel ve dil sebebiyle sosyal iletişim kalitesi anlamında belirlenen düzeyde olmadığı ve sığınmacı öğrencilerin kabul edilme konusunda kaygılarının yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Ünsal ve Şahan (2015)'ın "Okul Öncesi Çocuklarının "Engelli" Kavramına ait Görüşleri" isimli çalışmasında, okul öncesi öğrencileri ile engellilik üzerine yapılacak araştırmaların, çocuklardaki engelli bireylere karşı farkındalıklarının artırılmasını sağlayacağından yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Başkaya (2020) ise "Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Yönetmeliğine Dair Görüşleri" isimli çalışmasında özel eğitim yönetmeliğinin değişmesine rağmen, uygulamada bir çok zorluğu beraberinde getirdiği, sahadaki öğretmen görüşlerinin alınmadan hazırlanmasıyla oluşan ve oluşabilecek problemlere cevap vermediği, yazım dilinin ve anlaşılabilirliğinin yetersizlikleri de göz önüne alınarak olumlu bir değişim olmadığı belirtilmiştir.

Akkaya'nın (2020) 2023 Eğitim vizyonu kapsamında temel eğitimde yapılacak değişikliklere yönelik yönetici görüşlerinin incelendiği araştırmada kapsayıcı eğitim uygulamalarının tüm eğitimciler tarafından benimsenmesi gerekliliğini vurgulamıştır.

"Çocuklar ve Eğitimde Dışlanma" isimli araştırmasında Pehlivan ve Acar (2009), herkes için eğitim anlayışını hedefleyen ve çocuğun içinde bulunduğu koşul ve ihtiyaçlarıyla aile katılımının sağlandığı, bireysel farklılıkları kabul eden, öğrenci merkezli eğitim politika ve örgütlenmesine ihtiyaç olduğu belirtilmektedir.

Ege ve Canalan (2018)'nin sokakta çalışan çocuklara yönelik sosyal dışlanma problemlerinin eşitlikçi ve kapsayıcı eğitim merkezli çözümünün konu alındığı araştırmasına göre okullarda özel ihtiyaç gruplarıyla "makro, mezzo ve mikro" anlamında sosyal içermeye yönelik çalışan sosyal hizmet çalışanlarının görev yapacağı birimler kurulmasını önermişlerdir. Hatta sokakta çalışmak zorunda kalan çocuk sorunlarının baki olmadan ivedilikle tedbir alınması tavsiye edilmiştir.

Arslan'ın (2019) etik iklim ve sosyal adalet liderliği arasındaki ilişkide öğretmenlerin görüşlerine başvuru araştırmasında etik iklim ile sosyal adalet liderliğinin bağlantısı pozitif oranda yüksek ve anlamlı bulunmuştur. Demografik değişkenlerde ise farklılıklar elde edilmiştir. Sonuç olarak okulun etik iklimi ile sosyal adalet liderliğinin anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Adalet, eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği ve kapsayıcılık kavramları baz alan araştırmada Çelik, (2017) kapsayıcı eğitim ve kapsayıcılık kavramlarını yetenekler

yaklaşımı ve adalet teorisi çerçevesinde incelemiş ve eğitimde adaletli fırsat eşitliği düşüncesini felsefesiyle bir tartışma sunmuştur.

Uğuz (2019)'un, II. Abdülhamid'in Hamidiye Mektepleri ve Lazkiye Nusayrileri kapsayıcı eğitim politikası anlamında incelediği araştırmasında II. Abdülhamid'in eğitim ve din esasında olarak merkezîyetçi ve devletçi bir öngörü ile Nusayrilerin üzerinde oluşturulmaya çalışılan negatif politikanın çözümlendiğini belirtmektedir.

Şimşek 'in (2019) çalışmasında kapsayıcı eğitimde öğretmen özyeterlilik, tutum ve sınıf içi uygulamaların ölçüldüğü ölçekler geliştirilmiş ve sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler branşındaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair özyeterlilik ve tutumlarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğu ancak bu dersin kazanım, değer, öğrenme alanı ve beceri düzeyinin kapsayıcı eğitim anlamında yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

De Boera, Pijlb ve Minnaerta (2011) araştırmalarında kaynaştırma eğitiminde ebeveynlerin tutumlarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda anne babaların tutumlarının olumlu olduğu ve yaygınlaştırılması gerektiği ancak ailelerin okulda verilen kaynaştırma faaliyetlerine ve oluşturulan bireyselleştirilmiş eğitim planlarına dair kaygıları olduğu belirtilmiştir.

Kraska ve Boyle (2014) ilkökul ve okul öncesinde öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelendiği araştırmada uygulamada kapsayıcı eğitimde, öğretmenlerin birincil önceliğe sahip görüldüğü ve tutumlarının daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının tutumlarını modüller üzerinde çalışmanın geliştirdiği ifade edilmiştir.

2.3.2. Dönüşümcü Liderlik İle İlgili Araştırmalar

İlgili alanyazın tarandığında dönüşümcü liderlik davranışları, özellikleri ve tarzlarının farklı eğitim kademelerinde araştırıldığı görülmektedir.

İzmir'de gerçekleştirilen okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri üzerine yapılan araştırma sonucunda, sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algının okulun sosyo-ekonomik düzeyine, dönüşümcü liderlik stilline ilişkin algının ise okul

statüsü, hizmet süresi ile okulun sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinde anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Şahin S. , 2005).

Çelik ve Eryılmaz (2006) ise, Endüstri Meslek Lise müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri üzerine çalışmışlardır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin dönüşümcü lider özelliklerini arada sırada gösterdiği, çoğu zaman idealleştirilmiş etki davranışlarını gösterildiği saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyet değişkeninde bireysel destek ve entelektüel alt boyutları ile kıdem değişkeninin idealleştirilmiş etki alt boyutunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Ocak'ın (2006) ilköğretim müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri çeşitli parametreler anlamında incelenmiş ve cinsiyet, sendika üyeliği, kıdem, branş, mezuniyet, sınıf yönetiminde öğrenci görüşlerin dikkate alma ve mesleki yayınları takip etme değişkenlerinde farklılıklar bulunmadığı belirlenmiştir. Fakat öğretmenlerin mesleki çalışmalardan yararlanma değişkeninde ise manidar farklılıklar bulunmuştur.

Buluç (2009), ilköğretim okullarındaki okulun bürokratik yapısının işleyişi ile müdürlerin liderlik tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışması sonucunda müdürlerin genelde dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği, dönüşümcü liderlikle bürokrasinin etkili işleyişiyle ilgili anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2010) ise İstanbul Anadolu yakasındaki Halk Eğitimi Merkezi yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini araştırmıştır. Araştırmada yöneticilerin tümüyle dönüşümcü liderlik özellikleri gösterdiği belirlenmiştir. Mesleki kıdem değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmazken yaş değişkeninde farklılık tespit edilmiştir.

Dönüşümcü liderlik ve kriz yönetimi ile ilgili Ulutaş'ın (2010) araştırmasında öğretmenlerin kriz yönetme becerileri ile dönüşümcü liderliğe dair algılarında manidar pozitif ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeyleriyle kriz yönetim becerilerinde doğru orantılı artış bulunmuştur.

Malatya il örneğinde ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin araştırıldığı çalışmada müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri gösterdikleri sonucunu elde edilmiştir (Töremen ve Yasan, 2010).

Taş ve Çetiner'in (2011) ortaöğretim okullarındaki müdürlerin dönüşümcü liderlik davranış gerçekleştirmeleri düzeylerini incelediği araştırmada, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını orta düzeyde gerçekleştirdiği ifade edilmiştir. Cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık tespit edilirken branş ve kıdemlerine göre anlamlı farklılığa tespit edilmemiştir. Vizyon geliştirme ile değerlendirme alt boyutlarında çalışma süresi değişkeninde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bütün boyutları arasında ise olumlu ilişki olduğu belirtilmiştir.

Güneş ve Buluç (2012) ise örgütsel adalet ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiyi Ağrı il merkezindeki ilköğretim okullarında incelemiştir. Araştırmada, örgütsel adalet ve dönüşümcü liderlik arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmasına rağmen müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışları göstermede yetersiz oldukları sonucu elde edilmiştir. Entelektüel uyarım, idealleştirilmiş etki ve telkinle güdüleme alt boyutlarının örgütsel adaletin anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Meta-analiz yönteminin kullanıldığı, müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerdeki örgütsel bağlılığa etkisinin araştırıldığı çalışmada örgütsel bağlılıkla ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlılık olduğu tespit edilmiştir (Çoğaltay, Karadağ ve Öztekin, 2014).

Demirtaş ve Şama (2016) okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık girdi ve çıktıları konularıyla ilgili önceki araştırmaları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Yapılan araştırmaların dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Dönüşümcü liderlik anlayışını benimseyen okul yöneticilerin, öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılıklarının artmasına önemli bir katkı sağladığı belirtilmiştir.

Özgözü ve Altunay (2016) meta-analiz tekniği ile yöneticilerin liderlik davranışlarının öğretmenlere yansımaları araştırmışlardır. Çalışmada dönüşümcü, etik, etkileşimci ve öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenlerin adalet ve vatandaşlık, iş doyumu ve örgütsel bağlılık algı değişkenleri anlamında incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda etik liderliğin en yüksek etkiye sahip olduğu dönüşümcü, öğretimsel ve etkileşimci liderlik davranışlarının onu izlediği tespit edilmiştir. Değişkenler açısından değerlendirildiğinde ise örgütsel adalet ve etik liderliğin en yüksek etkiye, iş doyumu ve etkileşimci liderliğin ise en düşük etkide olduğu saptanmıştır.

Aksel (2016), araştırmasında ortaokul m¼d¼rlerinin okul m¼d¼rlerinin d¼n¼ř¼mc¼ liderlik davranışlarının ile ¼đretmenlerdeki motivasyon algılarının y¼ksek d¼zeyde olduğu tespit edilmiştir. Algılan d¼n¼ř¼mc¼ liderlik davranışlarının okul b¼y¼kl¼đ¼ne, okul m¼d¼r¼yle çalışma s¼resine, ¼đretmen motivasyon algılarının ise okul b¼y¼kl¼đ¼, branş ve çalışma s¼resiyle bağlantılı anlamlı farklılaştığını, ¼đretmenlerinin motivasyonlarıyla d¼n¼ř¼mc¼ liderlik arasında pozitif y¼n doğrultusunda zayıf ilişki saptanmıştır.

Batmaz ve G¼rer (2016) ise yerel y¼netimlerde karşılaştırmalı olarak d¼n¼ř¼t¼r¼c¼ liderliğin çalışanların içsel motivasyonu üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada d¼n¼ř¼t¼r¼c¼ liderlikle içsel motivasyon algılarında orta pozitif y¼nde ilişki bulunmuştur. Ancak kendi liderlerine y¼nelik d¼n¼ř¼t¼r¼c¼ liderlik algılarında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Aksel ve Elma'nın (2018) ¼đretmenlerin motivasyon d¼zeyleri ile ortaokul kademesindeki m¼d¼rlerin d¼n¼ř¼mc¼ liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada okul m¼d¼rlerinin d¼n¼ř¼mc¼ liderlik davranış sergileme d¼zeyinin ¼đretmenler tarafından y¼ksek algılandığı ve motivasyon d¼zeylerinin de y¼ksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul m¼d¼rlerinin d¼n¼ř¼mc¼ liderlik davranışları sergileme d¼zeyi ile ¼đretmenlerin motivasyon d¼zeyleri arasında zayıf d¼zeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Akçay'ın (2018) doktora çalışmasında d¼n¼ř¼mc¼ liderlik ve ¼đretmen bağlılığı arasındaki ilişki incelenmiş, y¼neticilerin etkili okul ile d¼n¼ř¼mc¼ liderlik ¼zellikleriyle ¼đretmenlerin ¼rg¼tsel bağlılık d¼zeylerinin doğru orantılı ilişkide olduğu, m¼d¼rlerin d¼n¼ř¼mc¼ liderlik ¼zelliklerinin ¼rg¼tsel bağlılık ve etkili okul ¼zelliklerinde ara değişkenlik bulgularının elde edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

İlk ve ortaokul y¼neticilerinin d¼n¼ř¼mc¼ liderlik d¼zeyinin belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada okul m¼d¼rlerin y¼ksek seviyede d¼n¼ř¼mc¼ liderlik g¼sterdikleri saptanmıştır. Yaş, cinsiyet, okuldaki çalışma s¼resi, kıdem ile unvan değişkenlerinde manidar farklılık tespit edilirken, ¼đrenim durumu ile okul t¼r¼ değişkenlerinde anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır (Gelmez, 2018) .

G¼ksoy ,Torlak ve Uğuz'un (2019) okul m¼d¼rlerinin d¼n¼ř¼mc¼ liderlik rol¼ sergileme d¼zeyleri üzerine yaptıkları çalışmada m¼d¼rlerinin y¼ksek ahlaki standartlara sahip olduğu ancak ¼đretmenlerde rol model oluşturmadıkları ve hayranlık

uyandırmadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin okul müdürlerini benimsemedikleri ifade edilmiştir.

Kuğu (2019) İstanbul Anadolu yakasında okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin dönüşümcü liderlik tarzı ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Dönüşümcü liderliğin yaş, öğrenim durumu, cinsiyet, görev türü, mezuniyet, yöneticilik kıdemi değişkenlerinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Yöneticileri problem çözme becerilerinde ise cinsiyet, mezuniyet, öğrenim durumu, görev türü değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilirken yaş ve yöneticilikteki kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Problem çözme becerileriyle dönüşümcü liderlik tarzında ise negatif yönlü orta seviyede belirleyici ilişki bulunmuştur.

Canbaz'ın (2019) okul müdürlerinin gösterdiği dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeylerindeki etkinin araştırıldığı çalışmada müdürler ile öğretmenler arasında dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık anlamında pozitif orta seviyede, dönüşümcü liderlik ve duygusalla devam bağlılığı arasında ise düşük seviyede ilişkiye dair sonuçlar elde edilmiştir.

Yıldız (2019) araştırmasında, okul yöneticilerinin, dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. İlham verici motivasyon alt boyut ile deneyime açıklık, risk alma, fikir önderliği, bireysel yenilikçilik, ve değişime direnç alt boyutları arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılırken entellektüel uyarım ve ilham verici motivasyon alt boyutlarının öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinde yordayıcılık etkisine sahip olduğu ifade edilmiştir.

Turan (2019) örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiyi öğretmenler açısından değerlendirerek, örgütsel sosyalleşme ve dönüşümcü liderlik düzeylerinin yüksek düzeyde algılandığı, aralarında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu belirtilmiştir.

Özdemir'in (2019), okul müdürlerinin liderlik stilleri ile değişim yönetimi yeterliklerini araştırdığı çalışmada okul müdürlerinin yüksek seviyede dönüşümcü liderlik stili gösterdiği, değişim yönetim yeterlilikleri ile dönüşümcü liderlik stillerinin birbirlerin yönünde bulgular elde edilmiştir.

Yılmaz (2019) öğretmen algılarından hareketle örgütsel iletişim ile okul müdürlerindeki dönüşümcü liderlik davranışlarının arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada; öğretmenlerin algılarına okul türü ile kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılıklar görülürken kadro ve mezuniyet türü ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Örgütsel iletişim ile dönüşümcü liderlik arasında ise pozitif yönlü anlamlı korelasyon saptanmıştır.

Kiriş ve Aslan (2019) çalışmalarında, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin mesleki benlik saygılarına yönelik ilişkiyi ilk, orta ve lise kademe okullarında incelenmiştir. Araştırmaya öğretmenlerin benlik saygılarıyla müdürlerin dönüşümcü liderlik özellikleri arasında pozitif yönde orta seviyede anlamlılık saptanmıştır. Her iki ölçekte kıdem, cinsiyet ve kurum türü değişkenlerinde manidar farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karagöz (2020) dönüşümcü liderliğin, iş tatmini ve özgecilik ile kişi örgüt uyumu üzerindeki etkiyi incelediği araştırmada kavramlar arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu tespit etmiştir. Dönüşümcü liderlik alt boyutlarından entelektüel uyarım, bireysel destek, idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyonun iş tatmini ve özgecilik ile kişi örgüt uyumunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Çalışanların kişi örgüt uyumunun artması iş tatmini etkilediği, iş tatmininde özgeciliği arttırdığı tespit edilmiştir. Meslekî kıdem artışının iş tatmini düzeyini arttırdığını, eğitim durumunun artışının ise ilham verici motivasyon ve karizma ile entelektüel uyarım alt boyutlarında artışa sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kahya (2020), öğretmenlerin motivasyonu ile eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarının yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninde içsel motivasyon alt boyutunda anlamlı ama düşük, okul türü değişkeninde ise farklılaşma tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarında ise çalışma süresi ve okul türü değişkenlerinde anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderliğinin öğretmenlerin motivasyonuna pozitif yönde anlamlı ama zayıf etkisi olduğu belirlenmiştir.

Şahin'nin (2020) ilk, orta ve lise kademelerindeki müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerine etkisinin incelendiği

çalışmada, öğretmenlerin örgütsel adanma düzeylerinin müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile doğru orantılı arttığı tespit edilmiştir.

Gün (2020), ilk, orta ve lise kademelerinde yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin okula bağlılıklarının öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak araştırıldığı çalışmada, cinsiyet değişkeninde erkek öğretmenlerin bağlılık düzeylerinde farklılıklar tespit edilmiştir. Yaş değişkeninde ise göre yaş ile okula bağlılık ve dönüşümcü liderlik algılarının doğru orantılı arttığı görülmüştür. Eğitim durumunu, görev süresi ve okul türü değişkenlerinde ise farklılaşma olmadığı ifade edilmiştir. Örgütsel bağlılık ile dönüşümcü lider özellikleri arasında yüksek seviyede pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlılık olduğu saptanmıştır. Dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılığın yordayıcısı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyi ile müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi araştıran Başaran (2020) cinsiyet, okulda çalışma süresi, kadro, kıdem, ve mezuniyet değişkenlerinde örgütsel sinizm ve dönüşümcü liderlik arasında farklılık bulunmamıştır. Öte yandan okul türü değişkeninde dönüşümcü liderlik ortalamalarının Anadolu lisesinde türünde en yüksek anlamlılıkta, örgütsel sinizm ortalamalarının ise ilkökul türünde en düşük anlamlılıkta olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Dönüşümcü liderlik ile sinizm arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sinizm duygusunun bazı demografik değişkenlere göre farklılık göstermesine rağmen okul müdürlerin dönüşümcü liderlik özellikleri doğrudan ilgili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile müdürlerin dönüşümcü liderlik özellikleri arasında ilişkinin tespiti amaçlanan araştırmada müdürlerin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyi yüksek bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik özelliklerinde öğretmenlerin kıdem, cinsiyet, yaş ve çalışma süresi değişkenlerinde anlamlı farklılık saptanırken, eğitim durumu ve medeni hal değişkenlerinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinde yaş, cinsiyet, çalışma süresi değişkenlerinde anlamlı farklılık tespit edilmiş, fakat eğitim ile medeni durum değişkenlerine anlamlı farklılık saptanmamıştır. Özetle müdürlerin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasında artı yönde düşük ama manidar seviyede ilişkiye rastlanmış, dönüşümcü liderliğin öznel iyi oluşuna yordayıcı olduğu tespit edilmiştir (Kahraman, 2021).

Kortarıcı ve arkadaşlarının (2022) okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri incelendiği araştırmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında yeterli buldukları görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin cinsiyet değişkeninde anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı görülürken, yaş ile öğrenim durumunda manidar şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul ve ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranış ve özellikleri saptamak amacıyla Burucu ve arkadaşlarının (2023) çalışması sonucunda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin yaş, cinsiyet ve öğretim kademesi değişkenlerinde anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde, kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılan araştırmaların son on yılda yaşanan hızlı göç hareketlerinin de etkisiyle çok kültürlülük ve Suriyeli öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Farklı ülkelerden gelen diğer yabancı uyruklu öğrenciler için özel araştırma yapılmadığı örneklemin içinde genel mülteci ya da sığınmacı olarak alındığı görülmüştür. Araştırmalarda bireysel özellikleri akranlarından daha geride olanlar üzerinde yoğunlaşırken fazla olan özelliklerin üstün yetenek ya da zekalı öğrencilerle ilgili araştırmaların azlığı dikkat çekicidir. Son zamanlarda ülkemizde de 2023 Eğitim Vizyonu ile kapsayıcı eğitimin uygulanmaya başlanmasıyla ilgili araştırmaların arttığı görülse de, araştırmaların çoğunluğunun eğitim kademelerinin ilkökul, okulöncesi ve yükseköğretim basamaklarının incelendiği, incelenen örneklemin ise daha çok eğitimciler olduğu, kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitimden sonra tüm kademedeki okulu yöneticileri ile ilgili bir çalışma olsa da ortaokul kademesini dahil eden çalışmaların azlığı tespit edilmiştir.

Dönüşümcü liderlik ile ilgili alanyazın taramasında ise okul müdürlerinin farklı kademe ve kurumlarda araştırıldığı, araştırmaların daha çok liderlik stilleri, örgütsel bağlılık, motivasyon ve iş doyumuna üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Eğitim kademesinin temel eğitim ve ortaöğretim yöneticilerini kapsarken ortaokul yöneticileri üzerine çalışma azlığı dikkat çekmiştir. Çanakkale ili özelinde dönüşümcü liderlik ile ilgili bir çalışma bulunamamıştır. Her iki konu başlığını birleştiren çalışmaya rastlanmamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme yönelik bilgilere, veri toplama araçlarının özellikleri ve uygulanmasına, son olarak da verilerin çözümlenmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranış ilişkisinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği tarama modeliyle yapılan betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte olmuş veya hala süregelen bir durumu, varlığını sürdürdüğü biçimde betimlemesi amaçlanan araştırma biçimidir. Araştırılmak istenen olay ya da konu, herhangi bir etkiye maruz bırakılmadan, değiştirilmeden, kendi koşulları içerisinde var olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2010). Modelin amacı, araştırma konusuyla ilgili durumun betimlenmesidir. En belirleyici avantajı ise mümkün olduğunca fazla sayıda örneklemden alınan bilgileri araştırmacıya sunmasıdır (Büyüköztürk vd., 2018).

3.2. Evren ve Örneklem

Temel eğitim kademesinin ilkokul ve ortaokul seviyelerinde öğrencilerin eğitim temelleri atılırken, sosyal becerileri ve özsaygıları da gelişmeye başlar. Bu dönemlerde kapsayıcı eğitimin uygulanması, farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin erken yaşlarda bir arada olmalarına ve birbirleriyle etkileşimde bulunmalarına olanak tanır. Bu deneyimler, öğrencilerin farklılıkları kabul etme, işbirliği yapma ve empati kurma gibi önemli beceriler kazanmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, kapsayıcı eğitimin etkilerini bu dönemlerde değerlendirmek, daha sonraki eğitim aşamalarında da bu yaklaşımın sürdürülüp sürdürülemeyeceğini anlamak açısından önemlidir. Bu sebeple araştırma evreni, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Çanakkale il merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 12 ilkokul ve 13 ortaokul olmak üzere toplamda 25 okulda görev yapan; 491 ilkokul öğretmeni ve 573 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 1064 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın uygulandığı okul listesi Ek (4)de verilmiştir.

Kolay örneklem yönteminin tercih edildiği çalışmada, evreni temsil eden il merkezindeki tüm ilkököl ve ortaokullara anketler dağıtılmış ve toplanan veriler üzerinden araştırma yürütülmüştür. Kolay örnekleme, imkan, zaman ve ulaşım şartları gibi durumlarda evrenin tahmin edilmesinde kullanılan ve araştırmacılar için kolaylık sağlayan örnekleme yöntemidir (Özen ve Gül, 2010). Araştırmanın örnekleme, Cohen, Manion ve Morrison (2018) tarafından hazırlanan örneklem büyüklüğü belirleme kıstasları göz önünde bulundurularak ,05 hata payı ve ,95 güven aralığında 282 öğretmenin yeterli olduğu belirtilmektedir (<https://surveysystem.com/sscalc.htm>). Evreni temsil eden il merkezindeki tüm ilkököl ve ortaokullara anketler dağıtılmış ve toplanan veriler üzerinden araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleme belirlenirken, veri toplama sürecinde 349 anket geri dönüşü olmuştur. 35 anket eksik veri sebebiyle değerlendirme dışı bırakılınca örneklem büyüklüğü farklı branşlardan 314 öğretmen olarak belirlenmiştir. Çanakkale il merkezindeki ilkököl ve ortaokullarda 1064 öğretmenden oluşan evrenin, 314 öğretmenden oluşan örnekleme, %95 güven seviyesi ve 4,65 güven aralığına denk gelmektedir (<https://surveysystem.com/sscalc.htm>). Çanakkale il merkezindeki resmi ilkököl ve ortaokulların öğretmen sayılarından oluşan evren ve örneklem dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir. Çanakkale il merkezinde bulunan resmi ilkököl ve ortaokul sayıları Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmış ve <https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php?ILKODU=17> adresinden doğrulanmıştır.

Tablo 1

Evren ve örneklem sayılarının dağılımları

Okul Türleri	Evren		Örneklem	
	N	Yüzde (%)	n	Yüzde (%)
İlkökököl	491	46,14	140	44,6
Ortaoköl	573	53,86	174	55,4
Toplam	1064	100	314	100

Katılımcı öğretmenlere ait bireysel ve mesleki özelliklere ait tablolar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	218	69,40
Erkek	96	30,60
Toplam	314	100,00

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 69,40'nın (n=218) kadın, %30,60'sının (n=96) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları

Medeni Durum	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evli	279	88,90
Bekar	35	11,10
Toplam	314	100,00

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 88,90'nının (n=279) evli, %11,10'nunun (n=35) bekar olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığına göre dağılımları

Yaş Aralığı	Frekans (f)	Yüzde (%)
40-49	138	43,9
30-39	86	27,4
50 yaş ve üzeri	79	25,2
20-29	11	3,5
Toplam	314	100,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %25,20'sinin (n=79) 50 yaş ve üzeri, % 43,90'nının (n=138) 40-49 yaş aralığında, %27,4'nünün (n=86) 30-39 yaş aralığında, %3,50'sinin (n=11) ise 20-29 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları

Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Lisans	241	76,80
Lisansüstü	73	23,20
Toplam	314	100,00

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 76,80'ninin (n=241) Lisans, %22,90'nının (n=72) Yüksek Lisans, %0,30'nunun (n=1) Doktora seviyesinde eğitim almış olduğu görülmektedir. Doktora derecesine sahip öğretmen sayısının azlığı sebebiyle yüksek Lisans ve doktora mezunu öğretmen sayıları birleştirilerek Lisansüstü olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 6

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları

Mesleki Çalışma Yılı	Frekans (f)	Yüzde (%)
16 yıl ve üzeri	233	74,2
11 ile 15 yıl	46	14,6
6 ile 10 yıl	29	9,2
1 ile 5 yıl	6	1,9
Toplam	314	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 74,20'sinin (n=233) 16 yıl ve üzeri, %14,60'nın (n=46) 11 ile 15 yıl , %9,20'nin (n=29) 6 ile 10 yıl, %1,90 'nının (n=6) 1 ile 5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımları

Branş Dağılımları	Frekans (f)	Yüzde (%)
SINIF	115	36,6
İNGİLİZCE	29	9,2
TURKCE	27	8,6
MATEMATİK	23	7,3
FEN BİLİMLERİ	17	5,4
SOSYAL BİLGİLER	17	5,4
REHBERLİK	13	4,1
DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	12	3,8
OZEL EGITIM	12	3,8
TEKNOLOJİ TASARIM	11	3,5
GÖRSEL SANATLAR	8	2,5
BİLİSİM TEKNOLOJİLERİ	7	2,2
MÜZİK	7	2,2
OKUL ÖNCESİ	7	2,2
BED_EGTM	6	1,9
ARAPCA	1	,3
ELEKTRONİK	1	,3
SAĞLIK HİZMETLERİ	1	,3
Toplam	314	100,0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %36,60'nın (n=115) sınıf, %9,20'sinin (n=29) İngilizce, %8,60'nın (n=27) Türkçe, %7,30'unun (n=23) Matematik, %5,40'nın (n=17) Fen Bilimleri, %5,40'nın (n=17) Sosyal Bilgiler, %4,10'nun (n=3) Rehberlik ve Psikolojik Danışma, %3,80'ninin (n=12) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, %3,80'ninin (n=12) Özel Eğitim, %3,50'ninin (n=11) Teknoloji Tasarım, %2,50'sinin (n=8) Görsel Sanatlar, %2,20'sinin (n=7) Bilişim Teknolojileri, %2,20'sinin (n=7) Müzik, %2,20'sinin (n=7) Okul Öncesi, %1,9'nun (n=6) Beden Eğitimi, %0,3'nün (n=1) Arapça, %0,3'nün (n=1) Elektronik, %0,3'nün (n=1) Sağlık Hizmetleri branşları arasında dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 8

Araştırmaya katılan öğretmenlerin istihdam şekline göre dağılımları

İstihdam Şekli	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadrolu	300	95,5
Diğer	9	2,9
Sözleşmeli	5	1,6
Toplam	314	100,0

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 95,50'sinin (n=300) kadrolu, %2,90'nının (n=9) görevlendirme veya norm fazlası olarak diğer, %1,60'nının sözleşmeli olarak istihdam edildiği, ücretli öğretmenin hiç olmadığı sonuçları elde edilmiştir.

Tablo 9

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki çalışma yılına göre dağılımları

Okulda Çalışma Yılı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1 ile 5 yıl	150	47,8
6 ile 10 yıl	97	30,9
11 ile 15 yıl	44	14,0
16 yıl ve üzeri	23	7,3
Toplam	314	100,0

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki çalışma yılının % 47,80'ninin (n=150) 1 ile 5 yıl , %30,90'nının (n=97) 6 ile 10 yıl, %14,00'nünün (n=44) 11 ile 15 yıl ve %7,30'nunun (n=23) 16 yıl ve üzeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin okul türlerine göre dağılımları

Okul Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ortaokul	174	55,4
İlkokul	140	44,6
Toplam	314	100,0

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 55,40'nın (n=174) ortaokulda , %44,60'nının (n=140) ilkokulda görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 11

Araştırmaya katılan öğretmenlerin daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına göre dağılımları

Kapsayıcı Eğitim Alma Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	200	63,7
Hayır	114	36,3
Toplam	314	100,0

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 63,70'ninin (n=200) kapsayıcı eğitime ilişkin hizmetiçi seminer ya da eğitim aldığı , %36,30'nun (n=114) ise kapsayıcı eğitime dair herhangi bir eğitim almadığı ya da seminere katılmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 12

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri olma durumlarına göre dağılımları

Dezavantajlı Öğrenci İle Deneyim	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	278	88,5
Hayır	36	11,5
Toplam	314	100,0

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 88,50'sinin (n=278) sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencisi olduğu %11,50'sinin (n=36) ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 13

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okulunun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımları

Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Orta Gelirli	198	63,1
Düşük Gelirli	82	26,1
Yüksek Gelirli	34	10,8
Toplam	314	100,0

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre % 63,10'nunun (n=198) orta gelirli , %26,10'nunun (n=82) düşük gelirli, %10,80'ninin (n=34) ise yüksek gelirli sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde bulunan okullarda görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 14

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan bireylerin olma durumlarına göre dağılımları

Yakın Çevrede Kapsayıcı Eğitime Gerek Duyan Birey Varlığı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	221	70,4
Hayır	93	29,6
Toplam	314	100,0

Tablo 14 incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 70,40'ninin (n=221) yakın çevresinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan bireylerin olduğu, %29,60'nının (n=93) yakın çevresinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey olmadığı tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracının amaca uygun uygulanabilmesi, bilimsel etik gereği ölçeklerin kullanılabilmesi için geliştirici ve uyarlayıcılardan elektronik posta yoluyla kullanım izinleri alınmıştır (EK-1). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'nun 30/12/2022 tarih ve 2200312303 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır(EK-3). Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 15/03/2023 tarih ve 72376317 sayılı makam onayına (EK-2) istinaden gönüllülük esasına dayalı olarak il merkezindeki okullarda anket uygulanmıştır.

Bu çalışmada veri toplama aracı, 3 bölümden oluşmaktadır (EK-1). Birinci bölümde kişisel bilgiler kısmı bulunurken, ikinci bölümde Şimşek (2019) tarafından geliştirilen Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği (KEÖTÖ), üçüncü bölümde ise, Podsakoff (1990) tarafından geliştirilip ve İşcan (2002) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ) yer almaktadır. Bu alt bölümde sırasıyla Kişisel Bilgi Formuna, Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği ve Dönüşümcü Liderlik Ölçeğine ait bilgiler verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Veri toplama aracının birinci bölümünde öğretmenlerin demografik özelliklerine yönelik, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, branş, kıdem, istihdam şekli, okulda çalışılan süre, okul türü, kapsayıcı eğitime ilişkin alınan hizmetiçi eğitim veya seminer katılım durumu, okulun sosyo-ekonomik düzeyi, dezavantajlı öğrenci ile deneyim ve yakın çevrede kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey varlığı konularında örneklem hakkında bilgi elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Cinsiyet değişkeni erkek ve kadın olarak iki grupta, medeni durum değişkeni bekar ve evli olmak üzere iki grupta, yaş grubu değişkeni 20-29 yaş, 30-39 yaş,40-49 yaş ve 50 yaş üzeri olarak dört grupta incelenmiştir. Eğitim durumu değişkeni lisans, yüksek lisans, doktora olarak üç grupta, mesleki çalışma yıl değişkeni 1 ile 5 yıl, 6 ile 10 yıl, 11 ile 15 yıl, 16 yıl ve üzeri olarak dört grupta incelenmiştir. Öğretmenlerin çalıştığı okuldaki istihdam değişkeni kadrolu, sözleşmeli, ücretli ve diğer olmak üzere dört grupta, okuldaki çalışma yılı değişkeni ise 1 ile 5 yıl, 6 ile 10 yıl, 11 ile 15 yıl, 16 yıl ve üzeri olarak dört grupta

incelenmiştir. Çalışılan okul türü ilkokul ve ortaokul olmak üzere iki grupta, kapsayıcı eğitime ilişkin hizmetiçi eğitim veya seminere katılım değişkeni, dezavantajlı öğrenci ile deneyim değişkeni ve yakın çevrede kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey varlığı değişkeni evet ve hayır olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Okul bulunduğu bölgenin sosyo- ekonomik düzey değişkeni ise düşük gelirli, orta gelirli ve yüksek gelirli olmak üzere üç grupta incelenmiştir. Branş değişkeni ise açık uçlu bırakılmıştır.

3.3.2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği

Veri toplama aracının ikinci bölümünde Şimşek (2019) tarafından geliştirilen 2 alt boyut ve 22 maddeden oluşan 5’li Likert tipinde derecelendirilmiş Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeğin ilk alt boyutu “kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği” şeklinde ve 15 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutta yer alan maddelerden birisi “*Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri okul ortamına dahil etmenin kapsayıcı eğitimi geliştirdiğini düşünürüm.*” şeklindedir. İkinci alt boyut ise “kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği” şeklindedir ve 7 maddeden oluşmaktadır. “*Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere öğretmenlik yapmaktan keyif alırım.*” şeklinde maddelerden oluşmaktadır. Beşli Likert tipine göre düzenlenmiş olan ölçekte, cevap seçenekleri ‘hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5) şeklindedir.

İslamoğlu ve Alınçık (2019) Cronbach alpha güvenirlik katsayısının aşağıdaki şekilde yorumlanabileceğini belirtmektedir:

* $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

* $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek güvenilirliği düşüktür.

* $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

* $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir

Bu çalışma için toplanan veriler kullanılarak yapılan güvenirlik testi sonuçlarına göre, Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği’nin geneline yönelik Cronbach’s Alpha değeri ,821 değeri ile yüksek güvenilirliğe sahiptir. Kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutunda Cronbach’s Alpha değeri ,698 ile orta düzeyde

güvenirlige, kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri ,826 değeri ile yüksek güvenirlige sahiptir.

Ölçeğin geçerlilik testi Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ,879 ve Barlett testi ($X_{(55)}=1884,891$ $p<0,05$) anlamlı sonuçlar tespit edilmiştir. Yapılan analizler ışığında kapsayıcı eğitimde öğretmen tutum ölçeğinin yüksek derecede güvenilir ve anlamlı geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2018).

3.3.3. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

Veri toplama aracının üçüncü bölümünde, Podsakoff (1990) tarafından geliştirilen ve İşcan (2002) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Dönüşümcü Liderlik Ölçeği kullanılmıştır (EK-4). Ölçek 5 alt boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin birinci alt boyutu, “vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli” olma şeklindedir ve 8 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutta yer alan maddelerden birisi şu şekildedir; “Okulun gelecekteki durumuna ilişkin net bir fikre sahiptir.” İkinci alt boyut ise “grup amaçlarının kabulünü sağlama” şeklindedir ve 5 maddeden oluşmaktadır. “Okulun amaçlarının oluşturulmasında öğretmenlerin katılımını sağlar.” şeklinde maddelerden oluşmaktadır. Üçüncü alt boyut ise “entelektüel teşvikte bulunma” şeklindedir ve 4 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutta yer alan örnek madde şu şekildedir; “Beni düşünmeye sevk eden sorular sorar.”. Diğer bir alt boyut ise 3 maddeden oluşan “bireysel ilgi gösterme” alt boyutudur. “Benim duygularımı dikkate alarak davranır.” maddesi, bu alt boyutta yer alan maddelerden biridir. Beşinci ve son alt boyut ise 3 maddeden oluşan “yüksek başarı beklentisine sahip olma” alt boyutudur ve “Bizden çok şey beklediğini, bize açıkça söyler ve belli eder.” maddesi bu 3 maddeden biridir. Beşli Likert tipine göre düzenlenmiş olan ölçekte, cevap seçenekleri ‘hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5) şeklindedir.

Bu çalışma için toplanan veriler kullanılarak yapılan güvenirlik testi sonuçlarına göre, Dönüşümcü Liderlik ölçeğinin geneline yönelik Cronbach's Alpha değeri .949 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci alt boyu olan vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli boyutunun Cronbach's Alpha değeri .930, grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri ,892, entelektüel teşvikte bulunma boyutu için Cronbach's Alpha değeri ,687, dördüncü alt boyutu olan bireysel ilgi gösterme boyutu için Cronbach's Alpha değeri ,811 ve son alt boyut olan yüksek başarı beklentisine sahip olma

boyutunun Cronbach's Alpha değeri ise ,516 şeklinde elde edilmiştir. Ölçeğin Dönüşümcü liderlik ölçeği Cronbach's Alpha değeri incelendiğinde İslamoğlu ve Alınçık (2019)'ın yorumuna göre ölçeğin genel güvenilirliği, vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli boyutu, bireysel ilgi gösterme boyutu yüksek güvenilirliğe sahiptir. Entelektüel teşvikte bulunma boyutu ve yüksek başarı beklentisine sahip olma boyutunun güvenilirlikleri ise düşük çıkmıştır. Düşük çıkma sebebi ise madde azlığından kaynaklanabilir şeklinde yorumlanabilir (İslamoğlu ve Alınçık, 2019) ancak ölçeğin geneli ve diğer alt boyutları ile değerlendirildiğinde dönüşümcü liderlik ölçeği yüksek düzeyde güvenilirliğe sahiptir. Ölçeğin geçerlilik testi Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ,959 ve Barlett testi ($X_{(253)}=5763,093$ $p<0,05$) anlamlı sonuçlar tespit edilmiştir. Yapılan analizler ışığında dönüşümcü liderlik ölçeğinin yüksek derecede güvenilir ve anlamlı geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2018).

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Toplanan anketlerin gözden geçirilip eksik, çift kodlama veya doldurulmayan bölümler nedeniyle 35 anket değerlendirme dışında bırakılmış, 314 anket değerlendirmeye alınmıştır. Anketler toplanma sırasına göre numaralandırılmıştır. Anket verileri, analiz için IBM SPSS Statistics 27 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) programına işlenmiştir.

Kapsayıcı eğitimde tutum ve dönüşümcü liderlik ölçeklerinin ortalamalarının betimsel analizlerin yorumlanması için Tablo 15'den faydalanılmıştır.

Tablo 15

Ölçek değerlendirme kriteri

İfadeler	Değer	Sınırlar	Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1-1,80	Çok Düşük
Katılmıyorum	2	1,81-2,60	Düşük
Kararsızım	3	2,61-3,40	Orta
Katılıyorum	4	3,41-4,20	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4,21-5,00	Çok Yüksek

Verilerin analizinde parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinin hangisinin kullanılması gerektiğini belirlemek için kapsayıcı eğitimde tutum ölçeği ve iki alt boyutu ile dönüşümcü liderlik ölçeği madde toplamları ve beş alt boyutuna Skewness ve Kolmogorov-Smirnov testleri uygulanmıştır. Uygulanan testlerin sonuçlarına göre her iki ölçek ve alt boyutlarının tamamında anlamlılık değeri $p=.00 <.05$, çarpıklık katsayısı $>1,96$ bulunmuştur. Bu değerler verilerin normal dağılım göstermediğini, verilerin analizinde parametrik olmayan analiz yöntemlerinin kullanılması gerektiğini göstermiştir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğini test etmek için parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi cinsiyet, medeni durum, branş, okul türü, kapsayıcı eğitime katılma durumu, dezavantajlı öğrenci tecrübesi ve yakın çevrede kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey varlığı değişkenlerine, Kruskal Wallis H testi ise yaş grubu, eğitim durumu, mesleki kıdem, istihdam şekli, okuldaki çalışma süresi ve okulun sosyo ekonomik düzey değişkenlerine uygulanmıştır.

Araştırmada katılımcıların görüşlerine göre; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile okul müdürlerinin sergilemiş oldukları dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Yordayıcılık analizde ise Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde; Çanakkale il merkezinde resmi ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanan Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği ve Dönüşümcü Liderlik Ölçeği ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine göre öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu araştırılmıştır.

4.1.1. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeğinin Betimsel Analizi

Öğretmenlerin ölçeğe vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 16 ve 17’ de gösterilmiştir.

Tablo 16

Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumlarına yönelik betimsel istatistikler

	N	Aralık	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S _s
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	314	35,00	36,00	71,00	57,81	5,44
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	314	18,00	17,00	35,00	30,81	3,52
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	314	51,00	55,00	106,00	88,62	8,16

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutum puanlarının 36,00 ile 71,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 57,81 ($\pm 5,44$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutum puanlarının 17,00 ile 35,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 30,81 ($\pm 3,52$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanları ise 55,00 ile

106,00 arasında hesaplanmıştır. Tutum puanlarının ortalaması ise 88,62 ($\pm 8,16$) olarak tespit edilmiştir.

Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutum ölçeğinin alt boyutlarıyla birlikte ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 17’de belirtilmiştir.

Tablo 17

Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumlarının ortalamalarının betimsel istatistikleri

	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S _s	Değerlendirme	Anlam
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	314	2,40	4,73	3,85	,36	Yüksek	Katılıyorum
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	314	2,43	5,00	4,40	,50	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	314	2,50	4,82	4,02	,37	Yüksek	Katılıyorum

Tablo 17’ye göre kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçek toplamının $\bar{X}=4,02$ ile 3,41-4,20 aralığında “Yüksek” düzey ve birinci alt boyut kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliği $\bar{X}=3,85$ ile 3,41-4,20 aralığında “Yüksek” düzey, ikinci alt boyut olan kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliği boyutu ise $\bar{X}=4,40$ ile 4,21-5,00 aralığında ve “Çok Yüksek” düzeyde ortalama sahip olduğu tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla, Çanakkale il merkezinde resmi ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının “Yüksek” düzeyde olumlu olduğu tespit edilmiştir.

4.1.2. Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliği Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutum ölçeğinin toplumsal işbirliğinin geliştirilmesi alt boyutuna ait ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna ait betimsel istatistikler

İfadeler	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S _s	Değerlendirme	Anlam
Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri okul ortamına dâhil etmenin kapsayıcı eğitimi geliştirdiğini düşünürüm	314	1	5	4,35	,78	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin davranış bozukluğu göstermesi tüm sınıfı olumsuz etkiler	314	1	5	2,20	1,14	Düşük	Katılmıyorum
Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda endişeli olduğunu düşünürüm	314	1	5	3,37	1,06	Yüksek	Katılıyorum
Sınıfta dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere olumsuz davranış sergilenmesi hoşuma gitmez	314	1	5	4,21	1,06	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Birleşmiş Milletlerin eğitim hedefleri arasında kapsayıcı eğitimin de yer almasını desteklerim.	314	1	5	4,46	,70	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Uluslararası kuruluşlar (UNESCO, UNICEF vb.) tarafından kapsayıcı eğitimin desteklenmesini doğru bulurum	314	2	5	4,52	,670	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında öğretmenlerin sorumluluğu olduğunu düşünmüyorum	314	1	5	3,23	1,51	Orta	Kararsızım
Öğretim materyallerinin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri de kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünürüm	314	2	5	4,46	,66	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Kapsayıcı eğitimin içeriği konusunda toplumsal birlikteliğin sağlanmasının amaca ulaşmaya katkı sağlayacağını düşünüyorum	314	1	5	4,37	,69	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Kapsayıcı eğitimi hedefleyen öğretmenlerin etkinliklerine diğer paydaşların saygı göstermesinin amaca katkı sağlayacağını düşünüyorum	314	1	5	4,42	,65	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanmasında öğretmenlerin tek başlarına yeterli olacaklarını düşünmüyorum	314	1	5	1,75	,97	Çok Düşük	Hiç Katılmıyorum

“Tablo 18’nin devamı”

İfadeler	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S_s	Değerlendirme	Anlam
Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftan dışlanmaması için ortak görüş oluşturulmasını önemsiyorum	314	1	5	4,44	,81	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin mevcut durumlarını değerlendirmede, öğretmenler arası iş birliğinin önemli olduğunu düşünüyorum	314	1	5	4,56	,638	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Sınıf içi uygulamalarda farklı branştaki öğretmenlerden destek alınmasının kapsayıcı eğitimde başarıyı artıracığını düşünüyorum	314	2	5	4,59	,58	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullarda dışlandığını düşünüyorum	314	1	5	2,86	1,09	Orta	Kararsızım
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	314	2,40	4,73	3,85	,36	Yüksek	Katılıyorum

Tablo 18 ‘e göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutunda en fazla katıldıkları ifade “Sınıf içi uygulamalarda farklı branştaki öğretmenlerden destek alınmasının kapsayıcı eğitimde başarıyı artıracığını düşünüyorum” ($\bar{X}=4,59$) ifadesidir. İkinci en fazla katılınan ifade “Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin mevcut durumlarını değerlendirmede, öğretmenler arası iş birliğinin önemli olduğunu düşünüyorum” ($\bar{X}=4,56$) ifadesidir. Öğretmenlerin en fazla katıldığı üçüncü ifade ise “Uluslararası kuruluşlar (UNESCO, UNICEF vb.) tarafından kapsayıcı eğitimin desteklenmesini doğru bulurum” ($\bar{X}=4,52$) ifadesidir. Öğretmenlerin en fazla katıldıkları ($\bar{X}=4,46$) dördüncü sıradaki ifadeler ise “Öğretim materyallerinin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri de kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünürüm ve “Birleşmiş Milletlerin eğitim hedefleri arasında kapsayıcı eğitimin de yer almasını desteklerim” ifadeleridir. En fazla katıldıkları ifadeler sırasıyla, “Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftan dışlanmaması için ortak görüş oluşturulmasını önemsiyorum” ($\bar{X}=4,44$); “Kapsayıcı eğitimin içeriği konusunda toplumsal birlikteliğin sağlanmasının amaca ulaşmaya katkı sağlayacağını düşünüyorum” ($\bar{X}=4,37$); “Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri okul ortamına dâhil etmenin kapsayıcı eğitimi geliştirdiğini düşünürüm” ($\bar{X}=4,35$); “Sınıfta dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere

olumsuz davranış sergilenmesi hoşuma gitmez” ($\bar{X}=4,21$) ifadeleridir. Bu sekiz ifade de 4,21-5,00 aralığında olup “Çok Yüksek” düzey aralığındadır. Alt boyutun en az katılınan ifadesi ise “Çok Düşük” düzey aralığında olan “Kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanmasında öğretmenlerin tek başlarına yeterli olacaklarını düşünmüyorum” ($\bar{X}=1,75$) ifadesidir. “Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda endişeli olduğunu düşünürüm” ($\bar{X}=3,37$) ifadesi öğretmenlerin “Yüksek” düzey aralıklarında , “Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullarda dışlandığını düşünüyorum” ($\bar{X}=1,75$) ve “Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında öğretmenlerin sorumluluğu olduğunu düşünmüyorum” ($\bar{X}=2,86$) ifadeleri ise “Orta” düzeyde katıldıkları ifadelerdir.

4.1.3. Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutum ölçeğinin toplumsal ilginin artırılması gerekliği alt boyutuna ait ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliği alt boyutuna ait betimsel istatistikler

İfadeler	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S _s	Değerlendirme	Anlam
Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftaki akranlarından geri kalmasını istemem.	314	1	5	4,44	,75	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere öğretmenlik yapmaktan keyif alırım.	314	1	5	3,90	,92	Yüksek	Katılıyorum
Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum.	314	2	5	4,57	,57	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum

“Tablo 19’un devamı”

İfadeler	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S _s	Değerlendirme	Anlam
Öğretmenlerin, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere ön yargı ile yaklaşmasını doğru bulmuyorum	314	1	5	4,56	,70	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ön yargılı yaklaşmasını doğru bulmuyorum.	314	1	5	4,51	,66	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretim müfredatında esnekliğe gidilmesini doğru bulurum.	314	1	5	4,36	,78	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında etkinlik temelli öğretimin etkili olacağını düşünürüm.	314	3	5	4,46	,62	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	314	2,43	5	4,40	050	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde tutum ölçeğinin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması alt boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları ifade “Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum” ($\bar{X}=4,57$) ifadesidir. İkinci en fazla katıldıkları ifade “Öğretmenlerin, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere ön yargı ile yaklaşmasını doğru bulmuyorum” ($\bar{X}=4,56$) ifadesidir. Üçüncü ifade “Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ön yargılı yaklaşmasını doğru bulmuyorum” ($\bar{X}=4,51$) ifadesidir. “Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında etkinlik temelli öğretimin etkili olacağını düşünürüm” ($\bar{X}=4,57$) ifadesi dördüncü sırada, “Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftaki akranlarından geri kalmasını istemem” ($\bar{X}=4,44$) ifadesi ise beşinci sırada yer almaktadır. “Kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretim müfredatında esnekliğe gidilmesini doğru bulurum” ($\bar{X}=4,36$) ifadesi ise altıncı sırada yer almaktadır. Bu altı ifade 4,21-5,00 sınırlarında olup “Çok Yüksek” düzey aralığında olduğu tespit edilmiştir. “Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere öğretmenlik yapmaktan keyif alırım” ($\bar{X}=2,86$) ifadesi ise 3,41-4,20 aralığında “Yüksek” düzey aralığında en düşük sıralamaya sahiptir.

4.2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeğinin Değişkenlere Göre Analizi

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarında bireysel özelliklerinden oluşan değişkenlere göre anlamlı farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu bölümde Çanakkale il merkezinde resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaş gruplarına, eğitim durumlarına, branşlarına, kıdem yıllarına, istihdam şekline, okulda çalışılan süreye, okul türüne, kapsayıcı eğitime ilişkin alınan hizmetiçi eğitim veya seminer katılım durumuna, dezavantajlı öğrenci ile deneyimine, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve yakın çevrede kapsayıcı eğitime gereksinimi duyan birey varlığına göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Ölçek verileriyle yapılan analizler sonucunda normallik dağılımı sağlamadığından, cinsiyet, medeni durum, okul türü, kapsayıcı eğitime ilişkin alınan hizmetiçi eğitim veya seminer katılım durumu, dezavantajlı öğrenci ile deneyimine ve yakın çevrede kapsayıcı eğitime gereksinimi duyan birey varlık değişkenlerinin analizi için parametrik olmayan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yaş grubu, eğitim durumu, kıdem yılı, istihdam şekli, okulda çalışılan süre, okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinde ise Kruskal Wallis H testleri ile analiz yapılmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin cinsiyetine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutları ile beraber anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla parametrik olmayan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 20 'de verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	p	Anlamlı fark
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Erkek	96	148,09	14217,00	9561,000	,222	-
	Kadın	218	161,64	35238,00			
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Erkek	96	146,07	14022,50	9366,500	,136	-
	Kadın	218	162,53	35432,50			
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	Erkek	96	146,98	14110,50	9454,500	,173	-
	Kadın	218	162,13	35344,50			
	Toplam	314					

*p<,05

Tablo 20 incelendiğinde katılımcı görüşlerine göre; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarıyla cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Tutum ölçeğinde [$U=9454,5$; $p>,05$], kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliiği [$U=9561$; $p>,05$] ve kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliiği alt boyutlarında [$U=9366,5$; $p>,05$] değerleri elde edilmiştir.

4.2.2. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin medeni durumlarına göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutları ile beraber anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla parametrik olmayan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması ₁	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	P	Anlamlı fark
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Bekar	35	135,81	4753,50	4123,500	,133	-
	Evli	279	160,22	44701,50			
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Bekar	35	121,59	4255,50	3625,500	,012*	+
	Evli	279	162,01	45199,50			
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	Bekar	35	130,49	4567,00	3937,000	,062	-
	Evli	279	160,89	44888,00			
	Toplam	314					

*p<,05

Tablo 21 incelendiğinde katılımcı görüşlerine göre; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarıyla medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; tutum ölçeği [$U=3937$; $p>,05$] ve kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliği alt boyutunda [$U=4123,5$; $p>,05$] istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliği alt boyutunda ise [$U=3625$; $p<,05$] sonuçları ve etki büyüklüğü ile evliler lehine anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,014$) değeri ile bu farkın düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.2.3. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin yaş gruplarına göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutları ile beraber anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 22 'de verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yaş aralık değişkenine göre Kruskal Wallis H sonuçları

	Yaş Aralığı	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	20-29	11	179,82				
	30-39	86	167,55				+
	40-49	138	165,85	3	10,784	,013*	2-4
	50 yaş ve üzeri	79	128,87				3-4
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	20-29	11	173,95				
	30-39	86	167,76				+
	40-49	138	165,62	3	10,015	,018*	2-4
	50 yaş ve üzeri	79	129,85				3-4
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	20-29	11	184,55				
	30-39	86	166,92				+
	40-49	138	167,42	3	12,998	,005*	2-4
	50 yaş ve üzeri	79	126,15				3-4

*p<,05

Tablo 22'ye göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarıyla yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, tutum ölçeği [$x^2(3)=12,998$; $p<.05$], kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliği [$x^2(3)=10,784$; $p<.05$] ve kapsayıcı eğitime ilginin artırılması [$x^2(3)=10,015$; $p<.05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmuştur. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunun belirlenmesi için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonucunda; tutum ölçeğinin toplamında, 30-39 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50 yaş ve üzerindeki öğretmenler arasında [$U=2495,50$; $p<,05$], 40-49 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50 yaş ve üzerindeki öğretmenler arasında [$U=4031$; $p<,05$] değerleri ile anlamlılık bulunmuştur. Kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliği alt boyutunda; 30-39 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50 yaş ve üzerindeki öğretmenler arasında [$U=2633,50$; $p<,05$], 40-49 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50 yaş

ve üzerindeki öğretmenler arasında [$U=4168,50$; $p<,05$] değerleri ile istatistiksel olarak anlamlılık bulunmuştur. Sonuç olarak, ölçeğin bütünü ve her iki alt boyutta da 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlere ve 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlere oranla tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin eğitim durumlarına göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutları ile beraber anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 23 'de verilmiştir.

Tablo 23

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Lisans	241	155,24				
	Yüksek Lisans	72	164,86	2	,649	,723	-
	Doktora	1	171,50				
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Lisans	241	153,11				
	Yüksek Lisans	72	170,40	2	4,070	,131	-
	Doktora	1	286,00				
	Lisans	241	154,01				
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	Yüksek Lisans	72	168,35	2	1,816	,403	-
	Doktora	1	217,00				
	Toplam	314					

* $p<,05$

Tablo 23'e göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarıyla eğitim değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, tutum ölçeği [$x^2(2)=1,816$; $p>.05$], kapsayıcı

eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği [$\chi^2(2)=0,69$; $p>.05$] ve kapsayıcı eğitime ilginin artırılması [$\chi^2(2)=4,070$; $p>.05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamıştır.

4.2.5. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin branşlarına göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutları ile beraber anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla parametrik olmayan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir. İncelemede farklı branşlar arasında ayırım yapılmamış, sınıf ve branş öğretmenliği ayrımı yapılmıştır. Okul öncesi, rehberlik ve özel öğretim öğretmenliği de branş kategorisinin içinde değerlendirilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının branş değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Branş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	p	Anlamlı fark
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Sınıf	115	154,11	17722,50	11052,50	,614	-
	Branş	199	159,46	31732,50			
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Sınıf	115	146,07	14022,50	11055,00	,615	-
	Branş	199	162,53	35432,50			
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	Sınıf	115	146,98	14110,50	10983,00	,553	-
	Branş	199	162,13	35344,50			
	Toplam	314					

* $p<.05$

Tablo 24 incelendiğinde katılımcı görüşlerine göre; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarıyla medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; tutum ölçeği [$U=10983$; $p>.05$], kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği [

$U=11052$; $p>,05$] ve kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutunda ise [$U=11055$; $p>,05$] istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir.

4.2.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutları ile beraber anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Mesleki Çalışma Yılı	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	1 ile 5 yıl	6	117,33	3	6,662	,083	-
	6 ile 10 yıl	29	185,28				
	11 ile 15 yıl	46	175,24				
	16 yıl ve üzeri	233	151,58				
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	1 ile 5 yıl	6	118,75	3	3,696	,296	-
	6 ile 10 yıl	29	175,28				
	11 ile 15 yıl	46	171,01				
	16 yıl ve üzeri	233	153,62				
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	1 ile 5 yıl	6	115,33	3	7,049	,070	-
	6 ile 10 yıl	29	185,14				
	11 ile 15 yıl	46	176,45				
	16 yıl ve üzeri	233	151,41				
	Toplam	314					

* $p<,05$

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarıyla mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, tutum ölçeği [$x^2(3)=7,049$; $p>.05$], kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği [$x^2(3)=6,662$; $p>.05$] ve kapsayıcı

eğitime ilginin artırılması [$\chi^2(3)=3,696$; $p>.05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamıştır.

4.2.7. Öğretmenlerin İstihdam Şekillerine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin istihdam şekillerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutları ile beraber anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının istihdam değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

	İstihdam Şekli	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Kadro lu	300	158,21				
	Sözleşmeli	5	131,20	2	,528	,768	-
	Diğer	9	148,50				
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Kadro lu	300	157,06				
	Sözleşmeli	5	148,00	2	,505	,777	-
	Diğer	9	177,50				
	Kadro lu	300	157,84				
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	Sözleşmeli	5	134,20	2	,337	,845	-
	Diğer	9	159,17				
	Toplam	314					

* $p<.05$

Tablo 26’ya göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarıyla istihdam değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, tutum ölçeği [$\chi^2(2)=,337$; $p>.05$], kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği [$\chi^2(2)=,528$; $p>.05$] ve kapsayıcı eğitime ilginin artırılması [$\chi^2(2)=,505$; $p>.05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamıştır.

4.2.8. Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Yıllarına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin okuldaki çalışma yıllarına göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutları ile beraber anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının okulda çalışma yılı değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Okulda Çalışma Yılı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	1 ile 5 yıl	150	165,19				
	6 ile 10 yıl	97	158,74	3	4,951	,175	-
	11 ile 15 yıl	44	146,09				
	16 yıl ve üzeri	23	123,93				
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	1 ile 5 yıl	150	163,61				
	6 ile 10 yıl	97	149,74	3	2,274	,518	-
	11 ile 15 yıl	44	147,84				
	16 yıl ve üzeri	23	168,85				
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	1 ile 5 yıl	150	165,09				
	6 ile 10 yıl	97	155,62	3	2,926	,403	-
	11 ile 15 yıl	44	146,57				
	16 yıl ve üzeri	23	136,83				
	Toplam	314					

*p<,05

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarıyla okuldaki çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, tutum ölçeği [$x^2(3)=2,926$; $p>.05$], kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliği [$x^2(3)=4,951$; $p>.05$] ve kapsayıcı eğitime ilginin artırılması [$x^2(3)=2,274$; $p>.05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamıştır.

4.2.9. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutları ile beraber anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla parametrik olmayan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının okul türü değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	p	Anlamlı fark
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	İlkokul	140	144,49	20228,00	10358,000	,022*	+
	Ortaokul	174	167,97	29227,00			
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	İlkokul	140	146,41	20497,00	10627,000	,051	-
	Ortaokul	174	166,43	28958,00			
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	İlkokul	140	144,37	20211,50	10341,500	,021*	+
	Ortaokul	174	168,07	29243,50			
	Toplam	314					

*p<,05

Tablo 28 incelendiğinde; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarıyla okul türü değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; tutum ölçeği [$U=10341,5$; $p<,05$] ve kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutunda [$U=10358$; $p<,05$] istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Tutum ölçeği için hesaplanan etki değeri $\eta^2=0,019$ ve toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutun etki değeri $\eta^2=0,01$ ile bu farkın düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği alt boyutunda ise [$U=10627$; $p>,05$] sonuçları anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

4.2.10. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Dair Eğitim Alma Durumlarına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair eğitim alma durumlarına göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutları ile beraber anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla parametrik olmayan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kapsayıcı eğitim alma değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Kapsayıcı Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	p	Anlamlı fark
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Evet	200	154,12	30824,50	10724,500	,382	-
	Hayır	114	163,43	18630,50			
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Evet	200	150,91	30182,00	10082,000	,086	-
	Hayır	114	169,06	19273,00			
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	Evet	200	152,07	30413,00	10313,000	,160	-
	Hayır	114	167,04	19042,00			
	Toplam	314					

*p<,05

Tablo 29’ye göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarıyla eğitim alma değişkeni bağlamında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; tutum ölçeği [$U=10313$; $p>,05$] , kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliği [$U=10724,5$; $p>,05$] ve kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliği alt boyutlarında [$U=10082$; $p>,05$] istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir.

4.2.11. Öğretmenlerin Dezavantajlı Grupla Çalışma Deneyimine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin dezavantajlı grupla çalışma deneyimine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutları ile beraber anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla parametrik olmayan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının dezavantajlı öğrenci deneyimi değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Dezavantajlı Öğrenci İle Deneyim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	P	Anlamlı fark
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Evet	277	160,65	44500,00	4252,000	,092	-
	Hayır	37	133,92	4955,00			
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Evet	277	158,51	44500,00	4844,500	,587	-
	Hayır	37	149,93	4955,00			
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	Evet	277	160,15	44360,50	4391,500	,157	-
	Hayır	37	137,69	5094,50			
	Toplam	314					

*p<,05

Tablo 30 incelendiğinde katılımcı görüşlerine göre; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarıyla dezavantajlı öğrenci deneyimi değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, tutum ölçeği [$U=4391,5$; $p>,05$], kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği [$U=4252$; $p>,05$] ve kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği alt boyutlarında [$U=4844,5$; $p>,05$] alt istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir.

4.2.12. Öğretmenlerin Algılarına Göre Görev Yaptıkları Okulun Sosyo – Ekonomik Düzeyin Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin görev yaptıkları okulun Sosyo-Ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutları ile beraber anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının okulun sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Okulun Sosyo- Ekonomik Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Düşük Gelirli	82	159,17				
	Orta Gelirli	198	152,89	2	2,701	,259	-
	Yüksek Gelirli	34	180,34				
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Düşük Gelirli	82	150,46				+
	Orta Gelirli	198	153,96	2	6,701	,035*	1-3
	Yüksek Gelirli	34	195,07				2-3
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	Düşük Gelirli	82	156,18				
	Orta Gelirli	198	152,42	2	5,075	,079	-
	Yüksek Gelirli	34	190,26				
	Toplam	314					

*p<,05

Tablo 31’e göre, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarıyla eğitim değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, tutum ölçeği [$x^2(2)=5,075$; $p>.05$] ve kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliği [$x^2(2)=2,701$; $p>.05$] alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamıştır. Kapsayıcı eğitime ilginin artırılması [$x^2(2)=6,701$; $p<.05$] alt boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Gruplar arasında farkın tespiti için yapılan Mann Whitney U testinde yüksek gelirli sosyo ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin düşük ve orta seviyede ekonomik bölgede çalışan öğretmenlere oranla tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.13. Öğretmenlerin Yakın Çevrelerinde Kapsayıcı Eğitime İhtiyaç Duyan Birey Varlığına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin yakın çevrelerinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan bireyin varlığına göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutları ile beraber anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla parametrik olmayan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yakın çevrede kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey varlığı değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Yakın Çevrede Kapsayıcı Eğitime Gerek Duyan Birey Varlığı	N	Sıra Ortalaması ₁	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	p	Anlamlı fark
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Evet	221	156,62	34613,50	10082,50 0	,791	-
	Hayır	93	159,59	14841,50			
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Evet	221	158,06	34931,50	10152,50 0	,865	-
	Hayır	93	156,17	14523,50			
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	Evet	221	157,21	34742,50	10211,50 0	,929	-
	Hayır	93	158,20	14712,50			
	Toplam	314					

* p<,05

Tablo 32 incelendiğinde; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarıyla yakın çevrede kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birev değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, tutum ölçeği [$U=10211,5$; $p>,05$], kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği [$U=10082,5$; $p>,05$] ve kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği alt boyutlarında [$U=10152,5$; $p>,05$] alt istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir.

4.3. Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırma üçüncü alt problemi “Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ne düzeydedir ?” sorusu olarak belirlenmiştir. Bu alt bölümde katılımcı öğretmenlerin algılarına göre, görev yaptıkları okullarındaki okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının nasıl dağılım gösterdiği araştırılmıştır.

4.3.1. Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin Betimsel Analizi

Öğretmenlerin ölçeğe vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda görev yapılan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ölçeğine ait verilerin betimsel istatistikleri hesaplanmış, sonuçlar Tablo 33 ve 34’ de gösterilmiştir.

Tablo 33

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ait betimsel istatistikler

	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S _s
Vizyon-İlham Sağlama Ve Uygun Rol Modeli	314	11,00	40,00	34,86	5,06
Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	314	6,00	25,00	21,98	3,20
Entelektüel Teşvikte Bulunma	314	7,00	20,00	16,37	2,65
Bireysel İlgî Gösterme	314	6,00	15,00	13,11	1,98
Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	314	7,00	15,00	11,34	1,77
Dönüşümcü Liderlik Davranışları	314	40,00	115,00	97,65	12,88

Tablo 33 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli özellik puanlarının 11,00 ile 40,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 34,86 (±5,06) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. İkinci alt boyut olan grup amaçlarının kabulünü sağlama özellik puanlarının ise 6,00 ile 25,00 arasında 21,98 (±3,20) ortalama ile değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Entelektüel teşvikte bulunma alt boyutunda ise puanların 7,00 ile 20,00 arasında 16,37 (±2,65) ortalama ile dördüncü alt boyut olan bireysel ilgi gösterme özelliğinin 7,00 ile 15,00 değerleri arasında 13,11 (±1,98) ortalama ile beşinci ve son alt boyut olan yüksek

başarı beklentisine sahip olma özelliğinin ise 7,00 ile 15,00 aralığında 11,34 ($\pm 1,77$) ortalamayla değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Dönüşümcü Liderlik ölçeğinin toplamında ise davranış düzeylerinin 40,00 ile 115,00 arasında 97,65 ($\pm 12,88$) ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranış düzey ortalamalarının betimsel değerlendirmesi Tablo 34 de gösterilmiştir.

Tablo 34

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranış düzey ortalamalarının betimsel istatistikleri

	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S _s	Değerlendirme	Anlam
Vizyon-İlham							
Sağlama Ve Uygun Rol Modeli	314	1,20	5,00	4,40	,64	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	314	1,38	5,00	4,36	,63	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Entelektüel Teşvikte Bulunma	314	1,75	5,00	4,09	,66	Yüksek	Katılıyorum
Bireysel İlgi Gösterme	314	2,00	5,00	4,37	,66	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	314	2,33	5,00	3,78	,59	Yüksek	Katılıyorum
Dönüşümcü Liderlik Davranışları	314	1,74	5,00	4,25	,56	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum

Tablo 34, Tablo 16 referans alınarak yorumlandığında dönüşümcü liderlik ölçek toplamının $\bar{X}=4,25$ “Çok Yüksek” düzeyde ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile Çanakkale il merkezindeki resmi ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin olumlu ve yüksek düzeyde değerlendirildiği yorumlanabilir. Ölçeğin alt boyutları ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise $\bar{X}=4,40$ ile en yüksek vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli boyutunun ilk sırada yer aldığı, bireysel ilgi gösterme boyutu $\bar{X}=4,37$ ile ikinci sırada yer aldığı, grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutunun ise $\bar{X}=4,36$ ile üçüncü sırada ve 3,41-4,20 aralığıyla “Çok Yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Dördüncü sırada $\bar{X}=4,09$ ile entelektüel teşvikte bulunma alt boyutu ve $\bar{X}=3,78$ ortalama değeri ile en son sırada yüksek başarı beklentisine sahip olma boyutunun 3,41-4,20 aralığında “Yüksek” düzeyde ve olumlu değerlendirildiği tespit edilmiştir.

4.3.2. Dönüşümcü Liderlik Davranışlarından Vizyon-İlham Sağlama ve Uygun Rol Model Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli alt boyutunun incelendiği tanımlayıcı analizler Tablo 35’ de verilmiştir.

Tablo 35

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarından vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model alt boyutuna ait betimsel istatistikler

İfadeler	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S_s	Değerlendirme	Anlam
Okulun gelecekteki durumuna ilişkin net bir fikre sahiptir.	314	2	5	4,35	,78	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Öğretmenlere sözlerinden çok davranışlarıyla örnek olur.	314	2	5	4,45	,74	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Okulun gelecekteki durumunu öğretmenlere anlatmaya çalışır	314	1	5	4,36	,79	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Benim için izlenecek örnek alınacak bir liderdir	314	1	5	4,31	,81	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Okul için daima yeni fırsatlar arar.	314	1	5	4,43	,73	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Başarılarla ve amaçlara ulaşmayı sembolleştirir.	314	1	5	4,30	,75	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Öğretmenlere, geleceğe ilişkin planlarıyla ilham vermeye çalışır.	314	1	5	4,28	,85	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Öğretmenlerin belirlenen amaçlara bağlılık duymalarına önem verir.	314	1	5	4,36	,73	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Vizyon-İlham Sağlama ve Uygun Rol Modeli	314	1,38	5,00	4,36	,63	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum

Tablo 35 incelendiğinde; okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarından vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli boyutunda yer alan ifadelerin hepsine $\bar{X}=4,36$ ortalama ile “Çok Yüksek” düzeyde tamamen katıldıkları gözlemlenmiştir. Boyutu oluşturan sekiz ifadenin ortalamasının 4,21-5,00 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli alt boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifade “Öğretmenlere sözlerinden çok davranışlarıyla örnek olur” ($\bar{X}=4,45$) ifadesidir. İkinci sırada yer alan ifade “ Okul için daima yeni fırsatlar arar” ($\bar{X}=4,43$) ifadesidir. Öğretmenlerin üçüncü en fazla katıldıkları ifade ($\bar{X}=4,36$) ile “Okulun gelecekteki durumunu öğretmenlere anlatmaya çalışır” ve “Öğretmenlerin belirlenen

amaçlara bağlılık duymalarına önem verir” ifadeleridir. Dördüncü sırada yer alan “Okulun gelecekteki durumuna ilişkin net bir fikre sahiptir” ($\bar{X}=4,35$) ifadesidir. “Benim için izlenecek örnek alınacak bir liderdir” ($\bar{X}=4,31$) ifadesi en fazla katılınan ifadeler arasında beşinci sıradadır. Altıncı sırada “Başarıya ve amaçlara ulaşmayı sembolleştirir” ($\bar{X}=4,30$) ifadesidir. Alt boyuta en alt sırada yer alan ifade ise “Öğretmenlere, geleceğe ilişkin planlarıyla ilham vermeye çalışır” ($\bar{X}=4,28$) ifadesidir.

4.3.3. Dönüşümcü Liderlik Davranışlarından Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutunun incelendiği tanımlayıcı analizler Tablo 36’ da verilmiştir.

Tablo 36

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarından grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutuna ait betimsel istatistikler

İfadeler	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S_s	Değerlendirme	Anlam
Öğretmenlere sözlerinden çok davranışlarıyla örnek olur.	314	2	5	4,45	,74	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Okul içi takım çalışmalarında işbirliğini sürekli hale getirir.	314	1	5	4,36	,78	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Öğretmenlerin, “takım oyuncusu” olmalarını sağlamaya çalışır	314	1	5	4,41	,758	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
“Tablo 36’nın devamı”							
İfadeler	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S_s	Değerlendirme	Anlam
İşime ve kariyerime ilişkin beklentilerimi yükseltmemi sağlamaya çalışır.	314	1	5	4,26	,82	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Öğretmenlerde takım düşüncesinin ve ruhunun oluşmasını sağlamaya çalışır.	314	1	5	4,46	,75	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	314	1,20	5,00	4,40	,64	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum

Tablo 36’ya göre grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifade “Öğretmenlerde takım düşüncesinin ve ruhunun oluşmasını sağlamaya çalışır” ($\bar{X}=4,46$) ifadesidir. “Öğretmenlere sözlerinden çok davranışlarıyla

örnek olur” ($\bar{X}=4,45$) ifadesi öğretmenlerin ikinci sırada katıldıkları ifadesidir. Üçüncü sıra yer alan ifade ise “Öğretmenlerin, “takım oyuncusu” olmalarını sağlamaya çalışır” ($\bar{X}=4,41$) ifadesidir. Dördüncü ifade “Okul içi takım çalışmalarında işbirliğini sürekli hale getirir” ($\bar{X}=4,36$) ifadesidir. Alt boyutun beşinci ve son sırada yer alan ifade ise “İşime ve kariyerime ilişkin beklentilerimi yükseltmemi sağlamaya çalışır” ($\bar{X}=4,26$) ifadesidir. Grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutuna verilen cevaplara göre bu boyutu oluşturan tüm ifadeler öğretmenlerin tamamen katıldığı genel ortalamanın $\bar{X}=4,40$ ile “Çok Yüksek” düzeyde tamamen katıldığı diğer bir ifade ile olumlu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

4.3.4. Dönüşümcü Liderlik Davranışlarından Entelektüel Teşvikte Bulunma Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının entelektüel teşvikte bulunma alt boyutunun incelendiği tanımlayıcı analizler Tablo 37 ‘de verilmiştir.

Tablo 37

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarından entelektüel teşvikte bulunma alt boyutuna ait betimsel istatistikler

İfadeler	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S_s	Değerlendirme	Anlam
Beni , rutin sorunları yeni bir bakış açısı ile çözmeye teşvik eder.	314	1	5	4,35	,74	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Beni düşünmeye sevk eden sorular sorar.	314	1	5	4,18	,83	Yüksek	Katılıyorum
İşleri gerçekleştirme biçimimi sürekli gözden geçirmem için beni uyarır.	314	1	5	3,50	1,2 4	Yüksek	Katılıyorum
Öğretmenleri aynı amaca dönük olarak çalışmaya sevk eder.	314	1	5	4,34	,79	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Entelektüel Teşvikte Bulunma	314	1,75	5,00	4,09	,66	Yüksek	Katılıyorum

Tablo 37’yi incelediğimizde entelektüel teşvikte bulunma alt boyutunda öğretmenlerin “Beni, rutin sorunları yeni bir bakış açısı ile çözmeye teşvik eder” ($\bar{X}=4,35$) ifadesi en fazla katıldıkları ifadedir. İkinci katıkları ifade ise “Öğretmenleri aynı amaca dönük olarak çalışmaya sevk eder” ($\bar{X}=4,25$) ifadesidir. Bu iki ifade 4,21 ile 5,00 aralığında olup öğretmenlerin tamamen katıldığı “Çok Yüksek” düzeydedir. “Beni düşünmeye sevk eden sorular sorar” ($\bar{X}=4,18$) ifadesi üçüncü sırada yer alan ifadedir.

Sıralamada dördüncü ve en son sırada yer alan ifade ise “İşleri gerçekleştirme biçimimi sürekli gözden geçirmem için beni uyarır” ($\bar{X}=4,50$) ifadesidir. Son iki ifade 3,41 ile 4,20 değer aralığında yer alıp “Yüksek” düzeyde olumlu katıldıkları ifadelerdir. Entelektüel teşvikte bulunma alt boyutu genel olarak değerlendirildiğinde $\bar{X}=4,09$ ortalama ile “Yüksek” düzeyde olumlu olarak katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.5. Dönüşümcü Liderlik Davranışlarından Bireysel İlgı Gösterme Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının bireysel ilgi gösterme alt boyutunun incelendiği tanımlayıcı analizler Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarından bireysel ilgi gösterme alt boyutuna ait betimsel istatistikler

İfadeler	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S _s	Değerlendirme	Anlam
Benim duygularımı dikkate alarak davranır.	314	1	5	4,39	,77	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Benim kişisel duygularıma saygı gösterir.	314	2	5	4,46	,72	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Benim kişisel ihtiyaçlarımı göz önüne alarak davranır.	314	1	5	4,25	,83	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Bireysel İlgı Gösterme	314	2,00	5,00	4,37	,66	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum

Tablo 38’e göre dönüşümcü liderlik ölçeğinin bireysel ilgi gösterme alt boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifade “Benim kişisel duygularıma saygı gösterir” ($\bar{X}=4,46$) ifadesidir. “Benim duygularımı dikkate alarak davranır” ($\bar{X}=4,39$) ifadesi ikinci sırada yer alan ifadedir. Alt boyutun üçüncü sırada yer alan ifadesi ise “Benim kişisel ihtiyaçlarımı göz önüne alarak davranır” ($\bar{X}=4,25$) ifadesidir. Bu üç ifade de 4,21 ile 5,00 aralığında olup “Çok Yüksek” düzeyde yer alıp öğretmenlerin tamamen katıldıkları ifadelerdir. Bireysel ilgi gösterme alt boyutu genel anlamda değerlendirildiğinde $\bar{X}=4,37$ ortalama ile “Çok Yüksek” düzeyde 4,21 ile 5,00 aralığında yer aldığı ve bu boyuttaki ifadelere öğretmenlerin olumlu yanıtlar verdiği görülmüştür.

4.3.6. Dönüşümcü Liderlik Davranışlarından Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutunun incelendiği tanımlayıcı analizler Tablo 39’de verilmiştir.

Tablo 39

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarından yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutuna ait betimsel istatistikler

İfadeler	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S _s	Değerlendirme	Anlam
Bizden çok şey beklediğini ,bize açıkça söyler ve belli eder.	314	1	5	4,21	,90	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Bizden her zaman en iyisini, daha iyisini yapmamızı bekler.	314	1	5	4,30	,77	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum
Faaliyetlerimizi değerlendirirken ikinci en iyiyi başarı olarak görmez.	314	1	5	2,82	1,33	Orta	Kararsızım
Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	314	2,33	5,00	3,78	,59	Yüksek	Katılıyorum

Tablo 39’u incelediğimizde yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifade “Bizden her zaman en iyisini, daha iyisini yapmamızı bekler” ($\bar{X}=4,30$) ifadesidir. İkinci ifade “Bizden çok şey beklediğini, bize açıkça söyler ve belli eder” ($\bar{X}=4,21$) ifadesidir. Bu iki ifade de 4,21 ile 5,00 aralığında olup “Çok Yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. . “Faaliyetlerimizi değerlendirirken ikinci en iyiyi başarı olarak görmez” ($\bar{X}=2,82$) ifadesi ise alt boyutun “Orta” düzeyde kararsız olarak değerlendirilen ve diğer ifadelerden daha az katılan ifadesidir. Yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutunu değerlendirdiğimizde ise genel anlamda öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini bu alt boyutta 4,21 ile 5,00 aralığında “Yüksek” düzeyde, olumlu değerlendirdiği görülmüştür.

4.4. Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin Değişkenlere Göre Analizi

Araştırmanın bu alt bölümünde öğretmenlerin görüşlerine göre; dördüncü problemi olan Çanakkale il merkezinde resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışları ve alt boyutlarıyla cinsiyet, medeni durum, yaş grupları, eğitim durumları, branşlar, kıdem yılları, istihdam şekli, okulda çalışılan süre, okul türü,

kapsayıcı eğitime ilişkin alınan hizmetiçi eğitim veya seminer katılım durumu, dezavantajlı öğrenci ile deneyimi okulun sosyo-ekonomik düzey ve yakın çevrede kapsayıcı eğitime gereksinimi duyan birey varlığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır.

Ölçek verilerinin normallik dağılım göstermediği tespit edildiğinden, cinsiyet, medeni durum, okul türü, kapsayıcı eğitime ilişkin alınan hizmetiçi eğitim veya seminer katılım durumu, dezavantajlı öğrenci ile deneyimine ve yakın çevrede kapsayıcı eğitime gereksinimi duyan birey varlık değişkenlerinin analizi için parametrik olmayan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yaş grubu, eğitim durumu, kıdem yılı, istihdam şekli, okulda çalışılan süre, okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinde ise Kruskal Wallis H testleri ile analiz yapılmıştır.

4.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin alt boyutları ile birlikte arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla uygulanan parametrik olmayan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 40 'da verilmiştir.

Tablo 40

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	p	Anlamlı fark
Vizyon-İlham Sağlama Ve Uygun Rol Modeli	Erkek	96	157,21	15092,50	10436,500	,970	-
	Kadın	218	157,63	34362,50			
Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	Erkek	96	156,01	14976,50	10320,500	,843	-
	Kadın	218	158,16	34478,50			
Entelektüel Teşvikte Bulunma	Erkek	96	165,14	15853,00	9731,000	,317	-
	Kadın	218	154,14	33602,00			
Bireysel İlgi Gösterme	Erkek	96	158,32	15199,00	10385,000	,912	-
	Kadın	218	157,14	34256,00			

“Tablo 40’ın devamı”

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	p	Anlamlı fark
Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	Erkek	96	161,89	15541,50	10042,500	,561	-
	Kadın	218	155,57	33913,50			
Dönüşümcü Liderlik Davranışları	Erkek	96	160,77	15433,50	10150,500	,672	-
	Kadın	218	156,06	34021,50			
	Toplam	314					

Tablo 40 incelendiğinde; öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ve alt boyutlarıyla cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli alt boyutu [$U=10436,5; p>,05$] , grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutu [$U=10320,5; p>,05$], entelektüel teşvikte bulunma [$U=9731; p>,05$], bireysel ilgi gösterme [$U=10385,5; p>,05$] , yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutlarında [$U=10042,5 p>,05$] ve dönüşümcü liderlik davranışlarında [$U=10150,5; p>,05$] şeklindedir.

4.4.2. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, medeni durum değişkeni açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin alt boyutları ile birlikte arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla uygulanan parametrik olmayan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	p	Anlamlı fark
Vizyon-İlham Sağlama Ve Uygun Rol Modeli	Bekar	35	139,86	4895,00	4265,000	,218	-
	Evli	279	159,71	44560,00			
Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	Bekar	35	133,43	4670,00	4040,000	,089	-
	Evli	279	160,52	44785,00			
Entelektüel Teşvikte Bulunma	Bekar	35	159,70	5589,50	4805,500	,878	-
	Evli	279	157,22	43865,50			
Bireysel İlgi Gösterme	Bekar	35	148,17	5186,00	4556,000	,505	-
	Evli	279	158,67	44269,00			
Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	Bekar	35	149,39	5228,50	4598,500	,566	-
	Evli	279	158,52	44226,50			
Dönüşümcü Liderlik Davranışları	Bekar	35	141,63	4957,00	4327,000	,272	-
	Evli	279	159,49	44498,00			
	Toplam	314					

*p<,05

Tablo 41'e göre; öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları alt boyutlarıyla medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Analiz sonucunda, vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli alt boyutu [$U=4265$; $p>,05$], grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutu [$U=4040$; $p>,05$], entelektüel teşvikte bulunma alt boyutu [$U=4805,50$; $p>,05$], bireysel ilgi gösterme alt boyutu [$U=4556$; $p>,05$], yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutu [$U=4598$; $p>,05$] ve dönüşümcü liderlik davranış düzey ölçeğinden [$U=4327$; $p>,05$] değerleri elde edilmiştir.

4.4.3. Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, yaş aralık değişkeni açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutları ile birlikte arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla uygulanan parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 42 'de verilmiştir.

Tablo 42

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının yaş aralık değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Yaş Aralığı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Vizyon-İlham Sağlama Ve Uygun Rol Modeli	20-29	11	179,77	3	,909	,823	-
	30-39	86	153,51				
	40-49	138	159,06				
	50 yaş ve üzeri	79	156,01				
Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	20-29	11	172,23	3	,627	,890	-
	30-39	86	153,69				
	40-49	138	156,49				
	50 yaş ve üzeri	79	161,35				
Entelektüel Teşvikte Bulunma	20-29	11	156,36	3	,237	,971	--
	30-39	86	155,26				
	40-49	138	156,62				
	50 yaş ve üzeri	79	161,64				
Bireysel İlgî Gösterme	20-29	11	168,36	3	,466	,926	-
	30-39	86	152,77				
	40-49	138	158,83				
	50 yaş ve üzeri	79	158,82				

“Tablo 42’in devamı”

	Yaş Aralığı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	20-29	11	153,73				
	30-39	86	160,81				
	40-49	138	156,47	3	,174	,982	-
	50 yaş ve üzeri	79	156,22				
Dönüşümcü Liderlik Davranışları	20-29	11	168,05				
	30-39	86	152,85				
	40-49	138	157,86	3	,462	,927	-
	50 yaş ve üzeri	79	160,47				
	Toplam	314					

*p<,05

Tablo 42 değerlendirildiğinde; öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutlarıyla yaş değişkeni bağlamında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis T testi sonucunda, dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Test sonucunda, vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli [$\chi^2(3)= ,823$; $p>.05$], grup amaçlarının kabulünü sağlama [$\chi^2(3)= ,627$; $p>.05$], entelektüel teşvikte bulunma [$\chi^2(3)= ,237$; $p>.05$], bireysel ilgi gösterme [$\chi^2(3)= ,466$; $p>.05$], , yüksek başarı beklentisine sahip olma[$\chi^2(3)= ,174$; $p>.05$] alt boyutlarında ve dönüşümcü liderlik davranış ölçeğinden [$\chi^2(3)= ,462$; $p>.05$] değerleri elde edilmiştir.

4.4.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, eğitim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutları ile birlikte arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla uygulanan parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 43 'de verilmiştir.

Tablo 43

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının eğitim durum değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı fark
Vizyon-İlham Sağlama Ve Uygun Rol Modeli	Lisans	241	159,33				
	Yüksek Lisans	72	153,42	2	2,925	,232	-
	Doktora	1	10,50				
Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	Lisans	241	160,48				
	Yüksek Lisans	72	149,64	2	3,784	,151	-
	Doktora	1	5,00				
Entelektüel Teşvikte Bulunma	Lisans	241	156,63				
	Yüksek Lisans	72	162,49	2	3,000	,223	-
	Doktora	1	8,50				
Bireysel İlgi Gösterme	Lisans	241	158,26				
	Yüksek Lisans	72	156,94	2	2,651	,266	-
	Doktora	1	15,00				
Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	Lisans	241	155,60				
	Yüksek Lisans	72	163,94	2	,493	,781	-
	Doktora	1	151,00				
Dönüşümcü Liderlik Davranışları	Lisans	241	158,90				
	Yüksek Lisans	72	154,89	2	2,855	,240	-
	Doktora	1	7,50				
	Toplam	314					

* p<,05

Tablo 43'e göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutlarıyla eğitim değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis T testi sonucunda, dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli alt boyutu [$x^2(2)= 2,925$; $p>.05$], grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutu [$x^2(2)= 3,784$; $p>.05$], entelektüel teşvikte bulunma [$x^2(2)= 3,000$; $p>.05$], bireysel ilgi gösterme [$x^2(2)= 2,651$; $p>.05$], , yüksek başarı beklentisine sahip olma[

$x^2(2) = ,493$; $p > .05$] ve dönüşümcü liderlik davranışları [$x^2(2) = 2,855$; $p > .05$] şeklindedir.

4.4.5. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, branş değişkeni açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin alt boyutları ile birlikte arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla uygulanan parametrik olmayan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 44’de verilmiştir. İncelemede farklı branşlar arsında ayırım yapılmamış, sınıf ve branş öğretmenliği ayırımı yapılmıştır. Okul öncesi, rehberlik ve özel öğretim öğretmenliği de branş kategorisinin içinde değerlendirilmiştir.

Tablo 44

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının branş değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Branş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	p	Anlamlı fark																																																																
Vizyon-İlham Sağlama Ve Uygun Rol Modeli	Sınıf	115	160,46	18452,50	11102,500	,658	-																																																																
	Branş	199	155,79	31002,50				Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	Sınıf	115	161,94	18623,50	10931,500	,500	-	Branş	199	154,93	30831,50	Entelektüel Teşvikte Bulunma	Sınıf	115	164,80	18951,50	10603,500	,274	-	Branş	199	153,28	30503,50	Bireysel İlgi Gösterme	Sınıf	115	152,10	17491,00	10821,000	,407	-	Branş	199	160,62	31964,00	Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	Sınıf	115	158,35	18210,50	11344,500	,897	-	Branş	199	157,01	31244,50	Dönüşümcü Liderlik Davranışları	Sınıf	115	161,93	18622,00	10933,000	,510	-	Branş	199	154,94	30833,00		Toplam	314	
Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	Sınıf	115	161,94	18623,50	10931,500	,500	-																																																																
	Branş	199	154,93	30831,50				Entelektüel Teşvikte Bulunma	Sınıf	115	164,80	18951,50	10603,500	,274	-	Branş	199	153,28	30503,50	Bireysel İlgi Gösterme	Sınıf	115	152,10	17491,00	10821,000	,407	-	Branş	199	160,62	31964,00	Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	Sınıf	115	158,35	18210,50	11344,500	,897	-	Branş	199	157,01	31244,50	Dönüşümcü Liderlik Davranışları	Sınıf	115	161,93	18622,00	10933,000	,510	-	Branş	199	154,94	30833,00		Toplam	314													
Entelektüel Teşvikte Bulunma	Sınıf	115	164,80	18951,50	10603,500	,274	-																																																																
	Branş	199	153,28	30503,50				Bireysel İlgi Gösterme	Sınıf	115	152,10	17491,00	10821,000	,407	-	Branş	199	160,62	31964,00	Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	Sınıf	115	158,35	18210,50	11344,500	,897	-	Branş	199	157,01	31244,50	Dönüşümcü Liderlik Davranışları	Sınıf	115	161,93	18622,00	10933,000	,510	-	Branş	199	154,94	30833,00		Toplam	314																									
Bireysel İlgi Gösterme	Sınıf	115	152,10	17491,00	10821,000	,407	-																																																																
	Branş	199	160,62	31964,00				Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	Sınıf	115	158,35	18210,50	11344,500	,897	-	Branş	199	157,01	31244,50	Dönüşümcü Liderlik Davranışları	Sınıf	115	161,93	18622,00	10933,000	,510	-	Branş	199	154,94	30833,00		Toplam	314																																					
Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	Sınıf	115	158,35	18210,50	11344,500	,897	-																																																																
	Branş	199	157,01	31244,50				Dönüşümcü Liderlik Davranışları	Sınıf	115	161,93	18622,00	10933,000	,510	-	Branş	199	154,94	30833,00		Toplam	314																																																	
Dönüşümcü Liderlik Davranışları	Sınıf	115	161,93	18622,00	10933,000	,510	-																																																																
	Branş	199	154,94	30833,00					Toplam	314																																																													
	Toplam	314																																																																					

* $p < ,05$

Tablo 44'e göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin alt boyutlarıyla branş değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Analizden vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli alt boyutu [$U=11102,50$; $p>,05$] , grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutu [$U=10931,50$; $p>,05$], entelektüel teşvikte bulunma alt boyutu [$U=10603,50$; $p>,05$], bireysel ilgi gösterme alt boyutu [$U=10821,00$; $p>,05$] , yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutu [$U=11344,50$; $p>,05$] ve dönüşümcü liderlik davranışlarında [$U=10933,00$; $p>,05$] sonuçlarına ulaşılmıştır.

4.4.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutları ile birlikte arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla uygulanan parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 45 'de verilmiştir.

Tablo 45

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Mesleki Çalışma Yılı	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Vizyon-İlham Sağlama Ve Uygun Rol Modeli	1 ile 5 yıl	6	139,58	3	2,785	,426	-
	6 ile 10 yıl	29	154,10				
	11 ile 15 yıl	46	139,15				
	16 yıl ve üzeri	233	162,01				
Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	1 ile 5 yıl	6	123,67	3	4,569	,206	-
	6 ile 10 yıl	29	165,40				
	11 ile 15 yıl	46	135,12				
	16 yıl ve üzeri	233	161,81				

“Tablo 45’in devamı “

	Mesleki Çalışma Yılı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Entelektüel Teşvikte Bulunma	1 ile 5 yıl	6	142,50	3	1,832	,608	-
	6 ile 10 yıl	29	139,84				
	11 ile 15 yıl	46	152,18				
	16 yıl ve üzeri	233	161,13				
Bireysel İlgi Gösterme	1 ile 5 yıl	6	157,50	3	4,226	,238	-
	6 ile 10 yıl	29	144,31				
	11 ile 15 yıl	46	136,71				
	16 yıl ve üzeri	233	163,25				
Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	1 ile 5 yıl	6	130,75	3	2,402	,493	-
	6 ile 10 yıl	29	178,09				
	11 ile 15 yıl	46	150,41				
	16 yıl ve üzeri	233	157,03				
Dönüşümcü Liderlik Davranışları	1 ile 5 yıl	6	137,08	3	2,495	,476	-
	6 ile 10 yıl	29	152,38				
	11 ile 15 yıl	46	140,91				
	16 yıl ve üzeri	233	161,94				
	Toplam	314					

*p<,05

Tablo 45’e göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutlarıyla mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis T testi sonucunda, dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Analiz sonucunda, vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli [$x^2(2)= 2,785$; $p>.05$], grup amaçlarının kabulünü sağlama [$x^2(2)= 4,569$; $p>.05$], entelektüel teşvikte bulunma [$x^2(2)= 1,832$; $p>.05$], bireysel ilgi gösterme [$x^2(2)= 4,226$; $p>.05$], yüksek başarı beklentisine sahip olma [$x^2(2)= 2,402$; $p>.05$] alt boyutlarında ve dönüşümcü liderlik davranış ölçeğinde [$x^2(2)= 2,495$; $p>.05$] değerlerine ulaşılmıştır.

4.4.7. Öğretmenlerin İstihdam Şekillerine Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, istihdam şekli değişkeni açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutları ile birlikte arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla uygulanan parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının istihdam değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

	İstihdam Şekli	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Vizyon-İlham Sağlama Ve Uygun Rol Modeli	Kadrolu	300	156,97				
	Sözleşmeli	5	161,40	2	,290	,865	-
	Diğer	9	173,06				
Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	Kadrolu	300	156,74				
	Sözleşmeli	5	169,80	2	,508	,776	-
	Diğer	9	176,00				
Entelektüel Teşvikte Bulunma	Kadrolu	300	158,04				
	Sözleşmeli	5	153,90	2	,301	,860	-
	Diğer	9	141,61				
Bireysel İlgi Gösterme	Kadrolu	300	157,13				
	Sözleşmeli	5	165,30	2	,120	,942	-
	Diğer	9	165,56				
Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	Kadrolu	300	158,81				
	Sözleşmeli	5	152,20	2	1,970	,374	-
	Diğer	9	116,83				

“Tablo 46’in devamı”

	İstihdam Şekli	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Dönüşümcü Liderlik Davranışları	Kadro	300	157,46				
	Sözleşmeli	5	161,50	2	,011	,995	-
	Diğer	9	156,56				
	Toplam	314					

*p<,05

Tablo 46’a göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutlarıyla istihdam şekli değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis T testi sonucunda, dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Analiz sonucunda, vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli [$\chi^2(2)=,290$; $p>.05$], grup amaçlarının kabulünü sağlama [$\chi^2(2)=,508$; $p>.05$], entelektüel teşvikte bulunma [$\chi^2(2)=,301$; $p>.05$], bireysel ilgi gösterme [$\chi^2(2)=,120$; $p>.05$], yüksek başarı beklentisine sahip olma [$\chi^2(2)=1,970$; $p>.05$] alt boyutlarının ve dönüşümcü liderlik davranış ölçeğinin [$\chi^2(2)=0,011$; $p>.05$] değerlerine sahip olduğu görülmüştür.

4.4.8. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulda Çalışma Yıllarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, okulda çalışma yıl değişkeni açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutları ile birlikte arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla uygulanan parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 47 ’de verilmiştir.

Tablo 47

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının okulda çalışma yılı değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Okulda Çalışma Yılı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Vizyon-İlham Sağlama Ve Uygun Rol Modeli	1 ile 5 yıl	150	154,53				
	6 ile 10 yıl	97	159,48				
	11 ile 15 yıl	44	157,83	3	,518	,915	-
	16 yıl ve üzeri	23	167,87				
Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	1 ile 5 yıl	150	156,10				
	6 ile 10 yıl	97	160,69				
	11 ile 15 yıl	44	150,55	3	,669	,881	-
	16 yıl ve üzeri	23	166,50				
Entelektüel Teşvikte Bulunma	1 ile 5 yıl	150	153,57				
	6 ile 10 yıl	97	153,63				
	11 ile 15 yıl	44	171,74	3	2,191	,534	-
	16 yıl ve üzeri	23	172,20				
Bireysel İlgi Gösterme	1 ile 5 yıl	150	155,95				
	6 ile 10 yıl	97	152,28				
	11 ile 15 yıl	44	169,08	3	1,451	,694	-
	16 yıl ve üzeri	23	167,50				
Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	1 ile 5 yıl	150	155,08				
	6 ile 10 yıl	97	165,37				
	11 ile 15 yıl	44	146,20	3	1,636	,651	-
	16 yıl ve üzeri	23	161,74				
Dönüşümcü Liderlik Davranışları	1 ile 5 yıl	150	153,16				
	6 ile 10 yıl	97	159,91				
	11 ile 15 yıl	44	159,13	3	1,062	,786	-
	16 yıl ve üzeri	23	172,57				
	Toplam	314					

* p<,05

Tablo 47 incelendiğinde; öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutlarıyla bulunulan okulda çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis T testi sonucunda, dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Analiz sonucunda, vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli [$\chi^2(3)=,518$; $p>.05$], grup amaçlarının kabulünü sağlama [$\chi^2(3)=,669$; $p>.05$], entelektüel teşvikte bulunma [$\chi^2(3)=2,191$; $p>.05$], bireysel ilgi gösterme [$\chi^2(3)= 1,451$; $p>.05$], yüksek başarı beklentisine sahip olma [$\chi^2(3)= 1,636$; $p>.05$] alt boyutlarının ve dönüşümcü liderlik davranış ölçeğinin [$\chi^2(3)= 1,062$; $p>.05$] değerleri elde edilmiştir.

4.4.9. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, okul türü değişkeni açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutları ile birlikte arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla uygulanan parametrik olmayan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 48 'de verilmiştir.

Tablo 48

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının okul türü değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	p	Anlamlı fark
Vizyon-İlham Sağlama Ve Uygun Rol Modeli	İlkokul	140	150,40	21056,00	11186,000	,209	-
	Ortaokul	174	163,21	28399,00			
Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	İlkokul	140	151,49	21208,50	11338,500	,282	-
	Ortaokul	174	162,34	28246,50			
Entelektüel Teşvikte Bulunma	İlkokul	140	154,99	21698,50	11828,500	,657	-
	Ortaokul	174	159,52	27756,50			
Bireysel İlgi Gösterme	İlkokul	140	141,54	19815,00	9945,000	,004	+
	Ortaokul	174	170,34	29640,00			

“Tablo 48’in devamı”

	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	p	Anlamlı fark
Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	İlkokul	140	154,38	21613,50	11743,500	,577	-
	Ortaokul	174	160,01	27841,50			
Dönüşümcü Liderlik Davranışları	İlkokul	140	150,95	21133,00	11263,000	,251	-
	Ortaokul	174	162,77	28322,00			
	Toplam	314					

*p<,05

Tablo 48 incelendiğinde; öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutlarıyla okul türü değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, bireysel ilgi gösterme alt boyutu hariç dönüşümcü liderlik davranışları ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Analiz sonucunda, vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli alt boyutu [$U=11186$; $p>,05$], grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutu [$U=11338,5$; $p>,05$], entelektüel teşvikte bulunma alt boyutu [$U=11828,5$; $p>,05$], yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutu [$U=11743,50$; $p>,05$] ve dönüşümcü liderlik davranışlarında [$U=11263$; $p>,05$] bulguları elde edilmiştir. Bireysel ilgi gösterme alt boyutu ise [$U=9945$; $p<,05$] değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyut için $\eta^2=0,031$ etki değeri hesaplanmıştır. Bu değer ise bizi, farkın düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

4.4.10. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Dair Eğitim Alma Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, kapsayıcı eğitime dair hizmetiçi eğitim veya seminer alma durum değişkeni açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutları ile birlikte arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla uygulanan parametrik olmayan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 49 'da verilmiştir.

Tablo 49

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının kapsayıcı eğitim ve seminer alma durum değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Kapsayıcı Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	p	Anlamlı fark
Vizyon-İlham Sağlama Ve Uygun Rol Modeli	Evet	200	151,96	30391,50	10291,500	,148	-
	Hayır	114	167,22	19063,50			
Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	Evet	200	155,03	31005,00	10905,000	,513	-
	Hayır	114	161,84	18450,00			
Entelektüel Teşvikte Bulunma	Evet	200	151,24	30247,50	10147,500	,102	-
	Hayır	114	168,49	19207,50			
Bireysel İlgı Gösterme	Evet	200	153,47	30693,50	10593,500	,281	-
	Hayır	114	164,57	18761,50			
Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	Evet	200	150,54	30107,00	10007,000	,066	-
	Hayır	114	169,72	19348,00			
Dönüşümcü Liderlik Davranışları	Evet	200	151,29	30259,00	10159,000	,108	-
	Hayır	114	168,39	19196,00			
	Toplam	314					

* $p < ,05$

Tablo 49'a göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin alt boyutlarıyla kapsayıcı eğitim alma değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Analizden vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli alt boyutu [$U=10291,5$; $p > ,05$] , grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutu [$U=10905$; $p > ,05$], entelektüel teşvikte bulunma alt boyutu [$U=10147,5$; $p > ,05$], bireysel ilgi gösterme alt boyutu [$U=10593,5$; $p > ,05$] , yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutu [$U=10007$; $p > ,05$] ve dönüşümcü liderlik davranışlarında [$U=10159$; $p > ,05$] sonuçlarına ulaşılmıştır.

4.4.11. Öğretmenlerin Dezavantajlı Grupla Deneyimine Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, dezavantajlı grupla çalışma deneyim değişkeni açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutları ile birlikte arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla uygulanan parametrik olmayan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının dezavantajlı öğrenci deneyimi değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Dezavantajlı Öğrenci İle Deneyim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	p	Anlamlı fark
Vizyon-İlham Sağlama Ve Uygun Rol Modeli	Evet	277	156,97	43479,50	4976,500	,773	-
	Hayır	37	161,50	5975,50			
Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	Evet	277	156,66	43394,00	4891,000	,645	-
	Hayır	37	163,81	6061,00			
Entelektüel Teşvikte Bulunma	Evet	277	156,51	43352,50	4849,500	,592	-
	Hayır	37	164,93	6102,50			
Bireysel İlgî Gösterme	Evet	277	157,95	43752,50	4999,500	,803	-
	Hayır	37	154,12	5702,50			
Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	Evet	277	159,81	44268,00	4484,000	,207	-
	Hayır	37	140,19	5187,00			
Dönüşümcü Liderlik Davranışları	Evet	277	157,31	43575,00	5072,000	,919	-
	Hayır	37	158,92	5880,00			
	Toplam	314					

*p<,05

Tablo 50 değerlendirildiğinde; öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutlarıyla dezavantajlı öğrenci deneyimi değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Analiz sonucunda, vizyon-ilham sağlama ve

uygun rol modeli [$U=4976,5$; $p>,05$] , grup amaçlarının kabulünü sağlama [$U=4891$; $p>,05$] , entelektüel teşvikte bulunma [$U=4849,5$; $p>,05$], bireysel ilgi gösterme [$U=4999,5$; $p>,05$] , yüksek başarı beklentisine sahip olma [$U=4484$; $p>,05$] alt boyutlarından ve dönüşümcü liderlik davranış ölçeğinden [$U=5072$; $p>,05$] değerleri elde edilmiştir.

4.4.12. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, okulun sosyo - ekonomik düzey değişkeni açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutları ile birlikte arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla uygulanan parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 51 'de verilmiştir.

Tablo 51

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının okulun sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Okulun Sosyo- Ekonomik Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>	Anlamlı fark
Vizyon-İlham Sağlama Ve Uygun Rol Modeli	Düşük Gelirli	82	145,66				
	Orta Gelirli	198	158,20	2	3,951	,139	-
	Yüksek Gelirli	34	181,94				
Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	Düşük Gelirli	82	152,84				
	Orta Gelirli	198	154,16	2	4,557	,102	-
	Yüksek Gelirli	34	188,16				
Entelektüel Teşvikte Bulunma	Düşük Gelirli	82	145,79				
	Orta Gelirli	198	159,02	2	3,034	,219	-
	Yüksek Gelirli	34	176,87				

“Tablo 51’in devamı”

	Okulun Sosyo- Ekonomik Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Bireysel İlgi Gösterme	Düşük Gelirli	82	147,16				
	Orta Gelirli	198	160,87	2	1,549	,461	-
	Yüksek Gelirli	34	162,78				
Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	Düşük Gelirli	82	163,58				
	Orta Gelirli	198	152,13	2	2,301	,316	-
	Yüksek Gelirli	34	174,13				
Dönüşümcü Liderlik Davranışları	Düşük Gelirli	82	149,10				
	Orta Gelirli	198	156,58	2	3,442	,179	-
	Yüksek Gelirli	34	183,13				
	Toplam	314					

*p<,05

Tablo 51 incelendiğinde; öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutlarıyla okulun sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis T testi sonucunda, dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Test sonucunda, vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli alt boyutunda [$\chi^2(2)= 3,951$; $p>.05$], grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutunda [$\chi^2(2)= ,4,557$; $p>.05$], entelektüel teşvikte bulunma alt boyutunda [$\chi^2(2)=3,034$; $p>.05$], bireysel ilgi gösterme alt boyutunda [$\chi^2(2)= 1,549$; $p>.05$], yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutunda [$\chi^2(3)= 2,301$; $p>.05$] ve dönüşümcü liderlik davranış ölçeğinden [$\chi^2(3)= 3,442$; $p>.05$] değerleri elde edilmiştir.

4.4.13. Öğretmenlerin Yakın Çevresinde Kapsayıcı eğitime İhtiyaç Duyan Birey Varlığına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, yakın çevrede kapsayıcı eğitime gereksinin duyan birey varlık değişkeni açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutları ile birlikte arasında anlamlı

bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla uygulanan parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 52 'de verilmiştir.

Tablo 52

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının yakın çevrede kapsayıcı eğitime gerek duyan birey varlık değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Yakın Çevrede Kapsayıcı Eğitime Gerek Duyan Birey Varlığı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann- Whitney U	p	Anlamlı fark
Vizyon-İlham	Evet	221	161,88	35775,00	9309,000	,183	-
Sağlama Ve Uygun Rol Modeli	Hayır	93	147,10	13680,00			
Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	Evet	221	160,05	35370,50	9713,500	,433	-
	Hayır	93	151,45	14084,50			
Entelektüel Teşvikte Bulunma	Evet	221	160,25	35414,50	9669,500	,403	-
	Hayır	93	150,97	14040,50			
Bireysel İlgi Gösterme	Evet	221	162,56	35925,00	9159,000	,116	-
	Hayır	93	145,48	13530,00			
Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	Evet	221	155,94	34463,00	9932,000	,632	-
	Hayır	93	161,20	14992,00			
Dönüşümcü Liderlik Davranışları	Evet	221	161,11	35605,00	9479,000	,277	-
	Hayır	93	148,92	13850,00			
	Toplam	314					

*p<,05

Tablo 52'e göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutlarıyla yakın çevrede kapsayıcı eğitime gerek duyan birey varlığı değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Analiz sonucunda, vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli [$U=9309$; $p>,05$] , grup amaçlarının kabulünü sağlama [$U=9713,5$; $p>,05$] , entelektüel teşvikte bulunma [$U=9669,5$; $p>,05$], bireysel ilgi gösterme [$U=9159$; $p>,05$] , yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutlarında [

$U=9932; p>,05$] , dönüşümcü liderlik davranış ölçeğinde ise [$U=9479; p>,05$] değerlerine ulaşılmıştır.

4.5. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimde Tutumları İle Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki Durumuna Dair Bulgular

Çalışmanın bu alt bölümünde, öğretmenlerin görüşlerine göre; araştırmanın beşinci alt problemi olan eğitim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ve alt boyutları ile öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde tutum ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon testi ile analizi yapılmış ve Tablo 53’de verilmiştir.

Büyüköztürk vd (2018), korelasyon katsayısının mutlak değerine göre değişkenler arasındaki ilişki düzeylerinin $r=.00 - .30$ ise zayıf, $r=.31 - .69$ ise orta kuvvette, $r=.70 - 1.00$ ise kuvvetli ilişkinin varlığı olarak yorumlanabilir şeklinde belirtmişlerdir. İlişkinin yönü ise değişkenler arasındaki katsayını + ise pozitif, - ise negatif yönlü olarak yorumlanmaktadır (Pallant, 2020).

Tablo 53

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde tutumları ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile ilişkin korelasyon analizi sonuçları

	Kapsayıcı Eğitim Yönelik Tutum	Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliği	Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliği	Dönüşümcü Liderlik Davranışları	Vizyon-İlham Sağlama Ve Uygun Rol Modeli	Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	Entelektüel Teşvikte Bulunma	Bireysel İlgî Gösterme	Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum	r 1,000	,943**	,858**	,420**	,439**	,378**	,292**	,352	,288**
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliği	r	1,000	,639**	,376**	,393*	,339**	,242**	,325*	,269**
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliği	r		1,000	,393**	,408**	,353**	,301**	,312**	,251**
Dönüşümcü Liderlik Davranışları	r			1,000	,972**	,951**	,854**	,870**	,524**
Vizyon-İlham Sağlama Ve Uygun Rol Modeli	r				1,000	,930**	,794*	,828**	,416**
Grup Amaçlarının Kabulünü Sağlama	r					1,000	,755**	,796**	,428**
Entelektüel Teşvikte Bulunma	r						1,000	,697*	,296**
Bireysel İlgî Gösterme	r							1,000	,360**
Yüksek Başarı Beklentisine Sahip Olma	r								1,000

** $p < ,01$

Tablo 53 genel olarak incelendiğinde katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ve alt boyutları ile öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde tutum ve alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik tutum toplamı ile kapsayıcı eğitimde toplumsal

işbirliğinin gerekliliği boyutu arasında ($r=.943$; $p<.01$) pozitif yönlü kuvvetli düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitime yönelik tutum toplamı ile Kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği alt boyutu arasında ($r=.858$; $p<.01$) pozitif yönlü kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik tutum toplamı ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasında ($r=.420$; $p<.01$) orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitime yönelik tutum toplamı ile dönüşümcü liderlik davranış alt boyutlarındaki ilişki düzeylerine bakıldığında; vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli arasında ($r=.439$; $p<.01$), grup amaçlarının kabulünü sağlama arasında ($r=.378$; $p<.01$) ve bireysel ilgi gösterme alt boyutları arasında ($r=.352$; $p<.01$) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki gözlemlenmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik tutum toplamı ile entelektüel teşvikte bulunma ($r=.292$; $p<.01$) ve yüksek başarı beklentisine sahip olma ($r=.288$; $p<.01$) alt boyutları arasında ise pozitif yönlü zayıf ilişki tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitimde tutum ölçeğinin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği ile kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği alt boyutları arasında ise ($r=.639$; $p<.01$) değerleri ile pozitif yönlü orta düzeyde bir anlamlılık görülmüştür. Kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutu ile dönüşümcü liderlik davranış düzey toplamı arasında ($r=.376$; $p<.01$), vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli alt boyutu arasında ($r=.393$, $p<.01$), grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutu arasında ($r=.339$; $p<.01$), bireysel ilgi gösterme alt boyutu arasında ($r=.325$; $p<.01$) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlılık sonuçlarına ulaşılmıştır. Kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutu ile dönüşümcü liderlik özelliklerinin alt boyutlarından entelektüel teşvikte bulunma ($r=.242$; $p<.01$) ve yüksek başarı beklentisine sahip olma ($r=.269$; $p<.01$) alt boyutları arasında ise pozitif yönlü zayıf ilişki tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitimde tutum ölçeğinin kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği alt boyutu ile dönüşümcü liderlik özelliklerinin toplamı arasında ($r=.393$; $p<.01$), vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli alt boyutu arasında ($r=.408$; $p<.01$), grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutu arasında ($r=.353$; $p<.01$), entelektüel teşvikte bulunma alt boyutu arasında ($r=.301$; $p<.01$), bireysel ilgi gösterme alt boyutu arasında ($r=.312$; $p<.01$) pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitimde tutum ölçeğinin kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği alt boyutu ile yüksek başarı beklentisine sahip olma ($r=.251$; $p<.01$) alt boyutları arasında ise pozitif yönlü zayıf ilişki tespit edilmiştir. Dönüşümcü liderlik davranış toplamı ile vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli alt boyutu arasında ($r=.972$; $p<.01$), grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutu arasında ($r=.951$; $p<.01$), entelektüel teşvikte bulunma alt boyutu arasında ($r=.854$; $p<.01$),

bireysel ilgi gösterme alt boyutu arasında ($r=.870$; $p<.01$) pozitif yönlü kuvvetli bir ilişki olduğu görülmüştür. Dönüşümcü liderlik özelliklerinin toplamı ile yüksek başarı beklentisine sahip olma ($r=.524$; $p<.01$) alt boyutu arasında ise pozitif yönlü orta ilişki tespit edilmiştir. Dönüşümcü liderlik davranışlarının vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli alt boyutu ile grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutu arasında ($r=.930$; $p<.01$), entelektüel teşvikte bulunma alt boyutu arasında ($r=.794$; $p<.01$), bireysel ilgi gösterme alt boyutu arasında ($r=.828$; $p<.01$) pozitif yönlü kuvvetli bir ilişki, yüksek başarı beklentisine sahip olma ($r=.416$; $p<.01$) alt boyutu arasında ise pozitif yönlü orta ilişki olduğu görülmüştür. Dönüşümcü liderlik davranışlarının grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutu ile entelektüel teşvikte bulunma alt boyutu arasında ($r=.755$; $p<.01$), bireysel ilgi gösterme alt boyutu arasında ($r=.796$; $p<.01$) pozitif yönlü kuvvetli bir ilişki görülmüştür. Yüksek başarı beklentisine sahip olma ($r=.428$; $p<.01$) alt boyutu arasında ise pozitif yönlü orta ilişki olduğu görülmüştür. Dönüşümcü liderlik davranışlarının entelektüel teşvikte bulunma alt boyutu ile bireysel ilgi gösterme alt boyutu arasında ($r=.697$; $p<.01$) pozitif yönlü orta, yüksek başarı beklentisine sahip olma ($r=.296$; $p<.01$) alt boyutu arasında ise pozitif yönlü zayıf ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dönüşümcü liderlik davranışlarının bireysel ilgi gösterme alt boyutu ile yüksek başarı beklentisine sahip olma ($r=.360$; $p<.01$) alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

4.6. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları İle Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın altıncı ve son alt problemi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığıdır. Çalışmanın hipotezi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını etkilediği yönündedir. İki ölçek arasında basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin tutumlarını etkilediği düşünüldüğü için araştırmada, dönüşümcü liderlik davranışları bağımsız değişken olarak alınırken, kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumları bağımlı değişken olarak alınmıştır. Yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 54'de verilmiştir.

Tablo 54

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ile incelemesine ait regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standard Hata B	β	t	p
Sabit	2,847	,146		19,539	,000
Dönüşümcü Liderlik Davranışları	,278	,034	,420	8,177	,000
r=,420	R ² =,176				
F _(1,312) =66,865	P<,001				

Tablo 54 incelendiğinde, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin kapsayıcı eğitime tutumları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,420$; $R^2=0,176$; $p<,01$). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları öğretmenlerin kapsayıcı eğitime tutumlarına yönelik toplam varyansın %17,60'ını yordamaktadır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarına ilişkin toplam varyansın %17,60'ı okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile açıklandığı ifade edilebilir. Elde edilen t-testi sonuçlarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarını etkilediği, anlamlı yordayıcısı olduğu söylenebilir. Farklı bir ifade ile öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının artırmak isteyen okul müdürlerinin, dönüşümcü liderlik davranışları göstermeleri önemlidir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde; Çanakkale il merkezinde resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanan Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği ve Dönüşümcü Liderlik Ölçeği ile toplanan verilerden elde edilen bulguların incelenmesi sonucunda tespit edilen sonuçlara yorumlar getirilmiştir. Yapılan çözümlenmeler doğrultusunda önerilere yer verilerek çalışma sonlandırılmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve getirilen yorumlar aşağıda belirtilmiştir. Araştırmanın alt problemleri ölçek bölümlerinin altında değerlendirilmiştir.

5.1.1. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği

Çalışmanın bu kısmında, araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerine dair bulgular değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları

Çalışmanın birinci alt problemini “Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğinin birinci alt boyutu olan kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu, ikinci alt boyutu kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği boyutuna da çok yüksek düzeyde olumlu olduğu tespit edilmiştir. Her iki alt boyutu ile birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin geneline ilişkin öğretmenlerin tutumları yüksek düzeyde olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, Şimşek (2019)'in çalışmasında birinci alt boyutta ve genel ölçek sonuçlarıyla benzerlik göstermekte, fakat ikinci alt boyut ile farklılıklar göstermektedir. Araştırmanın sonuçları Ediyanto ve Kawai (2023), Van Steen ve Wilson (2020), AlMahdi ve Bukamal (2019), Saloviita ve Schaffus (2016), Savolainen, Malinen ve Schwab (2022) 'in öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin tutumlarının yüksek olması sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutunda en fazla katıldıkları ifade “Sınıf içi uygulamalarda farklı branştaki öğretmenlerden destek

alınmasının kapsayıcı eğitimde başarıyı artıracığını düşünüyorum” ifadesidir. “Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullarda dışlandığını düşünüyorum” ifadesi ise bu alt boyutta öğretmenlerin daha az katıldıkları ifadedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde tutum ölçeğinin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması alt boyutunda yer alan ifadelerden en fazla katıldıkları ifade ise “Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum” ifadesidir. Yüksek ama en az katıldıkları ifade ise “Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere öğretmenlik yapmaktan keyif alırım” tir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime erken çocukluktan itibaren başlanması ve başarılı olabilmesinin branş branşlarla işbirliğine inandıkları, araştırma evreninde kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık bilincinin olduğu ve uygulamalarında öğretmenlerin tutumlarıyla başarılı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Tutumlarını Etkileyen Bireysel ve Mesleki Faktörler

Çalışmanın ikinci alt problemi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarında bireysel özelliklerinden cinsiyet, medeni durum, yaş grubu, eğitim durumu, branşı, meslekteki çalışma yılı, istihdam şekli, çalıştığı okuldaki çalışma yılı, çalıştığı okulun türü, kapsayıcı eğitime ile ilgili eğitim alıp almadığı, dezavantajlı grupla çalışma deneyimi, çalışılan okul bölgesinin sosyo-ekonomik düzeyi, yakın çevrede kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyulan bireyin varlığına göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarıyla cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Cinsiyet değişkeninin bir farklılık yaratmadığı öğretmenlerinin ister kadın ister erkek olsun tutumlarının olumlu ve benzer olduğu gözlemlenmiştir. Diğer bir ifade ile kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeninin alt boyutları anlamına incelenmesinde Şimşek’in (2019) erkek öğretmenlerinin tutumlarında bayan öğretmenlerin tutumlarına göre daha olumlu farklılaştığı bulgularıyla benzerlik göstermediği görülmüştür. Filiz’in (2021), Savolainen, Malinen ve Schwab (2022) , ve Ediyanto ve Kawai’nin (2023) cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarıyla medeni durum değişkeni açısından kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutunda ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Ancak kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutunda düşük değerde evli öğretmenlerin tutumlarının bekar öğretmenlerin tutumlarıyla farklılaştığı gözlemlenmiştir. Bu durum evli öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği konusunda tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyuttaki farklılaşma öğretmen tutumlarının geneline etki etmediği evli ve bekar öğretmenlerin tutumları arasında bir fark olmadığı gruplar arasında benzerlik olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ister evli olsun ister bekar olsun tutumları arasında fark olmadığı ve her iki grupta kapsayıcı eğitime yönelik olumlu ve yüksek tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeği, toplumsal işbirliğinin gerekliliği ve ilginin artırılması alt boyutlarında yaş aralık değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlılık bulunmuştur. Test sonucuna göre ölçeğin bütünü ve her iki alt boyutta da 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerle ve 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin ise 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin tutumları oranla tutumlarının daha yüksek ve farklı olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin tutumlarının 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin tutumlarına göre sıra ortalamaları dikkate alınarak daha yüksek olduğu, 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin ise 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin tutumlarına göre daha yüksek olduğu, sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, en yüksek tutumun 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlere ait olduğu sonucu elde edilmiştir. Bundan dolayı 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarını daha içselleştirdiği, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarının benimsemek konusunda daha açık oldukları söylenebilir. Cornoldi, Terreni, Scruggs ve Mastropieri (1998) daha genç öğretmenlerin daha yaşlı ve tecrübeli öğretmenlerden daha fazla olumlu tutum geliştirdiklerini yapılan çalışmanın sonucu olarak ifade edilmiştir. Bu sonuç araştırmamızın sonuçlarıyla uyumaktadır. Ancak Fazlıoğlu ve Doğan (2013) ise araştırmasında öğretmenlerin yaşları artıkça daha olumlu oldukları bulgularına ulaşmıştır.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarıyla eğitim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamıştır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimini tamamlamış olmasının

ölçeğin geneli ile toplumsal işbirliğinin gerekliliği ve kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği alt boyutlarında bir farklılık yaratmadığı, öğretmenlerin tutumlarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları Ediyanto ve Kawai'nin (2023) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarıyla mesleki kıdem ve istihdam şekli değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamıştır. Başka bir anlatımla kadrolu, sözleşmeli, görevlendirme veya norm fazlası olarak çalışan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarına bir etkisi olmadığı, tutumlarının benzer ve olumlu olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Aynı şekilde öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin de diğer bir deyişle öğretmenlerin 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl veya 16 ve üzeri hizmet süresinin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği ve kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği alt boyutlarıyla beraber kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarına etkisi olmadığı görüşmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin olumlu benzer tutum geliştirdiği tespit edilmiştir. Çalışmamızın mesleki kıdem değişkeninin öğretmen tutumlarına etkisi açısından Şimşek'in (2019) ve Filiz'in (2021) araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Araştırmamızın tersine Ediyanto ve Kawai (2023) araştırma bulgularında mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime karşı tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarıyla okul türü değişkeni açısından değerlendirildiğinde; kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. İlkokulda görev yapan veya ortaokulda görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği alt boyutundaki tutumlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutunda ise ilkokulda ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin tutumları arasında farklılık tespit edilmiştir. Sıra toplamından yola çıkarak ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerine göre tutumlarında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde tutum ölçeğini değerlendirdiğimizde ortaokul öğretmenlerinin tutumlarının ilkokul öğretmenlerinin tutumlarıyla farklılık gösterdiği bulguları elde edilmiştir. Sıra ortalamalarını açısından değerlendirdiğimizde ortaokul öğretmenlerinin tutumlarının ilkokul öğretmenlerinin tutumlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tuncay ve Kızılaslan (2022) öğrenci yaş grubu küçüldükçe öğretmenlerin

kapsayıcılığa olan tutumlarının ve bakış açılarının daha olumlu olduğu bulgularıyla benzerlik göstermemektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği ve kapsayıcı eğitime ilginin artırılması alt boyutlarıyla kapsayıcı eğitime dair hizmetiçi eğitime veya seminere katılma durumu bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Daha önce bu konuya dair hizmetiçi eğitim veya seminere katılan öğretmenlerle, katılmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu değişkenin öğretmenlerin tutumlarının olumlu ve yüksek olması sebebiyle farklılık oluşturmadığı, tutumlarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği ve kapsayıcı eğitime ilginin artırılması alt boyutlarıyla dezavantajlı öğrenci deneyimi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Öğretmenlerimizin ister dezavantajlı öğrencisi olan sınıfta ders verme tecrübesi olsun ya da olmasın öğretmenlerimizin tutumlarında bir farklılık olmadığı, benzerlik olduğu sonucu tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitime eğitim alma ya da katılım değişkeninin farklılık göstermemesi Şimşek'in (2019) ve Filiz'in (2021) sonuçları ile örtüşmektedir. Aynı şekilde dezavantajlı öğrenci ile tecrübe değişkeni incelendiğinde ise Şimşek'in (2019) sonuçları ile benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Karasu (2019) ve Avramidis, Bayliss ve Burdan'ın (2000) 'in kapsayıcı eğitim tecrübesi olan öğretmenlerin daha olumlu tutum gösterdiği sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutunda çalışılan okulun sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından, okulun bulunduğu düşük gelirli, orta gelirli ya da yüksek gelirli ekonomik çevresine göre öğretmenlerin tutumlarında istatistik anlamda bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin düşük, orta ya da yüksek sosyo-ekonomik çevrede çalışmalarını açısından tutumlarının benzerlik gösterdiği sonucu tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitime ilginin artırılması alt boyutunda ise düşük, orta ve yüksek gelirli sosyo ekonomik çevrede çalışan öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Değerlendirmede bu alt boyutta sıra ortalamaları doğrultusunda orta gelir sosyo-ekonomik çevreye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin tutumlarının, düşük gelirli sosyo ekonomik çevreye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin tutumlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı alt boyutta yüksek sosyo ekonomik çevreye sahip okullarda

görev yapan öğretmenlerin tutumlarının ise orta gelirli sosyo-ekonomik çevreye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin tutumlarına kıyasla sıra ortalamaları da göz önüne alınarak daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Diğer bir anlatımla kapsayıcı eğitime ilginin artırılması alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre yükseldikçe tutumlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu alt boyuttaki anlamlı farklılık tutum ölçeğinin genelinin sonucu değiştirmemekte ve öğretmenlerin çalıştıkları okul çevresinin düşük, orta ve yüksek gelirli sosyo ekonomik düzeye sahip olması öğretmenlerin tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Özetle düşük, orta ya da yüksek gelirli sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin tutumlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bu yönüyle Şimşek'in (2019) okulu düşük, orta ve yüksek gelirli bölgede görevli öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğu ve gruplararası farklılık olmadığı sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği ve kapsayıcı eğitime ilginin artırılması alt boyutlarıyla yakın çevrede kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Öğretmenlerin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey olsun veya olmasın öğretmenlerin tutumlarının benzerlik gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey varlığı değişkenindeki benzerlik oranı Şimşek'in (2019) ve Filiz'in (2021) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

5.1.2. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerine dair bulgular değerlendirilmiştir.

Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları

Çalışmanın üçüncü alt problemini “Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını çok yüksek düzeyde ve olumlu

algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile Çanakkale il merkezindeki resmi ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin olumlu ve çok yüksek düzeyde değerlendirildiği ifade edilebilir. Ölçeğin alt boyutları ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise; ilk sırada vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli, ikinci sırada bireysel ilgi gösterme boyutu, üçüncü sırada grup amaçlarının kabulünü sağlama boyutlarının çok yüksek düzeyde ve olumlu algılandığı tespit edilmiştir. Entelektüel teşvikte bulunma ve yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutları ise yüksek düzeyde ve olumlu olarak öğretmenler tarafından algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle 2014 yılında yönetici atama yönetmeliğinin değiştirilmesi ile birlikte okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğunun değişmesi, yönetmelikte getirilen kriterler doğrultusunda okul ve kurum gelişim, mesleki kariyer ve gelişime önem verip uygulayan okul yöneticilerinin puanlamaya tabi tutulması bu yönde yapılan çalışmaları desteklemiştir. Okul yöneticisi seçilme ve yeniden görevlendirilme değerlendirilmesine getirilen bu kıstaslarında çağa uyum sağlayan, takım çalışmasına önem veren, öğrenci, öğretmen ve çalışanlara örnek olup ilham veren başarı ve gelecek odaklı, değişime uyum sağlayan ve yenilikçi okul kültürlerini hayata geçirilmesini sağladığı düşünülmektedir.

Çanakkale il merkezinde ortaokul ve ilkökulda görev yapan öğretmenlerin, çalıştıkları okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerinden vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli boyutunda yer alan ifadelerin hepsine tamamen katıldıkları gözlemlenmiştir. Boyutu oluşturan sekiz ifadeden öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifade “Öğretmenlere sözlerinden çok davranışlarıyla örnek olur” ifadesidir, en alt sırada yer alan ifade ise “Öğretmenlere, geleceğe ilişkin planlarıyla ilham vermeye çalışır” ifadesidir.

Öğretmenlerin, çalıştıkları okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerinden grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutunda en fazla katıldıkları ifade “Öğretmenlerde takım düşüncesinin ve ruhunun oluşmasını sağlamaya çalışır” ifadesidir. Alt boyutun beşinci ve son sırada yer alan ifadesi ise “İşime ve kariyerime ilişkin beklentilerimi yükseltmemi sağlamaya çalışır” ifadesidir. Grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutuna verilen cevaplara göre bu boyutu oluşturan tüm ifadelere öğretmenlerin çok yüksek düzeyde tamamen katıldığı genel diğer bir ifade ile olumlu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çanakkale il merkezinde ortaokul ve ilkökulda görev yapan öğretmenlerin, çalıştıkları okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerinden entelektüel teşvikte

bulunma alt boyutunda öğretmenlerin “Beni, rutin sorunları yeni bir bakış açısı ile çözmeye teşvik eder” ifadesi en fazla katıldıkları ifadedir. En son sırada yer alan ifade ise “İşleri gerçekleştirme biçimimi sürekli gözden geçirmem için beni uyarır” ifadesidir. Entelektüel teşvikte bulunma alt boyutu genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin yüksek düzeyde olumlu olarak katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, çalıştıkları okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerinden bireysel ilgi gösterme alt boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifade “Benim kişisel duygularıma saygı gösterir” ifadesi, “Benim kişisel ihtiyaçlarımı göz önüne alarak davranır” ifadesi ise en sonda yer almaktadır. Öğretmenlerin bireysel ilgi gösterme alt boyutundaki ifadeler tamamen katıldıkları olumlu yanıtlar verdiği görülmüştür.

Çanakkale il merkezinde ortaokul ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, çalıştıkları okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerinden yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifade “Bizden her zaman en iyisini, daha iyisini yapmamızı bekler ifadesidir. “Faaliyetlerimizi değerlendirirken ikinci en iyiyi başarı olarak görmez” ifadesi ise alt boyutun az katılınan ifadesidir.

Araştırma sonuçları Gün (2020), Kahya (2020) ve Aksel’in (2016) sonuçlarıyla anlamlılık ve olumluluk bağlamında benzerlik gösterse de araştırmamızda öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını çok yüksek olarak değerlendirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Algılanmasında Öğretmenleri Etkileyen Bireysel ve Mesleki Faktörler

Çalışmanın dördüncü alt problemi öğretmenlere göre, bireysel özelliklerinden cinsiyet, medeni durum, yaş grubu, eğitim durumu, branşı, meslekteki çalışma yılı, istihdam şekli, çalıştığı okuldaki çalışma yılı, çalıştığı okulun türü, kapsayıcı eğitime ile ilgili eğitim alıp almadığı, dezavantajlı grupla çalışma deneyimi, çalışılan okul bölgesinin sosyo-ekonomik düzeyi, yakın çevrede kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyulan bireyin varlığına göre çalıştıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının algılanmasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir

Öğretmenlere göre görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli olma, grup amaçlarının

kabulünü sağlama, entelektüel teşvikte bulunma, bireysel ilgi gösterme, yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutlarıyla beraber cinsiyet, medeni durum, yaş değişkeni ve branş açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin kadın ya da erkek olmaları, bekar veya evli olmaları ve hangi yaşta olduklarının okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını algılama düzeylerinde farklılığa sebep olmamaktadır. Diğer bir anlatımla öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum ve yaş farklılıklarına rağmen çalıştıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını benzer algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin, görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını, vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli olma, grup amaçlarının kabulünü sağlama, entelektüel teşvikte bulunma, bireysel ilgi gösterme, yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutlarıyla algılarına göre eğitim, mesleki kıdem, istihdam şekli ve bulunulan okulda çalışma yıl değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir anlatımla öğretmenlerin lisans, yüksek lisans ya da doktora mezun olmasının algılanan dönüşümcü liderlik davranışına etkisi olmadığı, grupların algılarının benzerlik gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Aynı şekilde kadrolu, sözleşmeli ya da görevlendirme veya norm fazlası olarak çalışan öğretmenlerinde çalıştıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını benzer olarak algıladıkları farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını algılarının benzer olduğu, gruplar arasında bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde okul çalışma yılları arasında dönüşümcü liderlik davranışları algılarının benzer olduğu, grup algılarında bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin alt boyutlarıyla okul türü değişkeni açısından, bireysel ilgi gösterme alt boyutu hariç dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bireysel ilgi gösterme boyutunda sıra ortalamalarında yola çıkarak okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının da ortaokul öğretmenlerinin algılarının ilkokul öğretmenlerine daha yüksek olduğu farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın sebebi ortaokul kademesinin sonunda öğrencilerin liselere geçiş için sınava girmeleri veya okul puanlarına göre liseye yerleştirilmesi sebebiyle okul müdürlerinin başarı odaklı, takım çalışmasına önem veren bu sebeple de ekip üyelerinin ihtiyaç ve isteklerini önemsemesi olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin alt boyutlarıyla kapsayıcı eğitim alma, dezavantajlı öğrenci deneyimi, okulun sosyo-ekonomik düzey ve yakın çevrede kapsayıcı eğitime gerek duyan birey varlığı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını öğretmen ister kapsayıcı eğitime dair hizmetiçi eğitime veya seminere katılmış olsun ya da olmasın, dezavantajlı öğrenci ile deneyimi olsun veya olmasın, çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi ister düşük, ister orta veya yüksek gelirli olsun, öğretmenin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinin hissedilen birey olsun ya da olmasın, aynı şekilde benzer algıladıkları görülmüştür. Kapsayıcı eğitim alma değişkeninde farklılaşma olmaması verilen eğitimlerin içeriğinin çok genel veya içeriğinin ihtiyaca cevap vermemesinden ya da öğretmenlerin tümünün kapsayıcılık konusunda hassasiyetinin fazla olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Yukarıda açıklanan araştırmamızın sonuçlarının cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, istihdam şekli, okuldaki çalışma süresi, okulun sosyo-ekonomik düzey ve kapsayıcılık ile ilgili değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı, grupların okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını benzer şekilde algıladığı saptanmıştır. Araştırmamızın sonuçlarının Gün (2020) , Kahya (2020) ve Kuğu'nun (2019) sonuçları ile benzediği görülmüştür. Ayrıca alanyazında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Aksel N. , 2016; Özen S. , 2019; Çelik ve Eryılmaz, 2006; Erdoğruca, 2011).

5.1.3. Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmadaki beşinci alt boyutun analizinden elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutları ile öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde tutum ve alt boyutları arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

Her iki ölçeğin kendi alt boyutları ile anlamlılık ilişkisi incelendiğinde; kapsayıcı eğitime yönelik tutum toplamı ile kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği ve kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği boyutu arasında pozitif yönlü kuvvetli düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderlik davranış ölçeği ile

vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli, grup amaçlarının kabulünü sağlama, entelektüel teşvikte bulunma, bireysel ilgi gösterme alt boyutları arasında pozitif yönlü kuvvetli bir ilişki olduğu görülürken yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutu arasında ise pozitif yönlü orta ilişki tespit edilmiştir.

Kapsayıcı eğitime yönelik tutum toplamı ile dönüşümcü liderlik özellikleri alt boyutlarındaki ilişki düzeylerine bakıldığında; vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli, grup amaçlarının kabulünü sağlama ve bireysel ilgi gösterme alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki gözlemlenirken entelektüel teşvikte bulunma ve yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutları arasında ise pozitif yönlü fakat zayıf bir ilişki tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumların alt boyutlarındaki ilişki incelendiğinde; kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği ve kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutları ile arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Her iki ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle olan ilişki incelemesine göre kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutu ile dönüşümcü liderlik özelliklerinin vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli, grup amaçlarının kabulünü sağlama, bireysel ilgi gösterme alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlılık sonuçlarına ulaşılırken entelektüel teşvikte bulunma ve yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutları arasında ise pozitif yönlü zayıf ilişki tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin ikinci alt boyutu olan kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutu ile dönüşümcü liderlik alt boyutlarından vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli, grup amaçlarının kabulünü sağlama, entelektüel teşvikte bulunma, bireysel ilgi gösterme alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitimde tutum ölçeğinin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği ile yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutları arasında ise pozitif yönlü ancak zayıf bir ilişki görülmüştür.

Dönüşümcü liderlik ölçeğinin yüksek başarı beklentisi ve entelektüel teşvikte bulunma alt boyutları hem dönüşümcü liderlik hem de kapsayıcı eğitim tutum ölçeği ve alt boyutları ile zayıf ilişkide olduğu saptanmıştır. Bu iki alt boyutta yer alan soru sayısının azlığı tam ölçülmesini engellediği ve ilişkiyi tam yansıtmadığı düşünülmektedir.

5.1.4. Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki Yordayıcılık

Araştırmanın altıncı alt boyutuna göre; okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarını pozitif yönlü ve orta düzeyde etkilediği, müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışı ile öğretmenlerin tutumlarını anlamlı yordadığı tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitiminde toplumsal işbirliği ve ilginin artırılması olumlu öğretmen tutumlarının sayesinde gerçekleşirken, öğretmenlerinde de tutumlarını birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarıyla hayata geçirilebilir.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada özetle okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin kapsayıcı eğitime olan tutumlarını pozitif yönde orta düzeyde etkilediği görülmüştür. Okul müdürlerinin yeniliğe açık, paylaşımcı vizyon oluşturan, öğretmenlere ilham verip rol model olması, grup amaçlarını kabul ettirirken bireysel ilgi göstermesi, istek ve ihtiyaçları önemseyip aynı zamanda entelektüel teşvikte bulunması ve başarı beklentisi öğretmenlerinde kapsayıcı eğitime olumlu tutum geliştirerek, inanma, bütün çocukların bireysel farklılıklarını göz önüne alarak ve çocukları destekleyerek kurum içi ve dışında işbirliğine gidilmesi ve tüm okulunun başarı için mücadeleye katılma olarak kendini göstermektedir.

Sonuç olarak kapsayıcı eğitimin okullarda başarıya ulaşabilmesi için görev alan öğretmenlerinin tutumlarının önemli olduğu ve bu tutumlarında değişimine sebep olan okul müdürlerinin davranışlarının büyük ölçüde etkilediği görülmüştür. Hızla gelişen ve değişen çağla birlikte okul müdürünün dönüşümcü liderlik göstermesi nitelikli, etkili ve kapsayıcı bir eğitim anlayışıyla ve kimseyi geride bırakmamak sloganına uygun olarak okul kültürünü oluşturacak ve gerçekleştirecektir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak sonraki dönemlerde yapılacak olan araştırmalarla yönelik öneriler “Araştırmacılara Öneriler” başlığı altında, karar alınırken politika yapıcılara, okullarda görev yapan eğitim yöneticilerine gerekse öğretmenlere yönelik öneriler “Uygulayıcılara Öneriler” başlığı altında ve ele alınarak sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

Çalışmanın bu bölümünün gelecekte yapılacak araştırmalara ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

1. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Sonraki dönemlerde yapılacak çalışmalarda karma veya nitel yöntemle araştırma yöntemleri kullanılarak yapılır.
2. Çalışmanın evrenini ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden oluşturulmuştur. İleride çalışma evrenli ortaöğretim kurumlarından ve okul öncesi eğitim kurumlarında da oluşturulabilir.
3. Bu araştırma resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla sınırlandırılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda özel okullarda görev yapan öğretmen algıları ölçülebilir.
4. Aynı araştırma ilçe merkezleri ile köy okullarında gerçekleştirilebilir.
5. Aynı araştırma benzer coğrafi ve demografik özellik gösteren illerde veya farklı özelliklere sahip illerde tekrarlanabilir. Sonuçlar kıyaslanarak coğrafi durum ve demografik özelliklerin öğretmen algı ve tutumları ve okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlar üzerindeki etkisi olup olmadığı araştırılabilir.
6. Bu çalışmada dönüşümcü liderlik davranışlarının kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Farklı liderlik yaklaşımları ile aynı araştırma tekrarlanarak hangi liderlik davranışları ile daha yüksek anlamlılık sonucuna ulaşılacağı araştırılabilir.
7. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alma durumlarının öğretmenlerin tutumları etkilemesi beklenirken çalışma sonucunda anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Farklı bir araştırma yöntemiyle neden ortaya konulabilir.
8. Dönüşümcü liderlik ölçeğinin entelektüel teşvikte bulunma ve yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutları hem kendi ölçeğİ içinde hem de kapsayıcı eğitimde tutum ölçeğİ ile zayıf ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu alt boyutların soru sayıları arttırılarak ölçek yeniden yapılandırılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler

Çalışmanın bu bölümünün politika yapılarına, uygulayıcılara, okul müdürlerine, Milli Eğitim Bakanlığı üst ve orta düzey yöneticilerine, eğitim fakültesi öğretim üyeleri ile öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir

1. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranış sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarının arttığı sonucundan yola çıkarak, Milli Eğitim Bakanlığı veya İl Milli Eğitim Müdürlüklerince okul müdürlerinin birer dönüşümcü olma yolunda akademik ve kişisel gelişimlerini teşvik edici politikalar geliştirilebilir. Merkezi, mahalli ya da uzaktan düzenlenebilecek eğitimler ile okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri arttırılabilir.
2. Çalışmadan elde edilen verilere göre %63,70 öğretmenin kapsayıcı eğitime veya seminere katıldığı görülmüştür. Geriye kalan %36,30 dilimde olan öğretmenlere hizmetiçi eğitim faaliyeti düzenlenebilir.
3. Çalışmadan elde edilen bulgulara kapsayıcı eğitime katılan veya katılmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitimlerin içeriğinin ihtiyaca göre şekillendirilip yeniden yapılandırılması sonucu değiştirebilir.
4. Yükseköğretim kurumlarında, eğitim fakültelerinde kapsayıcı eğitimle ilgili ders sayısı ve uygulamaya yönelik çalışmalar müfredatta arttırılabilir. Aynı şekilde mesleğinde ilerlemeyi düşünecek olan öğretmen adaylarına çağdaş liderlik kuramları daha ayrıntılı olarak ders içeriğinde yer alabilir.
5. Milli Eğitim Bakanlığı farklı uluslararası kurum ve kuruluş işbirliğinde kapsayıcı eğitimi okullarda destekleyebilir. Müfredatın içeriğinin zenginleştirilerek öğretmenler için materyal geliştirme ve farkındalık artırma çalışmaları yapılabilir.
6. Kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutum geliştirme çabaları okul yöneticisi ve öğretmenlerin haricinde de okulun iç ve dış paydaşlarına yönelik olarak bilgilendirme, bilinçlendirme ve yaygınlaştırma çalışmaları yerel ve ulusal alanda düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıklalın, A. (2000). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki, Ankara İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , 39. Ankara.
- Adasal, R. (1979). *Yeryüzü Tanrıları, Liderler, Komutanlar ve Kahramanlar Psikolojisi*. İstanbul: Minnetoğlu Yayınları.
- Adıgüzel, Y. (2016). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Ahn, W. J., Ettner, L. W., & Lupin, A. (2014). "Classical to Contemporary Leadership Challenges". *A Values-Based Leadership Wiew Journal of Leadership Studio* , 5 (1), 6-22.
- Akbolat, M., Işık, O. ve Yılmaz, A. (2013). "Dönüşümcü liderlik davranışının motivasyon ve duygusal bağlılığa etkisi". *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi* (11), 36-50.
- Akçalı, H. (2019). Balıkesir'de İlk ve Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Mülteci ve Sığınmacı Çocukların Eğitim Problemleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçay Güngör, A. (2018). Etkili Okul Özelliklerinin Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen Bağlılığıyla İlişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi . İzmir: Ege Üniversitesi.
- Akduman, N. M. (2019). "Kapsayıcı Eğitim Programlarına Uygun Sınıf Uygulamaları". P. O. Taneri (Dü.) içinde, *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim* (s. 231-268). Ankara: Pegem Akademi.
- Akgündüz, M. M. (2019). "Kapsayıcı Eğitimin Hukuki Dayanakları". P. O. Taneri (Dü.) içinde, *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim* (s. 45-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Akkaya, C. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu Kapsamında Temel Eğitimde Yapılacak Değişikliklere İlişkin Yönetici Görüşleri. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi . Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksel, İ. (2012). C. Seinkan içinde, *Liderlik ve Motivasyon İlişkisi* (s. 149-177). Ankara: Nobel.
- Aksel, N. (2016). Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki (Samsun İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aksel, N. ve Elma, C. (2018). "Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 18 (3), 1252-1268.
- Akyavuz, E. K., Gezeroğlu, E., ve Toma, Ş. G. (2020). "Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili okul yöneticilerinin görüşleri". *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi* , 3 (1), 1-15.
- Akyüz, Y. (1992). "Atatürkün eğitim düşüncesinin kökenleri". *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* , 8 (23), 233-239.
- Alimo-Metcalf, B., ve Alban-Metcalf, R. J. (2001). "The development of a new Transformational Leadership Questionnaire". *Journal of Occupational and Organizational Psychology* , 74 (1), 1-27.
- AlMahdi, O., & Bukamal, H. (2019). "Pre-service teachers' attitudes toward inclusive education during their studies in bahrain teachers college". *SAGE open* , 9 (3).
- Altunoğlu, A. (2020). "Yükseköğretimde kapsayıcılığın uygulanabilirliği üzerine bir tartışma". *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 16 (27), 672-699.
- American Psychological Association. (2017). Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists.
- Aral, N.ve Gürsoy, F. (2001). "Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı". *Milli Eğitim Dergisi* (151).
- Arık, B. M. (2020). *Türkiyede Koronavirüsün Eğitime Etkileri-1*. 20.01.2023 tarihinde <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-i/#more-12515>. adresinden alındı
- Aristoteles. (2013). *Politika*. (F. Akderin, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Arslan, A. (2019). Sosyal Adalet Liderliği ve Etik İklim Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü* . Ankara.
- Asar, M. (2020). Kapsayıcı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yöneticilerin Görüşleri (Denizli İli Pamukkale İlçesi Örneği). Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü* . Denizli.
- Aslan, M. (2015). "Paylaşılan Liderlik". N. Konanve N. Konan (Dü.) içinde, *Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, M. ve Şeker, S. (2013). Engellilere Yönelik Toplumsal Algı ve Dışlanmışlık : Siirt Örneği. *Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu, 31 Ekim-01 Kasım 2013, Uludağ*

- Üniversitesi İ.İ.B.F Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, (s. 449-463).
Bursa.
- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal Zeka Dönüştürücü ve Etkileşimli Liderlik*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ataöv, T. (1996). *Çatışmaların Kaynağı Olarak Ayrımcılık*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İnsan Hakları Merkezi Yayınları.
- Atmacaoğlu, H. (2019). “Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Gruplar”. P. O. Taneri (Dü.) içinde, *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim* (s. 163-196). Ankara.
- Avcı, U. ve Topaloğlu, C. (2009). “Hiyerarşik kademelere göre liderlik davranışlarını algılama farklılıkları: otel çalışanları üzerinde bir araştırma”. *KMU İİBF Dergisi* , 11 (16), 1-20.
- Avolio, B. J., Goder, W. L., Walumbo, F. O., Luthans, F. ve May, D. R. (2004). “Unlocking the mask : a look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors”. *The Leadership Quarterly* , 15 (6), 801-823.
- Avramidis, E., Bayliss, P. ve Burden, R. (2000). “A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority”. *An International Journal of Experimental Educational Psychology* , 20 (2), 191-121.
- Avrupa Konseyi. (1950, 11 4). *İnsan Hakları ve Ana Hürriyetleri Koruma Sözleşmesi ve Buna Ek Protokolün Tasdiki Hakkında Kanun*. 20 Mart 2022 tarihinde https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/09/01/AIHS_1950.pdf adresinden alındı
- Aycan, Z. (2005). “Paternalism : Towards Conceptual Refinement and Operationalization”. K. S. Yang, K. K. Hwang ve U. Kim içinde, *Indigenous and Cultural Psychology : Understanding People in Context* (s. 445-466). New York: Springer Science + Business Media.
- Aydın Turan, G. (2019). Öğretmen Görüşlerine Göre Örgütsel Sosyalleşme ile Dönüştürücü Liderlik Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi . İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Aydın, M. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Bağlanma Stilllerinin Damgalama Davranışıyla İlişkinin Öfke İfade Tarzı Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü . İstanbul.

- Aykut, S. (2019). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunları : Farklılıklara Saygı Eğitimi Odağında Sosyal Hizmet Önerisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü . Ankara.
- Aytürk, N. (2007). *Yönetim Sanatı* (5. Baskı b.). Ankara: Nobel Alademik.
- Bağ, B. ve Ekinci, M. (2006). “Ruhsal sorunlu bireylere yönelik toplum tutumları ölçeğinin (RSTTÖ) Türk toplumunda geçerlilik ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 5 (15), 63-83.
- Balcı, A. (2020). “COVID-19 özelinde salgınların eğitime etkileri.” *Uluslararası Liderlik Çalışması Dergisi : Kuram ve Uygulama* , 3 (3), 75-85.
- Baloğlu, N. (2012). “Değerler temelli liderlik ile dağıtımcı liderlik arasında ilişkiler : okul müdürünün davranışının değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* , 1 (2), 1367-1368.
- Baloğlu, N. (2020). *Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Liderlik*. (N. Baloğlu, Dü.) Ankara: Gece Kitaplığı.
- Baltaş, A. (2000). *Ekip Çalışması ve Liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching* (6 b.). NewYork: Routhledge Taylor and Francis Group.
- Banks, J. A. ve Banks, C. A. (2010). *Multicultural Education Issues and Perspectives*.
- Bass, B. M. (1990). “From Transactional to Transformational Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics* , 18 (3), 19-32.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectation*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *The Bass Stogdill's Handbook of Leadership* (3.Edition b.). New York: The Free Press.
- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (1992). “Developing transformational leadership:1992 and beyond”. *Journal of European Industrial Training* , 14 (5), 21-27.
- Bass, B. M. ve Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. London: Psychology Press.
- Bass, B. M., Waldman, D. A., Avolio, B. J. ve Bebb, M. (1987). “Transformational leadership and the falling dominoes effect”. *Group & Organization Studies* , 12 (1), 73-87.
- Bass, B. ve Steidlmeier, P. (1999). “Ethics, character and authentic transformational leadership behavior”. *Leadership Quarterly* , 10 (2), 181-217.

- Başaran, S. (2020). Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. İstanbul.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y. ve Sarsar, F. (2013). “Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi”. *Electronic Turkish Studies* , 8 (3), 47-60.
- Başkaya, M. (2020). Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Yönetmeliğine Dair Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi . Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayır, Ö. G. (2019). “Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 20, 451-464.
- Baynal Doğan, T. G., Doğan, S. ve Aykan, E. (2021). “Liderlik tarzlarının bibliyometrik analizi”. *Erciyes Akademi* , 35 (1), 161-189.
- Baysal, C. ve Tekarslan, E. (2004). *Davranış Bilimleri* (4 b.). İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Begeç, S. (1999). Modern Liderlik Yaklaşımları ve Uygulamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Kocaeli: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Berber, A. (2000). “Dönüşümsel ve etkileşimci liderlik kavramı, gelişimi ve dönüşümsel liderliğin yönetim ve organizasyon içerisindeki rolü”. *İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi* , 11 (36), 33-50.
- Bernard, M. B. (1990). “From transactional to transformational leadership learning to share the vision”. *Organizational Dynamics* , 19-31.
- Beyazova, A. (2019). *Kapsayıcı ve Katılımcı Okullar İçin Eğitimcilere Yönelik Çocuk İşçiliği ve Ayrımcılığa Yönelik Mücadele Rehberi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Beycioğlu, K. (2015). “Öğretmen Liderliği”. N. Konan içinde, *Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (s. 133-155). Ankara, Pegem Akademi .
- Biggerstaff, C. (1992). “Cultural Leadership”. G. A. Baker (Dü.), *III: American Association of Community and Junior Colleges* içinde, (s. 46-49). Washington DC.
- Bilge, B. (2013). “Öğrenci başarısını arttırmada okul müdüründen beklenen liderlik özellikler”. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi* , 1 (2), 12-23.
- Birleşmiş Milletler. (1948). *217 A (III). Universal Declaration of Human Rights*. UN

- Documents Gathering a body of global agreements: <http://www.un-documents.net/a3r217a.htm> adresinden alınmıştır
- Birleşmiş Milletler. (1924). *Geneva Declaration of the Rights of the Child*. UN Documents Gathering a body of global agreements: <http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm> adresinden alınmıştır
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği. (1951). 03 25, 2023 tarihinde <http://www.multeci.org.tr:http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf> adresinden alındı
- BMMYK. (2023). *Forced displacement passes 80 million by mid-2020 as COVID-19 tests refugee protection globally*. 03 24, 2023 tarihinde <https://www.unhcr.org/tr:https://www.unhcr.org/tr/en/26659-forced-displacement-passes-80-million-by-mid-2020-as-covid-19-tests-refugee-protection-globally.html> adresinden alındı
- Bo, Y. (2013). “The influence study of transformational leadership in university on teacher's organizational commitment: the construction and verification of a theoretical model”. *Canadian Social Science* , 9 (4), 126-137.
- Borson, B. (2017). “Inclusive educational:lessons from history”. *Educational Leadership* , 74 (7), 18-23.
- Bottery, M. (2001). “Globalisation and the uk competition state: no room for transformational leadership in education?” *School Leadership & Management* , 199-218.
- Bozkurt, A. (2020). “Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması”. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* , 6 (3), 112-142.
- Bryan, A. (2009). “The intersectionality of nationalism and multiculturalism in the irish curriculum: teaching against racism?” *Race Ethnicity and Education* , 12 (3), 297-317.
- Buluç, B. (2009). “İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki”. *Eğitim ve Bilim* , 34 (152), 71-86.
- Buluç, B. (2009). “Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 15 (57), 5-34.
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2015). “Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 23 (3), 957-978.

- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. NewYork: Harper & Row.
- Bursalioğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* . Ankara: Pegem Akademi .
- Burucu, M., Duman, C., Okan, S., İzgi, S. ve Salık, M. (2023). “Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri”. *Cihan Şumul Akademi Sosyal Bilimler Dergisi* , 3 (5), 31-37.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. Baskı b.). Ankara: Pegem A Akademi.
- Can, E. (2020).” Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları”. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* , 6 (2), 11-53.
- Can, H., Aşan, Ö. ve Aydın, E. (2006). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım.
- Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği*. Ankara: Pegem A Akademi .
- Canbaz, F. (2019). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki : Bolu-Merkez Ortaöğretim Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayınları.
- Celep, C.(2014). *Eğitim Yöneticisinin Liderlik Davranışı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ceylan, A. (2014). *Yönetimde İnsan ve Davranış* (3 b.). İstanbul: Marka ve ötesi Ltd. Şti.
- Cheng, B., Chou, L., Wu, T., Huang, M. ve Farh, J. (2004). “Paternalistic Leadership and Subordinate Responses : Establishing a Leadership Model in Chinese Organizations”. *Asian Journal of Social Psychology* , 7, 89-117.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8 b.). NewYork: Taylor &Francis Group.
- Council of Europe. (2010). Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi. Strasbourg, Fransa.
- Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1988). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *Academy of Management Review* (13), 471-482.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (1998). “Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion”. *Remedial and Special Education* , 19 (6), 350-356.
- Coşar, S. (2011). Otantik Liderlik Kavramı ve Ardılları Üzerine Bir Araştırma.

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Ankara: Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü .
- Coşkun, F. (2005). Askeri Yöneticilerin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri, Doğu Anadolu Bölgesi Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van.
- Çakır, Ç. ve Özkan, M. (2022). *Dağıtılmış Liderlik Okul Geliştirmede Yeni Bir Anlayış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelebi, M. (2004). “Atatürk'ün himayesinde kurulan türk maarif cemiyeti”. *Tarih İncelemeleri Dergisi* , 19 (2), 35-53.
- Çelik, R. (2017). “Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat”. *Fe Dergisi* , 9 (2), 17-29.
- Çelik, S. ve Eryılmaz, F. (2006). “Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği)”. *Politeknik Dergisi* , 9 (4), 211-224.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik* (6.Baskı b.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2019). “Vizyoner Liderlik”. A. Gürer , *21.Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları*. İstanbul: Hiper Yayın.2.Baskı .
- Çetin, B. I. (2016). “Antik çağdan batı devrimine batı dünyasında engellilik tarihi”. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 19 (36), 167-184.
- Çetin, B. I. (2017). “Sanayi devrimi'nden 21. Yüzyıla batı dünyasında engellilik”. *Sosyal Güvenlik Dergisi* , 7 (1), 91-121.
- Çetin, N. G. ve Beceren, E. (2007). “Lider kişilik: gandhi”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 3 (5), 110-132.
- Çetinkaya, Ç. (2010). “19. ve 20. Yüzyıllarda Avrupa'da zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim tarihi”. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* , 1 (2), 51-62.
- Çitil, M. (2009). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Kadar Türkiyede Özel Eğitim. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü* . Ankara.
- Çitil, M. (2018).“Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi”. *Milli Eğitim Dergisi* , 47 (1).
- Çoğaltay, N., Karadağ, E. ve Öztekin, Ö. (2014). “Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: bir meta-analiz çalışması”.

- Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 20 (4), 483-500.
- Çolak, A. (2021). “Farklı Öğretim Kademelerinde Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları”. H. Gürgür ve S. Rakap (Dü) içinde, *Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme* (s. 206-230). Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, A. ve Şahin, C. H. (2021). “Kapsayıcı Eğitim ve Geçiş Sürecinin Planlanması”. H. Gürgür ve S. Rakap (Dü), *Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme* (s. 157-176). Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlıoğlu, H. E., Turpçu Doğan, A. ve Basit, O. (2017). “Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek için neler yapıyor?” *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 883-910.
- Dalbay, R. (2009). Özürlü Yakınlarının Özürlülere Yönelik Sosyal Politikalara İlişkin Bilgi, Beklenti ve Memnuniyet Dereceleri (Isparta Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı* . Isparta.
- Davis, K. (1988). *İşletmede İnsan Davranışı: Örgütsel Davranış* (3. Baskı b.). (K. Tosun Vd., Çev.) İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitü Yayınları.
- De Boera, A., Pijlb, J. S. ve Minnaerta, A. (2011). “Regular primary school teachers’ attitudes towards inclusive education: A review of the literature”. *International Journal of Inclusive Education* , 15 (3), 331-353.
- Dean, K. W. (2008). “Value based leadership : how our personel valves impact the workplace”. *The Journal of Values - Based Leadership* , 1 (1), 1-8.
- Demir, H. ve Tarkan, O. (2008). “Etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik: bir ölçek geliştirme denemesi”. *Yönetim Dergisi: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü* , 19 (61), 72-90.
- Demirtaş, E. ve Şama, E. (2016). “Okullarda dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi”. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 10, 275-298.
- Dereli, T. (1981). *Organizasyonlarda Davranış*. İstanbul: Ar Basım Yayın.
- Dicle, İ. A. ve Ertop, D. (2012). *Liderlik : Kuramlar, Modeller, Yaklaşımlar ve En Son Gelişimler*. İstanbul: Hiperlink Eği.
- Didin, Ş. N. (2014). Resmi ve özel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi* . Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Enstitüsü.

- Dilekçi, Ü. (2019). Okul Yöneticilerinin “ Kapsayıcı Eğitim ” Kavramına İlişkin Algıları : Bir Metafor Analizi Çalışması. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, 2-4 Mayıs 2019, Tam Metin Bildiri Kitabı*, (s. 84-90). Çeşme.
- Direk, A. (2020). “İlkokul müdürlerinin bakış açısıyla kapsayıcı eğitim”. *Social Sciences Studies Journal* , 6 , 57, 754-767.
- Doğan, A. (2019). “Kuantum Liderlik”. A. Gürer içinde, *21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları* (s. 223-246). İstanbul: Hiper Yayın.
- Doğan, B. (2021). “Hizmetkar Liderlik”. M. Çetin (Dü.) içinde, *Güncel Liderlik Kuramları* (4 b., s. 105-126). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doğan, S. (2022). “Çağdaş Liderlik Yaklaşımları: Vizyoner Liderlik – Dönüşümcü Liderlik – İşlemci Liderlik”. N. Güçlü ve S. Koşar (Dü.) içinde, *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori araştırma ve uygulama* (8. Baskı b., s. 97-141). Ankara, Pegem Akademi.
- Dolapçı, E. ve Kavgacı, H. (2020). “Öğretmenlerin Çokkültürlü Özyeterlilik Algısı ve Okul İklimi ile Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilinin İncelenmesi”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 52 (52), 687-707.
- Dönmez, B. (2004). “Sosyal Sistem Olarak Sınıf ve Sınıf İklimi”. M. Şişman ve S. Turan içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 44-62). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Drucker, P. F. (1996). *Managing For The Future: The Nineteen Nineties and Beyond (Gelecek İçin Yönetim: 1990’ lar ve Sonrası)*. (F. Üçcan, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dünya Sağlık Örgütü;. (2011). *Dünya Engellilik Raporu-Malta*. Cenevre.
- Ediyanto, E. ve Kawai, N. (2023). “The measurement of teachers’ attitudes toward inclusive education: An empirical study in East Java, Indonesia”. *Cogent Education* , 10 (2).
- Ege, G. ve Canalan, Ö. E. (2018). Sokakta Çalışan Çocukların Sosyal Dışlanma Sorunlarının Eşitlikçi Ve Kapsayıcı Eğitim Odağında Çözümü. *Atlas Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Kongre Tam Metin Kitabı* , 102-108.
- Elçi, M., Şener, I., Aksoy, Ş. ve Alpkan, L. (2012). “The Impact of Ethical Leadership and Leadership Effectiveness on Employees’ Turnover Intention: The Mediating Role of Work Related Stress”. *Procedia—Social and Behavioral Sciences* , 289-297.

- Erarslan, L. (2011). *Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik*. 01 02, 2023 tarihinde <https://www.j-humansciences.com>: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/168/168> adresinden alındı
- Eraslan, L. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Kırıkkale İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erceylan, N. (2010). Yöneticilerin liderlik davranışlarının çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkileri ve bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel.
- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Erdoğan, M. ve Vatandaş, C. (2020). “Bireysel ve toplumsal dışlanma pratiği: ön yargı ve ayrımcılık”. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi* , 3 (1), 474-485.
- Erdoğruca, P. (2011). Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik Ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (10. Baskı b.). Ankara: Beta.
- Eren, E. (2014). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayın .
- Eren, Z. (2019). “Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri”. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 19 (1), 213-234.
- ERG Eğitim Reformu Girişimi. (2016). *Türkiye’de Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi*. İstanbul.
- Erkutlu, H. V. (2014). *Liderlik Kuramları ve Yeni bakış Açıları*. Ankara: Efil Yayınevi .
- Eryeşil, K. (2012). Liderlik Tarzları İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması . Yayınlanmamış Doktora Tezi Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü . Konya.
- Eryılmaz, F. (2006). Endüstri Meslek Lisesi Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü . Ankara.
- European Agency. (2015). Empowering Teachers to Promote Inclusive Education Literature Review.
- Fazlıoğlu, Y. ve Doğan, M. K. (2013). “Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının

- incelenmesi”. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 15 (2), 223-234.
- Feichtner, S. H. ve O'Brien, T. W. (1975). “A position paper on mainstreaming special needs students into regular-vocational classrooms.” *Pennsylvania: University of Pittsburgh* , 1-13.
- Filiz, İ. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Yeterlilikleri İle Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygu Tutum Ve Kaygıları Arasındaki İlişki . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . İstanbul: Biruni Üniversitesi.
- Freeman, R. E. ve Steward, L. (2006). “Developing ethical leadership”, a Bridge Paper of Business Roundtable Institute for Corporate Ethics. 2-15.
- Frost, J. (2014). “Values based leadership : industrial and commercial training”. *Volues Based Leadership* , 46 (3), 124-129.
- Fry, L. W. (2003). "Toward a theory of spiritual leadership". *The Leadership Quarterly* , 14 (6), 693-727.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Gelmez, S. (2018). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (İstanbul ili Beyoğlu ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon* (3.Baskı b.). Ankarar: Seçkin Yayıncılık.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2023). <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>. <https://www.goc.gov.tr>. adresinden alınmıştır
- Gökkaya, Ö. (2005). Örgüt Dönüşümünde Transformasyonel Liderliğin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi . Kocaeli: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göksoy, S. (2019). “Vatandaşlık eğitimi mi?çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitim mi?” *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi* , 1 (2).
- Göksoy, S., Torlak, E. ve Uğuz, B. (2019). “Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri”. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 9 (2), 29-222.
- Göregenli, M. (2012). Temel Kavramlar: Önyargı, Kalıpyargı ve Ayrımcılık”. K. Çayır ve M. A. Ceyhan (Dü) “, *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (s. 27-28). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). “Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 5 (2), 65-77.

- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. New York: Paulist Press.
- Groon, P. (2000). "Distributed properties : A new architecture for leadership". *Educational Management & Administration* , 28 (3), 317-38.
- Gün, F. (2020). Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Karaman: Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günay, E., Atılgan, D. ve Serin, E. (2017). "Dünya'da ve Türkiye'de göç yönetimi". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , 7 (2), 37-60.
- Gündüz, M. (2014). "Osmanlı'dan cumhuriyete engelli eğitimi üzerine gelişmeler". *Eğitime Bakış* (31), 5-14.
- Güneş, A. M. ve Buluç, B. (2012). "İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişki". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 10 (3), 411-437.
- Güney, S. (2013). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güney, S.(2021). *Dünden Bugüne Liderlik*. (S. Güney, Dü.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güney, S. (2020). *Liderlik* (3 b.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürer, A. (2019). *21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları*. İstanbul: Hiperyayın .
- Hallinger, P. ve Murphy, J. F. (1986). "The social context of effective schools". *American Journal of Education* , 328-355.
- Hamedoğlu, M. A. (2001). "Vizyoner liderlik (vizyona dayalı liderlik)". *Yerel Yönetim ve Denetim Dergisi* , 6 (6), 45-52.
- Harris, A. (2004)." Distributed leadership and school improvement : leading or misleading". *Educational Management Administration Leadership* , 32 (1), 11-24.
- Harris, A. (2003). "Teacher leadership as distributed leadership :heresy, fantasy or possibility?" *School Leadership e-Management* , 23 (3), 313-324.
- Hartog, D. N. ve Vanmuijen, J. J. (1997). "Transactional versus transformational leadership:an analysis of the mlq". *Journal of Occupational and Organizational Psychology* (70), 19-34.
- Haug, P. (2017). "Understanding inclusive education: ideals and reality". *Scandinavian Journal of Disability Research* , 206-217.
- Hinkin, T. R. ve Bruce, T. J. (1999). "The relevance of charisma fortransformational

- leadership in stable organization”. *Journal of Organizational* (2), 105-119.
- House, R. J. (1976). A 1976 Theory Of Charismatic Leadership. *Working Paper Series* , 76-06.
- House, R. J. (1971). “A path goal theory of leader effectiveness”. *Administrative Science Quarterly* (16), 321-339.
- House, R. J. (1992). “Charismatic leadership inservice-procuding organizations”. *International Journal of Service Industry Management* , 3 (2), 5-16.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- İnci, M. (2001). Dönüştürücü Liderlik Yaklaşımı ve Uygulamadan Örnekler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı , 21. İstanbul.
- İra, N. ve Gör, D. (2018). “Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri”. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling* , 7 (2), 29-38.
- İslamoğlu, A. H. ve Almaçık, Ü. (2019). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (6 b.). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- İşcan, Ö. F. (2006). “Dönüştürücü/Etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü”. *Akdeniz İİBF Dergisi* , 6 (11), 160 - 177.
- İşcan, Ö. F. (2002). Küresel işletmecilikte dönüştürücü liderlik anlayışı-büyük ölçekli işletmelerde bir uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Işık, A. ve Güneş, E. (2017). “Türk tarihinde özel yeteneklilerin eğitimi: osmanlı enderun mektebi”. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi* , 4 (3), 1-13.
- Jenkinson, J. C. (1997). *Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities*. London and New York: Routledge Pres.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim.
- Kahraman, G. (2021). “Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile ilişkisi”. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü* . Ankara.
- Kahya, S. (2020). Eğitim Yöneticilerinin Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Antalya.

- Karaağaç, F. C. ve Güvenç, H. (2019). “Resmi ilkokullara devam eden suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları”. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 11 (18), 530-568.
- Karagöz, F. (2020). Dönüşümcü Liderlik, Kişi-Örgüt Uyumu, İş Tatmini ve Özgecilik İlişisine Yönelik Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*. Ankara.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, T. (2019). “DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duyu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki”. *Bilimname* , 38 (2), 501-522.
- Karcioğlu, F. ve Kaygın, E. (2013). “Dönüştürücü liderlik anlayışının yaratıcılığa ve yeniliğe etkisi”. *Kafkas Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , 1309 -4289.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80.Yılında Özel Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi* (160), https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/kargin.htm.
- Kargın, T. (2004). “Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 5 (2), 1-19.
- Karip, E. (1998). “Dönüşümcü liderlik”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* , 4 (4), 443-465.
- Karip, E. (1998). *Dönüşümcü Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karsantık, İ. (2021). “Liderlik Kuramları.” M. Çetin (Dü.) , *Güncel Liderlik Kuramları* (s. 1-28). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Ç. (2002). *Liderler: Liderliğe Giden Yollar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kazu, H. ve Deniz, E. (2019). “Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi”. *Opus Uluslararası Araştırmaları Dergisi* , 14 (20), 1336-1368.
- Keçecioglu, T. (2003). *Liderlik ve Liderler*. İstanbul: Okumuş Adam.
- Kırılmaz, M. C. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimi Gerçekleştirme Durumunun İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırım, A. (1998). *Yeni Dünya'da Strateji ve Yönetim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Kiriş, B. ve Aslan, H. (2019). “Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen algıları”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 18 (72), 1656-1675.

- Koçak, S. (2020). Göç ve Eğitim”. F. Nayır (Dü.) “, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim* (s. 53-92). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Koçyiğit, E. ve Şimşek, H. (2019). “Kapsayıcı eğitim bağlamında türkiyede ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri”. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilgiler Dergisi* , 3 (2) , 75-90.
- Komives, S. R. ve Dugan, J. P. (2010). Contemporary leadership theories. *Political and civic leadership: A reference handbook 1* , 111-120.
- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A. S., Şahbudak, E., Karta, N. ve Şen, E. (2015). *Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kortarıcı, M. İ., Altunkaya, M. V., Kocaman, A. ve Ayhan, Y. (2022). “Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri”. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi* , 9 (4), 1731-1743.
- Köse, H. (2014). “Kültürleri etkileyen metinler ve içtimai koşulların engellilere karşı tutumlara etkisi”. *Eğitim Öğretim Bilim Araştırma Dergisi* (31), 15-24.
- Kraska, J. ve Boyle, C. (2014). “Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education”. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* , 42 (3), 228-246.
- Krausz, R. (1996). *Power And Leadership in Organizations, Transactional Analysis In Organizations*. ITAA.
- Kuğu, N. (2019). Okul Öncesi Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stili Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leithwood, K. A. ve Poplin, M. S. (1996). “The move toward transformational leadership”. *Educational Leadership* , 49 (5), 8-10.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (1999). “Transformational school leadership effects: a replication”. *School Effectiveness and School Improvement* , 10 (4), 451-479.
- Leithwood, K. A. (1992). “The move toward transformational leadership”. *Educational Leadership* (49), 8-12.
- Liontos, L. B. (2015). *Transformational Leadership*. 28 Nisan 2023 tarihinde <http://www.ericdigests.org/1992-2/leadership.htm>. adresinden alınmıştır
- Loreman, T. (2017). *Pedagogy for Inclusive Education*. 28 Nisan 2023 tarihinde Oxford Research Encyclopedia of Education:

- <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-148> adresinden alındı
- McCall, M. ve Lombardo, M. (1983). "What makes a top executive?" *Psychology Today* , 17 (2), 26-31.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). 2019/15 Genelge. 01 21, 2023 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=1>:
<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2022.pdf> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. 23/01/2023 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). Hizmetiçi Eğitim Planları. 23/01/2023 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Öğretme Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: <http://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1961). İlköğretim ve Eğitim Kanunu. 18/01/2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Kapsayıcı Eğitim Projesi (Inclusive Education). 23/01/2023 tarihinde MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: <http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. 03 02, 2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES). 23/04/2021 tarihinde PIKTES Nedir?: <https://piktes.gov.tr/> adresinden alındı
- Mugambi, M. M. (2017). "Approaches to inclusive education and implications for curriculum theory and practice". *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)* , 4 (10), 92-106.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership : Theory and Practice*. London: Sage Publications Ltd.
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and Practice* (8 b.). Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Northouse, P. G. (2014). *Liderlik Kuram ve Uygulamalar*. (C. Şimşek, Dü.) İstanbul: Sürat Üniversite Yayınları.
- Ocak, M. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri.

- Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi* . Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğiti.
- Oran, N. T. ve Şenuzun, F. (2008). “Toplumda kırılması gereken bir zincir : hiv/aids stigmatası ve baş etme stratejileri”. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* , 5 (1).
- Ören, A. S. (2006). Günümüzün Liderlik Profili: Transformasyonel (Dönüştürücü) Liderlik Antalya Bölgesinde Bulunan Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi , 51. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özalp, İ. ve Öcal, H. (2000). “Örgütlerde dönüştürücü (transformational) liderlik yaklaşımı”. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 3 (4), 207-227.
- Özdemir, A. (2019). Öğretmen ve Müdür Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Değişim Yönetimi Yeterlikleri Ve Liderlik Stilleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, Ö. (2015). Lidere duyulan güven üzerinde hizmetkar liderliğin katkısı. *3.Örgütsel Davranış Kongresi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* (4.Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde Yeni Değerler* (8.Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özel, D. ve Yıldız, E. Ç. (2020). “Inclusive education and ecological model-kapsayıcı eğitim ve ekolojik model”. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice* , 16-28.
- Özen, S. (2019). Çağdaş yönetim anlayışında çalışanların dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2010). “Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu”. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (15), 394-422.
- Özensel, E. (2020). “Farklılıkların birarada yaşamasında bir sorun alanı olarak ötekinin

- ötekileştirilmesi”. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* , 43, 369-378.
- Özgözü, S. ve Altunay, E. (2016). “Yöneticilerin liderlik davranışlarının öğretmenlere yansıyan sonuçları: bir meta-analiz çalışması”. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi* , 14 (14), Aralık.
- Özkan, Ş. Y., Kırgöz, S. ve Beşdere, B. (2021). “Normalleştirmeden Kapsayıcı Eğitime : Tarihsel Gelişim”. H. Gürgür ve S. Rakap (Dü) içinde, *Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme* (s. 17-53).
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar : Özel Eğitime Giriş*. İstanbul: Karatepe Yayınları.
- Öztürk, M., Cengiz, G. T., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*. (S. Aktekin, Dü.) Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Öztürk, M., Saydam, A. ve Palancı, M. (2015). *Demokrasi, Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi İlkokul 4.Sınıf İçin Etkinlik Önerileri*. Kayseri.
- Özutku, H., Ağca, V. ve Cevrioğlu, E. (2007). “Lider-üye etkileşim teorisi çerçevesinde, yönetici-ast etkileşimi ile örgütsel bağlılık boyutları ve iş performansı arasındaki ilişki: ampirik bir inceleme”. *15. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı* . içinde Sakarya: Sakarya Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı.
- Pallant, J. (2020). *SPSS Kullanma Kılavuzu Spss ile Adım Adım Veri Analizi* (3 b.). (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.) Ankara: Anı yayıncılık.
- Paşa, S. F., Kabasakal, H. ve Bodur, M. (2001). “Society, organizations and leadership in Turkey”. *Applied Psychology : An International Review* , 50 (4), 559-589.
- Pehlivan, K. P. ve Acar, Y. B. (2009). “Çocuklar ve eğitimde dışlanma”. *Toplum ve Sosyal Hizmet* , 27-38.
- Pellegrini, E. K. ve Scandura, T. A. (2006). “Leader-member exchange, paternalism and delegation in the turkish business culture : an imperical investigation”. *Journal of Internatioanl Bussiness Studies* , 264-279.
- Pielstick, D. (1998). “The transforming leader: a meta- ethnographic analysis”. *Community College Review* , 26 (3), 5-15.
- Platon. (2016). *Devlet*. (S. Eyyüboğlu ve M. Cimcöz, Çev.) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H. ve Fetter, R. (1990).

- “Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader”. *The Leadership Quarterly* , 1 (2), 107-142.
- Polat, S. (2012). “Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları”. *Hacettepe Eğitim Dergisi* , 42, 334-342.
- Polat, S. ve Gül, T. (2013). “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine göre öğretim elemanlarının ruhsal liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri”. *Eğitim ve Bilim Dergisi* , 38 (170), 32-47.
- Portera, A. (2008). “Intercultural education in europe: epistemological and semantic aspects”. *Intercultural Education* , 19 (6), 481-491.
- Robbins, S. P. (1989). *Organizational Behavior : Concepts, Controversies, Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Robbins, S. P. ve Decenzo, D. A. (2003). *Fundamentals of Management Essential Concepts and Applications* (Fourth Edition b.). New Jersey: Prentice Hall.
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde Bir Kalite Modeli Olarak Kapsayıcı Eğitim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Saloviita, T. ve Schaffus, T. (2016). “Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work”. *European Journal of Special Needs Education* , 31 (4), 458-471.
- Sarı, H. ve Pürsün, T. (2019). “Kaynaştırma sınıflarında akran zorbalığının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından incelenmesi”. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* (44), 731-768.
- Sarı, M. ve Türkkan, B. T. (2019). “Kapsayıcı Eğitim Yaklaşım ve Uygulamaları”. P. O. Taneri (Dü.) içinde, *Kuramdan Uygulamaya:Kapsayıcı Eğitim* (s. 125-162). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıcı Bulut, S., Sabancı, O., Şahin, M. G., Dağlıoğlu, H. E., Turupçu Doğan, A., Ömeroğlu, E., vd. (2018). “Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitimsel uygulamalar ölçeğinin geliştirilmesi- ilkokul öğretmen formu.” *Turkish Studies Educational Sciences* , 13 (11), 1153-1172.
- Sarıer, Y. (2020). “Türkiyede mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması : sorunlar ve çözüm önerileri”. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi* , 3 (1), 80-111.
- Savolainen, H., Malinen, O.-P. ve Schwab, S. (2022). “Teacher efficacy predicts teachers’

- attitudes towards inclusion– a longitudinal cross-lagged analysis”. *International Journal of Inclusive Education* , 26 (9), 958–972.
- Saylı, H. (2002). Örgütsel Değişimde Psikolojik Sözleşme İhalleri ve Bir Uygulama Örneği. Afyon: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saylı, H. ve Baytok, A. (2014). *Örgütlerde Liderlik Teori, Uygulama ve Yeni Perspektifler* (1 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (1996). “Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995:” A Research Synthesis. 63 (1), 60-70.
- Serttaş, B. (2020). İlkokullarda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Dair Görüşleri. *Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi* . Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shamir, B., House, R. J. ve Arthur, M. B. (1993). “The motivational effects of charismatic leadership: a self-concept based theory”. *Organization Science* , 4 (4), 577-594.
- Shuttleworth, R. P. (2003). Disability/Difference”. C. Ember ve M. Ember (Dü) “, *The Encyclopedia of Medical Anthropology: Health and Illness in the World’s Cultures* (Cilt 3, s. 360-373).
- Solmaztürk, A. B. (2019). “Girişimci Liderlik”. A. Gürer içinde, *21.Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları* (s. 187-204). İstanbul: Hiper Yayın.
- Spears, L. C. (2010). “Character and Servant Leadership: Ten Characteristics of Effective , Caring Leaders”. *The Journal of Virtues & Leadership* , 1 (1), 25-30.
- Stewart, J. (2006). “Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood”. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (54), 1-29.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership;: A Survey of Theory and Research*. New York: Free Press.
- Stubbs, S. (2008). Inclusive Education Where there are few resources. *The Atlas Alliance* . Oslo, Norway.
- Subban, P. ve Sharma, U. (2006). “Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia”. *International Journal of Special Education* , 21 (1), 42-52.
- Şahin, B. (2020). Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış*

- Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Şahin, F. (2012). “Büyük adam düşüncesinden liderlikte özellikler kuramına kavramsal bir bakış”. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* , 141-163.
- Şahin, S. (2005). “İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir İli Örneği)”. *Eğitim ve Bilim* , 30 (135).
- Şayan, E. C. (2020). Kapsayıcı Eğitime İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri. *Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü* . Denizli.
- Şimşek, A. (2006). Duygusal Zekanın , Ana- Baba Tutumunun ve Doğum Sırasının Tercih Edilen Liderlik Tarzına Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, D. (2019). “Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitime erişimi: engeller ve öneriler”. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi* , 17 (65), 10-32.
- Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın Eşiğinde, Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye. İstanbul.*: İstanbul.
- Şimşek, M. Ş., Akgemici, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütsel Davranış* . Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şimşek, Ü. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Özyeterlilikleri İle Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi* . Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tahiroğlu, B. ve Erdoğan, B. (2019). *Roma Hukuk Dersleri*. İstanbul: Der Kitabevi Yayınevi.
- Tarabishy, A., Solomon, G. ve Fernald, L. W. (2005). “The entrepreneurial leader's impact on the organization's performance in dynamic markets”. *The Journal of Private Equity* , 8 (4), 20-29.
- Taş, A. ve Çetiner, A. (2011). “Ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 9 (2), 369-392.
- TBMM. (1982). T.C.1982 Anayasası. TBMM.
- TDK. (2023). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>: <https://sozluk.gov.tr/>

adresinden alınmıştır

- Tengilimoğlu, D. (2005). “Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.e-sosder.com ISSN:1304-0278 , 4 (14), 1-16.
- Terzi, R., Göçen, A. ve Altun, B. (2019). “mülteci öğrencilere yönelik tutumların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi; revize edilmiş mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeği”. *Sakarya University Journal of Education* , 9 (3), 476-494.
- Teyfur, M. ve Teyfur, E. (2018). “Liderlik”. Y. Çelikten içinde, *Eğitim, Örgüt ve Liderlik* (s. 219-242). Konya Eğitim Yayınevi.
- Tolay Sabuncuğlu, E. (2012). “Liderlik ve Motivasyon İlişkisi”. C. Serinkan (Dü.) içinde Ankara: Nobel.
- Tombak, N. ve Bakan, E. (2014). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Etik Liderlik : Muğla İli Örneği”. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 95-121.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K. (2018). “Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları eğitim ve din eğitiminden beklentileri : Eskişehir Örneği”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 19 (1), 1-27.
- Tourish, D. ve Tourish, N. (2010).”Spirituality at work, and its implications for leadership and followership: a post-structuralist perspective”. *Leadership* , 6 (2), 207-224.
- Töremen, F. ve Yasan, T. (2010). “İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya ili örneği)”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (28), 27-39.
- Travers, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., McDaid, R., vd. (2010). *Addressing The Challenges And Barriers To Inclusion In Irish Schools*. Dublin: Special Education Department, St Patrick’s College
- Tschannen-Moran, M. (2003). “Transformational leadership and trust”. *Studies in leading and organizing schools* , 2 (11), 157-169.
- TUİK. (2023). *Çocuk İşgücü Anketi Sonuçları, 2019*. 03 17, 2023 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Child-Labour-Force-Survey-2019-33807>:
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Child-Labour-Force-Survey-2019-33807>
adresinden alındı
- Tunca, H. Ö. ve Karadağ, A. (2018). “Suriye'den Türkiye'ye Göç : tehditler ve fırsatlar”. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi* , 28 (2), 47-68.

- Tuncay, A. A. ve Kızılaslan, A. (2021). "Pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education in Turkey". *European Journal of Special Education*, 37(3), 1-14.
- Tunç, A. İ. (2009). "Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri Van ili örneği". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 237-269.
- Turan, S. (2014). *Liderlik*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Tuzcuoğlu, N. B. ve Sakız, H. (2020). "Almanca öğretim programında kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında yeniden düzenlenmesi". *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9 (27), 879-909.
- Tüzel, M. (1999). *Harvard Business Dergisinden Seçmeler*. İstanbul: Mess.
- Uçan, M. Y. (2019). "İnovasyon Liderliği". A. Gürer içinde, *21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları* (s. 247-270). Hiper Yayın.
- Uğurlu, C. T. (2012). "İlköğretim okulu öğretmenlerinin yönetici etik liderlik davranışına ilişkin algıları". *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (2).
- Uğurluoğlu, Ö. ve Çelik, Y. (2009). "Örgütlerde stratejik liderlik ve özellikleri". *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 12 (2), 122-154.
- Uğuz, S. (2019). "II. Abdülhamid'in kapsayıcı eğitim politikasına bir örnek : Lazkiye Nusayrileri ve Hamidiye Mektepleri". *Current Research in Social Sciences*, 5 (1), 9-27.
- Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO). (2017). *Global Estimates Labour Results and Trends 2012-2016*. Cenevre.
- Ulutaş, S. (2010). *Kriz Yönetimi ve Dönüşümcü Liderlik*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programı.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. 03 22, 2023 tarihinde <http://www.unesco.org>: http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education/ adresinden alındı
- UNESCO. (2007). *A Human Rights-Based Approach to Education for all*. 03 22, 2023 tarihinde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154861_eng. adresinden alındı
- UNESCO. (1960). *Convention against Discrimination in Education*. 12/03/2023 tarihinde <http://portal.unesco.org/en/ev.php>-

- URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. adresinden alındı
- UNESCO. (2000). *Education for All: Meeting our Collective Commitments*. 03 22, 2023 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>. adresinden alındı
- UNESCO. (1998). *Education Strategies for Disadvantaged Groups, UNESCO Working Documents in the Series IIEP Contributions*. 03 22, 2023 tarihinde <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/education-strategies-disadvantaged-groups-some-basic-issues>. adresinden alındı
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report Summary 2020 :Inclusion and education: All means all*. Paris: Unesco.
- UNESCO. (2005). *Guidelines For Inclusion: Ensuring Access To Education For All*. 03 22, 2023 tarihinde <http://www.ibe.unesco.org>. adresinden alındı
- UNESCO. (2005). *Guidelines For Inclusion: Ensuring Access To Education For All*. 12/03/2021 tarihinde http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf. adresinden alındı
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. 03 22, 2023 tarihinde http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/unescos_new_policy_guidelines_on_inclusion_in_education/. adresinden alındı
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. 03 22, 2023 tarihinde http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. adresinden alındı
- UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for all*. 03 22, 2023 tarihinde <https://www.ohchr.org>. adresinden alındı
- UNICEF. (2015). *2015 Sonrası Çocuklara Uygun Bir Dünya*. 12/04/2023 tarihinde https://www.unicef.org/turkey/media/2311/file/TURmedia_HER%20%C3%87OCUK%202015%20G%C3%BCndemi.pdf%20.pdf. adresinden alındı
- UNICEF. (2020). *COVID-19: More than 95 per cent of children are out of school in Latin America and the Caribbean*. 04 19, 2023 tarihinde [unicef.org/press-release:https://www.unicef.org/press-releases/covid-19-more-95-cent-children-are-out-school-latin-america-and-caribbean](https://www.unicef.org/press-release:https://www.unicef.org/press-releases/covid-19-more-95-cent-children-are-out-school-latin-america-and-caribbean) adresinden alındı
- UNICEF. (2018, Eylül 19). *Dünyada her 5 çocuktan 1'i okula gidemiyor!* 12/04/2023 tarihinde <https://www.unicefturk.org/yazi/okulagitmeyen>. adresinden alındı

- Uysal, H. ve Uysal, Ç. (2021). “Kapsayıcı Eğitim ve Öğretim Süreçleri”. H. Gürgür ve S. Rakap (Dü) içinde, *Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme* (s. 131-153). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, R. ve Aladağ, S. (2020). “Investigation of problems and solution proposals in the context of inclusive education practices”. *Journal of Individual Differences in Education* , 2 (1), 23-42.
- Ünsal, A. A. (2019). Dönüşümcü Liderlik Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Ünsal, F. ve Şahan, B. (2015). “Okul öncesi dönem çocuklarının "engelli" kavramına ilişkin görüşleri”. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 1.
- Van Steen, T. ve Wilson, C. (2020). “Individual and cultural factors in teachers’ attitudes towards inclusion: A meta-analysis”. *Teaching and Teacher Education* , 95,103127.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. j., Garner, W. L., Wersing, T. S. ve Peterson, S. J. (2008). “Authnetic leadership : development and validation of a theory-based measure”. *Journal of Management* , 34 (1), 89-126.
- Warner, M. (1997). *Organizational Behavior*. London: International Thompson Press.
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organizations*. (A. M. Henderson ve T. Parsons, Çev.) New York Free Press.
- WHO. (2020). <https://www.who.int/>. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> adresinden alınmıştır
- Yakut, H. İ. ve Korkmaz, E. (2013). “Çocuklarda cinsel istismar”. *Jinekoloji-Obstetrik ve Neonatoloji Tıp Dergisi* , 10 (39), 1630-1632.
- Yavuz, E. (2009). “İşgörenlerin dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma”. *İşletme Araştırmaları Dergisi* , 1 (2), 51-69.
- Yelboğa, N. (2019). “Çocuk hakları bağlamında cinsel istismarın incelenmesi”. *Sosyal Çalışma Dergisi* , 3 (2), 202-221.
- Yiğit, R. (2002). “İyi bir lider olmanın yolları “. *C.Ü Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* , 16-21.
- Yıldırım, B. (2001). Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerinin İş Doyumuna ve Ahlakına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi . Elazığ: Fırat Üniversitesi.

- Yıldırım, E. (2020). “Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi”. *Milli Eğitim Dergisi* , 49 (225), 283-317.
- Yıldırım, S. (2016). Kosova'daki Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç, Tutum ve Özyeterliklerinin Sınıf İçi Uygulamalarıyla İlişkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi . Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, E. (2019). Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Algılarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Bolu: Bolu İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yılmaz, E. (2006). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Konya.
- Yılmaz, L. (2010). Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri . Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi . İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Yılmaz, P. (2019). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Örgütsel İletişim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi . İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, Y., Uysal, Ç. ve Koç, H. (2021). “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen, Aile ve Yöneticilerin Rollerini”. H. Gürgür ve S. Rakap (Dü) içinde, *Kapsayıcı Eğitim* (s. 109-130). Ankara: Pegem Akademi.
- Yukl, G. (1999). “An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories”. *The Leadership Quarterly* , 10 (2), 285-305.
- Yücel Batmaz, N. ve Gürer, A. (2016). “Dönüşümcü liderliğin çalışanların içsel motivasyonu üzerindeki etkisi : yerel yönetimlerde karşılaştırmalı bir araştırma”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , 21 (2), 477-492.
- Zel, U. (1997). “Harekete geçirici liderlik ve işe yönelik liderlik”. *MPMVerimlilik Dergisi* , 4 (13), 64.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve Liderlik (3. Basım)*. Nobel .Yayıncılık.
- Zeytinoğlu, E. (2010). “Ayrımcılık yasağına genel bir bakış”. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 9 (11), 115-134.

EKLER

EK 1

ANKET FORMU

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları ile Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki

Değerli katılımcılar,

Bu araştırma,“ Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları ile Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tez çalışması için akademik amaçlı olarak hazırlanmıştır. Araştırmada sizden tahminen 15 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 282 kişi katılacaktır. Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri eğitim ortamına dahil etmeyi amaçlayan bir eğitim anlayışıdır. Türkiye’de dezavantajlı grupta yer alan öğrenciler; Kız çocukları, engelli çocuklar, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar, çalışan çocuklar, yerinden edilmiş (mülteci-sığınmacı) çocuklar, yoksul ailelerin çocukları vb. şeklinde gruplandırılmıştır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Lütfen soruları dikkatli bir biçimde okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Elde edilecek veriler herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecek olup cevaplar gizli tutulacaktır ve sadece akademik çalışmada kullanılacaktır.

Katılımlarınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Özlem COŞKUN
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

- Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.
 Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum.

KATILIMCILARIN KİŞİSEL BİLGİLERİ

1. Cinsiyetiniz

Erkek Kadın

2. Medeni Durumunuz

Bekar Evli

3. Yaş Grubunuz

20-29 30-39 40-49 50 yaş ve üzeri

4. Eğitim Durumunuz

Lisans Yüksek Lisans Doktora

5. Branşınız.....

6. Meslekteki çalışma yılınız

1 ile 5 yıl 6 ile 10 yıl 11 ile 15 yıl 16 yıl ve üzeri

7. Çalıştığınız okuldaki istihdam şekliniz

Kadrolu Sözleşmeli Ücretli Diğer.....

8. Bulduğunuz okuldaki çalışma yılınız

1 ile 5 yıl 6 ile 10 yıl 11 ile 15 yıl 16 yıl ve üzeri

9. Çalıştığınız okulun türü

İlkokul Ortaokul

10. Daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmetiçi eğitim veya seminere katıldınız mı?

Evet Hayır

11. Sınıfınızda dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenciler oldu mu?

Evet Hayır

12. Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi:

Düşük Gelirli Orta Gelirli Yüksek Gelirli

13. Yakın çevrenizde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan bireyler var mı?

Evet Hayır

KAPSAYICI EĞİTİMDE ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ

Bu kısımda kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumlarına ilişkin önermeler bulunmaktadır. Her maddeye ilişkin katılım düzeyinizi 1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum aralığında değerlendirerek (X) ile işaretleyiniz.

Faktörler	No	Maddeler	1	2	3	4	5
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliği	1	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri okul ortamına dâhil etmenin kapsayıcı eğitimi geliştirdiğini düşünürüm.					
	2	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin davranış bozukluğu göstermesi tüm sınıflı olumsuz etkiler.					
	3	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda endişeli olduğunu düşünürüm.					
	4	Sınıfta dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere olumsuz davranış sergilenmesi hoşuma gitmez.					
	5	Birleşmiş Milletlerin eğitim hedefleri arasında kapsayıcı eğitimin de yer almasını desteklerim.					
	6	Uluslararası kuruluşlar (UNESCO, UNICEF vb.) tarafından kapsayıcı eğitimin desteklenmesini doğru bulurum.					
	7	Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında öğretmenlerin sorumluluğu olduğunu düşünmüyorum.					
	8	Öğretim materyallerinin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri de kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünürüm.					
	9	Kapsayıcı eğitimin içeriği konusunda toplumsal birlikteliğin sağlanmasının amaca ulaşmaya katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
	10	Kapsayıcı eğitimi hedefleyen öğretmenlerin etkinliklerine diğer paydaşların saygı göstermesinin amaca katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
	11	Kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanmasında öğretmenlerin tek başlarına yeterli olacaklarını düşünmüyorum.					
	12	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftan dışlanmaması için ortak görüş oluşturulmasını önemsiyorum.					
	13	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin mevcut durumlarını değerlendirmede, öğretmenler arası iş birliğinin önemli olduğunu düşünüyorum.					
	14	Sınıf içi uygulamalarda farklı branştaki öğretmenlerden destek alınmasının kapsayıcı eğitimde başarıyı artıracaklarını düşünüyorum.					
	15	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullarda dışlandığını düşünüyorum.					
Kapsayıcı Eğitime İlginin Artırılması Gerekliği	16	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftaki akranlarından geri kalmasını istemem.					
	17	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere öğretmenlik yapmaktan keyif alırım.					
	18	Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum.					
	19	Öğretmenlerin, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere ön yargı ile yaklaşmasını doğru bulmuyorum.					
	20	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ön yargılı yaklaşmasını doğru bulmuyorum.					
	21	Kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretim müfredatında esnekliğe gidilmesini doğru bulurum.					
	22	Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında etkinlik temelli öğretimin etkili olacağını düşünürüm.					

DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ

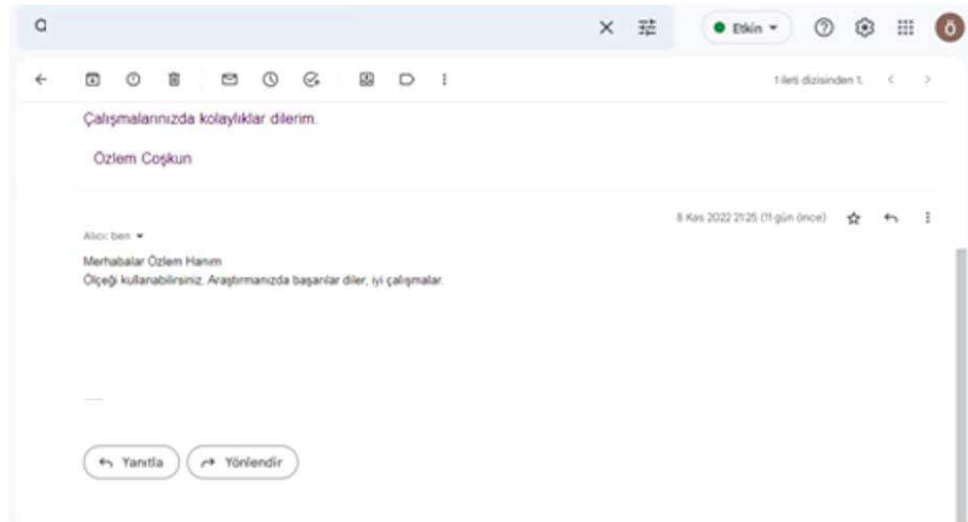
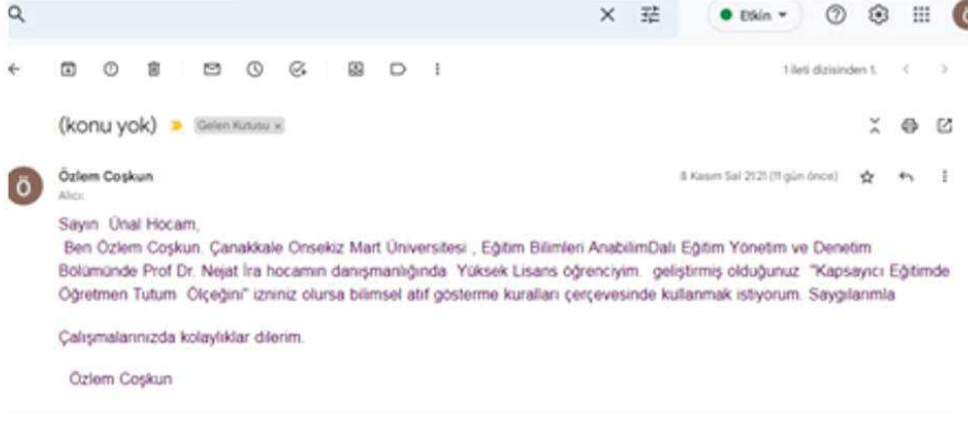
Bu kısımda dönüşümcü liderlik kavramına ilişkin önermeler bulunmaktadır. Her maddeye ilişkin katılım düzeyinizi 1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum aralığında değerlendirerek (X) ile işaretleyiniz.

Okul Müdürüm...	1	2	3	4	5
1. Okulun gelecekteki durumuna ilişkin net bir fikre sahiptir.					
2. Öğretmenlere sözlerinden çok davranışlarıyla örnek olur.					
3. Okulun amaçlarının oluşturulmasında öğretmenlerin katılımını sağlar.					
4. Bizden çok şey beklediğini ,bize açıkça söyler ve belli eder.					
5. Benim duygularımı dikkate alarak davranır.					
6. Beni , rutin sorunları yeni bir bakış açısı ile çözmeye teşvik eder.					
7. Okulun gelecekteki durumunu öğretmenlere anlatmaya çalışır					
8. Benim için izlenecek örnek alıncak bir liderdir					
9. Okul içi takım çalışmalarında işbirliğini sürekli hale getirir.					
10. Bizden her zaman en iyisini, daha iyisini yapmamızı bekler.					
11. Benim kişisel duygularıma saygı gösterir.					
12. Beni düşünmeye sevk eden sorular sorar.					
13. Okul için daima yeni fırsatlar arar.					
14. Başarılarla ve amaçlara ulaşmayı sembolleştirir.					
15. Öğretmenlerin, “takım oyuncusu” olmalarını sağlamaya çalışır.					
16. Faaliyetlerimizi değerlendirirken ikinci en iyiyi başarı olarak görmez.					
17. Benim kişisel ihtiyaçlarımı göz önüne alarak davranır.					
18. İşleri gerçekleştirme biçimimi sürekli gözden geçirmem için beni uyarır.					
19. Öğretmenlere, geleceğe ilişkin planlarıyla ilham vermeye çalışır.					
20. İşime ve kariyerime ilişkin beklentilerimi yükseltmemi sağlamaya çalışır.					
21. Öğretmenleri aynı amaca dönük olarak çalışmaya sevk eder.					
22. Öğretmenlerin belirlenen amaçlara bağlılık duymalarına önem verir.					
23. Öğretmenlerde takım düşüncesinin ve ruhunun oluşmasını sağlamaya çalışır.					

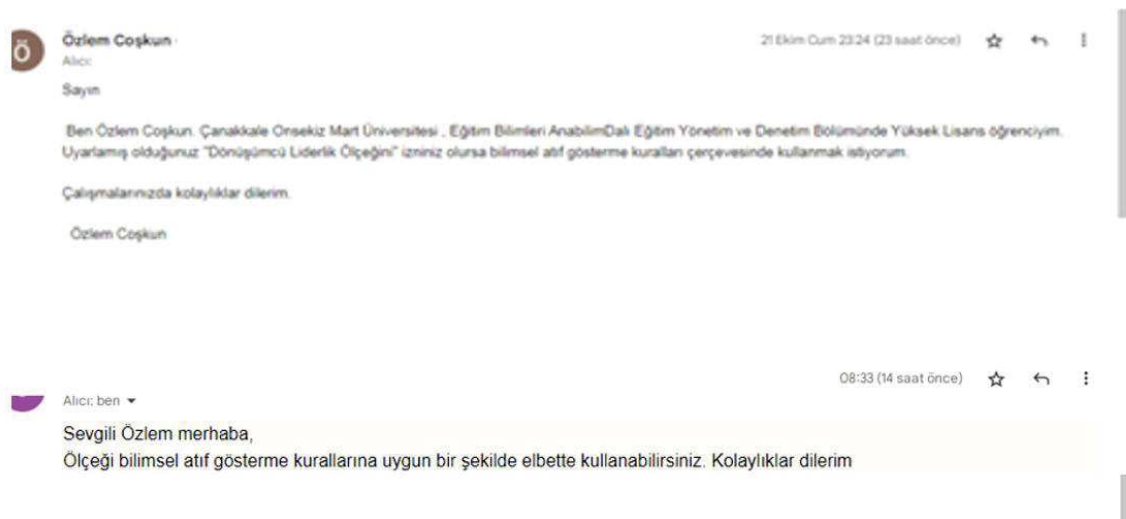
EK 2

ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği Kullanım İzni



Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Kullanım İzni



EK 3

ARAŞTIRMA İZİN MAKAM ONAYI



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-60305806-44-72282370
Konu : Anket Çalışması (Özlem ÇOŞKUN)

14.03.2023

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 07/03/2023 tarihli ve 2300058391 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Özlem ÇOŞKUN'un "Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları ile Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İlişkisi" konulu tez çalışması kapsamında, 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında, Çanakkale Merkez İlçe, resmi ilkokul ve Ortaokullarda görev yapan öğretmenlere denetimi ilgili okul/kurum müdürlüğünde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre anket/ölçek çalışmasını yapılma isteği, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

FORM: 2

**T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI**

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Özlem ÇOŞKUN
Kurumu / Üniversitesi	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Çanakkale Merkez İlçe Resmi İlkokul ve Ortaokullar
Araştırmanın konusu	Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları ile Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İlişkisi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Anket/Ölçek Formu
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Çanakkale Merkez İlçe Resmi İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenler
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Çalışma sonuçlarının Çanakkale Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Hizmetleri Bölümüne gönderilmesi şartıyla; 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında Çanakkale Merkez İlçe Resmi İlkokul ve Ortaokullarda görev yapan öğretmenlere "Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları ile Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İlişkisi" konulu tez çalışması kapsamında, denetimi ilgili okul/kurum müdürlüğünde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre anket/ölçek formu çalışması yapma isteği, Komisyonumuzca uygun görülmüştür.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalf Üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

10/03/2023

II. EKLER

EK1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcılar,

Bu araştırma, "Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları ile Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki" isimli yüksek lisans tez çalışması için akademik amaçlı olarak hazırlanmıştır. Araştırmada sizden tahminen 15 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 282 kişi katılacaktır. **Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri eğitim ortamına dahil etmeyi amaçlayan bir eğitimi anlayışıdır. Türkiye’de dezavantajlı grupta yer alan öğrenciler: Kız çocukları, engelli çocuklar, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar, çalışan çocuklar, yerinden edimsiz (mülteci-sığınmacı) çocuklar, yoksul ailelerin çocukları vb. şeklinde gruplandırılmıştır.** Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevabları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Lütfen soruları dikkatli bir biçimde okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. **Eldede edilecek veriler herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecek olup cevaplar gizli tutulacaktır ve sadece akademik çalışmada kullanılacaktır.**

Katılımlarınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Özlem COŞKUN

KATILIMCILARIN KİŞİSEL BİLGİLERİ

1. Cinsiyetiniz
 Erkek Kadın
2. Medeni Durumunuz
 Bekar Evli
3. Yaş Grubunuz
 20-29 30-39 40-49 50 yaş ve üzeri
4. Eğitim Durumunuz
 Lisans Yüksek Lisans Doktora
5. Branşınız:
6. Meslekteki çalışma yılınız
 1 ile 5 yıl 6 ile 10 yıl 11 ile 15 yıl 16 yıl ve üzeri
7. Çalıştığınız okuldaki istihdam şekliniz
 Kadrolu Sözleşmeli Ücretli Diğer:.....
8. Bulduğunuz okuldaki çalışma yılınız
 1 ile 5 yıl 6 ile 10 yıl 11 ile 15 yıl 16 yıl ve üzeri
9. Çalıştığınız okulun türü
 İlkokul Ortaokul
10. Daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmetiçi eğitim veya seminere katıldınız mı?
 Evet Hayır
11. Sınıfınızda dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenciler oldu mu?
 Evet Hayır
12. Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi:
 Düşük Gelirli Orta Gelirli Yüksek Gelirli
13. Yakın çevrenizde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan bireyler var mı?
 Evet Hayır

EK2: Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği**KAPSAYICI EĞİTİMDE ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ**

Bu kısımda kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumlarına ilişkin önermeler bulunmaktadır. Her maddeye ilişkin katılım düzeyinizi 1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum aralığında değerlendirerek (X) ile işaretleyiniz.

Faktörler	No	Maddeler	1	2	3	4	5
Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği	1	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri okul ortamına dahil etmenin kapsayıcı eğitimi geliştirdiğini düşünürüm.					
	2	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin davranış bozukluğu göstermesi tüm sınıflı olumsuz etkiler.					
	3	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda endişeli olduğunu düşünürüm.					
	4	Sınıfla dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere olumsuz davranış sergilenmesi hoşuma gitmez.					
	5	Birleşmiş Milletlerin eğitime baskınları arasında kapsayıcı eğitimin de yer almasını desteklerim.					
	6	Uluslararası Kuruluşlar (UNESCO, UNESCO vb.) tarafından kapsayıcı eğitimin desteklenmesini doğru bulurum.					
	7	Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında öğretmenlerin sorumluluğu olduğunu düşünmüyorum.					
	8	Öğretim materyallerinin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri de kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünürüm.					
	9	Kapsayıcı eğitimin içeriği konusunda toplumsal biriktirginliği sağlanmasını amaca ulaşmaya katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
	10	Kapsayıcı eğitimi hedefleyen öğretmenlerin etkinliklerine diğer paydaşların saygı göstermesinin amaca katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
	11	Kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanmasında öğretmenlerin tek başlarına yeterli olabileceklerini düşünmüyorum.					
	12	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıfları dışlanmaması için ortak görüş oluşturulmasını önemsiyorum.					
	13	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin mevcut durumlarını değerlendirmede, öğretmenler arası iş birliğinin önemli olduğunu düşünüyorum.					
	14	Sınıfla uygulamalarda farklı branşta öğretmenlerden destek alınmasını kapsayıcı eğitimde başarıyı artıracağını düşünüyorum.					
Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği	15	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullarda dışlandığını düşünüyorum.					
	16	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftaki akranlarından geri kalmamını istemem.					
	17	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere öğretmenlik yapmaktan keyif almam.					
	18	Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum.					
	19	Öğretmenlerin, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere ön yargı ile yaklaşmasını doğru bulmuyorum.					
	20	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ön yargılı yaklaşmasını doğru bulmuyorum.					
	21	Kapsayıcı eğitimin başarısında öğretmen müfredatında esnekliğe gidilmesini doğru bulurum.					
	22	Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında etkinlik temelli öğretimin etkili olduğunu düşünürüm.					

EK3: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği**DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ**

Bu kısımda dönüşümcü liderlik kavramına ilişkin önermeler bulunmaktadır. Her maddeye ilişkin katılım düzeyinizi 1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum aralığında değerlendirerek (X) ile işaretleyiniz.

Okul Müdürüm...	1	2	3	4	5
1. Okulün gelecekteki durumunu ilişkin net bir fikre sahibim.					
2. Öğretmenlere sözlerimden çok davranışlarıyla örnek olur.					
3. Okulün amaçlarının oluşturulmasında öğretmenlerin katılımını sağlar.					
4. Bizden çok şey beklediğini, bize açıkça söyler ve belli eder.					
5. Benim duygularımı dikkate alarak davranır.					
6. Benim sorunları yeni bir bakış açısı ile çözmeye teşvik eder.					
7. Okulün gelecekteki durumunu öğretmenlere anlatmaya çalışır.					
8. Benim için önerilerde bulunacak bir liderdir.					
9. Okulün takım çalışmasında işbirliğini sürekli hale getirir.					
10. Bizden her zaman en iyisini, daha iyisini yapmamızı bekler.					
11. Benim kişisel duygularıma saygı gösterir.					
12. Beni düşünmeye sevk eden sorular sorar.					
13. Okul için daima yeni fırsatlar arar.					
14. Başarıları ve amaçlara ulaşmayı sembolleştirir.					
15. Öğretmenlerin, "takım oyuncusu" olmalarını sağlamaya çalışır.					
16. Faaliyetlerimizi değerlendirirken ikincil en iyiyi başarı olarak görmez.					
17. Benim kişisel ihtiyaçlarımı göz önüne alarak davranır.					
18. İşleri gerçekleştirme biçimini sürekli gözden geçirmem için beni uyarır.					
19. Öğretmenlere, geleceğe ilişkin planlarıyla ilham vermeye çalışır.					
20. İşime ve kariyerime ilişkin beklentilerimi yükseltmemi sağlamaya çalışır.					
21. Öğretmenleri aynı amaca dönük olarak çalışmaya sevk eder.					
22. Öğretmenlerin belirlenen amaçlara bağlılık duygularına önem verir.					
23. Öğretmenlerde takım düşüncesinin ve ruhunun oluşmasını sağlamaya çalışır.					

EK4

ANKET UYGULANAN OKUL LİSTESİ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetim ve Denetimi alanında ,Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları ile Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki incelenmesi konulu tez çalışması için araştırma yapılacak okul isimleri aşağıda belirtilmiştir.

Ortaokul :

Kepez Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu
Kepez Halil Atan Ortaokulu
Cevatpaşa Ortaokulu
Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu
Cumhuriyet Ortaokulu
Ömer Mart Ortaokulu
Gazi Ortaokulu
Hüseyin Akif Terzioğlu Ortaokulu
Turgut Reis Ortaokulu
Şinasi ve Figen Bayraktar Ortaokulu
Atatürk Ortaokulu
Şehit Ömer Halisdemir İmam Hatip Ortaokulu
Şehit Kıvanç Kaşıkçı İmam Hatip Ortaokulu

İlkokul :

Özlem Kayalı İlkokulu
Arıburun İlkokulu
Atatürk İlkokulu
Vali Fahrettin Akkutlu İlkokulu
Barbaros Hayrettin Paşa İlkokulu
Çanakkale Ticaret Borsası İlkokulu
Anafartalar İlkokulu
Kepez Atatürk İlkokulu
18 Mart İlkokulu
Hüseyin Akif Terzioğlu İlkokulu
İstiklal İlkokulu
Mustafa Kemal İlkokulu

EK5

ETİK KURUL ONAYI



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim
Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma
Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2200312303
Konu : Başvuru İncelenmesi

30.12.2022

Sayın Özlem COŞKUN

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2022-YÖNP-1013 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 29.12.2022 tarih ve 23/34 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 34- Sorumlu yürütücülüğünü Prof. Dr. Nejat İRA'nın yaptığı ve proje araştırmacısı Özlem COŞKUN tarafından gerçekleştirilen "Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları ile Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.