

T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİK  
DAVRANIŞLARININ ÖRGÜTSEL SİNERJİ  
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa ARİ

İstanbul  
Ocak-2025

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİK**  
**DAVRANIŞLARININ ÖRGÜTSEL SİNERJİ ÜZERİNDEKİ**  
**ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mustafa ARİ**

**Tez Danışmanı**

**Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR**

**İstanbul**

**Ocak-2025**

## TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

Üye: Doç. Dr. Durmuş ÜMMET

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Erhan İÇENER  
Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının Örgütsel Sinerji Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Mustafa ARİ

## ÖN SÖZ

Bu araştırma okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının örgütsel sinerji üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonundan elde edilen bulguların okul müdürlerinin liderlik davranışlarının geliştirilmesine, eğitim örgütlerinde sinerji oluşturulmasına ve eğitim-öğretim sürecinde başarının artırılmasına destek olması hedeflenmiştir. Yaptığım araştırmanın hedefine ulaşarak ilgili literatüre ve eğitim-öğretim süreçlerine katkı sunması en büyük temennimdir.

Tez çalışmam sürecinde kıymetli destek ve yönlendirmeleriyle bana her konuda yardımcı olan danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmama temel oluşturan verilerin toplanmasında bana destek olan, ölçek sorularına samimiyetle cevap veren bütün meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince desteğini benden esirgemeyen sevgili eşim Rühayda'ya, "baba öğretmen olmuşsun halen daha ödev yapıyorsun" serzenişleriyle bana moral veren biricik kızlarım Duru Nisa ve İpek Ahsen'e sonsuz sevgilerimle.

**Mustafa ARİ**

**İstanbul-2025**

## ÖZET

# OKUL MÜDÜRLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖRGÜTSEL SİNERJİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

**Mustafa ARİ**

Yüksek Lisans, Bölüm

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Ocak, 2025 -118 Sayfa

Bu araştırma öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının örgütsel sinerji üzerindeki etkisini incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde İstanbul İli Başakşehir-Bağcılar-Bayrampaşa-Esenler İlçelerindeki resmi okulöncesi, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerden kolayda örneklem yöntemi ile seçilen 383 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Hollander (2008) tarafından geliştirilen Okçu ve Deviren (2020) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Kapsayıcı Liderlik Ölçeği (KLÖ) ile Akpolat ve Levent (2018) tarafından geliştirilen Örgütsel Sinerji Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının tanıma ve destek, adalet-iletişim ve eylem boyutlarında yüksek düzeyde, bencillik ve saygısızlık boyutunda düşük düzeyde algılandığını göstermektedir. Örgütsel sinerjiye yönelik algı ise bütün boyutlarda yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Demografik değişkenlere göre bakıldığında kapsayıcı liderlik algısında medeni durum, mesleki kıdem; örgütsel sinerji algısında ise cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenlerinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Kapsayıcı liderlik ile örgütsel sinerjinin bütün alt boyutları arasında korelasyon tespit edilmiş olup yapılan çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular kapsayıcı liderlik davranışlarının örgütsel sinerjiyi yüksek düzeyde yordadığını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kapsayıcı Lider, Örgütsel Sinerji, Öğretmen, Okul Müdürü

## ABSTRACT

# THE EFFECT OF SCHOOL PRINCIPALS' INCLUSIVE LEADERSHIP BEHAVIORS ON ORGANIZATIONAL SYNERGY

Mustafa ARİ

Master's Degree, Educational Management

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Orkun Osman BİLGİVAR

January, 2025 - 118 Pages

This study was conducted with the relational survey model, one of the quantitative research methods, in order to examine the effect of school principals' inclusive leadership behaviours on organisational synergy according to teachers' views. The study group of the research consists of 383 teachers selected by convenience sampling method from the teachers working in official preschool, primary, secondary and high schools in Başakşehir-Bağcılar-Bayrampaşa-Esenler Districts of Istanbul Province in the second semester of the 2023-2024 academic year. In order to obtain the data, the personal information form developed by the researcher, the Inclusive Leadership Scale (ILS) developed by Hollander (2008) and adapted into Turkish by Okçu and Deviren (2020) and the Organisational Synergy Scale developed by Akpolat and Levent (2018) were used. The findings of the research show that school principals' inclusive leadership behaviours are perceived at high levels in the dimensions of recognition and support, justice-communication and action, and at low levels in the dimensions of selfishness and disrespect. Perception of organisational synergy was found to be high in all dimensions. According to demographic variables, marital status and professional seniority were found to have significant differences in the perception of inclusive leadership, while gender, age and marital status were found to have significant differences in the perception of organisational synergy. A correlation was found between inclusive leadership and all sub-dimensions of organisational synergy and the findings obtained from the multiple regression analysis show that inclusive leadership behaviours predict organisational synergy at a high level.

**Keywords:** Inclusive Leader, Organisational Synergy, Teacher, School Principal

# İÇİNDEKİLER

<b>TEZ ONAYI</b> .....	<b>i</b>
<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem.....	2
1.2. Amaç.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>9</b>
<b>KAPSAYICI LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL SİNERJİ</b> .....	<b>9</b>
2.1. Liderlik Kavramı .....	9
2.1.1. Liderlik Yaklaşımları .....	10
2.1.1.1. Büyük Adam Teorisi.....	10
2.1.1.2. Özellikler Teorisi .....	10
2.1.1.3. Davranışsal Teoriler.....	10
2.1.1.4. Durumsallık Teorileri .....	10
2.1.1.5. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları .....	11

2.2. Kapsayıcı Liderliğin Tanımı.....	11
2.2.1. Kapsayıcı Liderlik Özellikleri.....	13
2.2.2. Kapsayıcı Liderlik Düzeyleri.....	16
2.2.2.1. Örgütsel Düzeyde Kapsayıcı Liderlik.....	16
2.2.2.2. Grupsal Düzeyde Kapsayıcı Liderlik.....	17
2.2.2.3. Bireysel Düzeyde Kapsayıcı Liderlik.....	17
2.2.3. Kapsayıcı Liderliğin Alt Boyutları.....	18
2.2.3.1. Tanıma ve Destek.....	18
2.2.3.2. Adalet, İletişim ve Eylem.....	19
2.2.3.3. Bencillik ve Saygısızlık.....	20
2.2.4. Eğitim Örgütlerinde Kapsayıcı Liderlik.....	20
2.2.5. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışları.....	23
2.3. Sinerji Kavramı.....	26
2.3.1. Örgütsel Sinerji Kavramı.....	29
2.3.2. Örgütsel Sinerjinin Alt boyutları.....	32
2.3.2.1. Etkileşim ve Takdir Etme.....	33
2.3.2.2. Bütünleşme.....	34
2.3.2.3. Strateji.....	35
2.3.2.4. Güncellenme ve Güçlenme.....	36
2.3.3. Sinerjik Örgütlerin Özellikleri.....	36
2.3.4. Eğitim Örgütlerinde Sinerji.....	37
2.3.5. Okul Yöneticileri Açısından Sinerji.....	38
2.4. İlgili Araştırmalar.....	40
2.4.1. Kapsayıcı Liderlik Kavramı İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	40
2.4.2. Kapsayıcı Liderlik Kavramı İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	42

2.4.3. Örgütsel Sinerji Kavramı İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	43
2.4.4. Örgütsel Sinerji Kavramı İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar ...	46
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>48</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>48</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu .....	48
3.3. Veri Toplama Araçları .....	51
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	51
3.3.2. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği (KLÖ).....	51
3.3.3. Örgütsel Sinerji Ölçeği .....	51
3.4. Verilerin Toplanması .....	52
3.5. Verilerin Analizi .....	52
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>55</b>
<b>ARAŞTIRMA BULGULARI .....</b>	<b>55</b>
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	55
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	55
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	62
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	62
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	70
4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	72
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>75</b>
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>75</b>
5.1. Genel Değerlendirme ve Tartışma.....	75
5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	75
5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	77
5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	81

5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	82
5.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	86
5.1.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	88
5.2. Öneriler .....	90
5.2.1. Araştırma Uygulayıcılarına Öneriler .....	90
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler .....	91
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>92</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>111</b>
EK-1: Anket Formu ve Ölçekler.....	111
EK-2: İzinler .....	115
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>118</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri, Yüzde ve Frekans Değerleri.....	49
Tablo 3. 2. Güvenilirlik Analiz.....	52
Tablo 3.3. Çarpıklık ve Basıklık Tablosu.....	53
Tablo 3.4. Aritmetik Ortalamaları Derecelendirme Tablosu.....	53
Tablo 4.1. Katılımcıların Kapsayıcı Liderlik Algısı Ortalamaları.....	55
Tablo 4.2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Davranışları Algılarının t-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.3. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Davranışları Algılarının Anova Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.4. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Davranışları Algılarının t-Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.5. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Davranışları Algılarının t-Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.6. Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Davranışları Algılarının Anova Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.7. Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Davranışları Algılarının Anova Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.8. Katılımcıların Bulunduğu Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Davranışları Algılarının Anova Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.9. Katılımcıların Örgütsel Sinerji Algısı Ortalamaları.....	62
Tablo 4.10. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Sinerji Algılarının t-Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.11. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Sinerji Algılarının Anova Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.12. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Örgütsel Sinerji Algılarının t-Testi Sonuçları.....	65

Tablo 4.13. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Sinerji Algılarının t-Testi Sonuçları .....	66
Tablo 4.14. Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Sinerji Algılarının Anova Testi Sonuçları .....	67
Tablo 4.15. Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Sinerji Algılarının Anova Testi Sonuçları .....	68
Tablo 4.16. Katılımcıların Bulunduğu Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Örgütsel Sinerji Algılarının Anova Testi Sonuçları .....	69
Tablo 4.17. Katılımcıların Kapsayıcı Liderlik Davranışları ve Örgütsel Sinerji Algıları Arasında yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları .....	70
Tablo 4.18. Kapsayıcı Liderliğin Tanıma ve Destek Alt Boyutunun Örgütsel Sinerji Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Regresyon Analizi .....	72
Tablo 4.19. Kapsayıcı Liderliğin Adalet-İletişim ve Eylem Alt Boyutunun Örgütsel Sinerji Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Regresyon Analizi.....	72
Tablo 4.20. Kapsayıcı Liderliğin Bencillik ve Saygısızlık Alt Boyutunun Örgütsel Sinerji Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Regresyon Analizi.....	73
Tablo 4.21. Kapsayıcı Liderlik Alt Boyutlarının Örgütsel Sinerji Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi .....	74

## KISALTMALAR LİSTESİ

KLÖ	: Kapsayıcı liderlik Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: (Statistic Packets For Social Sciencences) Sosyal Araştırmalar için İstatiksel Program Paketi
TDK	: Türk Dil Kurumu
Vd.	: Ve Diğerleri



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Okul liderleri olarak yöneticiler, eğitsel hedeflerin başarıya ulaşması için güncel gelişmeleri yakından takip etme, çalışanlar arasında güçlü bir sinerji oluşturarak iş birliğini teşvik etme ve paylaşılan bir vizyon yaratarak mevcut insan kaynağını en verimli şekilde kullanma görevini üstlenmişlerdir (Durukan vd., 2006: 26). Okul yöneticileri temel karar alıcılar olarak okuldaki otorite ve gücün simgesi niteliğinde olup stratejik liderlik pozisyonlarını üstlenmektedirler (Bursalıoğlu, 2000: 19). Okul yöneticilerinin demokratik bir atmosfer yaratarak tüm paydaşların karar alma süreçlerine katılımını sağlamaları, farklılıkları bir araya getirip kaynaştırmaları ve okulu kapsayıcı bir yaşam alanına dönüştürmeleri gerekmektedir. Bu anlayışa sahip olan okul yöneticilerinin eğitsel amaçların gerçekleştirilmesinde hayati bir işlev üstlendiği düşünülmektedir (Ekinci vd., 2024: 81).

Değişim ve dönüşüm süreçlerinin giderek ivme kazandığı günümüz dünyasında varoluş amacı ne olursa olsun tüm örgütler bu hızlı değişim dalgasından etkilenmekte ve uyum sağlama çabası içerisine girmektedir. Örgütlerin faaliyet gösterdikleri alanlarda etkili ve verimli kalabilmeleri açısından bu değişim süreçlerine ayak uydurmaları büyük önem taşımaktadır (Tunçer, 2011: 14). Bu bağlamda eğitim alanında hizmet sunan örgütlerin de söz konusu değişimden kaçınılmaz bir şekilde etkilendiği anlaşılmaktadır. Eğitim örgütleri, girdileri ve çıktıları bakımından hem küresel ölçekte yaşanan değişim süreçlerinden etkilenen hem de bu süreçleri etkileyen bir yapıya sahip olmaları nedeniyle değişim ve dönüşüm olgusunda çift yönlü bir etki alanına sahiptir (Özdemir, 2000: 101).

Eğitim örgütleri içerisinde okullar toplumsal gelişme ve bütünleşme açısından kritik bir rol oynamaktadırlar. Okullar sundukları eğitim hizmetleri ile bireylerin yalnızca bilgi ve beceri kazanmalarına olanak sağlamakla kalmamakta aynı zamanda onlara kendilerini geliştirme fırsatları sunmakta ve toplumsal uyumun sağlanmasına katkıda bulunmaktadır (Özdemir, 2000: 102). Bu bağlamda okulların gerek ulusal gerekse küresel düzeyde bireylerin ve toplumların daha güçlü bir konuma ulaşmasını sağladığı düşünülmektedir. Eğitim örgütlerinin temel yapı taşları olan öğretmenler ve

yöneticiler okulların bu işlevlerini başarıyla yerine getirmesinde kilit rol üstlenmektedirler (Durukan vd., 2006: 28).

### **1.1. Problem**

Kapsayıcılık kavramı en genel anlamıyla bireyin sahip olduğu dezavantajların azaltılması ya da ortadan kaldırılması yoluyla toplumsal hayata aktif katılımını sağlama sürecini ifade etmektedir. Bu anlayış bireyi merkeze alarak marjinalleşen ya da dışlanma tehlikesiyle karşı karşıya kalan bireylerin yaşam kalitesini iyileştirmeyi amaçlamaktadır (Ferdman, 2014: 32). Başka bir ifadeyle bireylerin ya da grupların toplum içinde daha güçlü bir yer edinebilmeleri için gerekli koşulların geliştirilmesi sürecini kapsamaktadır. Kapsayıcılık, bireylerin yaşamlarını etkileyen kararlarda söz sahibi olmalarını sağlayarak eğitim, ekonomi, politika, sosyal alanlar ve fiziksel çevreye eşit erişim imkânı sunmayı hedeflemektedir (Nishii ve Rich, 2018: 251). Bu yönüyle kapsayıcı liderlik, yalnızca bireylerin topluma entegrasyonunu sağlamakla kalmayıp aynı zamanda eğitim kurumlarında iş birliği ve eşitlik ilkesini pekiştiren bir yönetim anlayışını da teşvik etmektedir (Fullan ve Quinn, 2016: 32).

Örgütlerin kapsayıcı bir anlayışla tasarlanıp yönetilmesi çalışanların kendilerini daha mutlu ve sağlıklı hissetmelerine olanak tanımaktadır (Schaufeli ve Bakker, 2004: 294). Mutlu ve sağlıklı bireylerin işlerinde daha başarılı ve yaratıcı oldukları, kariyerlerinde hızlı ilerleme gösterdikleri ve iş birliğine daha yatkın bir tutum sergiledikleri gözlemlenmektedir (Wayne vd., 2003: 91). Kapsayıcı bir ortama kendini ait hisseden bireyler daha enerjik, çevresine duyarlı ve sempatik olmaktadır. Aynı zamanda olumsuzluklarla başa çıkma konusunda daha dirençli davranışlar sergilemektedirler (Hobfoll vd., 1993; Akt. Ağcihan, 2022). Türkiye’de yapılan araştırmalar okul yöneticilerinin genellikle kendileriyle benzer görüşlere sahip öğretmenlerle çalışmayı tercih ettiklerini ortaya koymaktadır (Bakaç vd., 2018: 13). Bununla birlikte öğretmenlerin dış görünüşleri, yaşları, giyim tarzları, düşünce yapıları veya inançları nedeniyle adaletsiz tutum ve davranışlara maruz kalabildikleri ve ayrımcılıkla karşılaştıkları anlaşılmaktadır (Çayır ve Ceyhan, 2012: 33; Meriç ve Erdem, 2013: 468). Bu durum öğretmenlerin içinde buldukları örgüte aidiyet duygusu geliştirmesini zorlaştırmakta, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasını engelleyebilmektedir. Kendisini dışlanmış hisseden bir öğretmenin mesleki

sorumluluklarını yerine getirmesi veya kurumuna aidiyet duygusuyla bağlanarak ekip ruhu içinde hareket etmesi beklenemez (Bakaç vd., 2018: 15). Eğitim sistemi girdileri, süreçleri ve çıktıları itibarıyla çevresinden bağımsız olamayan bir yapıya sahip olması sistemde meydana gelen değişikliklere tek başına bir öğretmenin veya yöneticinin yanıt vermesini yetersiz kılmaktadır. Bu nedenle yöneticiler ile öğretmenlerin birlikte hareket ederek katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışını benimsemeleri gereklilik haline gelmektedir (Töremen, 2001: 203). Bu gereklilik örgütlerde sinerji kavramını da ön plana çıkarmaktadır.

Sinerji, genel anlamda iş birliğini ifade etmekle birlikte anlam derinliği açısından imkânların ortak kullanılması ve birbirini destekleyici bir çalışma kültürü yaratılması olarak değerlendirilmektedir (Papatya, 1996: 79). Örgütsel sinerji, örgüt içindeki ya da farklı örgütler arasındaki etkileşim sonucunda her bir bireyin ya da grubun tek başına ortaya koyabileceğinden daha fazla değer üretilmesi anlamına gelmektedir (Akpolat ve Levent, 2018: 730). Bu sinerji, katılım ve paylaşım kültürünün yayılmasına olanak sağlayarak çalışanların daha fazla çaba göstermelerine ve sorumluluk üstlenmelerine imkân tanımaktadır. Bu ortamda çalışanlar organizasyonlarına daha güçlü bir bağlılık geliştirirken yöneticilere ve birbirlerine olan güvenleri artmakta aynı zamanda daha yenilikçi ve yaratıcı olma eğilimi göstermektedirler (Aktan, 2012: 261). Okullarda da örgütsel sinerji hedeflere ulaşma yolunda büyük önem taşımaktadır. Okul çalışanlarının bireysel çabalarının ötesinde bir başarıyı yakalamak bilgi, beceri, tecrübe ve yeteneklerin bir araya getirilmesiyle mümkün olmaktadır. Bu sinerjinin sağlanabilmesi için kapsayıcı liderlik davranışları sergileyen, ekip ruhunu teşvik eden ve çalışanlar arasında birlikteliği sağlayabilecek bir yöneticiye ihtiyaç duyulmaktadır (Taşkın, 2022: 43).

Eğitim süreklilik arz eden bir süreç olup bu sürecin sağlıklı işleyişi ancak iyi tasarlanmış bir sistemle mümkün olmaktadır. Eğitim sistemi içinde öğretmenin yalnızca sınıfa girerek eğitsel amaçlara yönelik bilgi ve tecrübesini aktarması günümüzdeki hızlı değişim ve dönüşümler göz önünde bulundurulduğunda yeterli bir yaklaşım olarak kabul edilememektedir (Bostancı ve Koçak, 2022: 70).

Bu bağlamda eğitim örgütlerinde değişen yönetim yaklaşımları, sinerjik yönetim kavramını ön plana çıkarmaktadır. Sinerjik yönetim, çalışanların birbirlerine enerji ve ilham vererek kurumun başarılarına katkı sağlamasını amaçlamakta olup bu etkileşim kurumların başarısının önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Özdevecioğlu

ve Balcı, 2015: 216). Eğitim kurumlarında öğretmenlerin okullarına yönelik sinerji algıları ile liderlik seviyeleri arasındaki ilişkinin kurumsal performans açısından kritik bir öneme sahip olduğu değerlendirilmektedir (Akpolat ve Levent, 2018: 730). Eğitim örgütlerinin başarıyla faaliyet göstermesi ve belirlenen eğitsel amaçlara ulaşılması için lider pozisyonundaki yöneticilerin kapsayıcı liderlik anlayışına uygun davranışlar sergilemeleri gerekmektedir. Ayrıca örgüt içinde sinerjiyi etkin bir biçimde oluşturmak kurum içindeki iş birliğini güçlendirerek eğitim süreçlerine pozitif bir katkı sağlamaktadır (Fullan ve Quinn, 2016: 34). Carmeli ve arkadaşları (2010: 114), kapsayıcı liderliğin iş yerinde çalışanları nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Yüze elli kişilik çalışan grubuyla yapılan araştırmada kapsayıcı liderlik davranışlarının çalışanların işe katılımını hangi düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda kapsayıcı liderlik davranışlarının çalışanlar üzerinde pozitif etkisiyle çalışanların özgün çalışmalara katılımını sağladığı belirlenmiştir. Harris (2004: 57), “Professional Synergy” (Mesleki Sinerji) isimli araştırmasında, Örgütlerde sinerjinin bırakacağı olumlu etki ve insanların çabalarıyla daha güzel bir geleceğin ortaya çıkarılabileceğini ve örgütlerin daha kalıcı bir yapısının olabileceğini ifade etmiştir.

Bu bağlamda bu araştırmanın problem cümlesi olarak Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları sergilemelerinin örgütsel sinerji üzerinde etkisi var mıdır? Sorusuna cevap aranmıştır.

## **1.2. Amaç**

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının örgütsel sinerji üzerindeki etkisini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri demografik değişkenlere (cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, eğitim durumlarına, meslekteki kıdemlerine, çalıştığı okul türlerine, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine) göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin görüşlerine göre okullarındaki örgütsel sinerji ne düzeydedir?

4. Öğretmenlerin örgütsel sinerjiye ilişkin görüşleri demografik değişkenlere (cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, eğitim durumlarına, meslekteki kıdemlerine, çalıştığı okul türlerine, çalıştıkları okuldaki çalışma sürelerine) göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile örgütsel sinerji arasında bir ilişki var mıdır?
6. Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları örgütsel sinerjiyi yordamakta mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Günümüz dünyasında başarıya ulaşmanın temel ölçütlerinden biri liderlerin ve örgüt çalışanlarının değişim ve yeniliklere uyum sağlama becerisi olduğu düşünülmektedir. Değişen dünya koşulları, teknolojik gelişmeler, küreselleşme ve dijitalleşme süreçleriyle birlikte örgütlerin de değişimi bir zorunluluk olarak görmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Tunçer, 2011: 15). Bu bağlamda değişime ayak uydurabilen örgütler varlık amaçlarına uygun olarak faaliyet göstermekte, rekabet avantajı kazanmakta ve sürdürülebilir başarıya ulaşmaktadır. Buna karşın değişimi göz ardı eden veya değişime direnç gösteren örgütlerin zamanla işlevselliğini yitirme ve yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kaldıkları gözlemlenmektedir (Töremen, 2001: 203). Nitekim değişim sürecinin yalnızca örgütsel yapıyı değil liderlik anlayışlarını ve örgütsel süreçleri de dönüştürdüğü ifade edilebilir. Bu doğrultuda geçmişte bireylerin kendi alanlarında uzmanlaşarak görevlerini bireysel olarak en iyi şekilde yerine getirmeleri öncelikli bir değer iken günümüzde takım çalışmaları, iş birliği ve çalışanlar arası yardımlaşma becerileri daha fazla önem kazanmıştır (Aydın, 2007: 276; Karip ve Köksal, 1999: 194).

Eğitim örgütlerinin başarılı bir şekilde değişim süreçlerine adapte olabilmeleri eğitsel hedeflere ulaşma noktasında kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle eğitim liderlerinin ve yöneticilerinin değişimi yönetme becerisi öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının bu sürece katkıda bulunmaları ve değişime adapte olabilmeleri ile doğrudan ilişkilidir (Balcı, 2000: 254). Özellikle eğitim örgütlerinde kapsayıcı liderlik anlayışının benimsenmesi çalışanların birbirleriyle iş birliği yapmalarını, yardımlaşmalarını ve ortak hedefler doğrultusunda hareket etmelerini teşvik

etmektedir. Bu yapısal dönüşüm öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin rollerini yeniden tanımlamış, eğitsel amaçlara ulaşma süreçlerindeki rollerinde önemli değişiklikler meydana getirmiştir (Özdemir, 2000: 101).

Bu dönüşüm sürecinde eğitim örgütlerinin değişime uyum sağlayabilmesi için liderlik ve yönetim süreçlerinin yeniden ele alınması gerektiği açıktır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitsel amaçlara ulaşmada takım çalışması yoluyla daha etkin olmaları sağlanmakta ve bu da eğitim örgütlerinin genel verimliliğini artırmaktadır (Dedeoluk vd., 2023: 1269). Liderlerin kapsayıcı bir yaklaşımla örgüt içindeki sinerjiyi artırmaları değişim ve yenilik süreçlerine adaptasyonu kolaylaştırmakta ve eğitim kurumlarında daha güçlü bir etki yaratmaktadır. Kapsayıcı ve iş birliğine dayalı bir liderlik anlayışının eğitim ortamlarının dinamiklerini pozitif yönde etkilediği belirtilmektedir (McKibben 2008: 234).

Bu bağlamda araştırma konumuz olan kapsayıcı liderlik davranışları ve örgütsel sinerji kavramlarının günümüzde daha büyük bir önem kazandığı düşünülmektedir. Bu kavramların eğitim politikalarını şekillendirenler, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından doğru anlaşılması ve uygulamaya geçirilmesi eğitim örgütlerinin belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli bir rol oynayacaktır. Yapılan bu araştırmanın kapsayıcı liderlik ve örgütsel sinerji kavramlarının doğru bir biçimde kavranması ve uygulanmasına yönelik değerli bir işlev üstleneceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında her eğitim kademesindeki okullarda yöneticilerin kapsayıcı liderlik davranışları ile örgütlerin sinerji düzeyleri değerlendirilmekte olup elde edilen bulguların eğitim örgütleri için yol gösterici olması düşünülmektedir. Aynı zamanda mevcut durumdan hareketle yöneticilerin kapsayıcı liderlik davranışlarının nasıl geliştirilebileceği ve eğitim örgütlerinin örgütsel sinerjinin olumlu etkilerinden nasıl faydalanabileceği konularında da önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Bu araştırmanın kapsayıcı liderlik davranışının örgütsel sinerji üzerindeki etkilerini ele alarak bu alandaki diğer araştırmalara da kaynaklık edeceği öngörülmektedir. Elde edilen bulguların örgütsel sinerjinin farklı boyutlarını ve eğitim ortamlarındaki çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerini inceleyen çalışmalara katkılar sunması beklenmektedir. Bu sayede eğitim örgütlerinde hem liderlik hem de iş birliği süreçlerinin iyileştirilmesi için somut öneriler geliştirilmekte ve bu önerilerin alan yazına ve pratik uygulamalara önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okullarda kapsayıcı liderlik ile örgütsel

sinerji arasındaki ilişkilerin incelenmesinin eğitim yönetimine, yönetim ve örgütsel davranış teorilerinin gelişmesine ve bu alandaki literatürün genişlemesine katkı sunması beklenmektedir.

Yapılan literatür taramasında okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının örgütsel sinerji üzerindeki etkisini incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte kapsayıcı liderliğin ve örgütsel sinerjinin farklı değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. YÖK Tez Merkezi sitesinde kapsayıcı liderlikle ilgili 12, örgütsel sinerjiyle ilgili 18 yüksek lisans ve doktora tezi bulunmaktadır. Farklı kaynakların taranması sonucunda kapsayıcı liderliği konu alan 19, örgütsel sinerjiyi konu alan 16 makale çalışması olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan literatür taramasında kapsayıcı liderlik ile örgütsel sinerji arasında ilişki inceleyen bir araştırmanın bulunmaması sebebiyle araştırmamızın alan yazındaki boşluğu dolduracağı öngörülmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının araştırmanın amacını açıklamada yeterli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Tez çalışması 2023-2024 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde İstanbul İli Başakşehir-Bağcılar-Bayrampaşa-Esenler İlçelerindeki resmi okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler ile sınırlıdır.

Araştırma, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Kapsayıcı Liderlik Ölçeği ve Örgütsel Sinerji Ölçeği ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Lider:** İnsanları etkileyen, onları bir amaç etrafında birleştiren ve bu amaca yönelik bir doğrultuda davranmaya sevk eden kişi olarak tanımlanmaktadır. Liderlik, liderin

takipçilerini belirli bir amaç doğrultusunda harekete geçirebilmesi yeteneği ile ilgilidir (Ke ve Wei, 2008: 210).

**Kapsayıcı Liderlik:** Kapsayıcı liderlik, bir organizasyonda tüm bireylerin kendilerini değerli, saygıdeğer ve aidiyet hissi içinde hissetmesini sağlamak amacıyla sergilenen bir liderlik tarzını ifade etmektedir (Randel vd., 2018: 192).

**Örgütsel Sinerji:** Örgütsel sinerji, bir organizasyonda bireylerin, birimlerin veya departmanların uyum içinde çalışarak birlikte ortaya koydukları performansın, tek tek çalıştıklarında elde edeceklerinden daha yüksek olması durumunu ifade etmektedir (Dündar, 2013: 32).

**Eğitim Yönetimi:** Topluların eğitim ihtiyacını karşılamak için kurulmuş olan eğitim kurumlarının belirlenmiş amaçlar doğrultusunda faaliyetlerini sürdürmesi, eğitim sürecinin değerlendirilmesi ve geliştirmesi sürecine verilen isimdir. (Can, 2018: 24).

**Okul Müdürü:** Kurumlarında öğretmenlerin ve diğer personelin görevlerini, eğitim-öğretimin müfredata uygunluğunu, evrak işlerinin ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin ve diğer iş ve işlemlerin düzen içerisinde planlanmasını sağlamakla görevli olan bireylere verilen isimdir (TDK, 2007).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAPSAYICI LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL SİNERJİ

#### 2.1. Liderlik Kavramı

Liderlik konusu literatürde geniş bir teorik ve deneysel yazınla ele alınmakta olup liderliğin tanımı, özellikleri ve türleri üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Ancak liderlik kavramı üzerine birçok çalışma yapılmasına rağmen hem kavramsal hem de teorik açıdan tam bir netlik sağlanamamış durumdadır (Bakan, 2009: 140). Bu şekilde farklı tanımların yapılmasına astların özellikleri, içinde bulunulan örgütün iklimi ve yapısı ile örgüt üyelerinin davranış biçimleri etki etmiştir (Bilgivar, 2018: 1). Zamanla toplumsal ve ekonomik koşullarda yaşanan değişimlerin yanı sıra siyasi, askeri ve daha pek çok dinamik liderlik kavramını etkilemiştir. Bu değişiklikler liderlik tanımlarının zaman içinde farklılaşmasına ve yeni yaklaşımlar geliştirilmesine zemin hazırlamıştır (Aykan, 2002: 56).

Liderlik kavramına dair farklı tanımlamalar yapmak gerekirse bu kavram genellikle sosyal hareketlerin yönlendirilmesi sürecinde bir bireyin grup içinde öne çıkması olarak ifade edilmektedir (İbicioğlu vd., 2009: 3). Bir başka yaklaşıma göre ise liderlik, insanları belirlenen hedefler doğrultusunda yönlendirme ve ikna etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Çelik ve Sünbül, 2008: 50). Eren (2008: 431) liderliği, bir grup insanı belirli amaçlar çevresinde bir araya getirme ve bu amaçları gerçekleştirme doğrultusunda onları harekete geçirebilme bilgi ve yeteneklerinin bir bütünü olarak ifade etmektedir. Diğer bir tanımda ise liderin kendisini içtenlikle izleyenlerle bağ kurabilme, farklı durumlarda davranışlara farklı anlamlar kazandırabilme ve izleyicilerini belirli hedeflere yönlendirebilme yeteneği olarak tanımlandığı görülmektedir (Bakan, 2008: 15). Lider ise örgüt üyelerinin faaliyetlerini örgütsel hedeflere uyumlu bir biçimde yönlendirip düzenleyen kişidir (Özkalp ve Kirel, 2001: 185) biçiminde tanımlanmaktadır. Bu tanımlar liderliğin hem sosyal bir etkileşim süreci hem de insanları belirlenen hedeflere yönlendirme becerisi olarak ele alındığını göstermektedir.

Farklı kaynaklarda yapılan tanımlar incelendiğinde liderlik sürecinin özünde bir bireyin diğerlerini etkileme gücüne sahip olması yatmaktadır. Liderlik üzerine yapılan araştırmalar genellikle liderin başkalarını neden ve nasıl etkilediğini, bu etkileşimde

hangi mekanizmaların etkili olduğunu ve liderlerin insanları etkilemek için hangi güç kaynaklarını kullandıklarını anlamaya odaklanmaktadır (Şimşek, 2006: 33).

### **2.1.1. Liderlik Yaklaşımları**

Liderlik kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlamak için çeşitli teoriler geliştirilmiş ve önerilmiştir. Bunlar (Pembı, Usman, Kwajaffa ve Ametefe, 2022: 312);

#### **2.1.1.1. Büyük Adam Teorisi**

Bu teori 19. Yüzyılda gelişmiştir. Bu teoriye göre liderlik doğuştan gelen özelliklerle olur daha sonradan lider olunmaz (Spector, 2016: 252). Büyük Adam teorisi, büyük liderlerin yaratılmadığını, doğduğunu varsaymaktadır. Bu teoride liderlerin zor durumlarla karşı karşıya kaldıklarında liderlik özelliklerini ortaya çıkaracaklarına dair inanç vardır (Pembı vd., 2022: 314).

#### **2.1.1.2. Özellikler Teorisi**

Bu teoriye göre, etkili liderler genellikle belirli karakteristikler veya becerilerle doğuştan gelirler veya bunları geliştirirler. Bu özellikler arasında özgüven, zekâ, karizma, karar verme yeteneği, sosyal beceriler, motivasyon ve vizyon gibi unsurlar yer alır. Özellikler teorisi, liderlerin bu belirli niteliklere sahip olmaları durumunda etkili olabileceklerini savunur (Novikova, 2013: 87).

#### **2.1.1.3. Davranışsal Teoriler**

Liderin özelliklerinden çok davranışlarının önemli olduğunu öne süren yaklaşımdır. Bu teoriye göre liderlik doğuştan gelmez. Öğrenilebilir ve geliştirilebilir davranışlarla sonradan da lider olunabilir. Özellikler teorisinin etkili liderliği belirlemede yetersiz kalması ve bu teoriye yöneltilen eleştiriler davranışsal teorinin ortaya çıkmasına temel oluşturmuştur (Harrison, 2018: 134). Liderlerin etkililiği özelliklerinden ziyade olaylar karşısında nasıl davrandıklarıyla ve ne yaptıklarıyla ilgilidir (Northouse, 2010: 55).

#### **2.1.1.4. Durumsallık Teorileri**

Liderlik ve lider davranışlarının, belirli bir duruma ve izleyicilerin ihtiyaçlarına göre değişmesi gerektiğini öne süren bir liderlik modelidir. Bu teori, liderlerin başarıya

ulaşabilmesi için duruma uyum sağlaması gerektiğini savunur. Bu nedenle argümanın özü, etkili veya başarılı liderlerin duruma uyum sağlamak için tarzlarını değiştiren kişiler olduğudur. (Peretomode, 2012: 15).

### **2.1.1.5. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları**

Küreselleşmenin etkisiyle başlayan kaçınılmaz değişim ve dönüşüm ihtiyacı liderliğe de bakış açısında farklılıkları beraberinde getirmiştir. Günümüzde liderlik anlayışı geleneksel hiyerarşik modellerin ötesine geçerek daha esnek, katılımcı ve insan odaklı bir biçim almıştır. Bu doğrultuda daha çağdaş bakış açılarına dayalı yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Yeşil, 2016: 165).

Örgütler içinde liderlerin önemli bir konumu vardır. Örgütsel amaçlara ulaşılması için liderin liderlik davranışları ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan karşımıza birtakım liderlik türleri çıkmaktadır. Kapsayıcı liderlik bu liderlik stillerinden biridir. Kapsayıcı liderliğin örgüt içerisinde var olmasıyla çalışanların iş verimlerinin artması, daha verimli çıktılar elde etmeleri, risk alma konusunda daha cesaretli olmaları, özgün davranışlar sergilemeleri sağlanabilir. Bu sebeple kapsayıcı liderlik günümüzde liderlik stilleri içerisinde dikkat çekmeye başlamıştır. (Gül ve Çakıcı, 2021: 335).

## **2.2. Kapsayıcı Liderliğin Tanımı**

Kapsayıcı liderlik kavramı, farklı araştırma ve tartışmalarda net bir tanımı olmayan bir liderlik stili olarak görülmektedir (Randel vd., 2018: 192). Bu nedenle, çeşitli yazarlar kapsayıcı liderliği farklı biçimlerde ele almaktadır.

Nembhard ve Edmondson (2006: 941), kapsayıcı liderliği örgüt mensuplarını örgütün amaçları doğrultusunda güdüleyen ve ödüllendiren liderlerin sözleri ve davranışları olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım liderlerin çalışanların bireysel katkılarına teşvik etme ve ödüllendirme yöntemlerine odaklanmaktadır.

Shore ve arkadaşları (2011: 1265) ise kapsayıcı liderliği örgüt üyelerinin kendilerine örgüte ait hissetme derecesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanım kapsayıcı liderliğin çalışanın örgüte olan bağlılığını ve aidiyet hissini artırma yeteneğine vurgu yapmaktadır.

Carmeli ve arkadaşları (2010: 254) ise bu liderlik stilini liderlerin açıklık, erişilebilirlik ve ulaşılabilirlik özelliklerini sergilemeleri olarak ifade etmektedir.

Randel ve arkadaşları (2018: 197), kapsayıcı liderliği, grup süreçlerine tam anlamıyla katkıda bulunan, grup içindeki farklılıkları saygıyla karşılayan ve çalışma grubu üyelerinin aidiyet hissini kolaylaştıran olumlu lider davranışlarının bir dizisi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar kapsayıcı liderliğin farklı yönlerini ve grup içindeki çeşitlilikle ilgili rolünü vurgulamaktadır.

Kapsayıcı liderlik, insan hakları bağlamında değerlendirildiğinde bireylerin ayırım gözetilmeksizin eşit olduğunu vurgulayan bir yaklaşıma dayanmaktadır. Ainscow, Booth ve Wasonga (2005: 345) gibi kuramcılara göre, bu liderlik anlayışının temeli İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde belirtilen "Tüm insanlar ayırım gözetilmeksizin eşittir" ilkesine dayanmaktadır. Bu yaklaşım her bireyin örgüt açısından önemli olduğunu ve her birinin geliştirebileceği potansiyeller, yetenekler ve çeşitli ihtiyaçlara sahip olduğunu kabul etmektedir.

Winters (2014: 245) ise kapsayıcı liderliği, eşitlik ve saygı kavramlarına vurgu yaparak tüm bireylere eşit şekilde değer veren ve onların eğitim olanaklarını iyileştirmek için çalışan bir liderlik biçimi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda kapsayıcı liderlik, bireylerin farklılıklarını dikkate alarak onların sosyal hayata tam katılımını sağlayacak politikalar ve stratejiler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Ashikali (2019: 85), kapsayıcı liderliği ekip üyelerinin çeşitlilik temelli öğrenme davranışlarını benimsemelerini ve çalışanların bilişsel gereksinimlerini karşılamak amacıyla bu çeşitliliği kullanmalarını teşvik eden bir liderlik tarzı olarak tanımlamaktadır. Bu liderlik modeli ekip içerisindeki farklılıkları bir avantaj olarak görmekte ve bu çeşitliliğin ekip üyelerinin gelişimine katkıda bulunarak grup hedeflerine ulaşmada hızlandırıcı bir etken olmasını sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar kapsayıcı liderliğin iş süreçlerinin koordinasyonunu ve ekip performansını artırabileceğini, farklı arka planlara sahip üyeler arasındaki engelleri aşabileceğini ve çalışma koşullarını genel anlamda olumlu bir şekilde etkileyebileceğini göstermektedir (Wasserman, Gallegos ve Ferdman, 2008: 176; Shore vd., 2011: 1263; Mor-Barak, 2013: 33).

Wuffli'nin çeşitliliği, farklılığı, çok yönlülüğü ve yaratıcılığı esas alan dört unsura dayanarak geliştirdiği kapsayıcı liderlik modeli, dinamizmi ve değişime odaklanmayı,

küreselleşme ve etik değerlerin ortaya koyduğu bir zorunluluk olarak görmektedir. Wuffli'ye göre, liderlerin örgütün etkililiğini ve sürdürülebilirliğini sağlamak için çeşitli yapıda olan kurumları tanımaları ve bu kurumlarla sürekli etkileşimde bulunmaları gerekmektedir (Wuffli, 2016: 32). Bu sayede tüm çalışanların örgüte katkı sunmaları sağlanarak kendilerini örgüte ait hissetmeleri mümkün kılınmaktadır. Bu yaklaşımında lider, örgüt içindeki demokrasi ve özgürlüğün koruyucusu olarak görülmekte ve adil davranışları teşvik etmektedir. Ayrıca haksız politikalara ve adaletsizliklere karşı güçlü bir duruş sergilemesi gerekmektedir (Wuffli, 2016: 33). Covey'e (2010: 137) göre kapsayıcı liderlik, çeşitlilik yönetimi bağlamında açıklanmaktadır ve örgütlerde bireyleri birbirine ve örgüte bağlayan ortak bir amaç yaratılması gerektiğini savunmaktadır. Liderler, örgüt içerisinde ortak bir amaç ve paylaşılan bir değerler sistemi oluşturamadıkları takdirde kapsayıcı örgüt ortamı sinerji yaratmak yerine olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir.

Kapsayıcı bir yönetim kültürünün oluşturulması ve örgütün sürdürülebilirliğinin sağlanması açısından çeşitliliklerin yönetimi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle kapsayıcı liderlerin bireylerin özgün yönlerini takdir ederek ve aynı zamanda örgütsel aidiyeti güçlendirerek başarı elde etmeleri mümkün olmaktadır (Hicks-Clarke ve Iles, 2003: 35).

Furman (2012: 213), kapsayıcı liderlerin takipçileri ile güven temelli bir ilişki kurduklarını ifade etmektedir. İş görenler yaşamlarının büyük bir kısmını iş ortamında geçirmekte ve yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamak için çalışmak durumunda oldukları için, güvenli, huzurlu ve rahat bir çalışma atmosferi arayışında bulunmaktadırlar. Bu bağlamda örgütlerde verimlilik ve etkililiğin sağlanabilmesi için çalışanların önce kendilerine, daha sonra ise yöneticilerine ve diğer çalışanlara yönelik güven duygusunu geliştirmeleri gerekmektedir (Mishra ve Morrissley, 1990; Akt. Buğu, 2024).

### **2.2.1. Kapsayıcı Liderlik Özellikleri**

Avrupa, ABD ve Avustralya'da çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda kapsayıcı liderliğin sekiz ana özelliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu özellikler arasında güvenilirlik, kültürel ve kültürlerarası farkındalık, öz yönetim, ortak bir vizyon oluşturma, destekleyici olma, etkili iletişim ve iş birliği ve değişimi

yönlendirme yer almaktadır (Russell ve Stone, 2002: 146; Hollander, 2012: 35; Wuffli, 2016: 42).

Güvenilirlik, yalnızca örgüt içindeki çalışanlar için değil aynı zamanda örgütün dışındaki paydaşlar için de büyük önem taşımaktadır. Örgütsel bağlamda güvenilirlik, takım üyelerine duyulan güven ve dürüstlük ile yeterliliğe dayalı bir güven ilişkisi olarak tanımlanmaktadır (Patterson, 2003: 36). Güvenilirlik, etik değerler, ahlak, doğruluk ve dürüstlük gibi temel unsurların bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (Russell ve Stone, 2002: 147). Carmeli ve arkadaşlarına (2010: 252) göre kapsayıcı liderler, örgüt içindeki güveni inşa etmekte ve bu güven duygusunu sağlamlaştırmak için çaba göstermektedirler. Bu doğrultuda liderler, çalışanlar için ulaşılabilir ve net hedefler belirlemekte, yetenek yönetimi konusunda adil ve tarafsız kararlar almakta ve liyakate dayalı bir yönetim anlayışı benimsemektedirler. Kapsayıcı liderlerin bu tür davranışları çalışanların örgüte karşı güven duygusu geliştirmelerini ve kendilerini ait hissetmelerini sağlamaktadır (Randel vd., 2018: 192). Örgütsel güven ile kapsayıcı liderlik arasında olumlu bir ilişki olduğu birçok araştırma tarafından ortaya konmaktadır (Mishra ve Morrissley, 1990: 446; Hollander, 2012: 36; Furman, 2012: 193).

Gündelik hayatının büyük bir kısmını iş yerinde geçiren ve temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çalışmak zorunda olan iş görenler güvenli, huzurlu ve rahat bir çalışma ortamı arayışı içinde bulunmaktadırlar. Bu nedenle, kapsayıcı liderlerin öncelikle çalışanların kendilerine, yöneticilerine ve iş arkadaşlarına yönelik güven duygusunu geliştirmeleri gerekmektedir (Mishra ve Morrissley, 1990; Akt. Buğu, 2024). Kapsayıcı liderlik davranışı sergilemek isteyen bir yöneticinin, etik değerlere bağlı kalarak liyakate dayalı kararlar alması, çalışanları yeteneklerine uygun görevlerde değerlendirmesi ve çalışanlarla çıkar ilişkisine girmemesi beklenmektedir (Furman, 2012:194).

Öz yönetim ise, bireylerin başarılı olmaları ve kendilerini geliştirmeleri için gerekli olan motivasyonun sağlanmasıyla ortaya çıkan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Manz, 1986; Akt. Ocak, 2024). Öz yönetim ve öz liderlik, bir yönetim kuramı olmaktan ziyade daha çok motivasyon teorisi olarak değerlendirilmekle beraber liderlik becerileri açısından önemli bir alan olarak görülmektedir. Neck ve Manz (1996: 453), kapsayıcı bir çalışma ortamı ile öz yönetim arasında pozitif bir ilişki olduğunu takipçilerin kendi sorumluluklarını daha fazla üstlenerek liderlerine daha az

bağımlı hale geldiklerini ve bu süreçte liderlerin öz yönetim stratejileri geliştirerek örgütsel gelişime katkıda bulunabileceklerini ifade etmektedirler.

Kapsayıcı liderlik davranışları grup üyelerinin kendilerini bir topluluğun parçası gibi hissetmelerini sağlamak amacıyla destek sunmayı, adalet ve eşitliği sağlamayı, ayrıca karar alma süreçlerine katılımı teşvik etmeyi içermektedir (Randel vd., 2018: 194). Bu liderlik yaklaşımı, grup üyelerinin bireysel ihtiyaçlarına odaklanarak onların gruba daha fazla katkı sunma ve işbirliğine dayalı bir şekilde destek olma motivasyonlarını artırmaktadır (Randel vd., 2018: 195).

Bir liderin kapsayıcı bir anlayışa sahip olup olmadığı, örgüt üyelerine yönelik politikasının kapsamlı değerlendirilmesiyle belirlenebilir. Bu değerlendirmenin yapılabilmesi için belirli soruların yanıtlanması gerekmektedir. Şirketin tüm çalışanlar için kurallar, haklar ve sorumlulukları açıkça belirten ve hazırlanmış bir davranış yönetimi politikasına sahip olup olmadığı önem taşımaktadır (Mitchell vd., 2015: 232). Bu unsurların değerlendirilmesi kapsayıcı liderlik ve kapsayıcı kültürün ne düzeyde uygulandığını ortaya koyar. Bu kapsamda, açık iletişim, bireysel farklılıklara saygı ve destekleyici yaklaşımlar, kapsayıcı liderliğin temel taşlarını oluşturmaktadır (Rayner, 2009: 443).

Adapa ve Sheridan (2018), kapsayıcı liderlik üzerine yaptıkları araştırmada liderlerin örgüt üyelerine eşit büyüme fırsatları sunma ve onların benzersiz potansiyellerini gerçekleştirme noktasında yeterince odaklanmadıkları ve kadın üyelerin öz-yeterlilik seviyelerini tanımadıkları ve geri bildirim sağlamadıkları için onların güvenini zedeledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada Kapsayıcı liderliğin önemini ve liderlerdeki eksikliğin yarattığı olumsuz etkiler vurgulanmaktadır. Kapsayıcı liderlik eksikliği, çalışanların güvenini, motivasyonunu ve yaratıcılığını zayıflatırken, eşit fırsatlar sunmayan bir iş ortamı oluşturmada ve çalışanların potansiyellerinin tam anlamıyla ortaya çıkmasını engellemektedir (Adapa ve Sheridan, 2018: 77).

Kapsayıcı liderler, hem bireylerin örgüte katılımını güçlendirmek hem de herhangi bir dışlanma veya ayrımcılığı önlemek için sürekli çaba sarf etmektedirler. Özellikle yasal düzenlemelere tam uyum sağlama, mikro eşitsizlikler ve ince ayrımcılık gibi olumsuz durumların yönetilmesi dışlanmayı önlemede kritik bir rol oynamaktadır (Shore vd., 2018: 192). Kapsayıcı liderlik, çalışanların hem bireysel hem de toplu düzeyde değer gördüğü bir atmosfer oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu liderler, takipçilerini

kucaklamakta ve onların örgüte katkılarını takdir ederek aidiyet duygusunu sürekli pekiştirmektedirler. Kapsayıcı liderlik tarzı sadece bireylerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamamakta aynı zamanda örgütün genel yapısı üzerinde de olumlu etkiler yaratmaktadır (Randel vd., 2018: 195).

Bu liderlik modeli çeşitliliği zenginlik kabul ederek çeşitliliği örgütsel büyüme ve başarı için stratejik bir kaynak olarak kullanmayı da amaçlamaktadır. Özellikle küreselleşen iş dünyasında kapsayıcı liderlik daha geniş bir perspektifle yönetim anlayışı geliştirmek için önemli bir araç olarak görülmektedir (Patterson, 2003: 43).

## **2.2.2. Kapsayıcı Liderlik Düzeyleri**

### **2.2.2.1. Örgütsel Düzeyde Kapsayıcı Liderlik**

Örgütsel düzeyde liderlik, kapsayıcı bir kültürün inşası ve sürdürülmesiyle yakından ilişkilidir. Kapsayıcı liderlik gelişimi, örgüt içinde geniş çaplı ve stratejik sosyal değişim çabalarını gerektirmektedir. Bu tür değişimlerin temelinde kapsayıcılık ilkeleri üzerine inşa edilmiş değerler ve inançlar yatmaktadır (Cook ve Glass, 2014: 92). Örgütsel bağlamda kapsayıcı liderlik davranışları özellikle siyasi platformlarda gözlemlenmektedir. Bu davranışların pratiğe dökülmesinin bir yolu farklı vatandaşları kamu yararına olan meselelerde diyalog ve müzakere yapmak üzere bir araya getirmeye çalışan grupların oluşturulmasıdır (Lukensmeyer, Yao ve Brown, 2014: 42).

Kapsayıcı liderlik üzerine yapılan araştırmalar, liderlik literatüründe giderek daha fazla gelişim göstermektedir. Kapsayıcı liderlik, lider ile takipçi arasındaki ilişkinin analiz birimi olarak ele alındığı ve bu ilişkinin sosyal etkileşimler yoluyla inşa edildiği varsayımına dayanan ilişki liderliğin özel bir biçimi olarak kabul edilmektedir (Uhl-Bien, 2006: 656). Bu liderlik yaklaşımı, liderler ve takipçiler arasında iki yönlü bir etki süreci ile şekillenmektedir. Geleneksel olarak takipçileri yönlendiren liderler yerine kapsayıcı liderlik ekip veya organizasyon içinde ortak karar alma süreçlerini destekleyen aktif danışma ve katılım normları geliştirmektedir. Bu yaklaşım, tüm bireylerin aktif katılımını teşvik ederek her bir üyenin organizasyon veya ekibin değerli bir parçası olduğunu hissetmelerine yardımcı olmaktadır (Tyler ve Lind, 1992; Akt. Kavrayıcı, 2023). Kapsayıcı liderlik, kişilerarası ilişkilere odaklandığı için ilişki liderliğin temel bir unsuru olarak kabul edilmektedir. Takipçilerin liderlerinin adil, hesap verebilir ve ihtiyaçlarına duyarlı olduklarını algılamalarını sağlamak bu

liderlik tarzının önemli bir hedefidir Bu sayede kapsayıcı liderlik örgüt içerisinde karşılıklı güven ve saygıya dayalı bir çalışma ortamı oluşturarak örgütün uzun vadeli başarısına katkı sağlamaktadır (Roberson ve Perry, 2022: 758).

#### **2.2.2.2. Grupsal Düzeyde Kapsayıcı Liderlik**

Diyalog ekip düzeyinde kapsayıcı liderliğin en önemli bileşenlerinden biri olarak görülmektedir. Diyalog grup içindeki öğrenme sürecini desteklemekte ve üyelerin iletişim kurmalarına, sessizliğin anlamını kavramalarına ve dinleme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu süreç ekip içinde liderlerin kritik bir rol üstlenmesini gerektirmektedir (Uhl-Bien, 2006: 656). Kapsayıcı liderler, çalışanlara kendilerini ifade etme fırsatı tanımalı ve onları özgürce konuşmaları için cesaretlendirmelidirler. Organizasyonun büyümesine katkı sağlayabilecek her bireyi sürece katılmaları için motive etmeleri gerekmektedir ancak katılmak istemeyen çalışanlara baskı kurmaktan kaçınılmalıdır (Booyesen, 2014: 299). Bunun yanı sıra gruplar arasındaki iletişimi iyileştirmek için etkili iletişim ve işbirliği stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanması liderlerin görevlerinden biri olmalıdır. Bu tür stratejiler, kapsayıcı liderlerin ekip üyeleri arasında olumlu bir çalışma ortamı yaratmalarına yardımcı olurken uyumlu bir işbirliği sürecini de desteklemektedir (Uhl-Bien, 2006: 657) Kapsayıcı liderler, bu yaklaşımı uygularken ekip içindeki her bireyin katkısına değer vermekte ve onların potansiyellerini ortaya çıkarmalarını sağlayacak ortamı hazırlamaktadır. Bu şekilde oluşturulan pozitif atmosfer ekip üyelerinin bir arada verimli bir şekilde çalışabilmelerini sağlamakta ve ortak hedeflere ulaşma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Hollander, 2012: 58).

#### **2.2.2.3. Bireysel Düzeyde Kapsayıcı Liderlik**

Farklı çalışma gruplarında, çalışanların özgünlüklerini ve aidiyet ihtiyaçlarını karşılamak liderlerin temel sorumluluklarından biri olarak kabul edilmektedir (Nishii ve Mayer, 2009: 1418). Liderlerin bu sorumluluğu, bireysel düzeyde liderlerin kişilerarası ilişkilerde ve içsel gelişimlerinde gösterdikleri çabayla doğrudan bağlantılıdır. Güçlü bir kişisel katılım duygusu, bireyin sosyal çevresiyle olan etkileşimlerini olumlu yönde etkiler ve kişilerarası davranışları güçlendirir (Bennett, 2014: 187). Kapsayıcı liderler, çalışanların benzersiz özelliklerini ön plana çıkararak onların organizasyona olan bağlılıklarını artırmakta ve bireylerin kendilerini değerli

hissetmelerini sağlamakta ve bireylerin özgünlüklerini, farklılıklarını destekleyerek daha çeşitli ve yaratıcı bir çalışma ortamı yaratmayı amaçlamaktadırlar (Wasserman, 2013: 133).

### **2.2.3. Kapsayıcı Liderliğin Alt Boyutları**

#### **2.2.3.1. Tanıma ve Destek**

Kapsayıcı liderlik, tüm ekip üyelerinin tartışma ve karar alma süreçlerine katılımını sağlayan, farklı bakış açılarına değer veren ve bu farklılıkları teşvik eden bir liderlik stili olarak tanımlanmaktadır. Kapsayıcı lider örgüt üyelerinin her birini tanımaya çalışır, bireylerde var olan özelliklerin farkında olur ve bu özelliklerin örgütsel amaçlar doğrultusunda kullanılmasını teşvik eder (Nembhard ve Edmondson, 2006: 947). Bu liderlik anlayışı, ekip üyelerinin bireysel farklılıklarını kabul etmesi ve bu çeşitliliğe değer vermesi gerektiğini vurgular. Aynı zamanda, kapsayıcı liderler, farklı çalışanları tanımak ve anlamak için zaman ayırır, onlara duyulan saygıyı göstermek için çaba harcarlar. Bu yaklaşım sayesinde, çalışanlar güvenli ve destekleyici bir ortamda etkileşim kurduklarını hissederler ve bu da ekip içindeki iletişimi güçlendirir (Özdemir, 2023: 51).

Kapsayıcı liderliğin çalışanların psikolojik güvenlik ve yaratıcılık düzeyleri üzerindeki etkisi, 150 çalışanla yapılan bir araştırmada detaylı olarak incelenmiştir. Yapısal denklem modelleme analizi sonuçlarına göre, kapsayıcı liderlik ile psikolojik güven arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki, kapsayıcı liderliğin çalışanların psikolojik güven duygusunu güçlendirerek onların yaratıcılıklarını desteklediğini ortaya koymaktadır (Carmeli vd., 2010: 259).

Tanıma ve destek boyutunda özellikle düşük statüde çalışanların kendilerini desteklenmiş ve ekibin önemli bir parçası olarak hissetmelerini sağlamaktadır. Bu yaklaşım ekip içinde karşılıklı saygı ortamı yaratmakta, çalışanların kendilerini geliştirmelerine ve uzmanlıklarını ortak hedeflere katkıda bulunmak için kullanmalarına olanak tanımaktadır (Nembhard ve Edmondson, 2006: 949). Bu tür kapsayıcı liderlik davranışları, ekibin psikolojik güvenlik seviyesini önemli ölçüde artırmakta ve özellikle daha az deneyime veya düşük statüye sahip bireyler için daha büyük bir etki yaratmaktadır. Kapsayıcılık düzeyinin düşük olduğu durumlarda, astların statü engellerini aşma fırsatı bulamamakta ve psikolojik güvenliklerinde bir

gelişme görülmemektedir (Giscombe ve Mattis, 2002: 104). Kapsayıcı liderlik, çalışanların güvenle fikirlerini dile getirmelerine olanak tanıyan, farklılıkların kabul gördüğü ve yaratıcılığın teşvik edildiği bir ortam yaratarak ekip içinde daha üretken ve katılımcı bir çalışma kültürü oluşturmaktadır (Nembhard ve Edmondson, 2006: 949).

### **2.2.3.2. Adalet, İletişim ve Eylem**

İşe odaklanan ve hiyerarşik yapıları ön planda tutan liderlik kuramlarında, çalışanlar genellikle geri planda bırakılmakta ve yalnızca işin başarıyla tamamlanması beklenmektedir. Bu durum adalet ve kapsayıcılık açısından ele alındığında, çalışanların duygu, düşünce ve önerilerinin göz ardı edilmesine yol açmaktadır çünkü odak noktası işin başarılmasıdır (Uhl-Bien, 2006:656). Hiyerarşiyi destekleyen liderlik modellerinde yönetici ve liderler pozisyonlarını ve gücünü korumak adına, piramidin alt kademelerinde yer alan çalışanların fikirlerini karar alma süreçlerinden dışlamaktadırlar. Bu da sonuç olarak, üretkenliğin ve verimliliğin en düşük seviyeye inmesine neden olmaktadır (Ryan, 2006: 7). Kapsayıcılıkla uyumlu bazı yaklaşımlar liderliğin nasıl daha eşitlikçi ve yatay bir ilişki içerisinde işleyebileceğine dikkat çekmekte ve katılımı teşvik eden, kolektif bir süreci vurgulamaktadır. Çalışanların karar alma süreçlerine dahil edildiği ve liderliğin yalnızca yukarıdan aşağıya değil, aynı zamanda eşit düzeyde ve iş birliğine dayalı olarak yürütüldüğü bir model sunmaktadır (Nembhard ve Edmondson, 2006: 948).

Genel olarak takım liderlerinin davranışlarının örgüt içindeki eylemleri ve iletişimi etkilediği bilinmektedir. Ekip üyeleri, liderlerin davranışlarını dikkatle takip eder ve ekip içinde neyin kabul edilebilir olduğunu anlamak için liderin eylemlerine bakar. Eğer bir lider otoriter, destekleyici olmayan ya da savunmacı bir tutum sergilerse ekip üyeleri takım içinde konuşmanın güvenli olmadığını hissetme eğiliminde olurlar (Najmaei ve Sadeghinejad, 2019: 44). Buna karşın bir lider demokratik, destekleyici ve sorulara açık bir yaklaşım benimserse ekip üyelerinin birbirleriyle etkileşimleri o denli artış gösterir (Nishii ve Mayer, 2009: 1423).

Liderin kapsayıcı olması, ekip üyelerinin düşüncelerini daha rahat ifade etmelerini desteklemektedir. Kapsayıcı liderlik, doğrudan davet ederek üyelerin konuşmasını sağlamak ve onların psikolojik güvenliğini oluşturmak gibi davranışlarla tanımlanmaktadır. İnsanların fikirlerinin gerçekten değerli olduğuna inanmalarına

yardımcı olmak için kapsayıcı liderler hem onları konuşmaya davet etmekte hem de katkılarını takdir etmektedirler (Nembhard ve Edmondson 2006: 947).

### **2.2.3.3. Bencillik ve Saygısızlık**

Bencillik, bireyin kendi ihtiyaç, istek ve amaçlarına ulaşabilmesi için kendi çıkarları doğrultusunda ve başarıya ulaşmasının en önemli değer olduğunu düşünerek hareket etmesidir. Bencillik “Benim için benden daha önemlisi yoktur” cümlesiyle de özetlenebilir (Max Stirner, 2013: 38). Nietzsche, bencilliği etkileyen ana unsurun, “güç” kavramı olduğunu ifade ederek bencilliği farklı bir bakış açısıyla ele almıştır (Nietzsche, 2010: 145)

Bencillik; bireyin kişisel çıkarlarına ulaşma sürecinde kendini diğer bireylerden öncelikli görmesidir. Bencillik bilinçli ve bireysel bir davranış olarak ortaya çıkmaktadır. Bencilliğin bir diğer önemli özelliği ise doğrudan veya dolaylı olarak bireyler arasında ortaya çıkmasıdır (Önal, 2018: 218).

Liderlerin örgüt üyelerine karşı sergiledikleri bencilce yaklaşımlar, örgütleri amaçlarına ulaşmaktan uzaklaştırıp örgüt üyelerinin performanslarını ve örgüte bağlılıklarını olumsuz yönde etkilemektedir (Covey, 2012: 67).

Yapılan çalışmalarda bencil bireylerin kendi menfaatleri uğruna diğer bireylere karşı duyarsız ve egoist tavırlar sergileyebileceği ifade edilmiştir. Kendi çıkarlarını diğer bireylerin ve içinde buldukları örgütün çıkarlarından daha önemli görebilecek bireylerin hem kendi motivasyonlarına hem de örgütün amaçlarına olumsuz bir şekilde etki ettiklerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır (Bevan ve Patricia, 2015: 330).

### **2.2.4. Eğitim Örgütlerinde Kapsayıcı Liderlik**

Liderlik, okul kültürünü kapsayıcılığı teşvik eden bir yapıya dönüştürmek açısından kilit bir unsur olarak görülmektedir. Başka bir deyişle güçlü liderler okullarda kapsayıcı bir kültürün oluşmasına öncülük ederken öğretmenlere rehberlik etmek, kapsayıcılığı artırmak ve bütünleştirici uygulamalar için net bir vizyon geliştirmek konusunda kritik bir rol oynamaktadırlar ( Hoy ve Miskel, 2012: 45). Etkili liderler, yalnızca müfredat ve öğretimle ilgili konularda değil aynı zamanda okulun genel atmosferini kapsayıcı hale getirmek için de çaba gösterirler. Bu çabalar okul topluluğunda adalet, eşitlik ve çeşitliliği destekleyen bir kültürün gelişmesine katkı

sağlayarak öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine ve başarıya ulaşmalarına yardımcı olmaktadır (Riehl, 2000: 59)

Son yıllarda okul geliştirme çabaları içinde liderlik kavramı ve uygulamaları önemli bir tartışma konusu haline gelmiştir. Okulların, herkes için adil bir dünyanın oluşumuna katkıda bulunması gerektiği düşünülmektedir (Najmaei ve Sadeghinejad, 2019: 47). Bu bağlamda kapsayıcı liderlik yaklaşımı, okulların misyonu ve vizyonu üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Kapsayıcı liderlik, tüm paydaşların sürece dâhil edilmesini, herkesin ihtiyaçlarına uygun programlar oluşturulmasını ve esnek çalışma saatlerinin sağlanmasını desteklemektedir (Bortini, Paci, Rise ve Rojnik, 2016: 125). Ayrıca kapsayıcı bir liderlik yaklaşımı personelin rol ve statüsüne bakılmaksızın herkesin değer gördüğü, iş birliğine dayalı bir okul kültürü yaratmayı teşvik eder (Kugelmass ve Ainscow, 2004: 134). Kapsayıcı liderlik, öğrencilerin yalnızca okul ortamından değil aynı zamanda yetenek, yaş, ırk, sınıf ve cinsiyet gibi faktörler nedeniyle öğrenme süreçlerinden dışlanabilme riskine karşı da dikkat çekmektedir (Ryan, 2006: 4). Bu liderlik stili, okulun tüm öğrencilerini öğrenme süreçlerine dâhil etmeye odaklanarak dezavantajlı grupların eğitim süreçlerine tam katılımını sağlamayı amaçlar. Kapsayıcı liderlik, okul geliştirme süreçlerine diğer liderlik modellerine göre daha iyi uyum sağlayabilir ve modern toplumun gereksinimlerine daha uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Dorczak, 2011: 43). Okulların bu süreci başarıyla uygulayabilmesi için kapsayıcılığı teşvik eden bir kültürü benimsemeleri, kültürel farklılıkları kabul etmeleri ve kültürel değerlere duyarlı olmaları gerekmektedir. Bu tür bir kültür, hem öğrenciler hem de personel için daha adil ve eşitlikçi bir öğrenme ve çalışma ortamı oluşturur hem de okulun toplumdaki rolünü güçlendirir (Ryan, 2006:4).

Kapsayıcı okul liderlerinin en temel özelliklerinden biri, öğrenme ve öğretme süreçlerinin niteliğini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaparak, öğretim programlarına liderlik etmekte ve aynı zamanda öğrenciler ve çalışanlar için etkili, kalıcı ve anlamlı bir öğrenme ortamı sunmaktadırlar (Fullan ve Quinn, 2016: 31). Bu tür liderler, her bireyi bir değer olarak kabul eden kapsayıcı bir okul kültürü oluşturmayı amaçlamaktadırlar. Kapsayıcı okul liderliğinin bu yönüyle eğitimsel liderliği tamamlayıcı ve işlev kazandırıcı bir potansiyele sahip olduğu düşünülmektedir. İş birliğine dayalı bir okul kültürünün temeli bireylerin ön yargısız bir şekilde kabul edilmesine dayanmaktadır (Fullan ve Quinn, 2016: 32). Bu liderlik anlayışı okullarda

hoşgörü ve eşitliğin gelişmesine katkıda bulunarak, her bireyin kendini güvende ve değerli hissettiği bir öğrenme ortamı yaratmayı hedeflemektedir. Kapsayıcı okul liderleri, eğitimsel liderlik ile kapsayıcılığı birleştirerek sadece akademik başarıya odaklanmakla kalmamakta aynı zamanda toplumsal değerlerin ve bireysel farklılıkların bir arada uyum içinde yaşanabileceği bir okul kültürü inşa etmeye çalışmaktadırlar. (Rayner, 2009: 444).

Kapsayıcı liderlik, belirli becerilerin ve yetkinliklerin gelişmesini sağlamakta ve aynı zamanda okullardaki tüm bireylerin gelişimini teşvik ederek örgütsel gelişmeyi destekleyen önemli bir faktör olarak okulun gelişimsel yönüne dikkat çekmektedir (Ryan, 2006: 5). Kapsayıcı okullar yalnızca performansla yani test sonuçlarına değer vermekten ziyade bireyleri bütün insanlıklarıyla kabul eden ve uygulamalarını kişisel ilişkilere dayandıran bir anlayışı benimsemektedirler. Bu yaklaşım okul topluluğunda herkesin kendini değerli hissetmesini sağlamakta ve eğitim ortamında daha güçlü, sürdürülebilir bir gelişim yolunu açmaktadır (Precey, 2011: 87).

Ryan (2006: 11), kapsayıcı okul liderliğinde okul toplumunu kapsayıcı bir anlayış doğrultusunda eğitmek ve eleştirel bir bilinç geliştirmek için diyalogun önemine dikkat çekmektedir. Ryan'a göre okullarda kapsayıcı bir kültür oluşturulmasında yöneticiler kilit bir role sahiptir. Bu nedenle, kapsayıcı bir okul kültürü oluşturmak isteyen eğitim yöneticilerinin bu değerleri öncelikle kendilerinin benimsemesi ardından başta öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları olmak üzere tüm okul topluluğunda bu anlayışın yerleşmesi için çaba göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır (Ryan, 2006: 12). Kapsayıcı bir okul kültürünün başarılı bir şekilde oluşturulması ancak okul toplumunun tüm üyelerinin duygusal ve bilişsel olarak kapsayıcı yönetim ilkelerini benimsemesi ile sağlanmaktadır. Bu tür bir iş birliği hem okul liderlerinin hem de okul topluluğunun, kapsayıcılık ilkelerini içselleştirerek daha bütüncül ve katılımcı bir öğrenme ortamı oluşturmasını sağlamaktadır (Hallinger, 2011: 129).

Eğitim faaliyetlerine katılan tüm paydaşların aktif katılımının sağlanması, motivasyonlarının artırılması ve kendilerine değer verildiğinin hissettirilmesi eğitim süreçlerinde kritik bir gereklilik olarak görülmektedir (Van Knippenberg ve Van Ginkel, 2021: 4). Okul müdürlerinin, öğretmenler ve öğrencileri dikkate alan, herkesin sesini duyan ve tüm paydaşların aktif katılımını sağlayan kapsayıcı bir liderlik sergilemeleri gerektiği söylenebilir. Bu durum müdürlerin kapsayıcı eğitim fırsatları

sunma konusunda çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına neden olmaktadır (Garrison-Wade ve diğerleri, 2007: 119; Ryan, 1999: 52). Bu bağlamda, okullarda herkes için daha kapsayıcı bir eğitim sağlamaya yönelik bir ihtiyaç olduğu ve dolayısıyla kapsayıcı eğitim liderliğine olan gereksinimin arttığı ifade edilmektedir (Dorczak, 2011: 41). Kapsayıcı okul liderleri, farklılıkları sosyal yapıların bir parçası olarak kabul etmekte öğrencilerin ve ailelerin geçmiş deneyimlerine değer vermekte ve kültürel değerlere duyarlılık göstermektedirler. Kapsayıcı okul liderliği, yalnızca eğitimde fırsat eşitliği sağlamakla kalmamakta aynı zamanda her bireyin kendi özgün deneyim ve geçmişine saygı duyulduğu bir okul iklimi yaratılmasına da katkıda bulunmaktadır (DeMatthews vd., 2021: 8).

### **2.2.5. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışları**

Son yıllarda okulların yapısındaki değişim ve eğitim ihtiyaçlarının farklılaşması eğitim liderliği literatüründe yeni alanlara odaklanılmasına yol açmıştır (Hargreaves ve Fink, 2012: 367). Bu süreç özellikle okulların daha kapsayıcı hale getirilmesi gerektiğine dair tartışmaları başlatmıştır. Bu tartışmaların önemli bir bölümü okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ve bu davranışların okul kültürü üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır (Garrison-Wade vd., 2007:118). Kapsayıcı liderlik, sadece bir yönetim tarzı olmanın ötesinde okulun tüm paydaşlarının eğitim süreçlerine aktif katılımını artırmayı ve daha eşitlikçi bir okul kültürü inşa etmeyi amaçlayan bir anlayış haline gelmiştir (Azorín ve Ainscow, 2020: 59).

Kapsayıcı liderlerin, diğer liderlik modellerinden farklı olarak belirli bir vizyonu sadece liderin kendisi için değil tüm okul topluluğu için paylaşması gerekmektedir. Bu liderler, çözüm odaklı yaklaşımlar benimseyerek sadece sorunları tespit etmekle kalmaz aynı zamanda bu sorunların nasıl çözülebileceği konusunda demokratik ilişkilere dayalı ve esnek tutumlar sergilerler (Ainscow ve Sandill, 2010: 403). Örneğin; kapsayıcı liderler, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının farklı ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak herkesin potansiyelini en iyi şekilde gerçekleştirebileceği bir ortam yaratma sorumluluğunu üstlenmektedirler. Bu tür bir yaklaşım tüm bireylerin katkılarına değer verilmesi, farklı perspektiflerin eşit derecede dikkate alınması ve okulun ortak bir hedef doğrultusunda ilerlemesini sağlamaktadır (Ainscow ve Sandill, 2010: 404).

Kapsayıcı liderlik, okullarda yalnızca yöneticilerin değil aynı zamanda tüm öğretmen ve öğrencilerin de kendilerini değerli hissettikleri bir öğrenme ortamı yaratmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle kapsayıcı liderlerin temel özellikleri arasında ilişkisel ve demokratik duruş sergileme, uzun vadeli ve sürdürülebilir bir değişim sağlama amacı güden kararlı bir tutum sergileme öne çıkmaktadır (Devecchi ve Nevin, 2010: 216). Araştırmalar, kapsayıcı liderlerin okul içindeki başarıya ve genel eğitim kalitesine olan katkısının büyük olduğunu göstermektedir. Özellikle okul müdürlerinin kapsayıcı bir vizyon geliştirip uygulamaya koyması okulun tüm paydaşlarının daha güçlü bir aidiyet duygusuyla sürece katılmasını sağlamaktadır (Ganon-Shilon ve diğerleri, 2022: 5).

Kapsayıcı liderliğin temelinde yer alan işbirliği ve güven ortamının okul topluluğunda bireysel çıkarların ötesinde ortak hedeflere yönelimi teşvik ettiği vurgulanmaktadır (Jolly ve Lee, 2020: 1093). Bu liderlik modeli bireylerin birbirlerine karşı sorumluluk hissettikleri ve birlikte hareket ettikleri bir kültür oluşturarak okulun genel performansını ve verimliliğini artırmaktadır. Kapsayıcı liderler, sadece yönetsel kararlar alıp uygulamakla kalmamakta aynı zamanda tüm ekip üyelerinin fikir ve görüşlerine açık bir şekilde değer vermekte ve bu katkıları okulun gelişim sürecine entegre etmektedirler (Garrison-Wade vd., 2007: 121).

Bireyselliğin geri planda bırakıldığı, işbirliği ve takım çalışmasının ön plana çıkarıldığı bir okul kültürü oluşturmak kapsayıcı liderliğin ana hedeflerinden biridir. Bennett (2014: 23) ve Bortini vd. (2016: 94) gibi araştırmacılar, kapsayıcı liderlerin tüm paydaşları bir araya getirerek okulların daha uyumlu, demokratik ve etkili bir yapıya kavuşmasını sağladıklarını vurgulamaktadırlar.

Kapsayıcı liderlik, sadece okulun iç dinamiklerini değil aynı zamanda dış çevreyle olan ilişkilerini de iyileştirerek eğitim kurumlarının daha geniş bir toplumsal vizyon geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Fournier, Scott ve Scott (2020) ile Ganon-Shilon ve diğerlerinin (2022: 7) çalışmaları da, kapsayıcı liderlik modelinin, liderlerin fikirlerini paylaşıp geri bildirim alabildiği topluluğun her üyesinin katkısının değer gördüğü bir ortam yaratmada ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tür bir liderlik anlayışı sadece okulların değil aynı zamanda tüm eğitim sisteminin daha adil, katılımcı ve demokratik olmasına katkıda bulunmaktadır. Okullarında büyük değişimlere liderlik eden yöneticiler kapsayıcı bir ortam yaratmak için vizyonlarını açık, net ve tutarlı bir şekilde ifade etmek zorundadırlar. Bu liderler, yalnızca kapsayıcı bir vizyon geliştirmekle kalmamalı aynı zamanda bu vizyonun hayata geçebilmesi için

gerekli olan diyalog ortamını oluşturmali, kaynaklari etkin bir sekilde yonetmeli ve kapasite olusturma sureclerine öncülük etmelidirler (Precey, 2011: 113).

Kapsayıcı liderler öğretmenleri ve okul personelini daha kapsayıcı olma yolculuklarında desteklemek amacıyla mesleki gelişim programlarına önem vermelidirler. Mesleki gelişim, sadece öğretmenlerin pedagojik becerilerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda kapsayıcı eğitim anlayışını daha derinlemesine anlamalarına ve uygulamalarını bu doğrultuda değiştirmelerine yardımcı olmaktadır (Gül, 2021: 10). Bireysel düzeyde öğretmenler ve eğitim çalışanları kendilerini değerli ve desteklenmiş hissederek işlerine daha büyük bir motivasyonla yaklaşabilirler. Kurumsal düzeyde kapsayıcılık okulların işleyişini ve performansını artırarak daha sağlıklı ve işbirlikçi bir eğitim ortamı yaratır. Toplumsal düzeyde ise kapsayıcı bir liderlik anlayışı, toplumsal eşitliği teşvik eder ve farklılıklara saygı duyulan bir eğitim sistemi inşa edilmesine katkıda bulunmaktadır (Garrison-Wade vd., 2007: 120).

Kapsayıcı liderlik, okul topluluğundaki tüm öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların katılımını ve temsilini sağlamak açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu liderlik anlayışı sadece belirli bir grup ya da bireyi değil okulun tüm üyelerini kapsayan ve her bireyin katkısına değer veren bir yaklaşımı benimsemektedir (Hallinger, 2011: 131). Eğer okulları denize açılan bir gemiye benzetirsek, geminin kaptanı olan okul müdürü ve mürettebatı olan öğretmenler, geminin yani okulun başarısını veya başarısızlığını belirleyen temel güçtür. Bu metafor, okul liderlerinin rolünün ne kadar hayati olduğunu vurgulamaktadır. Bir okulun başarılı olabilmesi, liderin sahip olduğu mesleki yeterlilikler, alan bilgisi ve belirli liderlik özelliklerine bağlıdır. Ancak bu yeterliliklerin ötesinde kapsayıcı liderlerin farklı yeteneklere, geçmişlere ve niteliklere sahip bireyleri kabul etmeleri ve herkesin potansiyelini en üst düzeye çıkarabilmesi için onları desteklemeleri gerekmektedir (Hallinger, 2011: 133). Kapsayıcı liderlik, her bireyin kendi özgün niteliklerinin değerli olduğu bir ortam yaratmayı amaçlar. Bu liderlik anlayışına sahip okul müdürleri, okulun hedeflerine ulaşılmasına yönelik adımlar atarken sadece akademik başarıya odaklanmamakta aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimi de teşvik etmektedirler. Bu, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kendilerini güvende ve değerli hissetmelerini sağlayan bir öğrenme atmosferi yaratmak anlamına gelmektedir (Ganon-Shilon ve diğerleri, 2022: 2). Okul liderlerinin, sadece eğitim ve yönetim alanındaki yetkinlikleriyle değil aynı zamanda kapsayıcı bir vizyona sahip olmalarıyla da başarıya ulaşabilecekleri açıktır.

Müdürlerin farklılıkları kabul eden ve bu farklılıkları zenginlik olarak gören bir liderlik anlayışını benimsemeleri okuldaki tüm bireylerin potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri bir ortam yaratılmasına katkıda bulunmaktadır (Öztürk, 2018: 87).

### **2.3. Sinerji Kavramı**

Sinerji kavramı, Yunanca kökenli "synergos" kelimesinden türemiş olup birlikte çalışmak anlamına gelmektedir. Fransızca'da da synergie kelimesi aynı anlamda kullanılmakta ve bu kelimedenden türeyen sinerji, modern organizasyonlarda oldukça önemli bir kavram olarak kabul edilmektedir (Harris, 2004: 361). Sinerji, yalnızca bireysel katkıların toplamından oluşan bir güç değil, bu bireysel katkıların bir araya gelerek daha büyük, bütünsel bir etki yaratması anlamına gelir.

Bu kavram, örgütlerde bireylerin iş birliği ve dayanışma içerisinde çalışmalarını sonucu oluşan bütüncül enerjiyi temsil eder. Bu iş birliği, yalnızca bireysel katkıların bir araya gelmesiyle oluşan bir güç değil aynı zamanda ortak hedeflere ulaşma çabasının ortaya çıkardığı daha büyük bir enerji kaynağıdır (Gürlek, 2010: 12).

Sinerji, kişilerin iş birliği yaparak ortak bir amaç doğrultusunda hareket etmeleri ve güçlerini birleştirmeleriyle oluşmaktadır. Bu sürece katılan kişilerin hedefleri, değerleri ve birikimlerinin farklılık göstermesi sinerji oluşumunu olumsuz etkilememektedir. Aksine farklılıklar gruba yeni bakış açıları kazandırarak toplam enerjiyi zenginleştiren bir kaynak olarak görülmektedir (Töremen, 2001: 209). Kişisel farklılıklar bir grubun içinde sinerji oluşmasına engel teşkil etmekten ziyade grubun yaratıcı potansiyelini artıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Farklı bakış açılarının süreçlere dahil edilmesi değişime zemin hazırlayarak grubun gelişimine katkı sağlar (Cravalho, 2014: 32).

Sinerji kavramı, bütünü parçaların toplamından daha anlamlı ve güçlü olduğunu ancak bu parçaların da ayrı ayrı değer taşıdığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşımda parçalar sadece kendi başlarına bir hedef olarak düşünülmemekte aksine bütüne hizmet eden araçlar olarak görülmektedir (Cravalho, 2014: 33). Sinerji, birbirinden bağımsız ve farklı etkiler altındaki faktörlerin bir araya gelerek her birinin tek başına ortaya koyabileceği etkiden daha büyük bir etki yaratması anlamına gelmektedir (Burke, 1983; Akt. Akpolat ve Levent, 2018). Başka bir deyişle bireylerin ya da grupların ayrı

ayrı üretebileceklerinden daha fazlasını işbirliği yaparak üretebilmeleri durumu sinerji olarak adlandırılmaktadır. Bu sadece bir araya gelmenin değil, birlikte etkili ve uyumlu çalışmanın önemini vurgulamaktadır (Dündar, 2013: 33).

Aktan (2012: 260), sinerjik yönetim kavramını, bir organizasyonun tüm kaynaklarının etkin bir lider tarafından birleştirilip uyumlu hale getirilmesi yoluyla daha yüksek bir enerji ve verimlilik elde edilmesi olarak tanımlamaktadır. Liderlik burada sadece bireyleri yönlendirmekle sınırlı kalmamakta aynı zamanda onların potansiyellerini açığa çıkararak bütünün toplamını büyümeye yönelik bir işlev görmektedir. İnce Balcı ve Özdevecioğlu (2011: 29) da bu görüşü destekleyerek bir grubun birlikte elde edeceği sonuçların bireylerin tek başına ortaya koyacakları performanstan daha büyük olacağını ifade etmektedirler. Bu sinerji kavramının yalnızca bireylerin bir araya gelmesi değil bu bir araya gelişin verimli ve yaratıcı bir şekilde yönetilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Baltaş (2006: 25) sinerji kavramına farklı bir açıdan yaklaşmakta ve örgütlerde uyumsuzluğun yarattığı olumsuz etkiyi "asinerji" kavramı ile açıklamaktadır. Asinerji, bir örgütte bölümler veya takımlar arasındaki işbirliği eksikliğinin toplam başarıyı olumsuz yönde etkilediği bir durum olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada Baltaş'ın vurguladığı asinerji, sinerjinin tam tersi bir kavram olarak uyumsuzluğun ve çatışmanın örgüt başarısına zarar verdiğini göstermektedir.

Dündar (2013: 35) ise sinerji kavramını bireysel, grup ve örgütsel sinerji olarak üç ana başlık altında sınıflandırmaktadır. Bireysel sinerji, kişinin kendi potansiyelini maksimum seviyede kullanarak elde ettiği başarıyı ifade ederken grup sinerjisi, bireylerin birlikte çalışarak oluşturduğu toplu başarıyı temsil etmektedir. Örgütsel sinerji ise tüm organizasyonun bir bütün olarak verimli çalışmasını sağlayarak genel başarıyı artırmayı hedeflemektedir.

Harris'e göre sinerji, bireylerde öğrenmeyi ve uyumu sağlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Sinerjinin etkin bir şekilde oluşabilmesi için bazı şartların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu şartlar sinerjinin sadece parçalardan değil, sistemin bütününden beklenmesi gerektiğini, hedeflerin birbirini destekleyici nitelikte olmasının zorunlu olduğunu ve sinerji oluşturan etkenlerin çeşitli olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Harris, 1981; Akt. Özdevecioğlu ve İnce Balcı, 2011: 28).

Sinerji, ortak çıkarları olan ancak farklı özelliklere sahip bireylerin bir araya gelerek, tek başlarına üretebileceklerinden daha büyük bir sonuç elde etmelerini ifade etmektedir. Ancak, farklı özellikler ve yetenek çeşitliliği tek başına sinerji yaratmada yeterli olamamaktadır; bireylerin, ekip içerisinde birbirlerine destek olması ve bu desteği verimliliği artıracak şekilde sunmaları gerekmektedir (Bennis ve Biederman, 1997: 40).

Ersoy (2019: 95), sinerjiyi aynı zamanda insanları yeni fikirler üretmek, sorunlara cevaplar bulmak ve problemleri çözmek için bir araya getirmenin etkili bir yolu olarak tanımlamaktadır. Ekip üyeleri, ortak hedeflere ulaşmak için birbirleriyle uyum içinde çalışmakta ve bireysel başarıların ötesinde ekip başarısını sağlayacak sonuçlar üretmektedirler. Sinerji yaratmak için sadece bireysel yetenekler değil bu yeteneklerin ekip içerisinde nasıl yönlendirileceği de kritik bir rol oynamaktadır.

Aktan (2003: 51), çağdaş yönetim anlayışının beş temel üzerine inşa edildiğini belirtmektedir: kalite, strateji, insan, bilgi ve sinerji. Sinerji kavramı, bu parçaların bir araya geldiğinde toplamlarının ötesinde bir değer yaratması anlamına gelmektedir.

Sinerjik yönetimin özellikleri, tüm üretim faktörlerinin ortak bir amaca yönelik olarak bir arada kullanılması, çalışanların yönetime aktif katılımı ve fonksiyonlar arası açık iletişim ve etkileşim sağlanması olarak sıralanmaktadır. Katılımcılığa, yerinden yönetime, ekip çalışmasına ve yetki-sorumluluk paylaşımına inanmayan bir liderin sinerjik yönetim anlayışını hayata geçirmesi mümkün olmamaktadır (Aktan, 2012: 261).

Sinerjik yönetim anlayışında tüm yönetim süreçlerinde olduğu gibi en fazla katkı sağlayacak kişi liderdir. Lider, yetki ve sorumluluk devrine açık olmalı, ekip çalışmasını teşvik etmeli ve çalışma gruplarının yönetime katkı sunmasını desteklemelidir. Bu süreçler doğru yönetilemediğinde sinerjik yönetim beklendiği gibi yarar sağlamamakta aksine örgütün mevcut yapısına zarar verebilmektedir. Ekip çalışmasının ve yetki-sorumluluk devri süreçlerinin başarılı bir şekilde yönetimi sinerjik yönetim anlayışına sahip liderlerin olmazsa olmaz özelliklerindedir (Garrison-Wade vd., 2007: 129).

Sinerjik yönetim anlayışı, liderin yönlendirme gücüyle şekillenen, bireylerin ve grupların bir arada çalışarak daha büyük bir etki yaratmasını sağlayan bir yönetim modelidir. Bu modelde, liderin yetki devrine açık olması, ekip çalışmasını teşvik

etmesi ve işbirliği ruhunu desteklemesi büyük önem taşımaktadır. Sinerjik yönetimin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için liderlerin bu temel ilkeleri benimsemesi ve süreçleri etkin bir şekilde yönetmesi gerekmektedir (Bennis ve Biederman, 1997: 42).

### **2.3.1. Örgütsel Sinerji Kavramı**

Günümüz örgütlerinin verimli bir şekilde çalışmalarını sürdürebilmeleri için üyelerin birbirleriyle uyumlu hareket etmeleri ve iş birliği içinde olmaları büyük önem taşımaktadır (Steinfeld, 2001: 27). Bu bağlamda, örgütsel sinerji, bir araya gelerek daha büyük bir etki yaratmanın bir ifadesi olarak "birlikten doğan güç" şeklinde tanımlanmaktadır. Örgüt üyeleri, ortak hedefleri gerçekleştirmek amacıyla gönüllü olarak iş birliği yaparak örgüte katkı sağlamaktadırlar (Taşkın, 2022: 13).

Örgütsel sinerji, bir örgüt içinde veya örgütler arasında ortaya çıkan yeni ve özgün bir gerçekliği ifade etmektedir. Bu yeni gerçeklik örgüt içindeki birimlerin ya da tek başına bir örgütün kendi başına ortaya koymasının zor veya imkânsız olduğu bir değeri temsil etmektedir (Ben-Yshai, 2018: 87). Örneğin, aile yapısı bu doğal sinerjiye iyi bir örnek olarak gösterilebilir. Bir kadın ve bir erkek aile kurmak amacıyla bir araya geldiklerinde iki farklı dünyadan gelen bireyler olarak kendilerine özgü zorluklardan sıyrılarak yepyeni bir gerçekliği inşa etmeleri gerekmektedir. Bu doğal sinerji, mutlu bir aile yapısının oluşmasında kritik bir rol oynamaktadır. Sinerjik varoluşun temelinde daha önce olmayan bir olgunun ortaya çıkması ve yeni bir şeyin yapılması yer almaktadır (Garrison-Wade vd., 2007: 118).

Örgütün temel gücü olan çalışanların daha etkin, nitelikli ve üretken sonuçlar elde etmeleri için birbirlerinden güç almaları ve motive edici bir çalışma ortamına ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır (Dündar, 2013: 35). Örgütsel sinerji, sadece iş birliği yapmakla sınırlı kalmamakta örgütün çıktılarının geliştirilmesine, yatırımların doğru yönlendirilmesine, inovatif teknolojilerin başarıyla uygulanmasına ve ürün-hizmet çeşitliliğinin sağlanmasına katkı sunmaktadır. Bunun yanı sıra örgüt içinde sinerji oluştuğunda çalışanlar arasında motivasyon ve memnuniyet seviyelerinin yükselmesi, yöneticiler ile çalışanlar arasındaki bağların kuvvetlenmesi ve örgüte olan bağlılığın artması kaçınılmazdır (Ben-Yshai, 2018: 87).

Örgütsel sinerji, bir örgütün bireysel ve toplu performansını artıran önemli bir yönetim aracı olarak değerlendirilmektedir. Örgütte sinerji yaratmak yalnızca bireylerin iş

birliği yapmasıyla değil onların farklılıklarını zenginlik olarak kabul eden ve bu farklılıkları etkin bir şekilde yönetebilen bir liderlik anlayışı ile mümkün olmaktadır. Sinerji, sadece iş süreçlerinin verimliliğini artırmakla kalmamakta, aynı zamanda çalışanların motivasyonunu ve memnuniyetini yükselterek örgüte olan bağlılıklarını pekiştirmektedir (Ersoy, 2019: 27).

Unutulmaması gereken önemli bir nokta sinerjinin farklılıkların özgürce ifade edildiği ortamlarda ortaya çıkmasıdır. Normal koşullarda, bireysel farklılıklar insanların birbirine mesafeli davranmasına neden olmakta bu durum da genellikle yöneticilerin kendilerine veya birbirlerine benzeyen çalışan gruplarıyla çalışma eğiliminde olmalarına yol açmaktadır. Bu eğilim sinerjiyi açığa çıkarmayı zorlaştıran en temel faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysaki sinerji, farklılıklardan beslenmekte ve bu farklılıklar bir araya geldiğinde daha güçlü bir etki yaratmaktadır (Özdevecioğlu ve Balcı, 2015: 229).

Töremen'e (2001: 265) göre, sinerji, takım çalışması kültürünün bir ürünüdür. Sağlıklı bir diyalog ve tartışma mekanizmasının varlığı öğrenme yeteneğine sahip bir takımın ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Takımlar, birçok zihnin tek bir zihinden daha zeki olma potansiyelinden nasıl faydalanacaklarını öğrenmelidir. Bu süreçte, takım üyeleri birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranacaklarına güven duymakta ve böylece güçlü bir işbirliği zemini oluşturmaktadırlar.

Örgütsel sinerji kavramı, farklı araştırmalar ve yaklaşımlar doğrultusunda farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Ersoy'a (2019: 28) göre örgütsel sinerji, örgüt üyelerinin aynı amaç doğrultusunda bilinçli olarak aynı yönde hareket etmesidir. Lee (1993: 278) ise örgütsel sinerjiyi, örgüt üyelerinin mesleki becerilerini kullanarak örgütsel hedefleri gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelmesi ve güçlenmesi olarak tanımlamaktadır. Her iki tanım da sinerjinin temelinde ortak amaçların ve bilinçli bir işbirliğinin yattığını göstermektedir.

Sinerjiyi örgütlerde ortaya çıkaran etkenler ise çalışanlar arasında destek ve güven ortamının olması, karşılıklı anlayışın hakim olması, farklı fikir ve düşüncelere saygı duyulması, bireysel farklılıkların etkin yönetimi, liderlerin etkin liderlik vasıflarına sahip olması ve açık iletişim kanallarının oluşturulması şeklinde sıralanmaktadır (Balcı, 1995; Aker ve Bostancı, 2023).

Örgütlerde sinerji oluşturmak için farklı özelliklere sahip üyeleri ortak hedefler doğrultusunda harekete geçirmek gerekmektedir. Bu sürecin başarısı liderlerin üyeleri etkileyebilme gücü ile doğrudan ilişkilidir. Liderler, üyeleri harekete geçirebilmek için yalnızca kendi fikirlerine odaklanmamalı aynı zamanda başka fikir ve düşüncelere de açık olmalıdır. Üyelerin sadece kendi görüşlerini savunmaları ve başka düşünceleri göz ardı etmeleri örgütte sinerjinin oluşumunu engellemektedir (Balcı, 1995: 33). Örgütlerde sinerjinin oluşabilmesi için üyelerin birbirlerine ve farklı görüşlere karşı saygı göstermeleri ve bu fikirler üzerinde özgürce tartışabilmeleri gerekmektedir. Sinerji farklılıkların değer gördüğü, açık iletişim kanallarının sağlandığı, liderlerin etkin olduğu ve çalışanların işbirliği içinde çalıştığı ortamlarda gelişmektedir. Bu tür ortamlarda, bireyler ve gruplar arasındaki etkileşim, örgütün toplam başarısını artırmakta ve ortak hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmaktadır (Cüceloğlu, 1997: 265) Akpolat ve Levent (2018: 731), sinerjinin örgüt içinde etkin bir şekilde ortaya çıkması için "etkileşim ve takdir etme, strateji, bütünleşme, güncellenme ve güçlenme" süreçlerine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Etkileşim ve takdir etme, örgüt içindeki bireylerin birbirleriyle kurdukları ilişkileri ve karşılıklı saygı çerçevesinde geliştirdikleri etkileşimleri ifade etmektedir. Strateji boyutu ise örgütte işlerin nasıl yürütüldüğü ve bu süreçlerin kimler tarafından nasıl yönetildiği ile ilgilidir. Bütünleşme, tüm örgüt bireylerinin esneklik, yaratıcılık ve deneyimlerini kullanarak ortak çözümler üretme yeteneğine işaret etmektedir. Güncellenme ve güçlenme ise, ele geçen yeni bilgiyi örgütün bütün bölümlerine aktarma ve örgütün değişen koşullarla uyumlu olması ile ilgilidir (Akpolat ve Oğuz, 2021: 1693).

Örgüt içinde sınırların sert bir şekilde belirginleştirilmesi ve farklılıkların baskılanması çalışanların savunma mekanizmalarını harekete geçirmekte ve bu da sinerjinin oluşumunu engellemektedir. Öte yandan, sınırların esneklik kazanması ve çalışanlar arasında etkili bir iletişim kurulması sinerjinin açığa çıkmasını sağlayan faktörler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, esnek sınırların varlığı ile sinerjik yapının ortaya çıkması arasında sarmal bir ilişki bulunmaktadır (Ben-Yshai, 2018: 79).

Sinerji, örgütlerde verimliliği artıran önemli bir araç olarak değerlendirilmekte özellikle eğitim örgütlerinde sinerjik yapının oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Eğitim örgütlerinde sinerjiyi açığa çıkarmak için olumlu bir iklim ve güçlü bir örgüt kültürü gerekmektedir (Ben-Yshai, 2018: 88). Lick (1999: 35), üyelerin eğitim örgütlerinde işbirliği yaparak etkileşimde bulunmalarının ve ortak amaçlara

inanmalarının sinerji açısından ön koşul olduğunu belirtmektedir. Bu durum, eğitim örgütlerinde çalışanların sadece bireysel başarılarına değil aynı zamanda kolektif başarıya odaklanmalarını da gerektirmektedir.

Örgütsel sinerjiyi ortaya çıkarmak için, çok farklı özelliklere sahip örgüt üyelerinin ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçirilmesi zorunludur. İletişime kapalı ve sadece kendi fikirlerine önem veren bireylerin bulunduğu örgüt yapılarında farklılıklar üzerinde konuşma fırsatı olmadığında sinerji meydana gelmemektedir (Cüceloğlu, 1997: 272). Farklılıkların değer gördüğü, açık iletişim kanallarının mevcut olduğu örgüt yapılarında ise sinerji daha rahat bir şekilde ortaya çıkabilmektedir. Bu noktada, sinerjinin bir yönetsel kavram olarak mı yoksa bir etkileşim aracı olarak mı ele alındığının farkına varılması önem taşımaktadır (Ben-Yshai, 2018: 86). Yönetsel bir yaklaşım olarak sinerji, örgütlerde üretken işbirliğini teşvik ederek ödüllendirme, motivasyon, inovasyon ve yaratıcılık gibi süreçleri geliştirmeyi hedeflemektedir. Sinerjik bir örgüt yapısının oluşturulabilmesi, çalışanlar arasındaki etkileşimin etkin yönetimi, farklılıkların bir zenginlik kaynağı olarak kabul edilmesi ve güçlü bir liderlik anlayışına bağlıdır (Ben-Yshai, 2018: 87).

### **2.3.2. Örgütsel Sinerjinin Alt boyutları**

Conner (1993; Akt. Aksoy, 2022), sinerjik bir örgüt yapısının oluşması için bazı ön koşulların gerekli olduğunu ve bu ön koşulların dört aşamalı bir süreçle sağlanabileceğini belirtmektedir. Bu dört aşama, takdir etme anlayışı, etkileşim, bütünleşme ve uygulama süreçlerinden oluşmaktadır. Bu süreçler, örgüt içinde sinerjinin açığa çıkması için kritik önem taşımaktadır. Takdir etme anlayışı, çalışanların birbirlerinin katkılarını takdir etmesi ve bu katkıların değer gördüğü bir ortam yaratılması ile ilgilidir. Etkileşim, çalışanlar arasındaki iletişim ve iş birliği süreçlerini kapsamaktadır. Bütünleşme, örgüt üyelerinin farklı beceri ve yeteneklerini bir araya getirerek, ortak çözümler üretme sürecidir. Son aşama olan uygulama ise, bu süreçlerin hayata geçirilerek örgüt içerisinde kalıcı bir değişim ve gelişim sağlanması anlamına gelmektedir.

Akpolat ve Levent (2018: 732), sinerji konusunda bazı alt boyutlara dikkat çekerek sinerjik yapının oluşmasında etkili olan süreçleri detaylandırmışlardır. Bu boyutlar; “etkileşim ve takdir etme, strateji, bütünleşme ve güncellenme-güçlenme” olarak

tanımlanmaktadır. Bu dörtlü süreç modelinin sinerjinin örgüt içerisinde nasıl gelişip büyüyebileceğini açıklamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır.

### **2.3.2.1. Etkileşim ve Takdir Etme**

Sinerjik bir örgüt oluşturmanın temel şartlarından biri üyeler arasında dengeli ve sürekli bir etkileşimin sağlanmasıdır. Bu etkileşim, sadece bireylerin bir araya gelmesiyle değil onların birbirleriyle sağlıklı bir şekilde iletişim kurmalarıyla mümkündür. Üyelerin kendilerini ifade edebildikleri bu ortamda etkileşimin sağlanabilmesi için etkili iletişim, karşılıklı güven ve aktif dinlemenin varlığı büyük önem taşımaktadır (Mullen ve Lick, 1999: 33).

Etkili bir etkileşimin kurulabilmesi, üyelerin birbirlerini olduğu gibi kabul etmeleri ve kişisel farklılıklarını zenginlik olarak görmelerine bağlıdır. Bir örgütte bireyler arasında kültürel ve kişisel farklılıklar ne kadar fazla olursa bu farklılıkların sinerjik bir şekilde kullanılması durumunda örgüt içindeki yaratıcı potansiyel de o kadar artmaktadır (Abdraim Kyzy, 2020: 75). Ehtiyar (2003: 74) bu duruma dikkat çekerek, farklılıkların sadece kabul edilmesi değil aynı zamanda bir fırsat olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Örgütlerde kültürel sinerjinin ve kültürler arası etkileşimin bu nedenle önemli olduğu görülmektedir. Farklı bakış açılarının bir araya geldiği bir ortam yenilikçi fikirlerin gelişmesine zemin hazırlamaktadır.

Akpolat ve Levent'in (2018: 731) belirttiği gibi utanç duygusu olmadan fikirlerin ve bakış açılarının paylaşılacağı bir ortam sinerjinin ortaya çıkması için en uygun zemini oluşturmaktadır. Bireylerin farklı fikirler sunma konusunda cesaretlendirildiği bir ortamda, örgütsel sinerji kendiliğinden gelişecektir.

Takdir etme anlayışı, sinerji sürecinin bir diğer kritik boyutunu oluşturmaktadır. Conner (1993; Akt. Aksoy, 2022), takdir etmenin yalnızca bireysel başarıların övülmesi anlamına gelmediğini aynı zamanda farklı bakış açılarının ve yeteneklerin kabul edilip değer görmesi anlamını taşıdığını ifade etmiştir. Bu anlayışı oluşturabilmek için örgütte açık bir iklim yaratılması, empati kurulması, olumsuz yargıların ertelenmesi ve farklı değerlere saygı gösterilmesi gerekmektedir.

### 2.3.2.2. Bütünleşme

Bütünleşme boyutu, örgüt içerisindeki tüm girdilerin esneklik ve yaratıcılıkla bir arada kullanılarak sorunlara en iyi çözüm yollarının üretilmesini ve belirsizliklerin etkin bir şekilde yönetilmesini içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Akpolat ve Levent, 2018: 733). Bu süreç sadece mevcut sorunların çözümüyle sınırlı kalmamakta aynı zamanda örgütteki bireylerin ve girdilerin en verimli şekilde kullanılmasıyla ilgili bir çerçeve sunmaktadır. Özellikle çok kültürlü örgütlerde üyelerin farklılıkları ve çeşitli bakış açıları yaratıcılığı teşvik etmekte, yönetim de bu yaratıcılığı destekleyerek yeni ve inovatif fikirlerin ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır (Ehtiyar, 2003: 75).

Bütünleşme sürecinin başarısı, örgüt üyelerinin sadece kendi uzmanlık alanlarına değil aynı zamanda diğer üyelerle olan işbirliğine de dayanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bütünleşme, örgüt amaçlarına ulaşmak için tüm örgüt girdilerinin bir arada toplandığı ve birlikte hareket ettiği bir süreçtir (Uçar ve Duygulu, 2016: 22). Bütünleşme, farklı perspektiflerin ve yaratıcılıkların bir araya getirilerek en iyi çözüm yollarının üretilmesi anlamına gelmektedir. Bu süreçte, esneklik ve yaratıcılık önemli rol oynamaktadır çünkü belirsizliklerle karşılaşıldığında yaratıcı ve esnek çözümler geliştirmek sürecin başarısını artırmaktadır (Conner, 1993; Akt. Aksoy, 2022).

Örgütlerde zaman zaman belirsizlikler ortaya çıkmaktadır ve bu belirsizlikler iyi yönetildiğinde örgütün zarar görmeden süreçleri atlatması sağlanmaktadır. Belirsizlik toleransı örgüt üyelerinin geleceği öngöremedikleri durumlarda bilgi toplama ve sakin kalma becerisi ile olumlu katkılar sağlamaktadır. Esneklik kavramı da bu noktada devreye girmekte ve örgüt üyelerine çözümler üretme konusunda kolaylıklar sağlamaktadır (Akpolat ve Levent, 2018: 733). Örgütlerde esneklik, yalnızca çözüm üretirken değil aynı zamanda üyelerin farklılıklarını bir değer olarak görme sürecinde de büyük bir öneme sahiptir. Örgütsel sinerjinin yaratılması esnek bir yapının varlığına bağlıdır. Örgüt içi ve dışı değişimlere hızla uyum sağlayabilen bir yapı sinerjinin daha kolay ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Yaratıcılığın açığa çıkmasını teşvik eden esneklik, üyelerin yönetime katılma ve çözüm üretme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Esneklik, örgütün dinamik yapısının korunmasında ve üyelerin kendilerini daha özgür hissetmelerinde önemli bir etken olarak görülmektedir (Ehtiyar, 2003: 74).

Bütünleşme boyutunda yaratıcılık da merkezi bir rol oynamaktadır. Birey ve grup çalışmaları düzeylerinde değerlendirilmesi gereken yaratıcılık sinerjinin açığa çıkması için kritik bir bileşendir (Conner, 1993: 50). Bütünleşme boyutu, örgütün amaçlarına ulaşmak için tüm üyelerin ve girdilerin esnek ve yaratıcı bir şekilde bir araya getirildiği bir süreçtir. Bu süreç, sadece bireylerin katkılarıyla sınırlı kalmayıp farklı bakış açılarının ve yaratıcılığın örgütsel çözümlere dahil edilmesini sağlamaktadır. Yaratıcılığın ve esnekliğin bu kadar merkezi olduğu bir süreçte örgüt üyeleri arasındaki işbirliği ve dayanışma örgütün başarısına doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu nedenle bütünleşme boyutu, sinerjik bir örgüt yapısının oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır (Conner, 1993: 53).

### **2.3.2.3. Strateji**

Bu kavram, bir örgütte işin kim tarafından ve hangi yöntemlerle yapılacağını belirleyen süreci ifade etmektedir (Akpolat ve Levent, 2018: 730). Bu süreç, örgütlerin verimli bir şekilde çalışabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Özellikle işlerin ne zaman, nerede ve kimler tarafından yapılacağını yönetim tarafından net bir şekilde belirlenmesi üyelerin rol karmaşasına girmesini önleyerek verimliliği artırmaktadır. Bu anlamda, yönetim ve strateji birbiriyle yakından ilişkili olup her iki kavram birbirini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Abdraim Kyzy, 2020: 76).

Stratejik düşünce, örgütteki tüm sorunları bütüncül bir perspektiften ele alarak resmin bütününe görebilme yetisi sağlar. Bu bakış açısıyla, sorunlar çok yönlü olarak değerlendirilmekte ve farklı fikirlerin çözüm önerileri sınanarak ilerleme kaydedilmektedir. Bu süreç, örgütün yaratıcılığına katkı sağlamakta ve üyelerin sorunlara farklı bakış açılarından yaklaşarak yaratıcı çözümler geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Mullen ve Lick, 1999: 36).

Örgütlerde problemlerin çözümlenmesi ve hedeflere ulaşılabilmesi için stratejik fikirlerin ortaya konulması gerekmektedir. Stratejik düşünce, parçalardan çok bütüne odaklanarak örgüt içinde sinerji oluşumuna zemin hazırlamaktadır (Dhodapkar ve Gogoi, 2015: 2). Bu örgütün sadece kısa vadeli hedeflere değil aynı zamanda uzun vadeli stratejik amaçlara ulaşmasına yardımcı olur. Bu bağlamda takım çalışması düşüncesinin örgütte hakim olabilmesi için tüm üyelerin sorunlar karşısında fikirlerinin alınması büyük önem taşımaktadır. Üyelerin görüşlerine değer vermek,

örgütün ortak amaçlara ulaşmasına katkıda bulunur ve ekip içi işbirliği ruhunu güçlendirir (Akpolat ve Levent, 2018: 733).

#### **2.3.2.4. Güncellenme ve Güçlenme**

Bu boyut, örgütlerde üyelerin gelişimlerini sürekli güncellemelerini, bu sayede örgütlerin genel olarak güçlerini artırmalarını anlatmaktadır (Akpolat ve Levent, 2018: 734). Örgütte bazı üyelerin hızlı yükselmesi örgüt bireyleri üzerinde istenmeyen etkiler yaratabilmektedir. Bu durumun önüne geçmek için tüm bireylerin örgütteki kaynakları ve sorumlulukları eşit bir şekilde paylaşması ve katkıda bulunması gerekmektedir. Yönetimlerin, üyelerinin yenilikçi ortamlarda kendilerini geliştirebilmeleri ve örgüte katkı sağlayabilmeleri için çeşitli önlemler alması önem arz etmektedir (Abdraim Kyzy, 2020: 82).

Güncelleme süreci, bireylerin yalnızca kendi yükselişlerine odaklanmalarını değil daha çok takım çalışması ve takım ruhunu benimsemelerini desteklemektedir. Bu yaklaşım, örgütteki herkesin yükselmesi fikrine dayanmakta olup uygulama sürecinde bu anlayışa göre gerekli kararlar alınarak güncellenmeler yapılmaktadır (Mullen ve Lick, 1999: 36).

#### **2.3.3. Sinerjik Örgütlerin Özellikleri**

Sinerjik örgütlerde üyeler arasındaki kültürel farklılıklar bireylerin farklı tecrübeler edinmesini sağlamakta ve bu farklılıklar örgüte yeni bakış açıları kazandırmaktadır. Bu durum, özellikle problemlerin çözümünde farklı perspektiflerin devreye girmesi ile çok boyutlu bakış açısının gelişmesini ve örgütün üretkenliğinin artmasını sağlamaktadır (Çağalı, 2021: 36). Grup çalışmaları hedeflere ve planlara uygun bir şekilde yürütüldüğünde, örgüt üyelerinin verimliliği, memnuniyeti ve üretkenliği artmakta, bu da genel performansın yükselmesine katkı sağlamaktadır. Kişiler, iş birliği ve verimlilik sağlayabildikleri sinerjik örgütlerde daha katılımcı bir rol üstlenmekte ve bu katılım, örgütün genel başarısını desteklemektedir (Aktan, 2012:261).

Töremen'e (2001: 254) göre, geleneksel örgütlerde ekip çalışması ya çok sınırlıdır ya da rastlantı eseri ortaya çıkmaktadır. Çünkü rekabetçi ortamlar iş birliği ve ekip çalışmasının gelişmesini engellemektedir. Sinerji oluşturulamayan örgütlerde başarı

ve verimlilik bireylerin kişisel performanslarına ve yeteneklerine bağımlı kalmakta bu da rekabeti, iletişimsizliği ve statükoyu besleyerek verimsizliği beraberinde getirmektedir. Burke (1983; Akt. Akpolat ve Levent, 2018), sinerjik örgütsel yapının temel ön koşullarını güven, etkili iletişim, yaratıcılık ve etkili geri bildirim olarak ifade etmiştir. Bu unsurların sağlanmadığı ortamlarda, sinerji oluşması oldukça zor hale gelmektedir. Aynı zamanda, örgütü oluşturan bireylerin istekli ve gönüllü olmaları da sinerjik bir yapının oluşturulmasında kritik öneme sahiptir.

Sinerjik örgütlerde, bireyler arası güven duygusu ve iş birliği yaratıcı çözümler üretmeye daha yatkın bir ortam yaratmakta bu da risk alma ve yenilikçiliği teşvik etmektedir. Bu nedenle örgütlerin sinerji yaratma sürecine önem vermesi, performansın artırılması ve verimliliğin sürdürülebilir kılınması açısından oldukça değerlidir. Geleneksel örgüt yapıları, bireysel başarıya odaklanarak sinerjik etkileşimi ve kolektif başarıyı engelleyebilirken sinerjik yapıların yaratıldığı örgütlerde iş birliği ve ortak hedeflere yönelik çalışmanın önemi vurgulanmaktadır (Uzun, 2015: 99).

Sinerjik örgütler, üyeleri arasında grup bilincinin oluşturulması ve bu bilincin sürdürülebilir kılınmasını hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda insan kaynaklarını en iyi şekilde kullanmayı ve örgüt içindeki uyumu yakalamayı amaçlamaktadırlar (İnce Balcı, 2011: 29).

#### **2.3.4. Eğitim Örgütlerinde Sinerji**

Eğitim örgütleri, temel girdisi ve çıktısı insan olan örgütler olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda örgütsel sinerji, eğitim örgütlerinde tüm üyelerin katılım sağladığı, her bir üyenin bireysel performansından daha fazlasını ortaya koyduğu, eğitsel faaliyetlerde sürekliliğe katkı sağlayan ve eğitim-öğretim süreçlerini kapsayan dinamik bir süreç olarak ele alınmaktadır (Uzun, 2015: 99). Örgütsel sinerjinin önemsendiği okullarda, değişim ve gelişime katkı sağlanması, öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimde bulunarak fikir alışverişi yapmaları, dolayısıyla kişisel gelişimlerini desteklemeleri, yaratıcılıklarının artması gibi birçok olumlu sonuç ortaya çıkmaktadır (Taşkın, 2022: 14).

Aktan (2012: 265) ise sinerjik bir yapının hakim olduğu okullarda, öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olduğunu ve hedeflerine ulaşma yönünde daha fazla çaba gösterdiklerini ifade etmektedir. Sinerjinin etkisiyle öğretmenlerin motivasyonu

artmakta ve bu durum eğitsel faaliyetlerde daha yüksek performans sergilemelerine olanak tanımaktadır.

McKibben (2008: 23) de sinerjik yapının güçlü olduğu okullarda öğretmenlerin daha verimli, daha aktif ve yeniliklere açık olduklarını belirtmektedir. Bu okullarda öğretmenler gönüllü olarak eğitsel faaliyetlere katılmakta, değişim ve yeniliklere daha olumlu bakmakta ve meslektaşlarıyla daha uyumlu çalışmaktadırlar. Sinerjik bir okul ortamı, öğretmenlerde aidiyet duygusunun gelişmesini sağlamakta ve bu da öğretmenlerin okula bağlılığını ve mutluluğunu artırmaktadır. Bu tür bir ortam aynı zamanda okulun vizyonunun gelişmesine ve yeniliklere açık bir yapının oluşturulmasına zemin hazırlamaktadır (Taşkın, 2022: 15).

Töremen ve Karakuş (2007: 617), okullarda sinerjinin oluşmasında öğretmenler arasındaki iş birliğinin, açık iletişimin ve okul kültürünü oluşturan vizyon ve misyonun önemine dikkat çekmektedirler. Ayrıca, okul ikliminin pozitif olması da sinerjinin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bir örgütte sinerji oluşabilmesi için, bağımsız birimler arasındaki ilişkilerin net bir şekilde görülmesi, bu birimlerin uygun şekilde birleşmesi ve bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu süreç yeni ve güçlü bir bütünün ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Bostancı ve Koçak, 2022: 72). Akpolat ve Levent (2018: 757), okullarda oluşturulan sinerjinin yaratıcı düşünmeyi teşvik edeceğini, bilgi ve becerilerin diğer üyelerle paylaşılmasını sağlayacağını ve üyeler arasında iş birliğinin, uyum içinde çalışma süreçlerinin kolaylaştırılacağını belirtmektedirler. Eğitim örgütlerinde sinerjinin sağlanması sadece öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel başarılarını artırmakla kalmamakta aynı zamanda okulun genel başarısına ve gelişimine de önemli katkılar sağlamaktadır. Sinerjik bir yapının oluşturulması, öğretmenlerin daha motive ve verimli çalışmalarına, okul kültürünün daha olumlu bir hale gelmesine ve eğitsel faaliyetlerdeki etkinliğin artmasına olanak tanımaktadır.

### **2.3.5. Okul Yöneticileri Açısından Sinerji**

İyi bir okul müdürü, okulun yönetim süreçlerini en verimli şekilde kullanarak hem iç hem de dış çevresiyle sağlıklı ve sürdürülebilir ilişkiler kurmalıdır. Okulun ortak vizyonunu oluşturmak ve bu vizyonu etkin bir liderlikle hayata geçirmek, müdürün temel görevlerinden biridir. Aynı zamanda, okulun kaynaklarını etkili bir şekilde yöneterek öğretmenlerin ve diğer çalışanların ihtiyaçlarına cevap vermeli ve insan

kaynakları yönetimini doğru bir şekilde yönlendirmelidir. Bu süreçlerde okul müdürü, sözleri, tutumları ve davranışları ile çevresine örnek teşkil etmelidir (Uzun, 2015: 99). Okul müdürü, bu liderlik rolünü yerine getirirken sinerjik bir yönetim anlayışını benimsemek zorundadır. Her örgütte olduğu gibi okul örgütü de çok farklı niteliklere sahip bireylerin bir araya geldiği bir yapıdan oluşmaktadır. Öğretmenler ve yöneticiler, çeşitli kültürel ve sosyal geçmişlerden gelen, farklı yetenek ve becerilere sahip bireylerdir. Her bir bireyin kendi deneyimleri, ilgileri ve hayat bakışları, okul örgütünün dinamik yapısını şekillendirmektedir. Bu çeşitlilik, okul müdürünün örgüt içerisindeki her bir bireyi anlaması ve onların potansiyelini bir araya getirerek sinerjik bir yapı oluşturması gerektiğini göstermektedir (Bostancı ve Koçak, 2022: 73).

Okul müdürü tarafından üstlenilen örgütsel liderlik, okulun tüm kaynaklarının etkin bir şekilde yönetilmesini ve özellikle de insan gücü kaynağının toplumsal ortak bir hedefe yönlendirilmesini içermektedir. Bu süreçte, okul müdürünün görevi bireylerin sahip olduğu farklı yetenek ve özellikleri bir araya getirerek onları okulun genel vizyonuna katkıda bulunacak şekilde kanalize etmektir (Uzun, 2015: 102). Cincioğlu'na (2011: 54) göre, başarılı her okulun temelinde örgütsel sinerji ve uyum yatmaktadır. Kapsayıcı ve demokratik okul ortamlarını sağlayan liderler, aynı zamanda sinerji ve uyumu da okullarına yayabilen eğitim yöneticileridir. Bu tür liderler, farklı bireylerin yeteneklerini ve katkılarını en iyi şekilde değerlendirerek örgütün genel başarısına katkı sağlamaktadırlar.

Kugelmass'a (2004: 134) göre, her okulda başarılı bir sinerjik ortam oluşturmak için tek bir standart yol bulunmamaktadır. Çünkü her okulun kendine has koşulları, öğretmen kadrosu, liderlik özellikleri, hedefleri ve değişkenleri farklılık göstermektedir. Bu nedenle, her okulun ihtiyaçlarına göre sinerjik ortamın nasıl yaratılacağı da farklılık göstermektedir. Eğitim lideri, birlikte çalıştığı öğretmenlerin ve diğer çalışanların karakterlerini, özelliklerini, yeteneklerini ve deneyimlerini detaylı bir şekilde tanımalıdır. Ancak, Cincioğlu (2011: 154), çalışanların tanımının tek başına yeterli olmayacağını vurgulamaktadır. Eğitim lideri, kişisel farklılıklardan nasıl faydalanacağını bilmekte bu farklılıkları ortak bir amaç doğrultusunda birleştirebilmekte ve sinerjik bir yapı oluşturabilmekte ustalaşmalıdır.

Okul örgütünde sinerjik ortamı ve uyumu yaygınlaştırmanın önemli bir diğer basamağı liderin yapıcı bir iletişim süreci geliştirmesidir. Yapıcı iletişim, zayıf yönler yerine güçlü yönler odaklanarak, çalışanları motive etmeyi ve onları ortak hedefler

doğrultusunda bir araya getirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim lideri, çalışanların bireysel potansiyellerini uyumlu bir şekilde ortaya koymalarını sağlamak için bu yapıcı iletişim becerilerini etkin bir şekilde kullanmalıdır (Töremen, 2001: 207).

Töremen (2001: 207), okul liderlerinin sinerjik ve yaratıcı çabalar için güvenli bir çalışma ortamı oluşturmasının zorunlu olduğunu savunmaktadır. Çünkü insanlar ancak rahat bir ruh hali içinde, açık iletişim ve işbirliği ortamında gerçek düşüncelerini cesaretle dile getirebilirler. Bu tür bir ortam, öğretmenlerin deneyimlerini ve sezgilerini özgürce ortaya koymalarına olanak tanıyacak, böylece örgütte daha yaratıcı ve etkili çözümler üretilecektir. Okul liderleri, öğretmenlerin potansiyellerini açığa çıkarabilmeleri için bu güvenli ortamı sağlamalı ve onları destekleyici bir tutum sergilemelidir.

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

### **2.4.1. Kapsayıcı Liderlik Kavramı İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar**

Kapsayıcı liderlikle ilgili yapılan 12 tez çalışması mevcuttur. Bu tezlerin 6'sı işletme alanında olup geri kalan 6'sı ise eğitim-öğretim alanındadır. Eğitim alanında yapılan bu araştırmalardan 4'ü yüksek lisans, 2'si ise doktora tezidir. Kapsayıcı liderliğin konu alındığı 19 makale tespit edilmiştir.

Toprak vd. (2021), Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etkisini incelemiştirler. 371 öğretmenle yapılan araştırmada; kapsayıcı liderliğin alt boyutları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit etmişlerdir. Bencillik ve saygısızlık ile toplam motivasyon arasında negatif düşük düzeyde ilişki belirlemişlerdir.

Altınel Yüncü'nün (2022), bu araştırmayla aynı ölçeği kullandığı araştırmasında, öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe yönelik algıları ve bu algıların demografik değişkenlere göre değişimi ele alınmıştır. 294 öğretmenle yapılan araştırma sonucunda yapılan analizlerde cinsiyet, görev yapılan ilçe, medeni durum, okul kıdemi, yaş, okul türü ve kıdem gibi değişkenlerin kapsayıcı liderlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Branş ve eğitim düzeyi değişkenlerinin

"bencillik ve saygısızlık" faktörü üzerinde anlamlı bir fark yarattığı sonucu elde edilmiştir.

Şahin (2022), tarafından gerçekleştirilen ve bu araştırmayla aynı ölçeğin kullanıldığı araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişki ele alınmıştır. 422 öğretmenin katıldığı araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışı "sıklıkla" düzeyinde tespit edilmiştir. Araştırmada cinsiyet, medeni durum, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, çalışılan okul kademesi, öğretmen sayısı ve okulda çalışma süresi gibi demografik değişkenlere göre öğretmen algılarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Ağcihan (2022), tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile sosyal diyalog arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik algıları orta düzeydedir. Yine bu araştırmada erkek öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Culha (2023), tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarını düzeyi ele alınmıştır. Karma yöntemle yapılan araştırmaya nicel aşama için 222, nitel aşama için 14 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin yüksek düzeyde kapsayıcı liderlik davranışı sergiledikleri tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin sendika durumu ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Yavaş (2024), tarafından yapılan araştırmada ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algıları ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişki el alınmış olup 586 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik algı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar demografik değişkenlere göre ele alındığında öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algı düzeylerinin okul türü, yaş ve eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği, cinsiyet ve kıdeme göre ise anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Buğu (2024)'nun kapsayıcı liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kapsayıcı liderlik

davranışları ile örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde anlamlı ilişki tespit etmiştir. Araştırmada kapsayıcı liderliğin örgütsel bağlılığı yordadığı da ifade edilmiştir.

Ayhan (2024)'in kapsayıcı liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada kapsayıcı liderliğin öğrenen örgütle arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Kapsayıcı liderlik ile yaş, unvan, gelir algısı, idari görev ve çalışma süresi demografik değişkenleri arasında ilişki olduğu fakat cinsiyet değişkeni ile ilişkisi olmadığı ifade edilmiştir.

Deviren (2024)'in kapsayıcı liderlik ve öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırması sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algısı yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Kapsayıcı liderlik algısının okuldaki çalışma süresine bağlı olarak kısmen anlamlı bir farklılık gösterdiği; cinsiyet, öğrenim durumu, sendika üyelik durumu, görev yapılan ilçe, yaş, mesleki kıdem ve branş açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

#### **2.4.2. Kapsayıcı Liderlik Kavramı İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Crisol Moya ve diğerlerinin (2020), yaptıkları araştırmanın amacı kapsayıcı liderlik davranışlarının okullar üzerindeki etkisini tespit etmeye yönelik olmuştur. Bu araştırma sadece öğretmenlere yönelik olmayıp aynı zamanda velilerden de veriler toplanarak yapılmıştır. Toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlar kapsayıcı liderliğin etkilerinin hem öğrenme-öğretme ortamlarının kalitesini artırma hem de olumlu bir okul iklimi oluşturmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Van Buskirk (2020), yapmış olduğu araştırmasında kapsayıcı liderliğin duygusal örgütsel bağlılıkla anlamlı olarak ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yüksek düzeyde kapsayıcı davranışları olan yöneticilerin, örgütlerine aidiyet, özdeşleşme ve katılma oranlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sung (2021), Amerika'da çalışan 319 çalışan üzerinde yaptığı araştırmada, kapsayıcı liderliğin iş tatmini ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu ve örgütsel adalet algısının bu ilişkiye aracılık ettiğini göstererek desteklendiğini tespit etmiştir.

Mansoor ve arkadaşları (2021), tarafından yapılan araştırmada kapsayıcı liderliğe etkisi olan faktörleri ve bunun yenilikçi iş davranışı üzerindeki etkisi 116 personelden toplanan verilerle tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kapsayıcı liderlik ile yenilikçi iş davranışı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

### 2.4.3. Örgütsel Sinerji Kavramı İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Örgütsel Sinerji ile ilgili yapılan 18 tez çalışması mevcuttur. İşletme, spor, sağlık alanında 3 tez çalışması yapılmış olup geri kalan 15 çalışma ise eğitim-öğretim alanındadır. Eğitim-öğretim ile ilgili bu çalışmalardan 13'ü yüksek lisans, 2'si ise doktora tezidir. Örgütsel sinerji kavramını konu alan 16 makale tespit edilmiştir.

Töremen (2001), “Okul Yönetiminde Bir Tür Yaratıcılık: Sinerji” ismiyle yapmış olduğu araştırmasında öğretmenler arası sinerjiyi engelleyen durumlara dikkat çekmiştir. Sinerjinin oluşabilmesi için liderlerin üzerine düşen görevleri yapmasının önemine dikkat çekerek liderin yanlış tavırlarının sinerji oluşumuna engel teşkil edeceğini ifade etmiştir.

Töremen ve Karakuş (2007), “Okullarda Sinerjinin Engelleri: Takım Çalışması Üzerine Nitel Bir Araştırma” ismiyle yapmış oldukları araştırmalarında okullarda sinerji oluşumunun önündeki engelleri öğretmen algıları üzerinden tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmalarında yönetici ve öğretmenlerden kaynaklı sinerjiye engel teşkil eden faktörleri belirlemişler ve bunun karşısında sinerjik ortamın oluşturulmasına yönelik bir takım çözüm önerilerini sunmuşlardır.

Akpolat ve Levent (2018), “öğretmenlere yönelik örgütsel sinerji ölçeğinin geliştirilmesi” ismiyle yapmış oldukları çalışmada öğretmenlere yönelik örgütsel sinerji düzeyini ölçebilecekleri bir ölçek geliştirmişlerdir. 778 öğretmen veri toplanarak yapılan bu çalışma sonucunda ölçek için “etkileşim ve takdir etme, bütünleşme, strateji, güncellenme ve güçlenme” olmak üzere dört alt boyut belirlemişlerdir. Ölçeğin tamamı için bulunan Cronbach alfa katsayısı .97'dir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerden yola çıkarak oluşturulan ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olarak öğretmenlerin örgütsel sinerji algılarını belirlemek için birçok araştırmada kullanıldığı görülmektedir.

Ersoy (2019), “Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi ile Örgütsel Sinerji Düzeyi Arasındaki İlişki” ismiyle yaptığı araştırmasında örgütsel güç mesafesi ve örgütsel sinerji arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre Örgütsel Sinerji Ölçeği alt boyutlarının algılanma düzeylerinde yaşa ve cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Örgütsel sinerji ölçeğinin strateji alt boyutunda kıdeme göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda

örgütsel güç mesafesi ve örgütsel sinerji düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Duman (2021)'in araştırma sonucuna göre örgütsel sinerji algısında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamazken kıdem, müdürle çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu çalışmada öğretimsel, kültürel ve etik liderlik davranışlarının örgütsel sinerjiyi en çok yordayan liderlik davranışları olduğu tespit edilmiştir.

Kuru (2021)'nin araştırmasında öğretmenlerin örgütsel sinerjiye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel sinerjiye yönelik algı düzeyinde yaş, cinsiyet, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem gibi demografik değişkenlerde farklılaşma bulunmazken kurumdaki hizmet süresi değişkeniyle anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda liderlik stillerinin örgütsel sinerji üzerinde etkisinin olduğu ifade edilmiştir.

Taşkın (2022)'in araştırmasında örgütsel sinerji ile öğretmenlerin sergilediği rol fazlası davranışları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre okullarda örgütsel sinerjiyi oluşturacak şartlar oluştuğu takdirde daha öz verili bir çalışma ortamının meydana geleceği ifade edilmiştir.

Aker (2022)'in araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel sinerji düzeyine yönelik algı düzeyleri yüksektir. Örgütsel sinerji algısı, okul düzeyine ve eğitim durumuna göre farklılaşmakta olup diğer demografik değişkenler açısından farklılaşma tespit edilememiştir. Öğretmenlerin örgütsel sinerji algıları ile liderlik düzeyleri arasında anlamlı pozitif ve yüksek düzeyde ilişki olduğu araştırmacı tarafından ifade edilmiştir.

Yeşil (2022), öğretmenlerin örgütsel sinerji düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığı araştırmış ve bu araştırma sonucuna göre öğretmenlerdeki örgütsel sinerji ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Akçay (2023), "Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sinerjiye ilişkin görüşleri ile yönetici yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sinerji algıları yüksek düzeyde bulunmuştur.

Uluten (2023)'in örgütsel sinerji ve öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin örgütsel sinerjiye yönelik algı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel sinerji algısının cinsiyet, görev yapılan okul düzeyi ve okulda çalışan öğretmen sayısı gibi değişkenlerde anlamlı farklılık gösterdiği; kıdem, mezuniyet, aynı okulda çalışma süresine göre anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre örgütsel sinerji algısı ile psikolojik sermaye arasında anlamlı pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Aykıt (2023)'in araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel sinerji algısı orta düzeydedir. Alt boyutlar açısından ele alındığında diğer alt boyutlara göre strateji alt boyutunun en yüksek algı düzeyine sahip olduğu ifade edilmiştir. Örgütsel sinerji algı düzeyinde araştırma konusu olan demografik değişkenlerin tamamında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre vizyoner liderlik örgütsel sinerjiyi yüksek düzeyde yordamaktadır.

Veyisoğlu (2024)'nün araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel sinerjiye yönelik algı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Örgütsel sinerjiye yönelik algı kıdem değişkenine göre farklılaşmaktadır. Paylaşılan liderlik uygulamaları ile örgütsel sinerji algısı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiş olup paylaşılan liderlik uygulamalarının örgütsel sinerjinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Sansar (2024), Örgütsel sinerji algı düzeyiyle cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem gibi demografik değişkenler arasında anlamlı farklılaşma bulamazken eğitim durumu değişkeniyle anlamlı farklılık tespit etmiştir. Araştırmaya göre örgütsel mutluluk düzeyi ile örgütsel sinerji düzeyi arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki bulunmuş olup öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin arttıkça örgütsel sinerji düzeylerinin de artmakta olduğu ifade edilmiştir.

Pınar (2024)'in yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel sinerji algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Örgütsel sinerjiye yönelik algı düzeyinde mezun olduğu fakülte ve okul kademesi gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda etik iklim algısının örgütsel sinerji algısını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ocak (2024), Okulun farklı bölümleri arasındaki bütünleşmenin yetersiz olmasının örgütsel sinerjinin tam anlamıyla sağlanamadığını gösterdiğini ifade etmiştir. Stratejik planlama ve hedef belirleme gibi süreçlerin öğretmenler tarafından önemsedığı ve bu süreçlerin örgütsel sinerjiye olumlu katkılarının olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okullarındaki holakrasi özellikleri ile örgütsel sinerji ve örgütsel adalet algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu tespit edilmiştir. Holakrasi özelliklerinin, örgütsel sinerji ve adalet algısını olumlu yönde etkilediği ve bu etkileşimlerin, öğretmenlerin motivasyonunu ve performansını artırabileceği ifade edilmiştir.

#### **2.4.4. Örgütsel Sinerji Kavramı İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Doctoroff (1977), “Sinerjetik Yönetim” isimli kitabında örgütlerde sinerjik yönetimin etkisinden ve bu etkiyi ortaya çıkartacak faktörlerden bahsetmiştir. Bu faktörlerin örgütlerde olumsuzlukların önüne geçebileceğini ve örgütlerin amaçları doğrultusunda daha verimli ve etkin faaliyetlerde bulunacağını ifade etmiştir.

Willard (1994), araştırmasında sinerji oluşturmak için öncelikle birlikte çalışma anlayışının oluşturulması gerektiğini ve bu anlayışın öğrenme ortamı oluşturmak için önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir.

McKeown (2012), örgütsel yönetimde sinerjinin yerini konu edindiği kitabında bu yönetim tarzının örgütlerde karşılaşılabilecek sorunların çözümünde etkili olabileceğini savunmuştur. Sinerjik yönetimin kuramsal temellerine ve sinerjik liderin özelliklerine de değindiği kitabında uygulama önerilerinde de bulunmuştur.

Cravalho (2014), çalışmasında lider öğretmenlerin sinerjisini konu edinmiştir. Bir grup öğretmenle yaptığı araştırmasında farklı parçaları sentez yoluyla bir araya getirme ve bu parçaları yeni bir bütün halinde bir araya getirme yeteneğinin önemine vurgu yapmıştır. Sinerjiyi çevre, insanlar ve tutkunun beslediğini, öğrenmek için sinerji ve dikkatin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Araştırmasında katılımcıların kendi yapabileceklerinden daha fazlasını yaptıkları ve örgütün başarısının artırdıkları için mutlu oldukları belirtilmiştir.

Climer (2016) ise “yaratıcı sinerji ölçeği” geliştirmiştir. Ölçek yaratıcı sinerji ile ilgili davranışları değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Sinerji örgüt içindeki bireylerin etkili

iletişim kurması üzerinden ele alınmıştır. Yaratıcı sinerji ölçeği takımın amacı, takım dinamikleri ve takım yaratıcı süreci faktörlerinden oluşmaktadır.

Zainuddin (2019), “Eğitimsel Sinerji Yönetimi Modeli” isimli çalışmasında eğitimin amaçlarını sinerjik yönetim modeliyle geliştirebileceğini ifade etmiştir. Sinerjik yönetimle ilerleme kaydedecek eğitimin amaçlarını gerçekteştirdikçe ölkelerin o denli kalkınabileceğini ifade etmiştir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde yöntem, model, veri toplama araçları, çalışma grubu ve verilerin analizine yönelik teknikler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının örgütsel sinerji üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemi değişkenler arasındaki ilişkiyi istatistiksel analiz ve sayısal verilerle açıklayan yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2018: 15). Tarama modeli, evrenden rastgele seçilmiş bir örneklemeden elde edilen yönlendirmeye evren hakkında genellemeler oluşturmayı sağlar. Amaç, örneklemeden elde edilen sonuçların geneline bakıldığında genel tahminler, tutumlar ve sayısal bakış veya niceliksel olarak betimlemektir (Creswell, 2017: 155). İlişkisel tarama modeli değişkenler arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişim varsa nasıl bir değişim olduğunu belirlemeye çalışır (Karasar, 2013: 96)

#### 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İli Avrupa Yakası Bağcılar, Başakşehir, Bayrampaşa ve Esenler ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 14.321 öğretmenden kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 383 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem büyüklüğü; Barlet, Körtlik ve Higgins (2001: 47) tarafından uyarlanan “Nicel Değişkenli Araştırmalar İçin Örneklem Hesaplama Formülü” temel alınarak Gürbüz ve Şahin tarafından oluşturulan “Farklı Evrenler İçin Kabul Edilebilir Asgari Örneklem Büyüklükleri Tablosuna” göre belirlenmiştir (Gürbüz ve Şahin, 2018: 129). Araştırmada, evrenin büyüklüğü ve tamamına ulaşılma imkânının bulunmaması, zaman ve maliyet gibi sebeplerden dolayı kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırma esnasında en asgari düzeyde ulaşılabilecek örnekleme ifade eder. (Büyüköztürk, 2020).

**Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri, Yüzde ve Frekans Değerleri**

	<b>Demografik Özellik</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	157	40.9
	Kadın	226	59.1
<b>Yaş</b>	20-25	11	2.9
	26-30	76	19.8
	31-35	82	21.6
	36-40	73	19.0
	41-45	73	19.0
	46 ve üzeri	68	17.7
	<b>Medeni Durum</b>	Bekar	116
Evli		267	69.8
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	286	74.7
	Lisansüstü	97	25.3
	Okulöncesi	29	7.6
<b>Çalışılan Okul Türü</b>	İlkokul	83	21.6
	Ortaokul	164	43.0
	Lise	107	27.9
	1-5 Yıl	87	22.9
<b>Mesleki Kıdem</b>	6-10 Yıl	79	20.6
	11-15 Yıl	85	22.1
	16-20 Yıl	52	13.5
	21-25 Yıl	33	8.6
	26 ve üzeri	47	12.2
	<b>Bulunduğu Kurumda Çalışma Süresi</b>	1-5 Yıl	241
6-10 Yıl		88	22.9
11-15 Yıl		30	7.8
16 ve üzeri		24	6.2
<b>Toplam</b>		<b>383</b>	<b>%100</b>

Tablo 3.1.'de belirtildiği üzere 157 erkek katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar toplamın %40,9'unu oluşturmaktadır. Diğer taraftan kadın katılımcı sayısı 226 olup kadınlar toplamın %59,1'ini temsil etmektedir.

Katılımcıların Yaşlarına bakıldığında 20-25 yaş aralığındaki katılımcı sayısı 11 kişi olup bu grup toplamın yalnızca %2,9'unu oluşturmaktadır. En büyük yaş grubunu ise

31-35 yaş aralığı oluşturmaktadır; bu grupta 82 kişi yer almakta ve toplam katılımcıların %21,6'sını temsil etmektedir. 26-30 yaş grubunda 76 kişi (%19,8), 36-40 yaş grubunda 73 kişi (%19,0) ve 41-45 yaş grubunda yine 73 kişi (%19,0) bulunmaktadır. Son olarak 46 ve üzeri yaş grubunda 68 kişi yer almakta olup bu grup toplam katılımcıların %17,7'sini oluşturmaktadır.

Katılımcıların medeni durumlarına göre bakıldığında bekâr olan katılımcı sayısı 116 kişi olup bu grup toplam katılımcıların %30,2'sini oluşturmaktadır. Evli olan katılımcı sayısı ise 267 kişi olup evliler toplamın %69,8'ini temsil etmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun evli olduğu görülmektedir.

Katılımcıların eğitim durumuna göre bakıldığında lisans mezunu katılımcıların sayısı 286 olup bu grup toplam katılımcıların %74,7'sini oluşturmaktadır. Lisansüstü eğitim almış katılımcıların sayısı ise 97 kişi olup bu grup toplamın %25,3'ünü temsil etmektedir.

Katılımcıların çalıştıkları okul türlerine göre bakıldığında okulöncesi eğitim veren kurumlarda çalışan 29 katılımcı bulunmaktadır ve bu grup toplamın %7,6'sını oluşturmaktadır. İlkokul seviyesinde çalışan 83 kişi toplamın %21,6'sını, ortaokul seviyesinde çalışan 164 kişi ise %43,0'ını oluşturmaktadır. Lise seviyesinde çalışan katılımcı sayısı 107 olup bu grup toplam katılımcıların %27,9'unu temsil etmektedir.

Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre bakıldığında 1-5 yıl arasında çalışan katılımcı sayısı 87 olup bu grup toplam katılımcıların %22,9'unu oluşturmaktadır. 6-10 yıl arası çalışan 79 kişi toplamın %20,6'sını, 11-15 yıl arası çalışan 85 kişi ise toplamın %22,1'ini oluşturmaktadır. 16-20 yıl arası çalışan katılımcılar 52 kişi (%13,5), 21-25 yıl arası çalışanlar 33 kişi (%8,6), ve 26 yıl ve üzeri çalışanlar ise 47 kişi (%12,2) ile temsil edilmektedir.

Katılımcıların çalıştıkları kurumda ne kadar süre bulduklarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımına bakıldığında 1-5 yıl arası çalışmış olan katılımcı sayısı 241 olup bu grup toplam katılımcıların %63,0'ını oluşturmaktadır. 6-10 yıl arası çalışan katılımcı sayısı 88 kişi olup bu oran toplamın %22,9'udur. 11-15 yıl arası çalışan katılımcılar 30 kişiyle toplamın %7,8'ini oluştururken, 16 yıl ve üzeri çalışanlar 24 kişi ile toplam katılımcıların %6,2'sini oluşturmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formu, Kapsayıcı Liderlik Ölçeği ve Örgütsel Sinerji Ölçeği ile toplanmıştır.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Ölçeklerin demografik değişkenlere göre değerlendirilebilmesi için altı sorudan oluşan (cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışılan okul türü, mesleki kıdem, bulunduğu kurumda çalışma süresi) kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda çalışmanın amacına hizmet edebileceği düşünülen sorular yer almaktadır.

#### **3.3.2. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği (KLÖ)**

Kapsayıcı liderlik Ölçeği (KLÖ), öğretmenlerin okul yöneticilerinin kapsayıcılık liderlik davranışlarına yönelik algılarını ölçmek amacıyla Hollander (2008) tarafından geliştirilmiştir. Okçu ve Deviren (2020) tarafında KLÖ'nün Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde olup Ölçek maddeleri "Asla" (1.00-1.80), "Nadiren" (1.81-2.60), "Bazen" (2.61-3.40), "Sıklıkla" (3.41-4.20) ve "Her Zaman" (4.21-5.00) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin 8, 9, 12, 13 ve 14. maddeleri ters maddelerini oluşturmaktadır. Toplam 16 maddeden oluşan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek toplamı Cronbach Alpha katsayısı .884 olarak tespit edilmiştir. Bu alt boyutlar tanıma ve destek; adalet, iletişim ve eylem; bencillik ve saygısızlık şeklindedir.

#### **3.3.3. Örgütsel Sinerji Ölçeği**

Öğretmenlerin okullarında algıladıkları örgütsel sinerji düzeyini belirlemek için Akpolat ve Levent (2018) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek; 5'li Likert tipinde olup 29 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır. 5'li Likert: 1:Hiç, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4:Sık sık, 5: Her zaman ifadelerini içermektedir ve ölçekte de aynı şekilde kullanılmıştır. Ölçeğin tamamı için bulunan Cronbach alfa katsayısı .97'dir.

Ölçeğin alt boyutlarından etkileşim ve takdir etme boyutu 10 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), bütünleşme boyutu 10 maddeden (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20), strateji boyutu 6 maddeden (21, 22, 23, 24, 25, 26), güncellenme ve güçlenme boyutu 3 maddeden (27, 28, 29) oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

**Tablo 3. 2. Güvenilirlik Analiz**

Ölçek	Cronbach Alfa Katsayısı	M	Ölçeği Geliştirenlerin Değerleri
KL - Tanıma ve Destek	.927	6	.89
KL - Adalet-iletişim ve eylem	.92	5	.85
KL - Bencillik ve Saygısızlık	.85	5	.79
<b>Örgütsel Sinerji Ölçeği</b>	<b>.977</b>	<b>29</b>	<b>.974</b>
Etkileşim ve Takdir Etme	.96	10	.951
Bütünleşme	.951	10	.947
Strateji	.926	6	.911
Güncellenme ve Güçlenme	.844	3	.854

### 3.4. Verilerin Toplanması

Veriler İstanbul İli Avrupa Yakası Bağcılar, Başakşehir, Bayrampaşa ve Esenler ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında 2023-2024 yılı ikinci eğitim-öğretim döneminde görev yapmakta olan 383 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı tarafından verilen izinlerle gerçekleştirilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi SPSS 21 paket programında yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde tanımlayıcı istatistikler, t testi, ANOVA testi, Pearson Korelasyon Testi ve Regresyon analizi uygulanmıştır. Parametrik test tercihinde alt ölçeklerin ve toplam ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Değerlerin -2 ile +2 arasında yer alması nedeniyle normallik varsayımını yerine getirdiği varsayılmış ve parametrik testler uygulanmıştır (George ve Mallery, 2010).

**Tablo 3.3. Çarpıklık ve Basıklık Tablosu**

	Min.	Maks.	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Etkileşim ve Takdir Etme	1.00	5.00	3.6287	.89467	-.465	-.182
Bütünleşme	1.00	5.00	3.5621	.85327	-.409	-.265
Strateji	1.00	5.00	3.8516	.85340	-.544	-.131
Güncellenme ve Güçlenme	1.00	5.00	3.7293	.84287	-.478	-.039
<b>Toplam Örgütsel Sinerji</b>	<b>1.10</b>	<b>5.00</b>	<b>3.6930</b>	<b>.78209</b>	<b>-.403</b>	<b>-.221</b>
KL - Tanıma ve Destek	1.00	5.00	3.6379	.98854	-.423	-.594
KL - Adalet-iletişim ve eylem	1.00	5.00	3.7598	.95026	-.672	-.149
KL - Bencillik ve Saygısızlık	1.00	5.00	2.0319	.93065	.994	.287

Tablo 3.3.'te örgütsel sinerjiye ilişkin tanımlayıcı istatistiksel bilgiler sunulmuştur. Etkileşim ve Takdir Etme boyutunda, ortalama puan 3,6287 olup standart sapma 89467'dir. Bütünleşme boyutunda ortalama puan 3,5621, standart sapma ise 85327'dir. Strateji boyutunda ortalama puan 3,8516, standart sapma 85340 ile en yüksek ortalama değeri göstermektedir. Güncellenme ve Güçlenme boyutunda ise ortalama puan 3,7293, standart sapma 84287 olarak hesaplanmıştır. Tablodaki Toplam Örgütsel Sinerji ortalama puanı 3,6930, standart sapması ise 78209'dur.

Kapsayıcı liderlik ölçeğinin üç alt boyutunu (tanıma ve destek, adalet-iletişim ve eylem, bencillik ve saygısızlık) tanımlayan istatistiksel bilgiler sunulmuştur. Tanıma ve Destek boyutunda, katılımcıların puanları 1 ile 5 arasında değişmekte olup ortalama puan 3,6379'dur ve bu boyut için standart sapma, 98854 olarak hesaplanmıştır. Adalet-iletişim ve eylem boyutunda ortalama puan 3,7598 olup standart sapma, 95026'dır. Bencillik ve saygısızlık boyutunda ise ortalama puan 2,0319 olarak tespit edilmiş ve standart sapma, 93065'tir.

**Tablo 3.4. Aritmetik Ortalamalar Derecelendirme Tablosu**

Değer	Örgütsel Sinerji Ölçeği	Kapsayıcı Liderlik Ölçeği	Aralık Sınırları	Düzye
5	Her Zaman	Her Zaman	4.21-5.00	Çok Yüksek
4	Sık Sık	Sıklıkla	3.41-4.20	Yüksek
3	Bazen	Bazen	2.61-3.40	Orta
2	Nadiren	Nadiren	1.81-2.60	Düşük
1	Hiç	Asla	1.00-1.80	Çok Düşük

Araştırma verilerinin aritmetik ortalamalarının derecelendirilmesi  $4/5=0,80$  aralığında hesaplanmıştır (Baş, 2013: 112).

Yapılan analizlerde korelasyon katsayısı “1.00 çok yüksek düzey pozitif yönlü ilişkiyi, -1.00 çok yüksek düzey negatif yönlü ilişkiyi, 0.00 ilişki olmadığını” ifade etmektedir. Korelasyon katsayısı “1.00 ve 0.70 aralığı yüksek düzey, 0.70 ve 0.30 aralığı orta düzey, 0.30 ve 0.00 aralığı ise düşük düzey” ilişki olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2020: 32; Gürbüz ve Şahin, 2018: 262).



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde ölçeklerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu bölümde “ Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ne düzeydedir?” alt amacına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 4.1. Katılımcıların Kapsayıcı Liderlik Algısı Ortalamaları**

	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Tanıma ve Destek	383	3.6379	.98854	Yüksek
Adalet – İletişim ve Eylem	383	3.7598	.95026	Yüksek
Bencillik ve Saygısızlık	383	2.0319	.93065	Düşük

Tablo 4.1. Öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarına yönelik bulguları içermektedir. Kapsayıcı liderlik alt boyutlarında ortalama puanı en yüksek olan 3,75’le adalet-iletişim ve eylem, en düşük ise 2,03’le bencillik ve saygısızlık boyutudur. Bu durum okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından tanıma ve destek ile adalet-iletişim ve eylem boyutlarında yüksek düzeyde, bencillik ve saygısızlık alt boyutunda ise düşük düzeyde algılandığını göstermektedir.

#### 4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri demografik değişkenlere (cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, eğitim durumlarına, meslekteki kıdemlerine, çalıştığı okul türlerine, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine) göre farklılık göstermekte midir?” alt amacına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 4.2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Davranışları Algılarının t-Testi Sonuçları**

		$\bar{X}$	Ss	t	P
Tanıma ve Destek	Erkek	3.69	0.95	1.015	0.311
	Kadın	3.59	1.00		
Adalet. İletişim ve Eylem	Erkek	3.82	0.87	1.059	0.290
	Kadın	3.71	0.99		
Bencillik ve Saygısızlık	Erkek	1.99	0.87	0.644	0.520
	Kadın	2.05	0.96		

Tablo 4.2.'de, cinsiyete göre katılımcıların kapsayıcı liderlik davranışlarını nasıl algıladıklarını incelenmektedir.

Tanıma ve destek boyutunda, erkeklerin ortalama puanı 3,69 iken kadınların ortalama puanı 3,59 olarak görülmektedir. Yapılan t-test sonucunda (t=1,015) anlamlılık değeri 0,311 olup bu boyutta cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Adalet-iletişim ve eylem boyutunda ise erkeklerin ortalama puanı 3,82, kadınların 3,71 olarak hesaplanmıştır. Bu boyuttaki t-test sonucu 1,059, anlamlılık değeri 0,290'dır, bu da yine cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Bencillik ve saygısızlık boyutunda erkeklerin ortalama puanı 1,99, kadınların ise 2,05 olarak hesaplanmıştır. Bu boyuttaki t-test sonucu 0,644, anlamlılık değeri 0,520 olup bu boyutta da cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Genel olarak tüm boyutlar dikkate alındığında, cinsiyetler arasında öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algısında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.3. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Davranışları Algılarının Anova Testi Sonuçları**

		$\bar{X}$	Ss	F	P
Tanıma ve Destek	20-25	3.48	0.90	1.650	0.146
	26-30	3.46	0.99		
	31-35	3.84	0.82		
	36-40	3.50	1.06		
	41-45	3.63	1.01		
	46 ve üzeri	3.73	1.04		
Adalet İletişim ve Eylem	20-25	3.65	0.81	1.112	0.353
	26-30	3.58	1.01		
	31-35	3.89	0.83		
	36-40	3.68	0.99		
	41-45	3.81	0.90		
	46 ve üzeri	3.83	1.01		
Bencillik ve Saygısızlık	20-25	2.00	1.03	1.248	0.286
	26-30	2.08	0.89		
	31-35	1.85	0.83		
	36-40	2.21	0.94		
	41-45	2.04	0.96		
	46 ve üzeri	1.97	0.99		

Tablo 4.3.'te katılımcıların yaş gruplarına göre kapsayıcı liderlik davranışlarını algılama düzeyleri incelenmiştir.

Tanıma ve destek boyutunda, ortalama puanlar yaş gruplarına göre 3,46 ile 3,73 arasında değişmekte ve en yüksek ortalama puan 46 ve üzeri yaş grubuna aittir (3,73). F-test sonucu 1,650, p değeri 0,146 olup yaş grupları arasında bu boyutta anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Adalet-iletişim ve eylem boyutunda ortalama puanlar 3,58 ile 3,89 arasında değişmektedir. F-test sonucu 1,112, p değeri ise 0,353 olup bu boyutta da yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bencillik ve saygısızlık boyutunda ise puanlar 1,85 ile 2,21 arasında değişmektedir. F-test sonucu 1,248, p değeri 0,286'dır. Genel olarak tüm boyutlarda yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Bu sonuçlar, katılımcıların yaşlarına göre kapsayıcı liderlik algılarında istatistiksel olarak bir farklılık olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.4. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Davranışları Algılarının t-Testi Sonuçları**

		$\bar{X}$	Ss	t	P
Tanıma ve Destek	Bekar	3.51	1.08	1.566	0.118
	Evli	3.68	0.94		
Adalet İletişim ve Eylem	Bekar	3.55	1.08	<b>2.766</b>	<b>0.006</b>
	Evli	3.84	0.87		
Bencillik ve Saygısızlık	Bekar	2.14	1.02	1.577	0.116
	Evli	1.98	0.88		

Tablo 4.4.'te, medeni durum değişkenine göre katılımcıların kapsayıcı liderlik davranışlarını algılama düzeyleri incelenmektedir.

Tanıma ve Destek boyutunda bekâr katılımcıların ortalama puanı 3,51, evli katılımcıların ise 3,68 olarak hesaplanmıştır. Yapılan t-test sonucunda (t=1,566) p değeri 0,118 olup bu boyutta medeni durumlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Adalet-iletişim ve eylem boyutunda bekâr katılımcıların ortalama puanı 3,55, evli katılımcıların ise 3,84 olarak hesaplanmıştır. Bu boyuttaki t-test sonucunda (t=2,766), p değeri 0,006 olup bu boyutta anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Evli katılımcıların, adalet-iletişim ve eylem boyutunda bekâr katılımcılara göre daha yüksek algıya sahip oldukları söylenebilir.

Bencillik ve saygısızlık boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır (t=1,577, p=0,116). Bu verilerden yola çıkarak evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre kapsayıcı liderlik alt boyutlarından adalet-iletişim ve eylem algılarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.5. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Davranışları Algılarının t-Testi Sonuçları**

		$\bar{X}$	Ss	t	P
Tanıma ve Destek	Lisans	3.69	0.95	1.824	0.069
	Lisansüstü	3.47	1.06		
Adalet İletişim ve Eylem	Lisans	3.80	0.93	1.634	0.103
	Lisansüstü	3.62	0.99		
Bencillik ve Saygısızlık	Lisans	1.98	0.91	1.822	0.069
	Lisansüstü	2.18	0.97		

Tablo 4.5.'te, katılımcıların eğitim durumları değişkenine göre kapsayıcı liderlik davranışlarını algılamaları incelenmektedir.

Tanıma ve destek boyutunda lisans mezunlarının ortalama puanı 3,69, lisansüstü eğitim alanların ortalama puanı ise 3,47'dir. T-test sonucu 1,824, p değeri 0,069 olup anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Adalet-iletişim ve eylem boyutunda ise lisans mezunlarının ortalama puanı 3,80, lisansüstü katılımcıların puanı 3,62'dir. t-test sonucu 1,634, p değeri 0,103 ile bu boyutta da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bencillik ve saygısızlık boyutunda lisans mezunları 1,98 ortalama puan verirken lisansüstü katılımcılar 2,18 puan vermiştir. T-test sonucu 1,822, p değeri 0,069 olup bu boyutta da anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Tablo 4.6. Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Davranışları Algılarının Anova Testi Sonuçları**

		$\bar{X}$	Ss	F	P
Tanıma ve Destek	Okulöncesi	3.63	1.03	2.044	0.107
	İlkokul	3.61	0.93		
	Ortaokul	3.76	0.96		
	Lise	3.46	1.04		
Adalet İletişim ve Eylem	Okulöncesi	3.67	1.06	1.382	0.248
	İlkokul	3.75	0.86		
	Ortaokul	3.86	0.98		
	Lise	3.62	0.92		
Bencillik ve Saygısızlık	Okulöncesi	2.21	1.13	1.083	0.356
	İlkokul	1.98	0.87		
	Ortaokul	1.96	0.84		
	Lise	2.12	1.02		

Tablo 4.6.'da katılımcıların çalıştıkları okul türü değişkenine göre kapsayıcı liderlik davranışlarını nasıl algıladıkları incelenmektedir.

Tanıma ve destek boyutunda, ortalama puanlar okulöncesinde 3,63, ilkokulda 3,61, ortaokulda 3,76 ve lisede 3,46 olarak sıralanmaktadır. F-test sonucu 2,044, p değeri 0,107 olup anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Adalet-iletişim ve eylem boyutunda, ortalama puanlar okulöncesi için 3,67, ilkokul için 3,75, ortaokul için 3,86, lise için ise 3,62'dir. F-test sonucu 1,382, p değeri 0,248 olup bu boyutta da anlamlı bir fark görülmemektedir.

Bencillik ve saygısızlık boyutunda ortalama puanlar okulöncesinde 2,21, ilkokulda 1,98, ortaokulda 1,96 ve lisede 2,12'dir. F-test sonucu 1,083, p değeri 0,356 ile bu boyutta da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre kapsayıcı liderlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.7. Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Davranışları Algılarının Anova Testi Sonuçları**

		$\bar{X}$	Ss	F	P	Post Hoc-Tukey Testi
Tanıma ve Destek	1-5 Yıl (a)	3.62	0.98	<b>2.467</b>	<b>0.032</b>	
	6-10 Yıl (b)	3.69	0.85			
	11-15 Yıl (c)	3.45	1.00			
	16-20 Yıl (d)	3.60	1.09			
	21-25 Yıl (e)	4.14	0.93			
	26 ve üzeri (f)	3.57	1.02			
Adalet İletişim ve Eylem	1-5 Yıl	3.76	0.96	1.759	0.120	
	6-10 Yıl	3.76	0.81			
	11-15 Yıl	3.61	0.97			
	16-20 Yıl	3.73	1.08			
	21-25 Yıl	4.18	0.76			
	26 ve üzeri	3.71	0.99			
Bencillik ve Saygısızlık	1-5 Yıl	1.93	0.84	1.397	0.225	
	6-10 Yıl	1.95	0.85			
	11-15 Yıl	2.17	1.01			
	16-20 Yıl	2.11	1.00			
	21-25 Yıl	1.79	0.67			
	26 ve üzeri	2.14	1.09			

Tablo 4.7.'de katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre kapsayıcı liderlik davranışlarını algılamaları incelenmektedir.

Tanıma ve destek boyutunda ortalama puanlar 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcılar için 3,62, 6-10 yıl için 3,69, 11-15 yıl için 3,45, 16-20 yıl için 3,60, 21-25 yıl için 4,14 ve 26 ve üzeri için 3,57 olarak hesaplanmıştır. F-test sonucu 2,467, p değeri 0,032 olup bu boyutta anlamlı bir fark bulunmaktadır. Post Hoc testlerinden Tukey testi kapsamında 21-25 yıllık mesleki kıdeme sahip olan katılımcıların algı düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Adalet-iletişim ve eylem boyutunda ortalama puanlar 3,76 ile 4,18 arasında değişmekte olup F-test sonucu 1,759, p değeri 0,120'dir. Bu boyutta anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bencillik ve saygısızlık boyutunda, ortalama puanlar 1,79 ile 2,17 arasında değişmekte olup F-test sonucu 1,397, p değeri 0,225 ile anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Tablo 4.8. Katılımcıların Bulunduğu Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderlik Davranışları Algılarının Anova Testi Sonuçları**

		$\bar{X}$	Ss	F	P
Tanıma ve Destek	1-5 Yıl	3.65	0.95	0.087	0.967
	6-10 Yıl	3.59	1.01		
	11-15 Yıl	3.61	1.20		
	16 ve üzeri	3.68	1.01		
Adalet. İletişim ve Eylem	1-5 Yıl	3.80	0.91	0.658	0.578
	6-10 Yıl	3.64	0.96		
	11-15 Yıl	3.70	1.22		
	16 ve üzeri	3.80	0.90		
Bencillik ve Saygısızlık	1-5 Yıl	1.97	0.91	1.211	0.306
	6-10 Yıl	2.14	0.91		
	11-15 Yıl	1.96	0.94		
	16 ve üzeri	2.26	1.08		

Tablo 4.8.'de katılımcıların buldukları kurumda çalışma süreleri değişkenine göre kapsayıcı liderlik davranışlarını algılama düzeyleri incelenmektedir.

Tanıma ve destek boyutunda ortalama puanlar 1-5 yıl çalışma süresine sahip katılımcılar için 3,65, 6-10 yıl için 3,59, 11-15 yıl için 3,61, 16 yıl ve üzeri için ise 3,68 olarak hesaplanmıştır. F-test sonucu 0,087, p değeri 0,967 olup bu boyutta anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Adalet-iletişim ve eylem boyutunda ortalama puanlar 3,80 ile 3,68 arasında değişmekte olup F-test sonucu 0,658, p değeri 0,578'dir ve bu boyutta da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bencillik ve saygısızlık boyutunda ortalama puanlar 1,97 ile 2,26 arasında değişmekte olup F-test sonucu 1,211, p değeri 0,306 ile anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

### 4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde üçüncü alt amaç olan “Öğretmenlerin görüşlerine göre okullarındaki örgütsel sinerji ne düzeydedir?” sorusuna yönelik bulgular paylaşılmıştır.

**Tablo 4.9. Katılımcıların Örgütsel Sinerji Algısı Ortalamaları**

	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Etkileşim ve Takdir Etme	383	3.6287	.89467	Yüksek
Bütünleşme	383	3.5621	.85327	Yüksek
Strateji	383	3.8516	.85340	Yüksek
Güncellenme ve Güçlenme	383	3.7293	.84287	Yüksek
<b>Toplam Örgütsel Sinerji</b>	<b>383</b>	<b>3.6930</b>	<b>.78209</b>	<b>Yüksek</b>

Tablo 4.9.'da katılımcıların örgütsel sinerjiye yönelik algılarının puan ortalamaları ve düzeyleri yer almaktadır. Katılımcıların örgütsel sinerjiye yönelik algı ortalamalarının 3,69 olduğu ve örgütsel sinerji algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel sinerji alt boyutlarında en yüksek ortalamayı 3,85'le strateji boyutu alırken, en düşük ortalamayı ise 3,56 ile bütünleşme boyutu almıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin örgütsel sinerji algılarının bütün boyutlarda yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

### 4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlerin örgütsel sinerjiye ilişkin görüşleri demografik değişkenlere (cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, eğitim durumlarına, meslekteki kıdemlerine, çalıştığı okul türlerine, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine) göre farklılık göstermekte midir?” alt amacına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 4.10. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Sinerji Algılarının t-Testi Sonuçları**

		$\bar{X}$	Ss	t	P
Etkileşim ve Takdir Etme	Erkek	3.74	0.83	<b>2.033</b>	<b>0.043</b>
	Kadın	3.55	0.92		
Bütünleşme	Erkek	3.62	0.77	1.184	0.237
	Kadın	3.51	0.90		
Strateji	Erkek	3.88	0.78	0.627	0.531
	Kadın	3.82	0.89		
Güncellenme ve Güçlenme	Erkek	3.67	0.86	0.959	0.338
	Kadın	3.76	0.82		
Toplam Örgütsel Sinerji	Erkek	3.73	0.75	0.814	0.416
	Kadın	3.66	0.80		

Tablo 4.10.'da katılımcıların cinsiyet değişkenine göre örgütsel sinerji algıları incelenmektedir. Etkileşim ve takdir etme boyutunda erkeklerin ortalama puanı 3,74, kadınların ise 3,55'tir. Yapılan t-test sonucu 2,033, p değeri 0,043 olup cinsiyetler arasında bu boyutta anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Erkeklerin bu boyutta daha yüksek bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bütünleşme boyutunda erkeklerin ortalama puanı 3,62, kadınların 3,51 olup t-test sonucu 1,184 ve p değeri 0,237'dir. Bu boyutta anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Strateji boyutunda erkeklerin ortalama puanı 3,88, kadınların ise 3,82 olup t-test sonucu 0,627 ve p değeri 0,531'dir. Bu boyutta da cinsiyetler arasında anlamlı bir fark yoktur. Güncellenme ve Güçlenme boyutunda erkeklerin ortalama puanı 3,67, kadınların ise 3,76'dır. T-test sonucu 0,959, p değeri 0,338'dir. Bu boyutta da cinsiyetler arasında anlamlı bir fark yoktur. Toplam örgütsel sinerji puanında erkeklerin ortalama puanı 3,73, kadınların 3,66 olup t-test sonucu 0,814, p değeri 0,416'dır. Toplam örgütsel sinerji algısında da cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

**Tablo 4.11. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Sinerji Algılarının Anova Testi Sonuçları**

		$\bar{X}$	Ss	F	P	Post Hoc-Tukey Testi
Etkileşim ve Takdir Etme	20-25	3.40	0.98	1.190	0.313	
	26-30	3.60	0.98			
	31-35	3.63	0.85			
	36-40	3.45	0.91			
	41-45	3.72	0.85			
	46 ve üzeri	3.76	0.84			
	20-25	3.60	0.89			
26-30	3.50	0.92				
31-35	3.69	0.79				
36-40	3.44	0.88				
41-45	3.52	0.78				
46 ve üzeri	3.61	0.86				
Strateji	20-25 (a)	3.89	0.58	2.331	0.042	b<c
	26-30 (b)	3.61	0.94			a<f
	31-35 (c)	3.98	0.76			b<f
	36-40 (d)	3.76	0.85			c<f
	41-45 (e)	3.87	0.78			d<f
	46ve üzeri (f)	4.01	0.91			e<f
	Güncellenme ve Güçlenme	20-25	3.81			0.72
26-30		3.59	0.89			
31-35		3.78	0.79			
36-40		3.57	0.91			
41-45		3.80	0.84			
46 ve üzeri		3.88	0.75			
Toplam Örgütsel Sinerji		20-25	3.67	0.70	1.330	0.250
	26-30	3.57	0.87			
	31-35	3.77	0.72			
	36-40	3.55	0.80			
	41-45	3.73	0.73			
	46 ve üzeri	3.81	0.75			

Tablo 4.11.'de katılımcıların yaşlarına göre örgütsel sinerji algıları incelenmektedir.

Etkileşim ve takdir etme boyutunda ortalama puanlar 3,45 ile 3,76 arasında değişmekte olup F-test sonucu 1,190, p değeri 0,313 ile bu boyutta anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bütünleşme boyutunda ortalama puanlar 3,44 ile 3,69 arasında

değişmekte olup F-test sonucu 0,800, p değeri 0,550'dir; bu boyutta da anlamlı bir fark yoktur. Strateji boyutunda ortalama puanlar 3,52 ile 4,01 arasında değişmekte olup 46 ve üzeri yaş grubunda en yüksek puan görülmektedir. F-test sonucu 2,331, p değeri 0,042 olup bu boyutta yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunduğu anlaşılmaktadır. 31-35 yaş aralığındaki katılımcılar 26-30 yaş aralığındaki katılımcılara göre strateji boyutunda daha yüksek algıya sahipken aynı boyutta 46 ve üzeri yaşta olanlar diğer tüm yaş gruplarına göre daha yüksek algı düzeyine sahiptirler. Güncellenme ve Güçlenme boyutunda ise F-test sonucu 1,571, p değeri 0,167 ile anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Toplam Örgütsel Sinerji boyutunda, yaş gruplarına göre ortalama puanlar 3,55 ile 3,81 arasında değişmekte olup F-test sonucu 1,330, p değeri 0,250'dir. Bu boyutta da yaş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

**Tablo 4.12. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Örgütsel Sinerji Algılarının t-Testi Sonuçları**

		$\bar{X}$	Ss	t	P
Etkileşim ve Takdir Etme	Bekar	3.41	1.01	<b>3.100</b>	<b>0.002</b>
	Evli	3.72	0.82		
Bütünleşme	Bekar	3.42	0.93	<b>2.132</b>	<b>0.034</b>
	Evli	3.62	0.80		
Strateji	Bekar	3.70	0.92	<b>2.179</b>	<b>0.030</b>
	Evli	3.91	0.71		
Güncellenme ve Güçlenme	Bekar	3.55	0.94	<b>2.694</b>	<b>0.007</b>
	Evli	3.80	0.78		
Toplam Örgütsel Sinerji	Bekar	3.52	0.86	<b>2.792</b>	<b>0.006</b>
	Evli	3.76	0.73		

Tablo 4.12.'de katılımcıların medeni durumlarına göre örgütsel sinerji algıları incelenmektedir. Etkileşim ve takdir etme boyutunda, bekâr katılımcıların ortalama puanı 3,41, evli katılımcıların ise 3,72 olarak hesaplanmıştır. Yapılan t-test sonucu 3,100, p değeri 0,002 olup anlamlı bir fark olduğu ve evli katılımcıların bu boyutta daha yüksek bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bütünleşme boyutunda bekâr katılımcıların ortalama puanı 3,42, evli katılımcıların ise 3,62'dir. T-test sonucu 2,132, p değeri 0,034 ile bu boyutta da farklılaşma olduğu ve evli katılımcıların daha yüksek algıya sahip olduğu görülmektedir. Strateji boyutunda bekar katılımcıların ortalama puanı 3,70, evli katılımcıların 3,91 olup t-test sonucu 2,179, p değeri 0,030 ile bu

boyutta da evli katılımcıların daha yüksek bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Güncellenme ve güçlenme boyutunda, bekar katılımcıların ortalama puanı 3,55, evli katılımcıların ise 3,80 olarak hesaplanmıştır. T-test sonucu 2,694, p değeri 0,007 ile bu boyutta da evli katılımcıların daha yüksek bir algıya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Toplam örgütsel sinerji algısında bekar katılımcılar 3,52, evli katılımcılar ise 3,76 ortalama puan vermiştir. t-test sonucu 2,792, p değeri 0,006 olup toplamda da evli katılımcıların örgütsel sinerji algısında daha yüksek olduğu görülmektedir. Medeni durum açısından tüm boyutlarda evli katılımcıların örgütsel sinerji algılarının bekar katılımcılara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 4.13. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Sinerji Algılarının t-Testi Sonuçları**

		$\bar{X}$	Ss	t	P
Etkileşim ve Takdir Etme	Lisans	3.65	0.89	1.009	0.314
	Lisansüstü	3.54	0.90		
Bütünleşme	Lisans	3.58	0.83	0.865	0.387
	Lisansüstü	3.49	0.91		
Strateji	Lisans	3.88	0.87	1.326	0.186
	Lisansüstü	3.75	0.79		
Güncellenme ve Güçlenme	Lisans	3.77	0.82	1.685	0.093
	Lisansüstü	3.60	0.87		
Toplam Örgütsel Sinerji	Lisans	3.72	0.78	1.340	0.181
	Lisansüstü	3.60	0.78		

Tablo 4.13.'te katılımcıların eğitim durumlarına göre örgütsel sinerji algıları incelenmektedir. Etkileşim ve takdir etme boyutunda lisans mezunlarının ortalama puanı 3,65, lisansüstü katılımcıların ise 3,54'tür. Yapılan t-test sonucu 1,009, p değeri 0,314 olup bu boyutta eğitim durumu açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bütünleşme boyutunda lisans mezunlarının ortalama puanı 3,58, lisansüstü katılımcıların ise 3,49'dur. T-test sonucu 0,865, p değeri 0,387 ile bu boyutta da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Strateji boyutunda lisans mezunlarının ortalama puanı 3,88, lisansüstü katılımcıların ise 3,75 olup t-test sonucu 1,326, p değeri 0,186'dır; bu boyutta da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Güncellenme ve güçlenme boyutunda lisans mezunlarının ortalama puanı 3,77, lisansüstü katılımcıların ise 3,63'tür. T-test sonucu 1,685, p değeri 0,093 olup bu boyutta anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Toplam örgütsel sinerji boyutunda, lisans mezunlarının ortalama

puanı 3,72, lisansüstü katılımcıların ise 3,60'tır. T-test sonucu 1,340, p değeri 0,181'dir ve bu boyutta da eğitim durumu açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Tablo 4.14. Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Sinerji Algılarının Anova Testi Sonuçları**

		$\bar{X}$	Ss	F	P
Etkileşim ve Takdir Etme	Okulöncesi	3.77	0.89	1.045	0.373
	İlkokul	3.52	0.80		
	Ortaokul	3.68	0.93		
	Lise	3.57	0.90		
Bütünleşme	Okulöncesi	3.71	1.02	1.422	0.236
	İlkokul	3.58	0.72		
	Ortaokul	3.61	0.89		
	Lise	3.42	0.83		
Strateji	Okulöncesi	3.81	0.96	0.183	0.908
	İlkokul	3.91	0.75		
	Ortaokul	3.83	0.91		
	Lise	3.83	0.81		
Güncellenme ve Güçlenme	Okulöncesi	3.96	0.81	1.293	0.276
	İlkokul	3.71	0.78		
	Ortaokul	3.75	0.85		
	Lise	3.63	0.86		
Toplam Örgütsel Sinerji	Okulöncesi	3.81	0.85	0.659	0.578
	İlkokul	3.68	0.64		
	Ortaokul	3.72	0.83		
	Lise	3.61	0.77		

Tablo 4.14.'te katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre örgütsel sinerji algıları incelenmektedir. Etkileşim ve takdir etme boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin ortalama puanı 3,77, ilkokul öğretmenlerinin 3,52, ortaokul öğretmenlerinin 3,68 ve lise öğretmenlerinin 3,57 olarak hesaplanmıştır. F-test sonucu 1,045, p değeri 0,373 olup bu boyutta anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bütünleşme boyutunda, ortalama puanlar okul öncesi için 3,51, ilkokul için 3,58, ortaokul için 3,61 ve lise için 3,58'dir. F-test sonucu 1,422, p değeri 0,236 olup bu boyutta da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Strateji boyutunda, ortalama puanlar okul öncesi için 3,81, ilkokul için 3,91, ortaokul için 3,83 ve lise için 3,83 olarak hesaplanmıştır. F-test sonucu 0,133, p değeri 0,908 olup bu boyutta da anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Güncellenme ve güçlenme boyutunda, ortalama puanlar okul öncesi için 3,76, ilkokul için 3,71, ortaokul için 3,75 ve lise için 3,83'tür. F-test sonucu 1,293, p değeri 0,276

ile bu boyutta da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Toplam örgütsel sinerji boyutunda ise ortalama puanlar okul öncesi için 3,65, ilkokul için 3,61, ortaokul için 3,65 ve lise için 3,61 olarak hesaplanmıştır. F-test sonucu 0,659, p değeri 0,578 olup toplamda da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

**Tablo 4.15. Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Sinerji Algılarının Anova Testi Sonuçları**

		$\bar{X}$	Ss	F	P
Etkileşim ve Takdir Etme	1-5 Yıl	3.65	1.02	1.322	0.254
	6-10 Yıl	3.55	0.82		
	11-15 Yıl	3.48	0.86		
	16-20 Yıl	3.65	0.93		
	21-25 Yıl	3.90	0.82		
	26 ve üzeri	3.73	0.76		
Bütünleşme	1-5 Yıl	3.63	0.94	0.930	0.461
	6-10 Yıl	3.58	0.74		
	11-15 Yıl	3.44	0.86		
	16-20 Yıl	3.49	0.93		
	21-25 Yıl	3.77	0.70		
	26 ve üzeri	3.54	0.84		
Strateji	1-5 Yıl	3.81	0.92	0.999	0.418
	6-10 Yıl	3.82	0.76		
	11-15 Yıl	3.75	0.82		
	16-20 Yıl	3.84	0.91		
	21-25 Yıl	4.10	0.80		
	26 ve üzeri	3.96	0.87		
Güncellenme ve Güçlenme	1-5 Yıl	3.70	0.90	1.288	0.268
	6-10 Yıl	3.68	0.80		
	11-15 Yıl	3.62	0.85		
	16-20 Yıl	3.70	0.99		
	21-25 Yıl	3.91	0.68		
	26 ve üzeri	3.94	0.66		
Toplam Örgütsel Sinerji	1-5 Yıl	3.70	0.87	1.157	0.330
	6-10 Yıl	3.65	0.71		
	11-15 Yıl	3.57	0.76		
	16-20 Yıl	3.67	0.87		
	21-25 Yıl	3.92	0.66		
	26 ve üzeri	3.79	0.68		

Tablo 4.15.'te katılımcıların mesleki kıdemine göre örgütsel sinerji algıları incelenmektedir. Etkileşim ve takdir etme boyutunda, 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcıların ortalama puanı 3,65, 6-10 yıl kıdeme sahip olanların 3,55, 11-15 yıl kıdeme sahip olanların 3,48, 16-20 yıl kıdeme sahip olanların 3,65, 21-25 yıl kıdeme

sahip olanların 3,90 ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların ise 3,73 olarak hesaplanmıştır. F-test sonucu 1,322, p değeri 0,254 olup bu boyutta anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bütünleşme boyutunda, ortalama puanlar 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcılar için 3,63, 6-10 yıl için 3,58, 11-15 yıl için 3,44, 16-20 yıl için 3,49, 21-25 yıl için 3,77 ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların için 3,54'tür. F-test sonucu 0,930, p değeri 0,461 olup bu boyutta da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Strateji boyutunda ise ortalama puanlar 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcılar için 3,81, 6-10 yıl için 3,82, 11-15 yıl için 3,75, 16-20 yıl için 3,84, 21-25 yıl için 4,10 ve 26 yıl ve üzeri için 3,96'dır. F-test sonucu 0,999, p değeri 0,418 olup bu boyutta da anlamlı bir fark yoktur. Güncellenme ve güçlenme boyutunda ortalama puanlar 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcılar için 3,70, 6-10 yıl için 3,68, 11-15 yıl için 3,62, 16-20 yıl için 3,70, 21-25 yıl için 3,91 ve 26 yıl ve üzeri kıdemliler için 3,94'tür. F-test sonucu 1,288, p değeri 0,268 olup bu boyutta da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Toplam örgütsel sinerji boyutunda ise ortalama puanlar 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcılar için 3,70, 6-10 yıl için 3,65, 11-15 yıl için 3,57, 16-20 yıl için 3,67, 21-25 yıl için 3,92 ve 26 yıl ve üzeri için 3,79'dur. F-test sonucu 1,157, p değeri 0,330 olup toplamda da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

**Tablo 4.16. Katılımcıların Bulunduğu Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Örgütsel Sinerji Algılarının Anova Testi Sonuçları**

		$\bar{X}$	Ss	F	P
Etkileşim ve Takdir Etme	1-5 Yıl	3.63	0.91	0.087	0.967
	6-10 Yıl	3.61	0.83		
	11-15 Yıl	3.65	0.91		
	16 ve üzeri	3.54	0.97		
Bütünleşme	1-5 Yıl	3.59	0.81	0.279	0.841
	6-10 Yıl	3.50	0.88		
	11-15 Yıl	3.50	0.95		
	16 ve üzeri	3.54	0.98		
Strateji	1-5 Yıl	3.86	0.85	0.322	0.810
	6-10 Yıl	3.82	0.83		
	11-15 Yıl	3.77	0.84		
	16 ve üzeri	3.98	0.97		
Güncellenme ve Güçlenme	1-5 Yıl	3.73	0.84	0.761	0.517
	6-10 Yıl	3.67	0.85		
	11-15 Yıl	3.68	0.88		
	16 ve üzeri	3.97	0.80		
Toplam Örgütsel Sinerji	1-5 Yıl	3.70	0.77	0.169	0.919
	6-10 Yıl	3.65	0.78		
	11-15 Yıl	3.65	0.81		
	16 ve üzeri	3.76	0.85		

Tablo 4.16.'da katılımcıların buldukları kurumda çalışma sürelerine göre örgütsel sinerji algıları incelenmektedir. Etkileşim ve takdir etme boyutunda ortalama puanlar 1-5 yıl için 3,63, 6-10 yıl için 3,61, 11-15 yıl için 3,65 ve 16 yıl ve üzeri için 3,61 olarak hesaplanmıştır. F-test sonucu 0,087, p değeri 0,967 olup bu boyutta anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bütünleşme boyutunda ortalama puanlar 1-5 yıl için 3,59, 6-10 yıl için 3,61, 11-15 yıl için 3,50 ve 16 yıl ve üzeri için 3,61'dir. F-test sonucu 0,279, p değeri 0,841 olup bu boyutta da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Strateji boyutunda, ortalama puanlar 1-5 yıl için 3,81, 6-10 yıl için 3,82, 11-15 yıl için 3,77 ve 16 yıl ve üzeri için 3,98'dir. F-test sonucu 0,320, p değeri 0,811 olup bu boyutta da anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Güncellenme ve Güçlenme boyutunda ortalama puanlar 1-5 yıl için 3,73, 6-10 yıl için 3,68, 11-15 yıl için 3,65 ve 16 yıl ve üzeri için 3,77'dir. F-test sonucu 0,761, p değeri 0,517 olup bu boyutta da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Toplam örgütsel sinerji boyutunda ise, ortalama puanlar 1-5 yıl için 3,70, 6-10 yıl için 3,65, 11-15 yıl için 3,65 ve 16 yıl ve üzeri için 3,76'dır. F-test sonucu 0,169, p değeri 0,919 olup toplamda da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

#### 4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında beşinci alt amaç olan “Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile örgütsel sinerji arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.17. Katılımcıların Kapsayıcı Liderlik Davranışları ve Örgütsel Sinerji Algıları Arasında Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları**

		Etkileşim ve Takdir Etme	Bütünleşme	Strateji	Güncellenme ve Güçlenme	Toplam Örgütsel Sinerji
KL - Tanıma ve Destek	r	.624**	.729**	.684**	.580**	<b>.720**</b>
KL - Adalet-İletişim ve Eylem	r	.677**	.764**	.735**	.627**	<b>.771**</b>
KL - Bencillik ve Saygısızlık	r	-.527**	-.615**	-.612**	-.482**	<b>-.615**</b>

\*\* .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.17.'de kapsayıcı liderlik davranışları ve örgütsel sinerji algısı arasındaki ilişki pearson korelasyon testi ile incelenmektedir.

Kapsayıcı liderlik ölçeğinin alt boyutlarından tanıma ve destek boyutunun, örgütsel sinerji ölçeğinin alt boyutlarından etkileşim ve takdir etme ( $r = 0,624, p < 0,05$ ), Strateji ( $r = 0,684, p < 0,05$ ), güncelleme ve güçlenme ( $r = 0,580, p < 0,05$ ) ile orta düzeyde pozitif yönde doğrusal ilişkisi belirlenmiştir. Tanıma ve destek boyutunun bütünleşme ( $r = 0,729, p < 0,05$ ) ve toplam örgütsel sinerji ( $r = 0,720, p < 0,05$ ) ile aralarında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre kapsayıcı liderlik alt boyutlarından tanıma ve destek özelliği arttıkça örgütsel sinerjinin alt boyutları ve toplam örgütsel sinerji de artmaktadır.

Kapsayıcı liderlik ölçeğinin alt boyutlarından adalet-iletişim ve eylem boyutunun örgütsel sinerjinin alt boyutu olan etkileşim ve takdir etme ( $r = 0,677, p < 0,05$ ), güncelleme ve güçlenme ( $r = 0,627, p < 0,05$ ) ile orta düzeyde pozitif yönde doğrusal ilişkisi belirlenmiştir. Adalet-iletişim ve eylem boyutunun bütünleşme ( $r = 0,764, p < 0,05$ ), Strateji ( $r = 0,735, p < 0,05$ ) ve toplam örgütsel sinerji ( $r = 0,771, p < 0,05$ ) ile aralarında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kapsayıcı liderlik alt boyutlarından adalet-iletişim ve eylem özelliği arttıkça örgütsel sinerjinin alt boyutları ve toplam örgütsel sinerji de artmaktadır.

Kapsayıcı liderlik ölçeğinin alt boyutlarından bencillik ve saygısızlık boyutunun, örgütsel sinerjinin alt boyutlarından etkileşim ve takdir etme ( $r = -0,527, p < 0,05$ ), güncelleme ve güçlenme ( $r = -0,482, p < 0,05$ ), bütünleşme ( $r = -0,615, p < 0,05$ ), Strateji ( $r = -0,612, p < 0,05$ ), ve toplam örgütsel sinerji ( $r = -0,615, p < 0,05$ ) ile aralarında orta düzeyde negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kapsayıcı liderlik alt boyutlarından bencillik ve saygısızlık özelliği arttıkça örgütsel sinerjinin alt boyutları ve toplam örgütsel sinerji azalmaktadır. Bu durum bencillik ve saygısızlık algısının örgütsel sinerji algısını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Bu sonuçlara göre kapsayıcı liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel sinerjiye yönelik algılarının da arttığı söylenebilir.

#### 4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın altıncı alt amacı olan “Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları örgütsel sinerjiyi yordamakta mıdır?” sorusuna yönelik bulguların analizi verilecektir.

**Tablo 4.18. Kapsayıcı Liderliğin Tanıma ve Destek Alt Boyutunun Örgütsel Sinerji Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Regresyon Analizi**

Bağımlı Değişken: Toplam Örgütsel Sinerji	Standardize Olmayan Katsayı		Standardize Katsayı	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
(sabit)	1.620	.106		15.284	.000
KL - Tanıma ve Destek	.570	.028	.720	20.259	.000

R<sup>2</sup>: 0.519  
F:410.435. p:0.000<0.05

Tablo 4.18.’de Tanıma ve destek davranışlarının örgütsel sinerji üzerindeki etkisini inceleyen regresyon analizde R<sup>2</sup> değeri 0,519 olarak tespit edilmiş olup tanıma ve destek davranışlarının toplam örgütsel sinerjiyi yüksek düzeyde yordadığı görülmüştür. F değeri 410,435 ve p değeri 0,000 olup modelin genel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Tanıma ve destek boyutunun örgütsel sinerji üzerindeki etkisi pozitif ve anlamlıdır (B = 0,570, p < 0,001). Bu da tanıma ve desteğin örgütsel sinerjiyi artıran bir faktör olduğunu göstermektedir. Beta değeri bu faktörün etki büyüklüğünü göstermekte olup 0,720 beta değeri, tanıma ve desteğin örgütsel sinerji üzerindeki güçlü etkisini ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.19. Kapsayıcı Liderliğin Adalet-İletişim ve Eylem Alt Boyutunun Örgütsel Sinerji Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Regresyon Analizi**

Bağımlı Değişken: Toplam Örgütsel Sinerji	Standardize Olmayan Katsayı		Standardize Katsayı	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
(sabit)	1.306	.104		12.552	.000
KL - Adalet – İletişim ve Eylem	.635	.027	.771	23.648	.000

R<sup>2</sup>: 0.595  
F:559.233. p:0.000<0.05

Tablo 4.19.'da Kapsayıcı liderliğin adalet-iletişim ve eylem alt boyutunun örgütsel sinerji üzerindeki etkisini inceleyen basit regresyon analizde R<sup>2</sup> değeri 0,595 olarak tespit edilmiş olup adalet-iletişim ve eylem davranışlarının toplam örgütsel sinerjiyi yüksek düzeyde yordadığı görülmüştür. F değeri 559,233 ve p değeri 0,000 olup modelin genel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Adalet-iletişim ve eylem davranışlarının örgütsel sinerji üzerindeki etkisi pozitif ve anlamlıdır (B = 0,635, p < 0,001). Bu durum adalet-iletişim ve eylem davranışlarının örgütsel sinerji algısını artırıcı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.20. Kapsayıcı Liderliğin Bencillik ve Saygısızlık Alt Boyutunun Örgütsel Sinerji Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Regresyon Analizi**

Bağımlı Değişken: Toplam Örgütsel Sinerji	Standardize Olmayan Katsayı		Standardize Katsayı	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
(sabit)	4.743	.076		62.545	.000
KL - Bencillik ve Saygısızlık	-.517	.034	-.615	-15.231	.000

R<sup>2</sup>: 0.378  
F:231.986, p:0.000<0.05

Tablo 4.20.'de Kapsayıcı liderliğin bencillik ve saygısızlık alt boyutunun örgütsel sinerji üzerindeki etkisini inceleyen regresyon analizinde R<sup>2</sup> değeri 0,378 olup bencillik ve saygısızlık davranışlarının toplam örgütsel sinerjiyi orta düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. F değeri 231,986 ve p değeri 0,000 olup modelin genel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bencillik ve saygısızlık davranışlarının örgütsel sinerji üzerindeki etkisi negatif ve anlamlıdır (B = -0,517, p < 0,001). Elde edilen bulgular bencillik ve saygısızlık davranışlarının örgütsel sinerjiyi olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

**Tablo 4.21. Kapsayıcı Liderlik Alt Boyutlarının Örgütsel Sinerji Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi**

Bağımlı Değişken: Toplam Örgütsel Sinerji	Standardize Olmayan Katsayı		Standardize Katsayı	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
(sabit)	1.544	.224		6.894	.000
KL - Tanıma ve Destek	.148	.052	.188	2.838	.005
KL - Adalet İletişim	.459	.056	.558	8.197	.000
KL - Bencillik ve Saygısızlık	-.058	.041	-.069	-1.408	.160

R<sup>2</sup>: 0.608  
F:195.836. p:0.000<0.05

Kapsayıcı liderlik alt boyutlarının örgütsel sinerji üzerindeki etkisini inceleyen regresyon analizde R<sup>2</sup> değeri 0,608 olup kapsayıcı liderlik alt boyutlarının toplam örgütsel sinerjiyi yüksek düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. F değeri 195,836 ve p değeri 0,000 olup modelin genel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Tanıma ve destek (B = 0,148, p < 0,01) ile adalet-iletişim ve eylem (B = 0,459, p < 0,001) boyutlarının örgütsel sinerji üzerindeki etkisi pozitif ve anlamlıdır. Bu durum tanıma ve destek ile adalet-iletişim ve eylem davranışlarının örgütsel sinerjiyi artıran önemli bir faktörler olduğunu göstermektedir. Bencillik ve saygısızlık boyutunun etkisi ise negatif ve anlamlı değildir (B = -0,058, p = 0,160). Bu durum kapsayıcı liderliğin bütün alt boyutlarıyla birlikte ele alındığında bencillik ve saygısızlık davranışlarının örgütsel sinerji üzerinde önemli bir etkisi olmadığını göstermektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Genel Değerlendirme ve Tartışma

Bu araştırmada kapsayıcı liderlik davranışlarının çalışanların örgütsel sinerji algıları üzerindeki etkisi incelenmiş ve elde edilen bulgular, kapsayıcı liderliğin örgütsel sinerji üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Bulgular mevcut literatürle uyumlu olarak kapsayıcı liderlik özelliklerinin çalışanlar arasında güven, işbirliği ve bütünleşmeyi teşvik ettiğini ve bunun sonucunda örgütsel sinerjiyi güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

##### 5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ne düzeydedir?” sorusu araştırmanın birinci alt amacını oluşturmaktadır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algıları *yüksek* düzeyde gerçekleşmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının tanıma ve destek, adalet-iletişim ve eylem alt boyutlarında *yüksek* düzeyde, bencillik ve saygısızlık alt boyutunda *düşük* düzeyde algılandığını göstermektedir.

Bu araştırmayla aynı ölçeği kullanan araştırmacıların kapsayıcı liderlik algı düzeyine ilişkin bulguları bu araştırmayla benzer niteliktedir;

Okçu ve Deviren (2020), yaptıkları ölçek uyarlama çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik algılarının tanıma ve destek, adalet-iletişim ve eylem boyutlarında yüksek düzeyde, bencillik ve saygısızlık alt boyutunda ise çok düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Toprak ve arkadaşları (2021), okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında tanıma ve destekleme ile adalet-iletişim ve eylem alt boyutlarına yönelik algının yüksek düzeyde, bencillik ve saygısızlık alt boyutunda ise düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Altinel Yüncü (2022), öğretmenlerin kapsayıcı liderlik ölçeğinin tanıma ve destek ile adalet-iletişim ve eylem alt boyutlarında algılarının yüksek düzeyde, bencillik ve saygısızlık alt boyutunda ise düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şahin (2022), kapsayıcı liderliğin alt boyutlarına ilişkin rehber öğretmen/psikolojik danışmanların algılarının, tanıma ve destek ile adalet-iletişim ve eylem boyutlarında yüksek düzeyde, bencillik ve saygısızlık boyutunda ise düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Culha ve Yücel (2024), araştırmalarında öğretmenlerin kapsayıcı liderliğin alt boyutlarına yönelik algılarının tanıma ve destek ile adalet, iletişim ve eylem boyutlarında yüksek düzeyde, bencillik ve saygısızlık boyutunda ise düşük düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu araştırmayla farklı ölçeği kullanan araştırmacıların kapsayıcı liderlik düzeyine ilişkin bulguları;

Aboramadan, Dahleez ve Farao (2021), tarafından kapsayıcı liderliğin akademik personelin ekstra rol davranışları üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında akademik personellerin kapsayıcı liderlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Gül (2021), yaptığı araştırmasında yöneticilerin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ağalday (2022), araştırmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik algısını yüksek düzeyde tespit etmiştir. Ağcihan (2022), okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarını orta düzeyde gösterdiklerini tespit etmiştir. Buğu (2024), araştırmasında kapsayıcı liderliğe ait öğretmen görüşlerinin yüksek düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Araştırmacı belirlenen sonucu öğretmenlerin okul yöneticilerini kapsayıcı lider olarak gördükleri şeklinde değerlendirmiştir. Ayhan (2024), akademisyenlere yönelik yaptığı çalışmada akademisyenlerin kapsayıcı liderlik algısının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yavaş (2024), Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik kapsayıcı liderlik algı düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir.

İlgili literatür taraması sonucunda gerek bu araştırmayla aynı ölçeği kullanan gerekse farklı ölçek kullanan araştırmacıların bu araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik algılarının araştırmaların tamamına yakınında

yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin okul müdürlerini kapsayıcı lider olarak gördükleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Tanıma ve destek ile adalet-iletişim ve eylem alt boyutlarına ait bulgular öğretmenlerin okul müdürlerinin olumlu davranışlarını önemsediklerini ve bu durumun da algı düzeylerine olumlu yönde katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bencillik ve saygısızlık alt boyutundan elde edilen bulgulara bakılarak öğretmenlerin okul müdürlerinin sergileyecekleri olumsuz davranışlara tepki verecekleri ve bu durumun da okul içerisindeki birlik ve beraberliğe engel teşkil edebileceği söylenebilir. Öğretmen algılarının kapsayıcı liderlik özelliklerine yönelik yüksek düzeyde olması okul müdürlerinin okullarında öğretmenlere karşı destekleyici tutum sergilediklerini de göstermektedir. Hiyerarşik yönetim tarzlarının tepki gördüğü insan odaklı, demokratik ve katılımcı yönetim anlayışlarının benimsendiği günümüzde okul müdürlerinin de hem eğitsel amaçlara ulaşabilmek hem de okul içinde örgütsel mutluluğu sağlayabilmek adına kapsayıcı liderlik davranışlarını sergilemeye yatkın oldukları söylenebilir.

### **5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmamızın ikinci alt amacını “Öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri demografik değişkenlere (cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, eğitim durumlarına, meslekteki kıdemlerine, çalıştığı okul türlerine, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine) göre farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre kapsayıcı liderlik davranışları algısı incelenmiş ve cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Cinsiyete göre kapsayıcı liderlik davranışları algısının farklılık göstermediğine dair bu araştırmanın bulgularını literatürdeki bazı çalışmalar da desteklemektedir. Eagly ve Carli (2007), liderlik algılarında toplumsal cinsiyet rollerinin etkisini ele aldıkları çalışmada, kapsayıcı liderlik gibi özelliklerin cinsiyetten bağımsız olarak algılanabileceğini ileri sürmektedir. Bu durum kapsayıcı liderliğin cinsiyet değişkeninden çok liderlik tarzı ve kişisel özelliklerle ilişkilendirildiğini gösteren diğer araştırmalarla da uyumludur (Northouse, 2018). Crisol Moya, Molonia ve Caurcel Cara (2020)’nın kapsayıcı liderlikle ilgili araştırmalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Gül (2021), Altınel Yüncü (2022), Ağcihan (2022), Şahin (2022), Deviren (2024), Ayhan

(2024), araştırmalarında bu araştırmaya benzer nitelikte kapsayıcı liderlik algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Bu araştırma sonucundan farklı olarak Buğu (2024), araştırmasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit etmiş olup bu farklılığın erkek öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerinin yüksek olması sebebi ile erkek öğretmenler lehine olduğunu ifade etmiştir. Yavaş (2024) ise kullandığı ölçeğin ulaşılabilirlik alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Bu bağlamda cinsiyetin kapsayıcı liderlik davranışları üzerindeki etkisizliği, örgütsel yapıların daha eşitlikçi bir liderlik yaklaşımını teşvik ettiği yönünde yorumlanabilir. Kapsayıcı liderlik yapısı gereği ayrımcılığa karşı bir liderlik türü olduğu için cinsiyete göre bir farklılaşma olmaması normal kabul edilebilir. Kapsayıcı liderlik davranışlarının örgüt içerisinde cinsiyet fark etmeksizin herkes tarafından eşit derece kabul gördüğü söylenebilir.

Araştırmamızda Yaş değişkenine göre öğretmenlerin kapsayıcı liderlik davranışları algısı incelenmiş ve yaşa göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Kearney ve Gebert (2009), yaş faktörünün bireylerin liderlik tarzlarını değerlendirme biçimlerini etkilemediğini belirtmiştir. Bu sonuç, yaşın liderlik algısındaki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koyan diğer çalışmalarla da örtüşmektedir (Ayman ve Korabik, 2010). Gül (2021), Altınel Yüncü (2022), Deviren (2024), Yavaş (2024), araştırmalarında bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulamamışlardır.

Bu araştırma sonucundan farklı olarak Ağcihan (2022), toplam kapsayıcı liderlikle yaş arasında anlamlı farklılık bulamazken kullandığı ölçeğin değişimin ajanı olma ve iş birliği-iletişim alt boyutlarında öğretmenlerin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu araştırmaya göre yaş aralığı 31 - 40 olan öğretmenler 'değişimin ajanı olma', 'iş birliği ve iletişim' alt boyutlarında yaş aralığı 41 - 50 olan öğretmenlere ve 51 yaş üzeri öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahiptir. Ayhan (2024) ise araştırmasında yaş değişkenine göre kapsayıcı liderlik ve alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Kapsayıcı liderlik toplamda, 23-30 yaş olan katılımcıların diğer yaş gruplarına göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak farklı araştırmalardan elde edilen bulgularla çalışmamızın sonuçları örtüşmektedir. Elde edilen bulgulardan yola çıkararak öğretmenlerin yaş değişkeninin kapsayıcı liderlik algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Bu kapsamda farklı yaş grupları düzeyinde öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarını algılama düzeylerinin benzer olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının yaş değişkeninden bağımsız olarak aynı şekilde algılanabiliyor olması öğretmenlerin hangi yaş grubunda olursa olsun okul müdürlerinin olumlu veya olumsuz davranışlarına aynı tepkiyi verdikleri söylenebilir.

Medeni durum değişkenine göre katılımcıların kapsayıcı liderlik davranışlarını algılama düzeyleri incelenmiştir. Evli katılımcıların adalet-iletişim ve eylem alt boyutu algısında bekâr katılımcılara göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Lambert ve Hogan (2009), bireylerin medeni durumlarının, liderlik algıları üzerinde etkili olabileceğini ve evli bireylerin daha yüksek iş tatmini ve güven duygusu ile liderlerini değerlendirme eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Bu durum, evli bireylerin daha güçlü sosyal destek sistemlerine sahip olmaları ve bu desteğin, liderlerinin kapsayıcılık düzeyine dair olumlu algılar oluşturmalarına katkıda bulunabileceği şeklinde açıklanabilir (Frone, 2010).

Bu araştırma sonucundan farklı olarak Gl (2021), Altınel Yüncü (2022), şahin (2024), yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin medeni durumu ile kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığını tespit etmiştirler.

Bu sonuçlara bakıldığında alan yazında bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte araştırmalar olmakla beraber araştırma sonuçlarının aksini ifade eden sonuçlarla da karşılaşılmıştır. Evli bireylerin hayatlarındaki farklılıkların bekar bireylere göre daha az olacağı öngörüldüğünden (kurum değiştirme, tayin isteme vb.) rgte bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olacağı ve örgütün amaçları doğrultusunda daha uzun vadeli çalışmalar yapabilecekleri söylenebilir. Bu sebeple evli öğretmenler için bekar öğretmenlere göre okul müdürünün davranışları ve örgütün amaçları daha fazla anlam ifade edecektir. Bu durum da evli öğretmenlerin adalet-iletişim ve eylem davranışlarını bekar öğretmenlere göre daha fazla algılamalarına sebep olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre kapsayıcı liderlik davranışları algısı incelenmiş ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Van Knippenberg ve Hogg (2003), liderlik algılarının bireylerin eğitim düzeyinden ziyade, liderin sosyal destek sağlama, katılımcı bir yönetim anlayışı benimseme ve ekip üyeleriyle iletişim

kurma biçiminden etkilendiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, eğitim düzeyinin liderlik algısına etkisinin sınırlı olduğunu gösteren diğer çalışmalar, bireylerin liderlik becerilerini değerlendirmede eğitim seviyelerinin belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır (Epitropaki & Martin, 2005). Yukl (2013) da liderlik davranışlarının algılanmasında eğitimin değil, liderin gösterdiği empati, adalet ve anlayış gibi özelliklerin daha belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Şahin (2022), Deviren (2024), Yavaş (2024), araştırmalarında bu araştırmayla benzer olarak eğitim durumu alt boyutunda anlamlı farklılık bulamamışlardır.

Bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Altınel Yüncü (2022), araştırmasında öğrenim düzeyi durumu ile okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları arasında tanıma ve destek boyutu ile adalet-iletişim ve eylem boyutunda anlamlı bir fark bulamazken bencillik ve saygısızlık boyutunda ise yüksek lisans yapan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ağcihan (2022), eğitim değişkeninde yüksek lisans yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Buğu (2024) ise eğitim durumu değişkeninde lisans eğitimi alan öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algı düzeylerinin yüksek lisans eğitimi alanlara göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak farklı araştırmalarda eğitim durumu değişkeninde farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu araştırmanın ve benzer sonuçlara ulaşan diğer araştırmaların bulguları okul müdürlerinin davranışlarının eğitim durumu değişkeninden bağımsız olarak algılandığını göstermektedir. Bu durum yüksek lisans veya lisans mezunu olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına aynı açıdan baktıklarını ve okul müdürlerinin davranışlarına aynı tepkiyi verdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre kapsayıcı liderlik davranışları algısı incelenmiş ve çalıştığı okul türüne göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Altınel Yüncü (2022), Ağcihan(2022), Yavaş (2024), yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre kapsayıcı liderlik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Bu bulgular okul müdürlerinin liderlik davranışlarının bütün okul türlerinde eşit derecede algılandığını göstermektedir. Okul türü ne olursa olsun öğretmenlerin okul müdürünün liderlik davranışına ortak tepki verdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarını algılamaları incelenmiştir. Tanıma ve destek boyutunda 21-25 yıllık

mesleki kıdeme sahip olan bireylerin algıları diğer yaş gruplarına göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Özellikle kıdemli çalışanların destekleyici ve adil bir liderlik yaklaşımını mesleklerine duydukları bağlılık ve iş tatminlerini artıran bir faktör olarak algıladıkları görülmektedir (Avolio & Yammarino, 2013). Buğu (2024), araştırmasında mesleki kıdemi fazla olanların kıdemi az olanlara göre kapsayıcı liderlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgulardan farklı olarak Gül (2021), Altinel Yüncü (2022), Deviren (2024), Şahin (2024), Yavaş (2024), öğretmenlerin mesleki Kıdemleri ile okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin yapmış oldukları çalışmalarda mesleki kıdemle anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. Bu araştırma ve benzer sonuçlar göstermektedir ki mesleki kıdem ne kadar fazla olursa okul müdürlerinin liderlik davranışları o kadar fazla önem kazanmaktadır. Kıdemi fazla olan öğretmenler kıdemi az olan öğretmenlere göre okul müdürünün davranışlarını daha farklı değerlendirmektedirler. Kendilerine gösterilen saygı, karar alma süreçlerine katılım, örgüte bağlılık gibi sebeplerin bu farklılığa etki edebileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin bulunduğu kurumda çalışma süresine göre kapsayıcı liderlik davranışları algısı incelenmiş ve bulunduğu kurumda çalışma süresine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Altinel Yüncü (2022) ve Şahin (2024) öğretmenlerin okul kıdemleri (okuldaki çalışma süresi) ile okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin alguları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan farklı olarak Ayhan (2024), Buğu (2024), Deviren (2024) bulunduğu kurumda çalışma süresinin kapsayıcı liderlik algısı üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğunu tespit etmişlerdir.

Bu araştırma ve benzer sonuçlara ulaşan diğer araştırmalar öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarının kurumda çalışma süresinden çok liderin destekleyici yaklaşımına ve adil yönetim uygulamalarına bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir. Bu durum, liderlik davranışlarının kurumda çalışma süresi değişkeninden bağımsız olarak liderin iletişim tarzı, kapsayıcılığı ve destekleyiciliği gibi özelliklerine göre değerlendirildiği söylenebilir.

### **5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın üçüncü alt amacını “Öğretmenlerin görüşlerine göre okullarındaki örgütsel sinerji ne düzeydedir? ” sorusu oluşturmaktadır.

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin okullarındaki örgütsel sinerji algılarının bütün alt boyutlarda ve toplamda yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer nitelikte Yıldırım (2021) , Duman (2021), Kuru (2021), Aksoy (2022), Koçak (2022), Aker ve Bostancı (2023), Uluten (2023), Akçay (2023), Aykıt (2023), Pınar (2024), yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin okullarındaki örgütsel sinerjiye yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Literatüre bakıldığında örgütsel sinerji konusunda öğretmen algılarının yüksek düzeyde olmasının öğretmenlerin birlikte hareket etmeye açık oldukları anlamına geldiği söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle gerekli altyapının oluşturulması ile okullarda sinerjik bir atmosfer oluşturulabileceği ve bu sayede eğitim-öğretim sürecinin daha verimli hale getirebileceği söylenebilir. Örgütsel sinerjinin eğitim kurumları üzerinde oluşturacağı olumlu etkiler göz önüne alındığında okul müdürlerinin bu potansiyeli açığa çıkaracak davranışlar sergilemelerinin önemli olduğu söylenebilir.

#### **5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmamızın dördüncü alt amacı “Öğretmenlerin örgütsel sinerjiye ilişkin görüşleri demografik değişkenlere (cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, eğitim durumlarına, meslekteki kıdemlerine, çalıştığı okul türlerine, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine) göre farklılık göstermekte midir?” sorusu olarak belirlenmişti. Bu bölümde ilgili alt amaca yönelik araştırma sonucunda elde edilen bulgular ifade edilerek literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırma yapılacaktır.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre örgütsel sinerji algıları incelenmiştir. Etkileşim ve takdir etme boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Erkeklerin bu boyutta daha yüksek bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma sonucuna benzer nitelikte Akpolat ve Levent (2018), Duman (2020), Akpolat ve Oğuz (2021), Kurban (2022), Yeşil (2022), Aykıt (2023) ve Uluten (2023), etkileşim ve takdir etme alt boyutunda erkekler lehine farklılaşma tespit etmiştir.

Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Ersoy (2019), Duman (2021), Kuru (2021), Yıldırım (2021), Aker (2022), Aksoy (2022), Akçay (2023) ve Pınar (2024), konuyla ilgili çalışmalarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu bulgular erkek öğretmenlerin etkileşim ve takdir boyutunda daha yüksek bir örgütsel sinerji algısına sahip olmalarının, iş yerinde daha fazla söz hakkına sahip olmaları ve destek görme olasılıklarının yüksek olmasından kaynaklanabileceğini göstermektedir. Okullarda erkek okul müdürlerinin sayısının fazla olmasının da bu durum üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Katılımcıların yaşlarına göre örgütsel sinerji algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre strateji alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Strateji alt boyutunda 31-35 yaş aralığındaki katılımcılar 26-30 yaş aralığındaki katılımcılara göre daha yüksek algıya sahipken aynı boyutta 46 ve üzeri yaşta olanlar diğer tüm yaş gruplarına göre daha yüksek algı düzeyine sahiptir. Akpolat ve Levent (2018), 51 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin örgütsel sinerji algılarında diğer yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Yıldırım (2021), Aykıt (2023), Pınar (2024) araştırmalarında bu araştırma sonucuna benzer nitelikte sonuçlar tespit etmişlerdir.

Bu araştırma sonucundan farklı olarak Ersoy (2019), Duman (2020), Kuru (2021), Sevim (2021), Akpolat ve Oğuz (2021), Aksoy (2022), Yeşil (2022) ve Sansar (2024), çalışmalarında yaş faktörünün örgütsel sinerji algısı üzerinde etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir.

Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin yaşları ilerledikçe ve tecrübeleri arttıkça okul içerisindeki karar alma, planlama süreçlerine daha fazla katkı sağlama eğiliminde oldukları söylenebilir. Öğretmenin yaşı aynı zamanda genellikle kıdem durumuyla başka bir ifadeyle tecrübeyle de yakından ilgilidir. Okul müdürleri bu tecrübeden yararlanmak isteyip yaşı diğer öğretmenlerden fazla olan öğretmenlere kurumun amaçları doğrultusunda daha fazla söz hakkı verebilirler. Bu sebeple de yaşlı olan öğretmenlerin strateji alt boyutunda diğer öğretmenlerden daha yüksek algıya sahip oldukları söylenebilir.

Katılımcıların medeni durumlarına göre örgütsel sinerji algıları incelenmiştir. Medeni durum açısından tüm boyutlarda evli katılımcıların örgütsel sinerji algılarının bekar katılımcılara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Aykıt (2023) ve Sansar (2024) yaptıkları çalışmalarda bu araştırmanın sonuçlarına benzer nitelikte bir sonuç elde etmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak Duman (2020), Sevim (2021) ve

Aksoy (2022), yaptıkları çalışmalarda medeni durum değişkeninin örgütsel sinerji algısı üzerinde etkisi olmadığını tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak evli öğretmenlerin hayatlarını başka birisiyle paylaşmaları ve sorumluluk duygusunun yüksek olması sebebiyle örgütsel sinerji algılarının da bekar öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Evliliğin de bir tür sinerji olduğu varsayılırsa evli öğretmenlerin bireysel farklılıklar konusunda daha anlayışlı olmaları ve ortak çalışma anlayışını sürdürmelerinin de bu durum üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Katılımcıların eğitim durumuna göre örgütsel sinerji algısı incelenmiş ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Duman (2021), Kuru (2021), Aksoy (2022), Kurban (2022), Akçay (2023) ve Pınar (2024), yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin eğitim durumlarının örgütsel sinerji algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlardan farklı olarak Aker (2022), Uluten (2023) ve Sansar (2024), yaptıkları araştırmalarında eğitim durumu değişkeninin örgütsel sinerji algısı üzerinde etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir. Eğitim durumu değişkeninde araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örgütsel sinerji açısından bakıldığında lisans ve yüksek lisans fark etmeksizin öğretmenliğin birlikte çalışmaya açık bir meslek olduğu söylenebilir. Bu sebeple öğretmenler eğitim düzeyleri ne olursa olsun örgütsel sinerjiye aynı bakış açısıyla bakmaya daha yatkındırlar.

Katılımcıların çalıştığı okul türüne göre örgütsel sinerji algısı incelenmiş ve çalıştığı okul türü ile örgütsel sinerji algıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yıldırım (2021), çalışmasında bu araştırmaya benzer bir sonuç elde etmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak Aker (2022), örgütsel sinerjinin bütünleştirme alt boyutunda anlamlı farklılık tespit etmişken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edememiştir. Uluten (2023), okul türüne göre örgütsel sinerjinin strateji alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Aksoy (2022) ise çalışılan okul türü değişkenine göre örgütsel sinerjinin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Pınar (2024), örgütsel sinerjinin alt boyutlarının tamamında çalışılan okul kademesine göre öğretmenlerin örgütsel sinerji algılarında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu çalışmalarda ilkokulda çalışan öğretmenlerin örgütsel sinerji algılarının diğer kademelerde çalışanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlkokul kademesinde zümreler arası işbirliğinin daha yüksek olması ve öğretmenlerin ders başlama ve bitiş saatlerinin aynı olması yani okulda birlikte geçirdikleri sürenin daha

fazla olmasının bu sonuçlar üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmada çalışılan kurum türüne göre farklılığın olmamasının sebebi ise öğretmenlerin okul türleri farklı olsa da resmi iş ve işlemler ile okul içi öğretmenler arası etkileşimin genellikle aynı olmasıdır. Bu sebeple öğretmenler okul türünün farklı olmasının örgütsel sinerji algıları üzerinde bir etkisinin olmayacağı söylenebilir.

Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre örgütsel sinerji algısı incelenmiş ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Kuru (2021), Yıldırım (2021), Aker (2022), Yeşil (2022), Aksoy (2022), Uluten (2023), Akçay (2023) ve Sansar (2024), yaptıkları çalışmalarda araştırma sonucumuzla örtüşür nitelikte mesleki kıdemle örgütsel sinerji algısı arasında ilişki tespit etmemişlerdir. Bu sonuçlardan farklı olarak Akpolat ve Oğuz (2021), göreve yeni başlayan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre örgütsel sinerji algılarının daha düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Ersoy(2019), Duman (2021), Aykıt (2023) ve Pınar (2024), kıdem değişkeninin örgütsel sinerjinin farklı alt boyutları üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırma ve bu araştırmayı destekleyen diğer araştırma sonuçları okullarda örgütsel sinerji oluşumunda kıdemin etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır. Örgütsel sinerji okul müdürünün liderlik özelliklerine, yaklaşımına daha fazla bağlıdır. Bu sebeple sinerjik yönetim anlayışından uzak okul müdürü kıdemi az ve fazla fark etmeksizin bütün öğretmenler arasında örgütsel sinerji algısını düşürebilir. Kıdemin fazla olmasının tecrübe gibi bir getirisi olmasının yanı sıra diğer bileşenleri olmadan örgütsel sinerjiye etki etmesi beklenemez.

Bulunduğu kurumda çalışma süresin değişkenine göre katılımcıların örgütsel sinerji algısı incelenmiş ve bulunduğu kurumda çalışma süresine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Duman (2021), Aker (2022), Aksoy (2022) ve Uluten (2023), araştırmalarında bu araştırma sonucuna benzer bulgular ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlardan farklı olarak Kuru (2021) ve Aykıt (2023), yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin buldukları kurumlarda çalışma sürelerinin örgütsel sinerji algılarını etkilediğini tespit etmişlerdir. Bu araştırma sonucunu destekleyen birçok araştırma bulunduğu kurumda çalışma süresinin örgütsel sinerji algısı üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir. Öğretmenler göreve yeni başladıkları okulda mevcut düzene uyum sağlayarak orada uzun yıllar çalışmış öğretmenlerle iş birliği içinde çalışabilirler. Bu durumun o okulda uzun süre çalışılıp çalışılmamasıyla değil okuldaki sinerjik ortamla ilgili olduğu söylenebilir.

### 5.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmamızın beşinci alt amacı “Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile örgütsel sinerji arasında bir ilişki var mıdır?” sorusudur.

Kapsayıcı liderlik ölçeğinin alt boyutlarından tanıma ve destek boyutunun, etkileşim ve takdir etme, Strateji, güncelleme ve güçlenme ile orta düzeyde pozitif yönde doğrusal ilişkisi belirlenmiştir. Tanıma ve destekleme boyutunun bütünleşme ve toplam örgütsel sinerji ile aralarında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kapsayıcı liderlik alt boyutlarından tanıma ve destekleme özelliği arttıkça örgütsel sinerjinin alt boyutları ve toplam örgütsel sinerji de artmaktadır.

Kapsayıcı liderlik ölçeğinin alt boyutlarından adalet-iletişim ve eylem boyutunun, etkileşim ve takdir etme, güncelleme ve güçlenme ile orta düzeyde pozitif yönde doğrusal ilişkisi belirlenmiştir. Adalet-iletişim ve eylem boyutunun bütünleşme, Strateji ve toplam örgütsel sinerji ile aralarında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kapsayıcı liderlik alt boyutlarından adalet-iletişim ve eylem özelliği arttıkça örgütsel sinerjinin alt boyutları ve toplam örgütsel sinerji de artmaktadır.

Kapsayıcı liderlik ölçeğinin alt boyutlarından bencillik ve saygısızlık boyutunun, etkileşim ve takdir etme, güncelleme ve güçlenme, bütünleşme, strateji ve toplam örgütsel sinerji ile aralarında orta düzeyde negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bencillik ve saygısızlık davranışı arttıkça örgütsel sinerjinin alt boyutları ve toplam örgütsel sinerji azalmaktadır. Bu durum bencillik ve saygısızlık algısının örgütsel sinerji algısını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Özellikle tanıma ve destek, adalet-iletişim ve eylem gibi olumlu liderlik davranışlarının örgütsel sinerji üzerinde pozitif etkiler yarattığı görülmüştür. Bu durum, liderlerin çalışanlarına yönelik gösterdiği ilgi ve destek ile kurum içinde adaletli bir yönetim anlayışının çalışanların kendilerini değerli hissetmesine ve kuruma daha fazla katkı sağlamalarına zemin hazırladığını göstermektedir. Nitekim yapılan diğer araştırmalar da benzer şekilde, adil liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve performans üzerinde pozitif etkiler yarattığını vurgulamaktadır (Yukl, 2013; Bass, 1990).

Araştırma sonucunda bencillik ve saygısızlık gibi olumsuz liderlik davranışlarının örgütsel sinerji algısı üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, literatürde liderlerin bencil ve saygısız davranışlarının çalışanlar arasında çatışma, güvensizlik ve düşük motivasyona yol açtığını öne süren çalışmalarla tutarlıdır (Avolio ve Bass, 2004; Greenleaf, 1977). Çalışanlar, liderlerinden aldıkları olumsuz davranışlar neticesinde işbirliğine daha az istekli olmakta, bu da örgütsel sinerjiyi zayıflatmaktadır. Dolayısıyla kurumlar açısından kapsayıcı ve adaletli liderlik uygulamalarının benimsenmesi, örgütsel başarının sağlanmasında hayati bir önem taşımaktadır.

Şahin (2022), okul yöneticilerin kapsayıcı liderlik davranışları ile rehber öğretmen/psikolojik danışmanların örgütsel mutluluk algıları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ağcihan (2022), Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özellikleri ve okullardaki sosyal diyalog arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayhan (2024), araştırmasında Kapsayıcı liderliğin öğrenen örgütle arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkisi olduğunu ifade etmiştir. Buğu (2024), öğretmenlerin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Deviren (2024), okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel performans ve sosyal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Bu sonuçlara göre kapsayıcı liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel sinerjiye yönelik algılarının da arttığı söylenebilir. Okul müdürlerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışları öğretmenlerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarını, birlikte hareket etmelerini ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli hale gelmesini sağlamaktadır. Yine elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin sinerjik ortama açık olduklarını söyleyebiliriz. Kapsayıcı lider olabilen okul müdürleri kurumlarında sinerjik atmosferi daha kolay oluşturabilirler. Yapılan çalışmalar özellikle günümüzde tek tek değil de birlikte hareket etmenin gerek kaynakların doğru kullanılması gerekse iş verimi anlamında önem arz ettiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak bütün örgütlerde özelde ise eğitim örgütlerinde bu birlikteliğin oluşması liderlerin davranışlarıyla doğru orantılıdır. Çalışanlarını ve izleyenlerini dışlamayan,

kapsayıcı olan liderler örgütlerinde sinerjik atmosferi oluşturacak ve örgütlerinin amaçları doğrultusunda daha verimli ilerlemelerini sağlayacaklardır.

#### **5.1.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Bu bölümde altıncı alt amaç olan “Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları örgütsel sinerjiyi yordamakta mıdır?” sorusuna yönelik tartışma ve sonuç bulguları paylaşılacaktır.

Araştırma bulgularına göre, kapsayıcı liderlik davranışlarının örgütsel sinerji üzerinde yüksek bir açıklayıcılık gücü olduğu tespit edilmiştir ( $R^2 = 0,608$ ). Bu sonuç çalışanların liderlerinden aldıkları destek, adaletli iletişim ve kapsayıcılık sayesinde, örgütsel hedeflere ulaşma noktasında daha motive ve işbirlikçi bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Literatürde, kapsayıcı liderliğin örgütsel bağlılığı ve performansı artırdığı yönünde yapılan araştırmalar (Choi, Tran & Park, 2015) bu bulgularla örtüşmektedir. Örgütlerin, kapsayıcı liderlik uygulamalarını geliştirmesi sadece çalışanların bireysel performansını artırmakla kalmayacak, aynı zamanda kurum içindeki kolektif sinerjiyi güçlendirecektir.

Kapsayıcı liderlik ve örgütsel sinerji arasındaki ilişki çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini sağlama ve organizasyona olan bağlılıklarını artırma bağlamında önemli bir etkiye sahiptir. Kapsayıcı liderlik farklılıkların kabul edilmesi ve bu farklılıkların birer değer olarak görülmesi üzerine kuruludur ve organizasyonun daha kapsayıcı ve üretken bir kültüre sahip olmasını teşvik etmektedir. Bu liderlik tarzı çalışanların organizasyona katkılarını artırırken aynı zamanda örgütsel sinerjiyi güçlendirmektedir (Nishii, 2013: 1756)

Kapsayıcı liderlik, bireylerin kendi özgün katkılarını ortaya koyabilmeleri için gerekli güven ortamını sağlamakta ve çalışanların fikirlerini özgürce paylaşmalarına olanak tanımaktadır. Bu sayede çalışanların katılım düzeyleri artmakta ve organizasyon içinde iş birliği ruhu gelişmektedir (Randel vd., 2018: 195).

Araştırmalar, kapsayıcı liderlik tarzının çalışanların örgütsel bağlılıklarını artırdığını ve onların iş yerindeki etkileşimlerini pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Örneğin, Carmeli, Reiter-Palmon ve Ziv (2010), kapsayıcı liderlik ile çalışanların yenilikçi davranışları arasında pozitif bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre kapsayıcı liderlerin destekleyici tavırları çalışanların yaratıcı çözümler üretme

motivasyonlarını artırmakta ve bu da örgütsel performansı doğrudan etkilemektedir. Ayrıca kapsayıcı liderlik altında çalışan bireylerin iş yerindeki farklı bakış açılarına karşı daha açık olduğu ve farklılıkları kucaklayarak sinerji oluşturduğu ifade edilmektedir (Shore vd., 2011: 1263).

Kapsayıcı liderliğin etkilerini farklı bir bağımlı değişkenle araştırma konusu yapan Şahin (2022), okul yöneticilerin kapsayıcı liderlik davranışları ile rehber öğretmen/psikolojik danışmanların örgütsel mutluluk algıları üzerine yapmış olduğu çalışmada bu iki değişken arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırması sonucunda okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının rehber öğretmen/psikolojik danışmanların örgütsel mutluluğunu yordadığını tespit etmiştir.

Ağcihan (2022), kapsayıcı liderlik davranışlarının sosyal diyalog süreçlerinin ortaya çıkmasında bir ön koşul olabileceğini ifade etmiştir.

Culha (2023), kapsayıcı liderlik anlayışının örgütsel bağlılık ve çalışan motivasyonuna olan etkisini incelemiş ve kapsayıcı liderliğin, bireylerin kendilerini organizasyonun değerli bir parçası olarak görmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu güven ortamı, çalışanların yenilikçi fikirlerini daha rahat bir şekilde paylaşmasına ve organizasyon içinde daha aktif roller üstlenmesine olanak tanımaktadır.

Kurtgöz ve Polat (2023), kapsayıcı liderliğin örgütler üzerindeki etkilerini değerlendirerek kapsayıcı liderlerin çalışanların katılım düzeyini artırarak örgüt içinde daha uyumlu bir çalışma ortamı oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışma, kapsayıcı liderlerin çalışanların birbirlerine olan güvenini artırdığını ve organizasyonel uyumun sağlanmasında kilit rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu sayede, bireyler arasındaki etkileşim artmakta ve örgütsel performans kolektif olarak daha güçlü hale gelmektedir.

Ekşi (2023), kapsayıcı liderliğin çalışanların inovasyon süreçlerine katkı sağlama isteğini artırdığını ve bu durumun örgütsel sinerjiyi olumlu yönde etkilediğini öne sürmektedir. Çalışmaya göre kapsayıcı liderlik anlayışı altında çalışan bireyler, iş yerinde farklı perspektiflere daha açık hale gelmekte ve bu durum örgüt içindeki yaratıcı çözümlerin çeşitlenmesine yol açmaktadır. Bu tür liderlik uygulamaları örgütsel sinerjiyi artırarak organizasyonun rekabet gücünü de desteklemektedir.

Ayhan (2024), kapsayıcı liderliğin öğrenen örgüt üzerindeki toplam varyansın %61'ini açıkladığı sonucuna varılmıştır.

Buğu (2024), öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin algı düzeylerinin, örgütsel bağlılık algı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığını tespit etmiştir.

Alanyazındaki çalışma sonuçları da göstermektedir ki kapsayıcı liderlik örgütlerde demokratik, katılımcı, olumsuz düşüncelerden uzak olan süreçleri pozitif yönde etkilemektedir. Bu kapsamda bu araştırma kapsayıcı liderlik davranışlarının örgütsel sinerji üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Liderlerin tanıma ve destek, adalet-iletişim gibi davranışları, çalışanların işbirliğini artırırken, bencil ve saygısız liderlik davranışları örgütsel sinerjiyi olumsuz etkilemektedir. Bu bulgular, liderlik gelişim programlarının tasarlanması ve uygulanmasında dikkate alınmalı, kapsayıcı liderlik yaklaşımları kurumsal kültürün ayrılmaz bir parçası haline getirilmelidir.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Araştırma Uygulayıcılarına Öneriler**

- Araştırma bulgularında cinsiyet, yaş, medeni durum demografik değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel sinerji algılarında farklılaşma tespit edilmiştir. Bu tespitten yola çıkılarak örgütsel sinerji algısı düşük olan öğretmen grupları tespit edilip nedenlerine yönelik çözüm stratejileri geliştirilebilir.
- Araştırma sonucunda kapsayıcı liderlik davranışlarının örgütsel sinerji algısını yüksek düzeyde yordadığı görülmüştür. Bu sonucun okullarında sinerjik atmosfer oluşturmak isteyen okul müdürleri tarafından dikkate alınması ve okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik anlayışına uygun tutumlar sergilemesi önerilmektedir.
- Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre örgütsel sinerji algılarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple yöneticilerin kadın öğretmenlerin eğitim sürecinde daha aktif olacakları düzenlemeleri hayata geçirmeleri önerilmektedir.

### 5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Bu araştırma resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere yönelik yapılmıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenlere yönelik benzer araştırma yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.
- Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre bekar öğretmenlerin örgütsel sinerji algılarının evli öğretmenlere göre düşük olmasının sebeplerine yönelik araştırma yapılabilir.
- 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin örgütsel sinerjinin strateji alt boyutuna yönelik algı düzeyleri diğeri yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu bulgudan yola çıkarak 46 yaş ve üzeri öğretmenlerle ilgili araştırma yapılabilir.
- Araştırma sonucumuza göre kapsayıcı liderliğin alt boyutlarından bencillik ve saygısızlığın örgütsel sinerjiyi negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak liderlerin hangi olumsuz davranışlarının öğretmenlerdeki hangi algı düzeyleri üzerinde etkisinin olduğu araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abdraim Kyzy, M. (2020). *Eğitimde çok kültürlülük ve liderlik*. Eğitim Yayınları.
- Adapa, S. & Sheridan, A. (2018). Inclusive leadership in small and medium enterprises. *Journal of Business Ethics*, 153(1), 71-85.
- Ağcihan, E. (2022). *Okullarda kapsayıcı liderlik ve sosyal diyalog ilişkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi), Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Akçay, Z. T. (2023). *Okul ncesi eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sinerjiye ilişkin görüşleri ile yönetici yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Aker, C. (2022). *Okullardaki rgtsel sinerji düzeyi ile ğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).Uşak Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Aksoy, F. (2022). *ğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2005). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). *Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership*. International Journal of Inclusive Education, 14(4), 401-416.
- Akpolat, T. ve Levent, F. (2018). Öğretmenlere yönelik örgütsel sinerji lçeği'nin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 728-744.
- Akpolat, T. ve Oğuz, E. (2021). Örgütsel sinizm algılanan örgütsel sinerjiyi nasıl yordar? Eğitim rgtlerinde bir inceleme. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (3) :1692-1705
- Aktan, C. C. (2003). Liderlik kavramı ve kapsamı. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 47-58.

- Aktan, C. C. (2012). Sinerjik yönetim: organizasyonlarda sinerji etkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 260-272
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Allen, T. D. (2001). Family-supportive work environments: The role of organizational perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), 414-435.
- Altınel Yüncü, Z. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ashikali, T. (2019). Leading towards inclusiveness: developing a measurement instrument for inclusive leadership. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 73-87.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire (TM)*. Mind Garden, Inc. Menlo Park, CA.
- Avolio, B. J. & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Avolio, B. J. & Yammarino, F. J. (2013). *Transformational and charismatic leadership: The road ahead*. Emerald Group Publishing.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aykan, E. (2002). *Girişimcilik ve Girişimcilerin Liderlik Davranışları*, (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Aykıt, M. (2023). *Okullarda Vizyoner Liderlik İle Örgütsel Sinerji Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Ayman, R. & Korabik, K. (2010). Leadership: Why gender and culture matter. *American Psychologist*, 65(3), 157-170.
- Azorín, C. & Ainscow, M. (2020) Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76

- Bakaç N. (2019). *Farklılıkların Yönetimine ilişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Bakan, İ. (2008). Örgüt Kültürü ve Liderlik Türlerine İlişkin Algılamalar ile Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması, *KMU İİBF Dergisi*, 10 (14), 13-40.
- Bakan, İ. (2009). Liderlik Tarzları ile Örgüt Kültürü Türleri Arasındaki İlişkiler: Bir Alan Çalışması, *TİSK Akademi*, 4 (7), 138-172.
- Balcı, A. (1995). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel değişim: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Baltaş, A. (2006). *Bir Solukta Ekip Yönetimi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bartlett, J. E., Körtlik, J. W., & Higgins, C.C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 19(1), 43-50.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Baş, T. (2013). *Anket Nasıl Hazırlanır? Nasıl Uygulanır? Nasıl Değerlendirilir?* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bennett, J. M. (2014). Intercultural competence: vital perspectives for diversity and inclusion (Eds. B. M. Ferdman & B. R. Deane). *Diversity at work: the practice of inclusion in* (Pp:177-202).
- Bennis, W. & Biederman, P. W. (1997). *Organizing genius: The secrets of creative collaboration*. Basic
- Ben-Yshai, A. (2018). Inclusive leadership in education systems. *Journal of Educational Administration*, 56(2), 84-101.
- Bevan, D. ve Patricia, W. (2015). The inexorable sociality of commerce: the individual and others in Adam Smith. *Journal of Business Ethics*, 127(2), 327-335.
- Bilgivar, O. O. (2018). *Arketipsel liderlik eğitim modeli: karma gömülü deneysel çalışma* (Doktora Tezi), Marmara ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul

- Blau, P. M. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. Transaction Publishers
- Booyesen, L. (2014). The development of inclusive leadership practice and processes. *Diversity at work: The practice of inclusion*, 296-329.
- Bortini, P., Paci, A., Rise, A., & Rojnik, B. (2016). Inclusive leadership and employee engagement. *European Management Review*, 13(3), 123-141.
- Bostancı, A.B. ve Koçak, S. (2022). Okul DNA Profillerinin örgütsel sinerji üzerindeki Rolü, *Milli Eğitim Dergisi*. 51(233), 55-75
- Buğu, E. (2024). *Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Burke, J. B. (1983). Synergistic management: The task of the flight nurse. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*, 54(3), 261-262.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çalmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 35. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. Jossey-Bass.
- Can, A. (1999). *Bireysel ve örgütsel performansın oluşturulmasında sosyal sinerji yaklaşımı ve bir model önerisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Can, N. (Ed.). (2018). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R. & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: the mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250-260
- Ceyhan, M. A. & Çayır, K. (2012). *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. İstanbul Bilgi.

- Chatman, J. A. & O'Reilly, C. A. (2004). Asymmetric reactions to work group sex diversity among men and women. *Academy of Management Journal*, 47(2), 193-208.
- Choi, S. B., Tran, T. B. H., & Park, B. Il. (2015). Inclusive leadership and work engagement: mediating roles of affective organizational commitment and creativity. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 43(6), 931–943
- Cincioglu, O. (2011). Eğitimde gizli müfredat ve öğretmen ilişkisi. *HAYEF Journal of Education*, 8(1),1-10
- Climer, A. E. (2016). The development of the creative synergy scale (Doctoral dissertation, Antioch University).
- Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 128-152.
- Conner, D. R. (1993). Managing at the speed of change, New York: Villard.  
*considered. Leadership*, 12(2), 250-260.
- Cook, A. & Glass, C. (2014). Women and top leadership positions: Towards an institutional analysis. *Gender, Work, and Organization*, 21, 91-103.
- Covey, S. R. (2010). *The 7 habits of highly effective people*. New York: Simon & Schuster Publishing.
- Covey, S. R. (2012). *İlke Merkezli Liderlik*. (Çev. Çulpan Erhan). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Cravalho, E. K. (2014). *The synergy of teacher leaders: identifying the characteristics of a teacher leader community* (Doctoral dissertation). University of Hawaii at Manoa.
- Creswell, W. J. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.). Eğitimci Kitap.
- Crisol Moya, E., Molonia, T., & Caurcel Cara, M. J. (2020). Inclusive leadership and education quality: Adaptation and validation of the questionnaire “Inclusive Leadership in Schools”(LEI-Q) to the Italian context. *Sustainability*, 12(13), 1-17.

- Cüceloğlu, D. (1997). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Culha, A. (2023). Okullarda Kapsayıcı Liderlik Uygulamaları: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 70-84.
- Çağalı, E. (2021). *Örgütsel dedikodu ve sinerjiye yönelik lise öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, C. ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik Algılamalarında Eğitim ve Cinsiyet Faktörü: Mersin İlinde Bir Alan Araştırması, *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 49-66.
- Dedeoluk, Y., vd. (2023). Eğitim yönetiminde liderlik ve yönetici rolleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(8), 1258-1273.
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading inclusive schools: Principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48.
- Devecchi, C., & Nevin, A. (2010). Leadership for inclusive schools and inclusive school leadership. In *Global perspectives on educational leadership reform: The development and preparation of leaders of learning and learners of leadership* (pp. 211- 241).
- Deviren, İ. (2024). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin performans düzeyleri üzerindeki etkisinde sosyal ve duygusal zekânın düzenleyicilik rolü*. (Yayımlanmış Doktora tezi), Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Dhodapkar, P. ve Gogoi, A. K. (2015). Seeds of innovation. *The International Society for Professional Innovation Management*, 1-10.
- Dorcak, R. (2011). *School organisational culture and inclusive educational leadership*. Contemporary Management Quarterly/Wspólczesne Zarzadzanie,
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim Çatışmaları ve Empati: Küçük Şeyler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Duman, N. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinerji arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durukan, E., vd. (2006). Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Cinsiyete Bağlı Olarak Liderlik Davranışı Yapıyı Kurma Boyutu Yönünden Karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 25-32.
- Dündar, P. İ. (2013). *Çözümlerin ortak şifresi: sinerji*. Nobel.
- Doctoroff, M. (1977). *Synergistic management: creating the climate for superior performance*. Amacom.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business Review Press.
- Ehtiyar, R. (2003). Kültürel Sinerji: Uluslararası İşletmelere Yönelik Kavramsal Bir İrdeleme. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*. (5), 66-78
- Ekinci, M. F., vd. (2024). Karizmatik, Demokratik ve Öğretimsel Liderlik Stilleri ve Okulda Uygulama Şekilleri. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 8(38), 80-90.
- Ekşi, G. G. (2023). Kapsayıcı Liderlik. *Scientific Journal of Finance and Financial Law Studies*, 3(1), 31-40.
- Ely, R. J. & Meyerson, D. E. (2000). Theories of gender in organizations: A new approach to organizational analysis and change. *Research in Organizational Behavior* (22), 103-151.
- Epitropaki, O. & Martin, R. (2005). The moderating role of individual differences in the relation between transformational/transactional leadership perceptions and organizational identification. *The Leadership Quarterly*, 16(4), 569-589.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, 11. Basım, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Ersoy, E. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ile örgütsel sinerji düzeyi arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Ferdman, B. M. (2014). *Diversity at work: The practice of inclusion*. Jossey-Bass.
- Frone, M. R. (2000). Work-family conflict and employee psychiatric disorders: The national comorbidity survey. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 888-895.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). Coherence making. *School Administrator*, 73(6), 30-34.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational administration quarterly*, 48(2), 191-229.
- Ganon-Shilon, S., vd. (2022). *Inclusive leadership in times of COVID-19 crisis: The role of district and school leaders in fostering school sense-making processes within a national inclusion and integration reform*. *Leadership And Policy İn Schools*, 1-21.
- Garrison-Wade, D., Sobel, D., & Fulmer, C. L. (2007). Inclusive leadership: preparing principals for the role that awaits them. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 19, 117-132.
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.
- Giscombe, K., & Mattis, M.C. (2002). Leveling the playing field for women of color in corporate management: Is the business case enough? *Journal of Business Ethics* 37(1), 103-119.
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31(1), 72-92.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. New York: Paulist Press.
- Gül, E. (2021). *Kapsayıcı liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinde psikolojik güvenliğin aracılık rolü*. (Yüksek Lisans Tezi), Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman.
- Gül, E. ve Çakıcı, A. B. (2021). Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması ve Kapsayıcı Liderliğin İş Performansı Üzerindeki Etkisinde Psikolojik Güvenliğin Aracılık Rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 24 (2), 323-339.

- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem- Analiz (5. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürlek, Y. (2010). *Yatılı ilköğretim bölge okullarındaki yöneticilerin öğretmenlerin ve diğer çalışanların sinerjik yönetime ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2012). *Sustainable Leadership*. John Wiley & Sons.
- Harris, P. R. (2004). European Leadership in Cultural Synergy. *European Business Review*, 16(4): 358-380.
- Harrison, C. (2018). *Leadership research and theory. Leadership theory and*
- Hicks-Clarke, D. & Iles, P. (2003). Gender diversity and organizational performance. *Marilyn J. Davidson and Sandra L. Fielden. Individual diversity and psychology in organizations*. Cornwall: John Wiley & Sons
- Hobfoll, S. E., & Freedy, J. (1993). Conservation of resources theory. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.
- Hollander, E. (2012). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. Routledge.
- Hollander, E. P. (2008). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. New York: Routledge/Psychology Press
- Hollander, E. P., & Offermann, L. R. (1990). Power and leadership in organizations: Relationships in transition. *American Psychologist*, 45(2), 179-189.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (S.Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

<https://bagcilar.meb.gov.tr/>

<https://basaksehir.meb.gov.tr/>

<https://bayrampasa.meb.gov.tr/>

<https://esenler.meb.gov.tr/>

- İbicioğlu, H., Özmen, H. İ. ve TAŞ, S. (2009). Liderlik Davranışı ve Toplumsal Norm İlişkisi: Ampirik Bir Çalışma, *Süleyman Demirel Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 14 (2), 1-23.
- İnce Balcı, F. ve Özdevecioğlu, M. (2011). Kültürel Sinerji Yönetimi: Kavramsal Çerçeve. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 0 (38), 27-45
- Jolly, P. M., & Lee, L. (2020). Silence is not golden: motivating employee voice through inclusive leadership. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 45(6), 1092- 1113.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (2004). Aging, adult development, and work motivation. *Academy of Management Review*, 29(3), 440-458.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Karip, E., & Köksal, K. (1999). *Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi; Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 193-207.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). Wiley.
- Kavrakoğlu, I. (2000). *İşletme ve liderlik stratejileri*. Beta Yayınları.
- Ke, W. & Wei, K. K. (2008). *Organizational culture and leadership in ERP implementation. Decision Support Systems*, 45 (I.T. and Value Creation), 208-218.
- Kearney, E., & Gebert, D. (2009). Managing diversity and enhancing team outcomes: The promise of transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 77-89.
- Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research In Special Educational Needs*, 4(3), 133-141.

- Kurtgöz, N., & Polat, S. (2023). Öğretmenlerin Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 42-64.
- Kuru, B. (2021). *İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik stilleri ile örgütsel sinerji arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.Rize.
- Lambert, E. G., & Hogan, N. L. (2009). The importance of job satisfaction and organizational commitment in shaping turnover intent. *Criminal Justice Review*, 34(1), 96-118.
- Lambert, L. S., Edwards, J. R., & Cable, D. M. (2003). Breach and fulfillment of the psychological contract: A comparison of traditional and expanded views. *Personnel Psychology*, 56(4), 895-934.
- Lee, L. G. (1993). *Management presence and synergy* (Doctoral dissertation). Seattle University.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Lick, D. W. (1999). *Proactive comentoring relationships: Enhancing effectiveness through synergy*. In Carol A. Mullen ve Dale W. Lick (Eds), *New directions in mentoring, Creating A Culture Of Synergy*, London: Falmer Presss.
- Lukensmeyer, C. J., Yao, M. & Brown, T. (2014). *Fostering inclusion from the outside* In. B. M. Ferdman Ve B. R. Deane (Ed.), *In Diversity at Work: The Practice of Inclusion*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mansoor, A., Wahab, S. A., & Jahan, S. (2021). Stimulation of innovative behavior through the inclusive leaders and engaged workers. *Business: Theory and Practice*, 22(2), 249-255. <https://doi.org/10.3846/btp.2021.13363>
- Manz, C. C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management review*, 11(3), 585-600.

- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.
- McGregor, D. (1975). *The Human Side of Enterprise*. London: McGraw Hill.
- McKeown, L. (2012). *The synergist: How to lead your team to predictable success*. New York, NY: Palgrave Macmillan
- McKibben, B. (2008). *The Bill McKibben Reader: Pieces From an Active Life*. St. Martin's Griffin.
- Meriç, E. & Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 467-498.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Mishra, J. & Morrissey, M.A. (1990). Trust in employee/employer relationships: A survey of West Michigan managers. *Public personnel management*, 19(4), 443- 486
- Mitchell, R., vd. (2015). Managing inclusiveness and diversity in teams: How leader inclusiveness affects performance through status and team identity. *Human Resource Management*, 54(2) 217-232.
- Mor Barak, M.E. (2013). *Çeşitliliği yönetmek: Küresel olarak kapsayıcı bir iş yerine doğru*. Bin Meşe, CA: SAGE.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.
- Mullen, C. A., & Lick, D. W. (1999). *New directions in mentoring: Creating a culture of synergy*. Falmer Press.

- Najmaei, A., & Sadeghinejad, Z. (2019). *Inclusive leadership: a scientometric assessment of an emerging field*. In *Diversity Within Diversity Management: Types of Diversity in Organizations*.
- Neck, C. P. & Manz, C. C. (1996). Thought self-leadership: The influence of self-talk and mental imagery on performance. *Journal of Organizational Behavior*, 17(5), 445-467.
- Nembhard, I. M. & Edmondson, A.C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 941-966.
- Nietzsche, F. (2010). *Güç İstenci*. (Çev. Nilüfer Epçeli), İstanbul: Say Yayınları.
- Nishii, L. H. (2013). The benefits of climate for inclusion for gender-diverse groups. *Academy of Management Journal*, 56(6), 1754-1774.
- Nishii, L. H., & Mayer, D. M. (2009). Do Inclusive Leaders Help to Reduce Turnover in Diverse Groups? The Moderating Role of Leader-Member Exchange in the Diversity to Turnover Relationship. *Journal of Applied Psychology*, 94(6), 1412–1426.
- Nishii, L. H., & Rich, J. (2018). Creating inclusive workplaces. *Human Resource Management Review*, 28(2), 245-257.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Teory and practice* (5. b.). Tousand Oaks:
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. Sage Publications.
- Novikova, I. (2013). *Trait, trait theory*. *The Encyclopedia of Cross-Cultural*
- Ocak, S. (2024). *Okulların holakrası özelliklerinin örgütsel adalet ve örgütsel sinerji ile ilişkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Okçu, V. & Deviren, İ. (2020). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi. *MSKU Journal of Education*, 7(2), 180-192

- Önal, N. E. (2018), *Burjuvazinin “İnsan Bencildir” Tezinin Eleştirisine Doğru. Madde, Diyalektik ve Toplum* (3), 212-225
- Özdemir, İ. & Özdemir, S. (2023). Eğitimde liderlik ve yönetim uygulamaları. *Journal of Educational Leadership*, 5(1), 33-52.
- Özdemir, S. (2000). Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 100-120.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitim yönetiminde değişim ve yenileşme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özdevecioğlu, M. & Balcı, A. (2015). İş yerinde liderlik ve psikolojik güven. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(2), 216-232.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel Davranış*, 6. Baskı, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Öztürk, D. N. (2018). *Okul yöneticilerinin okul rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarının rehber öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Papatya, A. G. G. (1996). Dünya işletmelerinin joint venture stratejileri ve sinerjik yaklaşım, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 78-85.
- Patterson, K. A. (2003). *Servant leadership: A theoretical model*. Regent University.
- Pınar, G. (2024). *Okulda etik iklim ile örgütsel sinerji arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Precey, R. (2011). *Inclusive leadership for inclusive education-the utopia worth working towards*. Contemporary Management Quarterly/Wspólczesne Zarzadzanie

- Randel, A. E., vd. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203.
- Rayner, S. (2009). Educational diversity and learning leadership: A proposition, some principles and a model of inclusive leadership? *Educational Review*, 61(4), 433–447.
- Reeves, S., MacMillan, K., & Van Soeren, M. (2010). Leadership Of Interprofessional Health And Social Care Teams: A Socio-Historical Analysis. *Journal of Nursing Management*, 18(3), 258–264.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of educational research*, 70(1), 55-81.
- Roberson, Q. & Perry, J. L. (2022). Inclusive leadership in thought and action: A thematic analysis. *Group And Organization Management*, 47(4), 755-778
- Russell, R. F. & Stone, A. G. (2002). A review of servant leadership attributes: Developing a practical model. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3), 145-157.
- Ryan, J. (1999). Inclusive Leadership for Ethnically Diverse Schools: Initiating and Sustaining Dialogue.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, 5(1), 3-17.
- Sansar, B. (2024). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile örgütsel sinerji düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Scandura, T. A. & Lankau, M. J. (1996). Developing diverse leaders: A leader-member exchange approach. *The Leadership Quarterly*, 7(2), 243-263.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Burnout and work engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.

- Schneider, B. & Reichers, A. E. (1983). On the etiology of climates. *Personnel Psychology*, 36(1), 19-39.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Shore, L. M., Cleveland, J. N. & Sanchez, D. (2011). Inclusive workplaces: A review and model. *Human Resource Management Review*, 21(1), 39-49.
- Shore, L. M., vd. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human resource management review*, 28(2), 190-203.
- Shore, L. M., vd. (2011). Inclusion and diversity in work groups: a review and model for future research. *Journal of Management*, 37(4), 1262-1289.
- Spector, B. A. (2016). *Carlyle, Freud, and the Great Man Theory more fully*
- Steers, R. M. & Rhodes, S. R. (1978). Major influences on employee attendance: A process model. *Journal of Applied Psychology*, 63(4), 391-407.
- Steinfeld, R. J. (2001). *Coercion, contract, and free labor in the nineteenth century*. Cambridge University Press
- Sung, S. L. S. (2021). *Effects of inclusive leadership on job satisfaction: The mediating role of organizational justice*. (Doctoral Dissertation). Alliant International University, USA.
- Şahin, O. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile rehber öğretmen/psikolojik danışmanların örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Şimşek, A. (2006). *Duygusal Zekânın, Ana-Baba Tutumunun ve Doğum Sırasının Tercih Edilen Liderlik Tarzına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşkın, S. (2022). *Öğretmenlerin rezonans liderlik ve rol fazlası davranışları üzerine örgütsel sinerjinin aracı rolü* (Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Thomas, D. A. & Ely, R. J. (1996). Making differences matter. *Harvard Business Review*, 74(5), 79-90.

- Thylefors, I. (2012). All Professionals Are Equal But Some Professionals Are More Equal Than Others? Dominance, Status And Efficiency in Swedish Interprofessional Teams. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 26, 505–512.
- Toprak, B., vd. (2021). Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında ilişki. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(42), 440-445.
- Töremen, F. (2001). Değişim sürecinde okul yöneticilerinin rolleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 203-212.
- Töremen, F. (2001). Okul yönetiminde bir tür yaratıcılık: sinerji. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 201-212.
- Töremen, F. ve Karakuş, M. (2007). Okullarda sinerjinin engelleri: takım çalışması üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 617-645.
- Tsui, A. S., vd. (1997). Alternative approaches to the employee-organization relationship: Does investment in employees pay off? *Academy of Management Journal*, 40(5), 1089-1121.
- Tunçer, M. (2011). Değişen liderlik anlayışları ve eğitimde kapsayıcı liderlik. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26(1), 14-28.
- Tyler, T. R., & Lind, E. A. (1992). A relational model of authority in groups. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25(1), 115-191.
- Uçar, Z. ve Duygulu, E. (2016). Örgüt yapısı ve özellikleri bağlamında örgütsel sessizliğin oluşumu: Nitel bir araştırma. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, (614), 21-41.
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The leadership quarterly*, 17(6), 654-676.
- Uluten, A. G. (2023). *Okullardaki örgütsel sinerjinin öğretmenlerin psikolojik sermayeleri üzerindeki rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.

- Uthayasuriyan, K. & Murugesan, K. (2020). Inclusive leadership management-on overview. *International Journal of Scientific Research*, 8(1), 401-402.
- Uzun, M. (2015). Eğitim örgütlerinde sinerji ve iş birliği. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 9(1), 98-113.
- Van Buskirk, M. (2020). *Inclusive leadership, psychological empowerment, and affective organizational commitment: A mediated model*. (Unpublished PhD Thesis). San Jose State University, USA.
- Van Knippenberg, D. & Hogg, M. A. (2003). A social identity model of leadership effectiveness in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 25, 243-295.
- Van Knippenberg, D. & Van Ginkel, W. P. (2021). A diversity mindset perspective on inclusive leadership. *Group & Organization Management*, 1-19.
- Veyisoğlu, N. (2024). *Okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarının örgütsel sinerji üzerindeki rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Wasonga, T. A. (2009). Leadership practices for social justice, democratic community, and learning: School principals' perspectives. *Journal of School Leadership* 19(2), 200-224.
- Wasserman, I. C. (2013). Strengthening interpersonal awareness and fostering relational eloquence. *Diversity at work: The practice of inclusion*, 128-154.
- Wasserman, I. C., Gallegos, P. V., & Ferdman, B. M. (2008). Dancing with resistance. *Diversity resistance in organizations*, 175-200.
- Wayne, S. J., Shore, L. M., & Liden, R. C. (2003). Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective. *Academy of Management Journal*, 46(1), 89-100.
- Winters, M. F. (2014). *From diversity to inclusion: An inclusion equation*. *Diversity at work: The practice of inclusion*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wuffli, P.A. (2016). *Inclusive leadership: A framework for the global era*. Zurich: Springer.

- Wuffli, P.A. (2016). *Inclusive leadership: A framework for the global era*. Zurich: Springer.
- Yavaş, Ş. (2024). *Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algısı ve iş yaşam kalitesiyle ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Yeşil, Ö. (2022). *Örgütsel sinerjinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, Ş. (2021). *Etkili lider sinerjik okul: Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinerji arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. Pearson.
- Zacher, H., & Frese, M. (2011). Maintaining a focus on opportunities at work: The role of age, job complexity, and the use of selection, optimization, and compensation strategies. *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 291-318.

## EKLER

### EK-1: Anket Formu ve Ölçekler

Sayın Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının örgütsel sinerji üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında toplanacak veriler, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde yürütülen bir tez çalışması için kullanılacaktır. Araştırma sırasında sizden alınan bilgiler, diğer cevaplayıcıların bilgileriyle birleştirilecek olup toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz yanıtların doğruluğu, araştırmanın niteliği açısından oldukça önemlidir. İşbirliğinizin ve katkınızın çok değerli olduğunu belirtir, desteğiniz için teşekkür ederiz.

Mustafa ARİ

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi  
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

#### 1) Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler yer alacaktır. Size uygun cevabı parantez içine çarpı işareti koyarak doldurunuz.

1) **Cinsiyetiniz:** Kadın ( ) Erkek ( )

2) **Yaşınız:** 20-25 ( ) 26-30 ( ) 31-35 ( ) 36-40 ( )

41-45 ( ) 46 ve üzeri ( )

3) **Medeni Durumunuz:** Bekar ( ) Evli ( )

4) **Öğrenim Düzeyiniz:** Lisans ( ) Lisansüstü ( )

5) **Çalıştığınız Okul Türü:** Okulöncesi ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )

6) **Mesleki Kıdeminiz:** 1-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11-15 Yıl ( )

16-20 Yıl ( ) 21-25 Yıl ( ) 26 Yıl ve üzeri ( )

7) **Bulduğunuz Kurumda Çalışma Süreniz:** 1-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( )

11-15 Yıl ( ) 16 Yıl ve üzeri ( )

### Kapsayıcı Liderlik Ölçeği

Aşağıdaki maddeler 'Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Özelliklerini Tespit Etmek' amacıyla hazırlanmıştır. Soruları okul müdürünüzün tutum ve davranışlarını düşünerek cevaplamamız istenmektedir.

	Ölçek Maddeleri	1) Asla	2) Nadiren	3) Bazen	4) Sıklıkla	5) Her Zaman
1	Okul müdürü, işimle ilgili fikirlerimi sorar.					
2						
3						
4						
5	Okul müdürü, işimi nasıl yaptığımla ilgilenir.					
6						
7						
8						
9	Okul müdürü, sadece kendi çıkarlarını düşünür.					
10						
11	Okul müdürü, adil davranmaya özen gösterir.					
12						
13						
14						
15	Okul müdürü, çalışanlar tarafından tespit edilen problemler için gerekli çözümler üretir.					
16						

## Örgütsel Sinerji Ölçeği

Aşağıdaki maddeler okul ortamınızdaki örgütsel sinerji düzeyini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Soruları okuldaki çalışma ortamınızı düşünerek cevaplamamız istenmektedir.

		(1) Hiç	(2) Nadiren	(3) Bazen	(4) Sık sık	(5) Her Zaman
1	Okulumuzda çalışanlar, diğer çalışanların başarılı olmasından mutluluk duyar.					
2						
3						
4						
5	Okulumuzda öğretmenler duygusal olarak güvende hissederler.					
6						
7						
8						
9	Öğretmenler bu okulda çalışmaktan hoşnuturlar.					
10						
11						
12						
13	İhtiyaç durumunda yapılacak işler rutininden farklı yapılabilir.					
14						
15						
16	Okulumuzda, problem çözümü konusunda çalışanlar cesaretlendirilir.					

17						
18						
19						
20	Bir problem hakkında ortaya atılan potansiyel çözümlerin zayıflıkları hakkında konuşulur.					
21						
22						
23						
24	Okulumuzda, okulun gelişimi için yapılan işlerde sürecin nasıl gelişeceği hakkında bilgilendirmeler yapılır.					
25						
26						
27	Okulumuzda, çalışanlar mesleki gelişimleri için çaba sarf eder.					
28						
29						

## EK-2: İzinler

BELGE TARİHİ: 1.08.2024 BELGE SAYISI: 2400028810

 <b>Istanbul Zaim Üniversitesi</b>	<b>ETİK ONAY BELGESİ</b>	<b>Doküman No</b>	<b>ET-FR-675</b>
		<b>İlk Yayın Tarihi</b>	<b>27.11.2023</b>
		<b>Revizyon Tarihi</b>	<b>22.12.2023</b>
		<b>Revizyon No</b>	<b>01</b>
		<b>Sayfa</b>	<b>1/1</b>

Tarih	19.07.2024
Sayı	2024/06
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	<i>Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının Örgütsel Sinerji Üzerindeki Etkisi</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Mustafa ARI
Danışman Adı Soyadı	Dr. Orkun Osman BİLGİVAR
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

(Katıldı)

Prof. Dr. Kadir CANATAN  
**Başkan**

(Katıldı)

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ  
**Başkan V.**

(Katıldı)

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ  
**Üye**

(İzinli)

Prof. Dr. Beytullah KAYA  
**Üye**

(Katıldı)

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK  
**Üye**

(Katıldı)

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU  
**Üye**

(Katıldı)

Av. Bilal ŞAMAT  
**Üye**

Kurul Yeminli Kâtibi/Raportör Selda ŞENOL

Dokümantasyon Onayı Prof. Dr. İbrahim GÜNEY Yönetim Sistemleri Tem.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Belge Doğrulama Kodu: TM9AAM7 Belge Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/iza-ebys>





Kemer İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.001070

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 752616

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: MUSTAFA ARI

Araştırmacının Adı: OKUL MÜDÜRLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖRGÜTSEL SİNERJİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Kemer İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: KAPSAYICI LİDERLİK ÖLÇEĞİ - ÖRGÜTSEL SİNERJİ ÖLÇEĞİ

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 04.09.2024

Araştırmacının Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 04.09.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

\* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

## Ölçek Kullanım İzni

MA

Siz

Merhaba; Ben Mustafa ARİ. Sabahattin Zaim üniversitesinde Eğitim Y...

24.06.2024 Pzt 14:03

VO

Veysel Okçu<v

.com>

Kime: Mustafa ARİ



26.06.2024 Çar 11:26

Değerli Meslektaşım Mustafa Bey, Türkçe'ye uyarladığımız Ölçeği kullanabilirsiniz, çalışmalarında başarılar dilerim Prof Dr Veysel OKÇU Siirt Üni Eğitim Fakültesi

iPhone'umdan gönderildi

Mustafa ARİ <ar...@du.tr> şunları yazdı (24 Haz 2024 14:03):

Merhaba;  
Ben Mustafa ARİ. Sabahattin Zaim üniversitesinde Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. İzniniz olursa tez araştırmamda uyarlamış olduğunuz Köşeyi Liderlik Ölçeğini kullanmak istiyorum.

## Re: Ölçek Kullanım İzni

FL

Faruk Levent<f

Kime: Siz



27.05.2024 Pzt 14:32

Merhaba,

Öğretmenlere yönelik geliştirmiş olduğumuz Örgütsel Sinerji Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

Doç.Dr. A.Faruk Levent

mustafa ari <...@...>, 27 May 2024 Pzt, 11:46 tarihinde şunu yazdı:

Saygıdeğer hocam iyi günler diliyorum.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde Eğitim yönetimi üzerine yüksek lisans yapmaktayım.

Tez konusu olarak öğretmenlerin örgütsel sinerji düzeylerini incelemek istiyorum. Bu sebeple izniniz olursa Geliştirmiş olduğunuz Örgütsel Sinerji Ölçeğini kullanmak istiyorum. Kullanım için izin verirseniz çok sevinirim.

Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Mustafa Ari

## ÖZGEÇMİŞ

Mustafa ARİ

### A. EĞİTİM

**Yüksek Lisans:** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, 2025, İstanbul

**Lisans:** İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, 2011, İstanbul

### B. MESLEKİ DENEYİM

Öğretmenlik mesleğine 2011 yılında İstanbul Esenler İsmetpaşa İlkokulunda başladım. 2017 yılından beri yine İstanbul Esenler ilçesi Yunuse Emre Ortaokulunda öğretmen olarak görev yapmaktayım.