

## Inclusive Leadership Practices in Schools: A Mixed Methods Study

Ali CULHA<sup>1</sup>

### About the Article

Received: 17.01.2022  
Accepted: 05.12.2022  
Published: 01.05.2023

### Keywords

Inclusive Leadership  
School  
Teacher

### Abstract

*Inclusive leadership is a form of leadership that has received more attention in recent years. The aim of this research is to examine the inclusive leadership practices exhibited by school principals. Convergent design, one of the mixed method designs, was used in the research. The quantitative dimension of the research was carried out with a survey design, one of the descriptive research methods. The qualitative dimension of the research was carried out with the phenomenology design, one of the qualitative research designs. The population of the research consists of teachers working in primary, secondary and high schools Karaköprü districts of Şanlıurfa in the 2021-2022 academic year. Inclusive leadership levels in the schools was determined using The Inclusive Leadership Scale as the quantitative dimension of the study. The quantitative data of the research were collected with the inclusive leadership scale, and the qualitative data were collected with semi-structured interview forms. Percentage, frequency, mean and standard deviation, t-test and one-way analysis of variance were used in the analysis of the data of the quantitative dimension of the study. The data obtained in the qualitative dimension of the research were analyzed with the descriptive analysis method. According to the findings, it is possible to say that school principals exhibit inclusive leadership practices at a high level. In addition, inclusive leadership differs according to the union status of the teachers and the school level they work at.*

### For Citation

Culha, A. (2023). Inclusive Leadership Practices in Schools: A Mixed Methods Study. *Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 70-84. DOI: 10.21666/muefd.1059027

At the present time, the view that organizations will serve their purpose better and be more effective with the inclusion of all stakeholders in management activities is becoming more and more widespread (Ryan, 2006b). In the context of management approaches, there is a greater need for an inclusive, transparent and accountable leadership style (Anthony, 2017). Based on this need, inclusive leadership as a new leadership style also stands out as an emerging research and leadership field (Qi & Liu, 2017). Inclusive leadership assumes revealing the potential of all organizational members and thus increasing the effectiveness of the organization (Randel et al., 2018). Considering the role of schools in the formation of a fairer world order (Najmaei, 2017), it is hoped that inclusive leadership can contribute to the training of individuals who can meet the expectations and needs of a contemporary society (Dorczak, 2011). On the other hand, teachers and school administrators in schools face various challenges with increasing diversity. Migration movements, which occur for various reasons, especially globalization, wars and internal conflicts, also affect educators. School administrators and teachers are faced with students with different lives and cultures (Ashikali et al., 2020; Garrison-Wade et al., 2007; Jin et al., 2017; Sandoval et al., 2021). For this reason, exploring the reflections of inclusive leadership (Qi & Liu, 2017) in schools, which is relatively new and has little research on, was determined as the main problem of this research.

### Inclusive leadership

Inclusive leadership is a concept used to emphasize the need for greater diversity and better leader-follower relationships (Wuffli, 2016). An inclusive leader is a person who demands the contributions of his followers with his words and actions, shows that he appreciates the efforts of his followers, encourages all members of the group to speak, does not take into account differences in status, and

<sup>1</sup> Harran University – aliculha@harran.edu.tr- ORCID No: 0000-0002-5215-0823

knows the importance and value of each group member (Nembhard & Edmondson, 2006). Inclusive leadership is defined as a learning cycle that continues through relational practice on the basis of cooperation and respect, enabling individuals and groups to be a part of the whole in order to be guided towards common results for the common benefit of everyone and to maintain their commitment (Booyesen, 2014). As it can be understood from the definition, inclusive leadership can have positive effects on the transition from individuality to collectivism, from isolation to cooperation, and from competition to reciprocity (Bennett, 2014). As inclusive leadership is having the courage to take conscious steps to remove barriers to individuals who are at risk of being ignored or excluded in society. Inclusive leaders demonstrate a leadership approach that recognizes diversity, demands and welcomes the individual contribution of everyone, and encourages full participation in decision-making. The aim of inclusive leadership is to innovate, transform and produce while meeting everyone's needs (Agerwala, 2020; Bortini et al., 2016), to achieve higher performance by improving the qualifications, perspectives and contributions of members (Shore et al., 2011).

Some basic features of inclusive leadership can be listed as follows (Dorczak, 2011):

- Social process and teamwork are valued as the main elements of personal and organizational development,
- Everyone is included in the activities of the organization according to their potential,
- It is ensured that everyone's voice is heard by creating appropriate conditions in interpersonal and professional communication,
- Everyone is given space and opportunities for personal and professional development within the group,
- Continuous change and development of individuals, groups and organizations are supported,
- It is built on values such as autonomy, mutual respect, trust and responsibility,
- Distributed power is seen as a development process.

Inclusive leadership requires embracing differences and working with individuals' abilities and strengths (Rayner, 2009). The rights, wishes, expectations, needs and potentials of individuals who are at risk of being socially ignored or excluded are taken into account, and each individual is valued. This understanding can affect everyone in a positive way. While the individual feels that he is valued as a human being and has the authority to reach his full potential, the leader also works with more motivated individuals and can cope with the difficulties encountered with the support of his followers (Bortini, et al., 2016). Inclusive leadership, as an extension of the organic leadership paradigm, especially in educational organizations, draws a framework in the sense of participating in all operational processes of the organization and creating suitable conditions for everyone's personal development (Dorczak, 2011). In recent years, it has been voiced more frequently and loudly that schools should do their part in order to contribute to the formation of a fairer world for all (Najmaei, 2017).

### **Inclusive leadership in schools**

Schools need to accept and be sensitive to cultural diversity in order to build cultures that encourage the active participation and inclusion of all segments in educational activities (Ryan, 2006a). An inclusive school culture facilitates the creation of an environment where criticism is encouraged, where the principal, teachers, parents and students are in dialogue, where all stakeholders are taken into account and their active participation is ensured, and where everyone is brought together on a fair and democratic ground. At this point, the determinant is the leadership of the school principal (Keyes et al., 1999). An inclusive leadership approach by the school principal takes into account the needs of everyone, not just the school administration or dominant groups (Ryan, 2006a). Since a successful inclusive leadership knows how to benefit from the potential of human resources (Rayner, 2009). In such a climate, ensuring the active participation of all segments in educational activities, receiving better quality education, developing critical awareness, strengthening the dialogue among all stakeholders, taking into account the characteristics of all segments in the formulation and implementation of decision and policy-making strategies may become evident. However, leadership is exhibited on the

basis of fair, horizontal relations and as a collective process (Ryan, 2006a). Such a leadership is inclusive leadership that transforms society positively and makes a difference in society (Anthony, 2017).

It is an important requirement to ensure the active participation of all stakeholders involved in educational activities, to increase their motivation and to make them feel valued (Van Knippenberg and Van Ginkel, 2021). It is possible to say that school principals face difficulties such as offering inclusive education opportunities by exhibiting more inclusive leadership that takes teachers and students into account, listens to the voices of all, and ensures their active participation (Garrison-Wade et al., 2007; Ryan, 1999). At this point, it is possible to say that there is a greater need for inclusive education leadership in schools, since there is a more inclusive education for everyone (Dorcak, 2011). Inclusive school leaders accept differences as social constructs, value past experiences of students and families, and are sensitive to cultural values. After all, it is obvious that school principals have an important position in the development of an inclusive culture in schools (DeMatthews et al., 2021). For this reason, it is aimed to emphasize to what extent the inclusive leadership practices exhibited by school principals in schools are realized with this study. From this point of view, it is aimed to reveal the inclusive leadership practices exhibited by school principals in this research. For this purpose, the questions that guide the research are listed below:

1. What is the level of inclusive leadership displayed by school principals?
2. Do the inclusive leadership practices exhibited by school principals differ according to various variables?
3. What inclusive leadership practices do school principals demonstrate?

## Method

In this part of paper, the design of the research, its participants, data collection tools, efforts to increase its validity and reliability, and data collection processes are included.

### Pattern of the Research

Mixed method was preferred in the research. The convergent pattern from the mixed method patterns was used. This pattern is one in which the researcher collects two types of data at the same time and interprets the data by combining it (Creswell, 2017). In the research, it is thought that the convergent design is appropriate in terms of revealing and interpreting the application of a leadership style that has come to the fore in recent years, such as inclusive leadership. The quantitative dimension of the research was carried out with a survey design, one of the descriptive research methods. The idea that there was no relationship and effect in the research and that it would allow the qualitative data to be discussed together was decisive in choosing the descriptive survey design. In the descriptive method, the sample group is defined and described (Gliner et al., 2015). The qualitative dimension of the research was carried out with phenomenology, one of the qualitative research designs. Phenomenology aims to gain an in-depth understanding by focusing on how participants understand the phenomenon, how they describe it, and what they feel about the phenomenon (Patton, 2014).

### Population and Sample

In the study, the opinions of the teachers were applied in relation to inclusive leadership. This choice is a widely adopted understanding in the studies related to leadership. Instead of evaluating a leader's own leadership, the leadership can be said to be more reliable from the perspective of the employees (Jacobsen & Andersen, 2015). The universe of the study consists of teachers working in primary, secondary and high schools in Karaköprü district of Şanlıurfa province in 2021-2022 academic year. The universe of the study consists of 4583 teachers working in this district (MoNE, 2021).

*Quantitative Dimension:* In the research, the whole universe could not be reached. In cases where the universe is large, a sample group is selected in order to represent the universe and reflect the

characteristics of the universe in order to make inferences about the universe (Gliner et al., 2015). In this study, easily accessible status sampling patterns were preferred from non -probability sampling patterns. In this pattern, easily accessible individuals are included in the sampling (Gliner et al., 2015). In this preference, the effects of pandemic period were decisive. With this method, 222 teachers who voluntarily accept the data collection tools despite the effects of the pandemi period constitute the sample of the quantitative dimension. The personal information of the sample group is included in Table 1.

Table 1.  
*Information of the Participants in the Quantitative Dimension*

Variable		N	Percentage (%)
<b>Gender</b>	Female	97	43,7
	Male	125	56,3
<b>School Level</b>	Primary	48	21,6
	Secondary	84	37,8
	High	90	40,5
<b>Age</b>	30 and below	45	20,3
	31-40	109	49,1
	41-50	48	21,6
	51 and above	20	9,0
<b>Professional Seniority</b>	0-5 years	38	17,1
	6-10 years	31	27,5
	11-15 years	51	23,0
	16-20 years I	36	16,2
	20 years and more	36	16,2
<b>Union Status</b>	Member	134	60,4
	Not a Member	88	39,6
<b>Total</b>		222	100

As can be seen in Table 1, there was variation in all variables such as gender, school level, age, professional seniority and union status in the personal characteristics of the teachers participating in the research.

*Qualitative Dimension:* The participants of the qualitative dimension of the research were formed by purposive sampling method, which is widely used in qualitative research. In this method, there is an effort to create a working group that will serve to understand the problem situation correctly by selecting information-rich situations (participants) in order to add depth to the research (Gliner et al., 2015). Based on this information, a working group consisting of 13 teachers who can express their opinions on inclusive leadership was formed.

Table 2.  
*Information of the Participants in the Qualitative Dimension*

Participant	Abbreviation	Gender	Age	School Level	Professional Seniority	Syndicate	Conversation Time (minutes)
Teacher 1	T1	Female	38	High	12	Member	24
Teacher 2	T2	Male	45	High	23	Member	25
Teacher 3	T3	Male	29	Middle	4	Member	22
Teacher 5	T5	Female	49	High	23	Not a Member	23
Teacher 6	T6	Female	32	High	3	Not a Member	21
Teacher 7	T7	Male	36	Middle	14	Member	25
Teacher 8	T8	Female	37	Primary	13	Member	19
Teacher 9	T9	Male	39	Primary	14	Member	22
Teacher 10	T10	Male	42	Primary	21	Member	20
Teacher 11	T11	Male	39	Middle	16	Member	20
Teacher 12	T12	Male	37	Middle	15	Not a Member	26
Teacher 13	T13	Female	36	Middle	12	Member	24
Teacher 14	T14	Male	28	Primary	6	Member	23

In Table 2, it is seen that the working group consisting of 13 primary, middle and high school teachers was 5 female and 8 male, their average age ranged between 28 and 49, and their professional seniority ranged between 3 and 23 years. While 3 of the teachers in the study group are not members of any syndicate, 10 of them are syndicate members. The duration of the interviews with the participants varied between 19 and 26 minutes (approximately 23 minutes on average). In addition, as a common practice in qualitative research at this stage, the participants were Teacher 1, Teacher 2, ... and symbolized as T1, T2, ...

### Data Collection Tools

*Quantitative Dimension:* The Inclusive Leadership Scale developed by Hollander (2008) and adapted to Turkish culture by Okçu and Deviren (2020) was used to collect data in this dimension. The use of this scale has been effective because it is a reliable scale that can be used to reveal the perceptions of teachers working at different learning levels and school types about the inclusive leadership characteristics of school principals (Okçu & Deviren, 2020). The scale is a five-point Likert-type scale consisting of 3 sub-dimensions and 16 items. Scale items were rated as never (1), rarely (2), sometimes (3), often (4), and always (5). 1.-6. items are included in identification and support sub-dimension, 7.-11. items are included in justice, communication and action sub-dimension, 12.-16. items are included in selfishness and disrespect sub-dimension. At the reliability point of the scale, Cronbach Alpha values were .89; .85; .79 in sub-dimensions respectively; and .88 for the whole scale. In this study, Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated as .75. The fact that this coefficient is greater than .70 is acceptable in terms of reliability (Büyükoztürk et al., 2010). In this case, it is possible to say that the data of the research are reliable.

*Qualitative Dimension:* The interview method was used while collecting the data in the qualitative dimension of the study. Data were collected using semi-structured interview forms. Semi-structured forms allow the participants to talk about the basic points of the research without getting away from the problem of the research by preparing the questions in advance (Patton, 2014). While preparing the interview form, the dimensions of the scale used in the quantitative dimension of the research were taken into account. After the interview form was prepared, the opinion of an expert in the field of measurement and evaluation was taken. The expert had suggestions especially about grammar and some sentence structures. The form has been updated in the light of these suggestions. The updated version of the form was used in trial interviews with 2 teachers. No negative or incomplete feedback was received. Therefore, the same form was used in other interviews. The interview questions in the form used are given below:

1. What are your thoughts about your school principal;
  - a. Listening to you,
  - b. Taking your opinions into account,
  - c. Setting goals,
  - d. Motivating you,
  - e. Giving you the initiative,
  - f. His appreciation of you?
2. What are your thoughts about your school principal;
  - a. Taking credit for himself,
  - b. Thinking about his own interests?
3. What are your thoughts about your school principal;
  - a. Behaving consistently,
  - b. Behaving fairly?
4. What are your thoughts about your school principal blaming you when things go wrong and lowering your motivation?
5. What are your thoughts about your school principal being interested in how things work and trying to find solutions?

In the interviews, it was requested to take a voice recording in an effort not to lose the data. However, since the teachers in the trial interviews did not take kindly to this situation, the interviews with the other participants were meticulously recorded in writing.

### **Validity and Reliability**

In order to increase the validity and reliability of the research, some precautions were taken and some principles were taken care of. In this context, the quantitative and qualitative processes are given respectively.

*Quantitative Dimension:* In quantitative studies, validity can be classified as internal and external validity. Internal validity is related to the ability to establish a cause-effect relationship between dependent and independent variables, and external validity is related to the power to generalize research findings to the universe, other environments or situations (Gliner et al., 2015). In this framework, efforts have been made to increase the validity of the study, such as creating a sample group suitable for the problem situation of the research, collecting the data by the researcher himself, for this reason, the return rate of the measurement tool is 100%, the data collection process is carried out at schools and without interrupting educational activities, and voluntary participants are involved. Within the scope of internal consistency reliability, the Cronbach Alpha method was preferred.

*Qualitative Dimension:* Creswell and Miller's (2000) validity strategies for the validity of the study were taken into account. Some of these strategies, which are listed as long-term participation and continuous observation, data diversification (triangulation), peer review, negative situation analysis, member control, intensive description, external audit, disclosure of researcher biases (Creswell, 2016), were preferred to increase the validity of the research. It was first reviewed by an educational sciences expert, with data collected and analysed regarding the peer review strategy. Since the expert was more interested in qualitative research, he was contacted. Some changes were made taking into account some suggestions of the expert. There were some suggestions especially in naming the themes. Second, regarding the member control strategy, two participants were interviewed again after the peer control. The parallelism of the themes and findings obtained in the research with their own views was asked. Both participants expressed a positive opinion in this regard. In qualitative research, reliability generally means clarity and consistency in the responses of more than one coder to data sets (Creswell, 2016). Precautions were taken, such as clearly writing interview questions for reliability, collecting data in accordance with qualitative research processes and voluntarily by the participants, conducting peer control, explaining all processes as much as possible, and keeping the raw data visible to others.

### **Data Collection**

Ethics committee approval was obtained for the research before starting the data collection process (Inönü University Social and Human Sciences Ethics Committee, decision dated 09.12.2021 and numbered 2021/24-16). Data on the quantitative and qualitative dimensions of the research were collected at the same time. At this point, the researcher personally went to the schools included in the sample group of the research. By interviewing the school principal, it was ensured that the measurement tools were filled in an appropriate environment and time, and qualitative interviews were conducted. Quantitative measurement tools were filled in the teachers' room and between 10-15 minutes of breaks. In some schools, it was carried out in different time periods through the guidance service. Interviews within the scope of the qualitative dimension of the research were conducted with volunteer teachers in the school library, guidance service or the assistant principal's room in a way that would not disrupt the educational activities. Ethical principles were taken care of throughout the data collection process, voluntary participants were included, and the participating teachers were allowed to express their views in an environment where they would not be under any pressure. The fact that the research subject includes the views on the inclusive leadership of the school principal has increased the attention of the researcher in this direction. In all this process, care was taken not to disrupt the activities of the school and not to disturb the order. One by one interviews were conducted with all participants, and written notes were taken during the interviews. Care was taken to transfer the expressions of the participants directly to the text. After the data collection process, the analysis of the data was started.

### **Analysis of Data**

*Quantitative Dimension:* The data of the study were analysed using the SPSS 26.0 program. While determining the level of inclusive leadership practices exhibited by school principals, descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation were used. While

explaining the personal characteristics of the teachers participating in the research, frequency and percentage values were used. Before the analysis of the data, it was examined whether the data showed a normal distribution. The kurtosis and skewness values of the data were examined for each variable in the inclusive leadership scale. Skewness and kurtosis values were -.601/-1.452 in the gender variable; .453/-.008 in the age variable; .079/-1.074 in professional seniority variable; .018/-1.004 in the school level variable; In the variable of educational status, it was determined as 1.275/-.377. Considering that the kurtosis and skewness values in all variables are between -1.5 and +1.5, the kurtosis value is -.309, the skewness value is -.704, in general, and these values are acceptable in providing a normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2013). It was decided to use parametric tests. In accordance with the normality assumption in normality tests, the level of significance was accepted as  $p < 0.05$ .

In line with the sub-problems of the research, t-test for independent samples from parametric tests in analysis with binary groups; One-way analysis of variance (ANOVA) test, one of the parametric tests, was used in the analyses performed with variables with more than two groups. Due to the inhomogeneity of the variances, Tamhane's T2 test, one of the Post-Hoc analysis, was used to determine the source of the significant differences in the ANOVA test.

The limits regarding the level of options in the inclusive leadership scale used in the research are shaped as in Table 3. While determining the limits, the level range was accepted as 0.80 (Score Range=Highest value-Least value/n).

Table 3.  
*Limits and Levels of Options in Measurement Tools*

Options	Limits	Levels
Never (1)	1,00-1,79	Low level
Rarely (2)	1,80-2,59	
Sometimes (3)	2,60-3,39	Intermediate
Often (4)	3,40-4,19	High level
Always (5)	4,20-5,00	

*Qualitative Dimension:* The data obtained in the qualitative dimension of the research were analyzed with the descriptive analysis method. In this study, the expressions in the data obtained through the interviews were themed as meaningful words or groups of words that could represent the content. Concepts with the same or similar meanings were gathered under the same theme in the thematic process. Later, these themes were presented in two categories as positive and negative. At this stage, the themes were reviewed with the support of an expert. Some theme names have been changed. After the final form was given, the data were presented to the two participants who participated in the research. These participants stated that the data coincided with their own views.

## Findings

Quantitative and qualitative findings obtained with data collection tools are given respectively.

### Findings Regarding the Quantitative Dimension of the Research

Within the scope of the quantitative findings of the research, the arithmetic mean and standard deviation values of each item in the inclusive leadership scale were examined. In addition, t-test made according to gender and being a member of syndicate variables and ANOVA results according to age and school level variables are included. In Table 4, the arithmetic mean and standard deviation values of the items in the recognition and support dimension of the inclusive leadership scale are given.

Table 4.

*Scale Items in Recognition and Support Dimensions*

<b>Scale Items in Recognition and Support Dimensions</b>	$\bar{X}$	Ss
1. The school principal asks for my ideas about my work.	3,51	1,16
2. The school principal encourages me to ask questions about my work.	3,46	1,26
3. The school principal sets clear goals to be achieved.	3,52	1,17
4. The school principal listens to information from employees, even if there is bad news.	3,77	1,06
5. The school principal is concerned with how I do my work.	3,81	,99
6. The school principal appreciates my contribution to the work.	3,68	1,20
<i>Recognition and Support dimensions overall</i>	3,63	,99

As seen in Table 4, the arithmetic mean of the items in the recognition and support dimensions of the inclusive leadership scale varies between 3.46 and 3.81. These values correspond to the high level as indicated in Table 3. In this case, it can be said that school principals exhibit high levels of attitudes and behaviours in all items in this dimension. In Table 5, the arithmetic mean and standard deviation values of the items in the justice, communication and action dimensions of the inclusive leadership scale are given.

Table 5.

*Scale Items in Justice, Communication and Action Dimensions*

<b>Scale Items in Justice, Communication and Action Dimensions</b>	$\bar{X}$	Ss
7. The school principal allows me to take initiative in decisions about my work.	3,66	1,15
8. The school principal takes credit for my achievements.	2,80	1,27
9. The school principal thinks only of his own interests.	2,14	1,31
10. The school principal treats everyone consistently in applying the rules.	3,59	1,20
11. The school principal takes care to act fairly.	3,74	1,16
<i>Justice, Communication and Action dimensions overall</i>	3,19	,49

As seen in Table 5, the arithmetic mean of the items in the justice, communication and action dimensions of the inclusive leadership scale varies between 2.14 and 3.74. When the level equivalents of these values in Table 3 are examined, it can be said that there are items corresponding to low, medium and high levels. It is possible to say that the item “The school principal only thinks about his own interests” is perceived as low level, the item “The school principal takes credit for my achievements” is at medium level and the other items are perceived as high. In Table 6, the arithmetic mean and standard deviation values of the items in the selfishness and disrespect dimensions of the inclusive leadership scale are given.

Table 6.

*Scale Items in Selfishness and Disrespect Dimensions*

<b>Scale Items in Selfishness and Disrespect Dimensions</b>	$\bar{X}$	Ss
12. The principal blames me in front of others when things go wrong.	1,65	1,01
13. The school principal does not consider my thoughts about my work.	1,84	1,09
14. The school principal makes criticisms that reduce my motivation.	1,86	1,14
15. The school principal produces necessary solutions for the problems identified by the employees.	3,73	1,05
16. The school principal is concerned with how things are run.	4,01	,99
<i>Selfishness and Disrespect dimensions overall</i>	2,62	,47

As seen in Table 6, the arithmetic mean of the items in the selfishness and disrespect dimensions of the inclusive leadership scale varies between 1.65 and 4.01. When the level equivalents of these values in Table 3 are examined, it can be said that there are items corresponding to low and high levels. It is possible to say that the average for the selfishness and disrespect dimensions corresponds to the medium level, in other words, the perceptions of the teachers and school principals regarding the selfishness and



disrespect sub-dimensions of the inclusive leadership are at a moderate level. Table 7 shows the results of the t-test conducted to determine whether the inclusive leadership of the school principal perceived by the teachers differs significantly according to the variables of gender and status of being a member of syndicate.

Table 7.  
*T-test Results According to Gender and Status of being a Member of Syndicate Variables*

Variable		n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p	
<b>Inclusive Leadership</b>	Gender	Female	97	3,38	,54	-,849	220	,397
		Male	125	3,44	,49			
	<i>Status of being a Member of Syndicate</i>	Member	134	3,47	,49	2,291	220	,023*
		Not Member	88	3,31	,54			

\* p< .05

As seen in Table 7, the inclusive leadership of the school principal perceived by the teachers does not differ significantly according to gender [ $t(220)=-,849$ ;  $p=,397$ ], while it differs significantly according to status of being a member of syndicate [ $t(220)=2,291$ ;  $p=,023$ ]. It can be said that the inclusive leadership of the school principal perceived by the teachers who are members of any syndicate ( $\bar{X}=3,47$ ;  $Sd=,49$ ) is at a higher level than those who are not members of any syndicate ( $\bar{X}=3,31$ ;  $Sd=,54$ ). In Table 8, ANOVA results are given in order to determine whether the inclusive leadership of the school principal perceived by the teachers differs significantly according to the age and the school level variables.

Table 8.  
*ANOVA Results According to Age and School Level Variables*

Variable	n	$\bar{X}$	Ss	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Squares mean	F	p	Difference	
<b>Age</b>	30 and - (1)	45	3,42	Between group	,665	3	,222	,819	,484	-	
	31-40 (2)	109	3,36		In-group	58,982	218				,271
	41-50 (3)	48	3,50		Total	59,647					
	51 and +(4)	20	3,41								
<b>School Level</b>	Primary (1)	48	3,26	Between group	1,669	2	,834	3,152	,045	1-3*	
	Middle (2)	84	3,42	In-group	57,978	219	,265				
	High (3)	90	3,49	Total	59,647						

\* p< .05

In Table 8, it is seen that the inclusive leadership of the school principal perceived by the teachers does not differ significantly according to age [ $f(3)= ,222$   $p=,484$ ], but there is a significant difference according to the school level in which the teachers work. In order to determine the source of this significant difference, the homogeneity of the variances was tested first. Since the homogeneity of the variances could not be achieved ( $p=,009$ ), Tamhane's T2 test was performed. It was revealed that this significant difference was between teachers working in primary and high schools [ $f(2)= ,834$   $p=,045$ ]. According to teachers' perceptions, high school principals' inclusive leadership ( $\bar{X}=3,49$ ;  $Sd=,45$ ) is higher than primary school principals ( $\bar{X}=3,26$ ;  $Sd=,59$ ).

### Findings Regarding the Qualitative Dimension of the Research

In this part, the findings obtained by analysing the data obtained from the interviews with the participants within the scope of the qualitative dimension with the descriptive analysis method and some prominent participant opinions are included. Based on the opinions of the participants in Table 9, positive and negative themes regarding the inclusive leadership practices of school principals were formed. Negative themes emerged by directing the meaningfully negative questions in the scale in the quantitative dimension of the research to the participants in the qualitative dimension as well.

The themes in Table 9 were created by asking the questions prepared within the scope of the research to the participants. First, it was asked whether school principals took teachers' opinions into consideration and encouraged them to exchange ideas and ask questions about their work. This question was prepared in parallel with the 1st, 2nd, and 4th items in the quantitative dimension of the study. All but one of the participants stated that the school principals exchanged ideas with them, took their opinions into consideration, and asked questions about the school easily. For example, one of the participants, T4, said that "the school principal's asking and caring about his ideas makes him happy,

his motivation increases, and he is encouraged to communicate with the school administration". T7 also stated that "this positive situation paved the way for the school administration and teachers to work in harmony".

Table 9.

Themes related to the inclusive leadership practices of school principals

Themes	
Positive	Negative
Exchange of ideas	Taking credit for success
Paying regard	Thinking of himself (Selfishness)
Instructional objectives	Accusatory attitude
Motivation	Criticism in front of others
Taking initiative	
Appreciation	
Consistency	
Being fair	
Dealing with schoolwork	
Solution generation	

The second question posed to the participants is about school principals setting goals for teachers and motivating them. Considering the 3rd and 5th items in the quantitative dimension, this question was directed to the participants. When the views of the participants were analysed, it was stated that school principals were more interested in instructional goals based on the results. It was stated that school principals set realistic and practical goals. It has come to the fore that these goals are effective in increasing the motivation of teachers and they are appreciated in successful situations. T1 stated that "targets for the completion of the curriculum without any disruption", T7 and T12 stated that "objectives were determined to increase the quality in teaching activities". T9, T10 and T11 stated that "the school principal sets realistic short and long-term goals", T4 states that "determining goals is a road map for them", T2 and T5 stated that "school principals set goals to contribute to the professional development of teachers". While there are different ways to set goals, it is noteworthy that all of the participants stated that this situation motivates them.

In the qualitative dimension, the views of the participants on the issue of taking initiative and appreciation of the teacher, which is included in the 6th and 7th items of the inclusive leadership scale, were taken. All of the participants stated that their positive actions at school were appreciated by the school principal. In order to support the 8th and 9th items of the inclusive leadership scale used in the study, a question was asked to the participants in the qualitative dimension about the school principal's taking credit for success and thinking of himself. Many teachers who participated in the research (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T8, T9, T10, T11 and T13) stated that educational activities require cooperation and that all stakeholders have a role in any outcome. The attitude of the school principal to take credit for success was accepted as usual by the teachers. T4, one of these teachers, stated that "I welcome this attitude of my school principal, because I believe that the school principal and the teacher play a role together in success and failure". T10 also used the expressions "emphasizing the cooperation in school activities, the important thing is that the success of the teacher is not overshadowed".

Consistent and fair behaviour of the school principal is included in the 10th and 11th items of the scale used in the quantitative dimension of the research. In the qualitative dimension, a question parallel to these questions was asked to the participants. Participants stated that the basis of management activities is fairness and consistency is very important. T1, T2, T4, T5, T7, T8, T9, T10, T11 and T13 stated that school principals acted fairly and were consistent in their attitudes and behaviours. T2 said, "Our school principal generally displays a consistent and fair management approach. When someone is discriminated against or treated differently, the school climate is negatively affected. At this point, ethical principles are important", he said. S3 stated that "otherwise, the motivation of the teachers will decrease and they may become alienated from the school". T9 also emphasized that "behaving fairly and consistently is the critical value expected from a school principal for the effective conduct of school affairs".

Most of the participants stated that the school principals did not exhibit behaviours such as blaming and criticizing teachers and ignoring the views of the teacher. Considering the 12th, 13th and 14th items in the quantitative dimension of the study, T5 answered this question, *"My school principal does not blame us in a negative situation, he takes our opinions to evaluate the situation, there are criticisms, but it is not personal, and makes positive comments as possible for how can it be better for everyone"*. T6 also stated that *"the works in the institution are carried out with coordination and cooperation, the school principal does not show an accusatory attitude in adverse situations, on the contrary, he focuses on where everyone, especially himself, made a mistake and how this situation can be corrected"*.

Almost all of the participants stated that the school principals are interested in how the activities in the school are carried out and that they do not hesitate to find solutions to the problems experienced. Taking into consideration the 15th and 16th items in the quantitative dimension, T5 replied to this question, *"My school principal personally deals with the problems in the institution, and helps on the way to a solution by displaying a leadership behaviour without panicking"*, while T7 stated that *"my school principal is very experienced, he is aware of the activities of the school, it is possible to say that he is successful in crisis management"*.

The quantitative and qualitative findings obtained within the scope of the research were handled together and a discussion was made about the inclusive leadership approach applied by school principals in schools.

## Discussion

According to the perceptions of the teachers within the scope of the research, it can be said that the school principals successfully applied the inclusive leadership. Altinel Yüncü (2022) also obtained findings parallel to this finding in her research. In addition, Altinel Yüncü's research shows parallelism in terms of sub-dimensions and items of the inclusive leadership scale. While there was no significant difference in terms of gender and age variables, a significant difference was found in terms of being a member of syndicate and school level variables. Teachers who are members of any syndicate see school principals as more inclusive. Inclusive leadership practices of high school principals can also be evaluated as more successful than middle school principals. In Altinel Yüncü's research, no significant difference was found in terms of gender and age. In this regard, the findings overlap. However, in Altinel Yüncü's research, no significant difference was found in terms of school level. In this respect, this finding does not overlap. It has been determined that teachers who are members of any syndicate find school principals more inclusive. At the individual level, inclusive leadership requires cultural humility, courage, and tolerance for imperfection and ambiguity. A remarkable awareness of one's own personal and professional background and prejudices is helpful in developing greater facilities for overcoming differences (Bennett, 2014). Having policies to manage diversity is an important first step towards inclusive practices. It is the leader's role to ensure that all individuals feel accepted and respected. Organization members should be part of an organizational culture that takes pride in diversity (Jin, et al., 2017). It is possible to say that inclusive school leaders create a school culture where staff are willing and determined to cooperate with each other. All staff, regardless of their role or status, are valued and accepted by school leaders for their contribution to making their schools inclusive (Kugelmass & Ainscow, 2004). In addition, high school teachers found school principals more inclusive than primary school teachers. In primary schools, the tendency of the school principal to seek the opinion of a teacher with the same branch and similar experience and to need expertise in a subject may be less than in high schools. Also there is more branching in high schools, the school principal may need more expertise from teachers with different branches and experiences. This may also play a role in giving more initiative to high school teachers. As a result, in high schools, the tendency of the school principal to seek the teacher's opinion on a subject, to need his contribution and to value this contribution can make a difference in the understanding of inclusive leadership.

Teachers stated that school principals asked their opinions about their work, were encouraged to ask questions and listened to them. It is known that a supportive school environment where teachers' ideas are taken, they can ask questions and criticize provides more autonomy, encourages risk taking and gives confidence that they can be successful (Keyes, et al., 1999). Inclusive leadership is an important

mechanism that creates the conditions in which individuals feel safe to put forward their ideas, express their views and question them (Nembhard & Edmondson, 2006). When employees are valued through inclusive leadership qualities such as openness and participation in decision-making processes in the organization, positive social relations can be realized (Javed, et al., 2019; Nembhard & Edmondson, 2006). An important dimension of inclusive leadership, such as listening to the voice of the employees, has a positive effect on the behavior of the employees (Qi & Liu, 2017). People in an inclusive learning environment have the capacity to reflect on the process, both individually and collectively. Therefore, in inclusive leadership, it is important to create an environment where everyone is encouraged to participate actively, but not forced (Booyesen, 2014). Inclusive leadership emphasizes that everyone is equal in expressing the ideas of the members of the organization (Guo et al., 20). Inclusive leaders should encourage the participation of everyone who is valuable to the organization and emphasize the importance of an open and mutually respectful relationship with each other (Booyesen, 2014).

According to the teachers, school principals take a role in the way things are done and are interested in how things are done. They find solutions to problems and set clear objectives, mostly in the instructional dimension. The fact that school principals are personally interested in the activities carried out at school may be related to the fact that inclusive leadership does not take into account the status differences between their followers and they care about the contributions of all stakeholders of the organization (Nembhard & Edmondson, 2006; Bortini et al., 2016). Likewise school principals may have adopted a more effective leadership as a model in order to increase the participation and productivity of teachers. In addition, in inclusive leadership, efforts are made to ensure that the members of the organization are active. Every member of the organization is tried to be motivated towards institutional goals without putting any pressure or making judgments (Echols, 2009). Since the educational goals of the schools come to the fore, the school principals' setting goals in this direction can be evaluated in this context.

Another finding obtained within the scope of the research is that school principals allow teachers to take initiative and appreciate them for their contributions. Leadership can emphasize a positive approach that is based on strengths and seeks to unlock the potential contributions of as many people as possible. Inclusive leadership is, in many ways, the cornerstone of engagement at other levels of the multi-level framework; It can facilitate inclusion in groups, organizations and societies and help transform and spread inclusion to these levels (Ferdman, 2014). According to the theory of inclusive leadership, leaders are more effective when they empower their followers, give them initiative, and allow for two-way influence, thereby encouraging the expanded use of followers' skills, autonomy, and responsibility (Hollander, 2012).

According to the teachers' views, school principals do not only think about their own interests and do not take credit for success. Teachers stated that everyone has a share in success and failure. Inclusive leadership requires an approach that tries to take into account the interests of everyone, not just the interests of the school administration (Ryan, 2006a). As the source of power and influence in organizational activities is dominated by personal competencies rather than positions or statuses (Guo et al., 2020). Inclusive leadership can be effective in creating an organizational culture where all organizational members are valued regardless of their rank or status, where everyone can cooperate with each other and share responsibility (Kugelmass & Ainscow, 2004). In addition, interdependence and responsibility in inclusive leadership may also come to mind at this point. One of the assumptions of the inclusive leadership approach requires an awareness of interdependence. This awareness is the fact that the leader and his followers are dependent on each other on the way to a systematic and holistic goal. Sharing responsibility requires involvement, accountability and responsibility in the actions of both leaders and followers. In inclusive leadership, the organization is seen as a whole and everyone takes responsibility for the success of the organization (Bortini et al., 2016).

It has come to the fore that school principals are consistent and fair in their attitudes and behaviors. At the heart of the emergence of inclusive leadership is the thought that traditional leadership approaches cannot provide sufficient contribution to the elimination of inequalities and injustices (Ryan, 2006a). Inclusive leadership emphasizes that the leader is not close to any party and focuses on justice and equality practices (Hannum et al., 2010). The leadership of the school principal is decisive in developing a fairer and more democratic environment. The emergence of such an environment can bring the stakeholders of the school together (Keyes, et al., 1999). The organization should be inclusive, with a

climate of respect, equality and justice that promotes an inclusive culture, safe learning and work spaces (Booyesen, 2014).

The opinions of the participants are positive about the school principals' blaming the teacher in negative situations, ignoring the teachers' thoughts, and engaging in attitudes and behaviors that will reduce the motivation of the teachers. In other words, it is difficult to say that such undesirable attitudes and behaviors are widely exhibited. A warm and open climate contributes significantly to the behavior of employees in organizations. Employees in a hot climate are more likely to be in the desired emotional state, such as having positive emotions and getting mental and physical pleasure. At this point, leaders are expected to take care of their interactions with employees, encourage and help them, develop their sense of belonging, and create a harmonious climate (Qi & Liu, 2017). On the other hand, motivation should not be ignored as a very important factor in creative behaviors. At this point, inclusive leadership can make a difference (Carmeli, et al., 2010).

## Conclusion and Recommendations

When the findings obtained within the scope of the research are considered in general terms, it is possible to say that school principals successfully exhibit inclusive leadership practices. Specifically, it can be said that school principals generally adopt inclusive attitudes and skills that listen to everyone, give importance to the opinions of others, encourage school members and appreciate their success, take a role in the conduct of educational activities, and are consistent and fair in their behaviors in changing, diversifying and diversifying school environments. As a reflection of the changing and diversifying structures of societies, school principals' adopting more inclusive leadership style and displaying leadership in this direction can make a positive difference. Long-term longitudinal studies can be conducted to make such observations. Considering that inclusive leadership is a new concept, studies to reveal its relations with other leadership styles may contribute in this sense.

### Limitations

Both quantitative and qualitative data of this study were collected from schools located in a certain region. Data may differ in different geographies where regional and cultural differences exist. Therefore, the study does not claim to generalize.

## References

- Agerwala, T. (2020). Inclusive Leadership: A technology perspective. (Eds. S. Bodhananda, T. Agerwala & S. Menon). *Inclusive Leadership Perspectives from Tradition and Modernity in*. (pp:147-174). Routledge.
- Altınel Yüncü, Z. (2022). Teachers' perceptions of school administrators' inclusive leadership traits. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi.
- Anthony, K. I. (2017). Igwebuikwe as an Igbo-African philosophy of inclusive leadership. *Igwebuikwe: An African Journal of Arts and Humanities*, 3(7), 165-183.
- Ashikali, T., Groeneveld, S. & Kuipers, B. (2020). The role of inclusive leadership in supporting an inclusive climate in diverse public sector teams. *Review of Public Personnel Administration*.41(3), 497-519. <https://doi.org/10.1177/0734371X19899722>.
- 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). Jossey-Bass, A Wiley Brand, ISBN 978-1-118-41782-9 (pdf)
- Booyesen, L. (2014). The development of inclusive leadership practice and processes (Eds. B. M. Ferdman & B. R. Deane). *Diversity at work: The practice of inclusion in* (pp:296-329). Jossey-Bass, A Wiley Brand, ISBN 978-1-118-41782-9 (pdf)
- Bortini, P., Paci, A., Rise, A. & Rojnik, I. (2016). *Inclusive leadership—Theoretical framework*. European Commission.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Scientific research methods*. Pegem Akademi.
- 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.
- Creswell, J. (2017). Araştırma Yaklaşımının Seçimi, Araştırma Deseni (4. baskıdan çeviri). S. B. Demir (Çev. Ed.), M. Bütün (Çev.). *Nicel, Nitel ve karma yöntem yaklaşımları (ss. 1-22)*. Eğiten Kitap.
- Creswell, J. (2016). Veri Toplama (Çev. Ed. S. B. Demir). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal
- 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.
- Dorcak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Contemporary Management Quarterly/Współczesne Zarządzanie*, 2, 45-55.
- Echols, S. (2009). Transformational/servant leadership: A potential synergism for an inclusive leadership style. *Journal of Religious Leadership*, 8(2), 85-116.
- Ferdman, B. M. (2014). The practice of inclusion in diverse organizations toward a systemic and inclusive framework (Eds. B. M. Ferdman & B. R. Deane). *Diversity at work: The practice of inclusion in* (pp:3-54). Jossey-Bass, A Wiley Brand, ISBN 978-1-118-41782-9 (pdf).
- 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.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A & Leech, N. L. (2015). Araştırmanın tanımları, amaçları ve boyutları (2. Baskıdan çeviri). S. Turan (Çev. Ed.), S. Turan ve S. Aylin Bayar (Çev.). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım (ss. 3-17)*. Nobel.
- Guo, Y., Zhu, Y. & Zhang, L. (2020). Inclusive leadership, leader identification and employee voice behavior: The moderating role of power distance. *Current Psychology*.  
<https://doi.org/10.1007/s12144-020-00647-x>
- Hannum, K. M., McFeeters, B. B. & Booyesen, L. (2010). Mapping your social identities. In K. M. Hannum, B. B. McFeeters & L. Booyesen (Eds.). *Leading across differences: Cases and perspectives* (pp. 183–192). Pfeiffer.
- Hollander, E. (2012). Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship. Abingdon-on-Thames. Routledge.
- Jacobsen, C. B., & Bøgh Andersen, L. (2015). Is leadership in the eye of the beholder? A study of intended and perceived leadership practices and organizational performance. *Public Administration Review*, 75(6), 829-841.
- Javed, B., Naqvi, S. M. M. R., Khan, A. K., Arjoon, S., & Tayyeb, H. H. (2019). Impact of inclusive leadership on innovative work behavior: The role of psychological safety. *Journal of Management & Organization*, 25(1), 117-136.
- Jin, M., Lee, J. & Lee, M. (2017). Does leadership matter in diversity management? Assessing the relative impact of diversity policy and inclusive leadership in the public sector. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(2), 303-319.
- MEB (2021). <https://karakopru.meb.gov.tr/>
- Keyes, M. W., Hanley-Maxwell, C., & Capper, C. A. (1999). Spirituality? It's the core of my leadership: Empowering leadership in an inclusive elementary school. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 203-237.
- Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: A comparison of international practices. *Journal of research in special educational needs*, 4(3), 133-141.
- Najmaei, A. (2017). Revisiting the Strategic Leadership Paradigm: A Gender Inclusive Perspective (Eds. S. Adapa & A. Sheridan). *Inclusive leadership: Negotiating gendered spaces*. Springer.
- 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: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(7), 941-966.

- Okçu, V., & Deviren, İ. (2020). Turkish adaptation of the inclusive leadership scale for educational organizations: A validity and reliability study. *MSKU Journal of Education*, 7(2), 180-192. <http://10.21666/muefd.770115>
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (1. Baskı). M. Bütün ve S. B. Şirin (Çev Ed.), E. Bukova Güzel ve H. Demircioğlu (Çev.). *Nitel araştırmada çeşitlilik: Kuramsal yönelimler*. Pegem.
- Qi, L. & Liu, B. (2017). Effects of inclusive leadership on employee voice behavior and team performance: The mediating role of caring ethical climate. *Frontiers in Communication*, 2(8), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2017.00008>
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A. & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203.
- Ryan, J. (1999). Inclusive leadership for ethnically diverse schools: Initiating and sustaining dialogue. <https://files.eric.ed.gov/fulltext>
- Ryan, J (2006a) Inclusive Leadership and Social Justice for Schools, *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17, <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Ryan, J. (2006b). *Inclusive leadership: A review*. Jossey Bass.
- Sandoval, M., Muñoz, Y., & Márquez, C. (2021). Supporting schools in their journey to inclusive education: Review of guides and tools. *Support for Learning*, 36(1), 20-42.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of management*, 37(4), 1262-1289.
- Rayner, S. (2009) Educational diversity and learning leadership: A proposition, some principles and a model of inclusive leadership?, *Educational Review*, 61(4), 433-447, <https://doi.org/10.1080/00131910903404004>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Van Knippenberg, D., & Van Ginkel, W. P. (2021). A diversity mindset perspective on inclusive leadership. *Group & Organization Management*, 0(0),1-19 <http://doi.org/10.1177/1059601121997229>
- Wuffli, P. A. (2016). *Inclusive leadership: A framework for the global era*. Springer.

\*Ethics committee approval was obtained before starting the data collection process in the study (İnönü University Social and Human Sciences Ethics Committee, decision dated 09.12.2021 and numbered 2021/24-16).

# Okullarda Kapsayıcı Liderlik Uygulamaları: Bir Karma Yöntem Çalışması

Ali CULHA<sup>1</sup>

## **Makale Hakkında**

Gönd. Tarihi: 17.01.2022  
Kabul Tarihi: 05.12.2022  
Yayın Tarihi: 01.05.2023

## **Anahtar Kelimeler**

Kapsayıcı Liderlik  
Okul  
Öğretmen

## **Özet**

*Kapsayıcı liderlik son yıllarda daha fazla dikkat çeken bir liderlik biçimidir. Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin sergilediği kapsayıcı liderlik uygulamalarını incelemektir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu betimsel araştırma yöntemlerinden tarama çalışması ile nitel boyutu ise nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Karaköprü ilçesinde ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri kapsayıcı liderlik ölçeği ile, nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun verilerinin analizinde yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel boyutunda elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgulara göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarını yüksek düzeyde sergilediklerini söylemek mümkündür. Ayrıca kapsayıcı liderlik, öğretmenlerin sendikal durumlarına ve görev yaptıkları okul kademesine göre farklılık göstermektedir.*

## **Atf için**

Culha, A. (2023). Inclusive Leadership Practices in Schools: A Mixed Methods Study. *Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 70-84. DOI: 10.21666/muefd.1059027

Günümüzde yönetim faaliyetlerine tüm paydaşların dahil edilmesiyle örgütlerin amacına daha iyi hizmet edeceği ve daha etkili olacağı görüşü giderek yaygınlaşmaktadır (Ryan, 2006b). Yönetim yaklaşımları bağlamında kapsayıcı, şeffaf ve hesap verebilir bir liderlik tarzına daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır (Anthony, 2017). Bu ihtiyaca binaen yeni bir liderlik tarzı olarak kapsayıcı liderlik, gelişmekte olan bir araştırma ve liderlik alanı olarak da öne çıkmaktadır (Qi ve Liu, 2017). Kapsayıcı liderlik örgüt üyelerinin tamamının potansiyelinin ortaya çıkarılmasını ve böylelikle örgütün etkililiğinin artırılmasını varsayar (Randel vd., 2018). Okulların da daha adil bir dünya düzeni oluşumundaki rolleri (Najmaei, 2017) göz önüne alındığında, çağdaş bir toplumun beklentilerine ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireylerin yetişmesinde kapsayıcı liderliğin katkı yapabileceği umulmaktadır (Dorczak, 2011). Öte yandan okullarda öğretmen ve okul yöneticileri artan çeşitlilikle birlikte çeşitli zorluklarla karşı karşıyadırlar. Küreselleşme, savaşlar ve iç çatışmalar başta olmak üzere çeşitli nedenlerle gerçekleşen göç hareketleri, eğitimcileri de etkilemektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler farklı yaşantıları ve kültürleri olan öğrencilerle karşı karşıyadırlar (Ashikali vd., 2020; Garrison-Wade vd., 2007; Jin vd., 2017; Sandoval vd., 2021). Bu nedenle nispeten yeni ve üzerinde az sayıda araştırma yapılan kapsayıcı liderliğin (Qi ve Liu, 2017) okullardaki yansımalarını keşfetmek bu araştırmanın temel problemi olarak belirlenmiştir.

## **Kapsayıcı Liderlik**

Kapsayıcı liderlik, daha fazla çeşitliliğe ve daha iyi lider-izleyen ilişkilerine duyulan ihtiyacı vurgulamak için kullanılan bir kavramdır (Wuffli, 2016). Kapsayıcı lider, sözleri ve eylemleri ile izleyenlerinin katkılarını talep eden, izleyenlerinin çabalarını takdir ettiğini gösteren, grubun tüm üyelerini konuşmaya teşvik eden, statü farklılıklarını dikkate almayan ve her grup üyesinin önemini ve değerini bilen kişidir (Nembhard ve Edmondson, 2006). Kapsayıcı liderlik, bireylerin ve grupların,

<sup>1</sup> Harran Üniversitesi - [aliculha@harran.edu.tr](mailto:aliculha@harran.edu.tr) - 0000-0002-5215-0823



herkesin ortak menfaati için ortak sonuçlara yönelik olarak yönlendirilmeleri ve bağlılıklarını sürdürmeleri için bütünün parçası olmalarını sağlayan, işbirliği ve saygı zemininde ilişkisel uygulama yoluyla devam eden bir öğrenme döngüsü olarak tanımlanmaktadır (Booyesen, 2014). Tanımdan da anlaşılacağı üzere kapsayıcı liderlik bireysellikten kolektivizme, izolasyondan iş birliğine ve rekabetten karşılıklılığa geçişte olumlu etkilerde bulunabilir (Bennett, 2014). Çünkü kapsayıcı liderlik, toplumda göz ardı edilme veya dışlanma riski bulunan bireylere yönelik bariyerleri ortadan kaldırmaya yönelik bilinçli adımlar atabilme cesaretine sahip olmaktadır. Kapsayıcı liderler, çeşitliliği takdir eden, herkesin bireysel katkısını talep eden ve bunu memnuniyetle karşılayan, karar verme süreçlerine tam katılımı teşvik eden bir liderlik yaklaşımı sergilerler. Kapsayıcı liderliğin amacı, herkesin ihtiyaçlarını karşılarken yenilik yapmak, dönüştürmek ve üretmek (Agerwala, 2020; Bortini vd., 2016), üyelerin nitelikleri, bakış açıları ve katkılarını geliştirerek daha yüksek performans elde edebilmektir (Shore vd., 2011).

Kapsayıcı liderliğe ilişkin bazı temel özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Dorczak, 2011):

- Kişisel ve örgütsel gelişimin ana unsuru olarak sosyal sürece ve ekip çalışmasına değer verilir,
- Herkes potansiyeline göre örgüt faaliyetlerine dâhil edilir,
- Kişilerarası ve profesyonel iletişimde uygun koşullar yaratılarak herkesin sesini duyurması sağlanır,
- Herkese grup içinde kişisel ve profesyonel olarak gelişme alanı ve olanakları verilir,
- Bireylerin, grupların ve örgütlerin sürekli değişim ve gelişimi desteklenir,
- Özerklik, karşılıklı saygı, güven ve sorumluluk gibi değerler üzerine inşa edilmiştir,
- Dağıtılmış güç, bir gelişim süreci olarak görülür.

Kapsayıcı liderlik, farklılıkları kucaklamak, bireylerin yetenekleri ve güçlü yönleri ile çalışmayı gerektirir (Rayner, 2009). Sosyal olarak göz ardı edilme veya dışlanma riski bulunan bireylerin hakları, istekleri, beklentileri, ihtiyaçları ve potansiyelleri dikkate alınarak buna göre hareket edilir, her bireye değer verilir. Bu anlayış herkesi olumlu yönde etkileyebilir. Birey, bir insan olarak kendisine değer verildiğini ve tam potansiyeline erişme yetkisine sahip olduğunu hissederken, lider de daha motive olmuş bireylerle çalışır, izleyenlerinin de desteğiyle karşılaşılan zorluklarla başa çıkabilir (Bortini, vd., 2016). Özellikle eğitim örgütlerinde organik liderlik paradigmasının uzantısı olarak kapsayıcı liderlik, örgütün tüm işlem süreçlerine katılım gösteren ve herkesin kişisel gelişimi için uygun koşulların oluşturulması anlamında bir çerçeve çizmektedir (Dorczak, 2011). Son yıllarda herkes için daha adil bir dünyanın oluşumuna katkıda bulunmak için okulların üzerine düşeni yapması gerektiği daha sık ve daha gür seslendirilmektedir (Najmaei, 2017).

### **Okullarda Kapsayıcı Liderlik**

Okulların tüm kesimlerin aktif katılımını ve eğitsel faaliyetlere dâhil edilmelerini teşvik eden kültürleri inşa edebilmeleri için kültürel çeşitliliği kabul etmeleri ve bu çeşitliliğe duyarlı olmaları gerekmektedir (Ryan, 2006a). Kapsayıcı bir okul kültürü kolaylaştırıcı, eleştirinin teşvik edildiği, okul müdürü, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin diyalog halinde olduğu, tüm paydaşların dikkate alındığı ve aktif katılımlarının sağlandığı, adil ve demokratik bir zeminde herkesin bir araya getirildiği bir ortamın oluşumunu destekler. Bu noktada belirleyici olan okul müdürünün liderliğidir (Keyes vd., 1999). Okul müdürünün sergileyeceği kapsayıcı bir liderlik yaklaşımı, yalnızca okul yönetiminin veya baskın grupların değil herkesin ihtiyaçlarını dikkate alır (Ryan, 2006a). Zira başarılı bir kapsayıcı liderlik, insan kaynağı potansiyelinden yararlanmayı bilir (Rayner, 2009). Böyle bir iklimde tüm kesimlerin eğitim-öğretim faaliyetlerine aktif katılımlarının sağlanması, daha nitelikli öğrenim görmeleri, eleştirel bilinç geliştirilmesi, tüm paydaşlar arasında diyalogun güçlendirilmesi, karar ve politika oluşturma stratejilerinin oluşturulması ve uygulanmasında tüm kesimlerin özelliklerinin dikkate alınması belirginleşebilir. Bununla birlikte liderliğin adil, yatay ilişkiler zemininde ve kolektif bir süreç olarak sergilenmesi söz konusudur (Ryan, 2006a). Böyle bir liderlik toplumu olumlu yönde dönüştüren ve toplumda fark yaratan kapsayıcı liderliktir (Anthony, 2017).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde yer alan tüm paydaşların aktif katılımlarının sağlanması, motivasyonlarının artırılması ve onlara değerli olduklarının hissettirilmesi önemli bir gerekliliktir (Van Knippenberg ve Van Ginkel, 2021). Okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencileri dikkate alan, hepsinin sesine kulak veren, aktif katılımlarını sağlayan daha kapsayıcı liderlik sergileyerek kapsayıcı eğitim

fırsatı sunmak gibi zorluklarla karşı karşıya olduklarını söylemek mümkündür (Garrison-Wade vd., 2007; Ryan, 1999). Geline nokta herkes için daha kapsayıcı bir eğitim söz konusu olduğundan okullarda kapsayıcı eğitim liderliğine daha fazla ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür (Dorczak, 2011). Kapsayıcı okul liderleri farklılıkları sosyal yapılar olarak kabul eder, öğrencilerin ve ailelerin geçmiş deneyimlerine değer verir, kültürel değerlere duyarlıdır. Neticede okullarda kapsayıcı kültürün gelişiminde okul müdürlerinin önemli bir pozisyonda buldukları aşikardır (DeMatthews vd., 2021). Bu nedenle de bu çalışmayla okullarda okul müdürlerinin sergilediği kapsayıcı liderlik uygulamalarının ne ölçüde gerçekleştiğinin vurgulanması hedeflenmiştir. Buradan yola çıkarak bu araştırmada okul müdürlerinin sergilediği kapsayıcı liderlik uygulamalarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya yön veren sorular aşağıda sıralanmıştır:

1. Okul müdürlerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin sergilediği kapsayıcı liderlik uygulamaları çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul müdürleri hangi kapsayıcı liderlik uygulamalarını sergilemektedirler?

## Yöntem

Yöntem bölümünde araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirliğini artırma çabaları ve veri toplama süreçlerine yer verilmiştir.

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem desenlerinden yakınsayan desen kullanılmıştır. Bu desen, araştırmacının iki veri türünü aynı zamanda topladığı ve verileri birleştirerek yorumladığı bir desendir (Creswell, 2017). Araştırmada kapsayıcı liderlik gibi son yıllarda öne çıkan bir liderlik biçiminin okullarda uygulanmasının ortaya çıkarılması ve yorumlanması noktasında yakınsayan desenin uygun olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın nicel boyutu betimsel araştırma yöntemlerinden tarama çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada herhangi bir ilişki ve etki söz konusu olmadığından ve nitel verilerin de birlikte tartışılmasına olanak sağlayacağı fikri betimsel tarama deseninin tercih edilmesinde belirleyici olmuştur. Betimsel yöntemde örneklem grubu tanımlanır ve betimlenir (Gliner vd., 2015). Araştırmanın nitel boyutu, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji, katılımcıların fenomeni nasıl anladıkları, nasıl betimledikleri, fenomenle ilgili olarak ne hissettikleri odak konusu yapılarak derinlemesine bir anlayışın kazanılması amaçlanır (Patton, 2014).

### Evren ve Örneklem

Araştırmada kapsayıcı liderlikle ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu tercih liderlikle ilgili çalışmalarda yaygın olarak benimsenen bir anlayıştır. Zira bir liderin kendi liderliğini değerlendirmesi yerine liderliği, yönetilen çalışanların perspektifinden ölçmenin daha güvenilir olduğu söylenebilir (Jacobsen ve Andersen, 2015). Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Karaköprü ilçesinde ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini bu ilçede görev yapan 4583 öğretmen oluşturmaktadır (MEB,2021).

*Nicel Boyut:* Araştırmada evrenin tümüne ulaşamayacağı nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evrenin büyük olduğu durumlarda evrenle ilgili çıkarımlar yapabilmek için evreni temsil edebilecek ve evrenin özelliklerini yansıtabilecek bir örneklem grubu seçilir (Gliner vd., 2015). Bu araştırmada olasılıklı olmayan örnekleme desenlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme deseni tercih edilmiştir. Bu desende, kolay erişilebilen bireyler örnekleme dahil edilir (Gliner vd., 2015). Bu tercihte pandemi döneminin etkileri belirleyici olmuştur. Bu yöntemle, pandemi döneminin etkilerine rağmen veri toplama araçlarını doldurmayı gönüllülükle kabul eden 222 öğretmen nicel boyutun örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

*Nitel Boyuttaki Katılımcılara ait Bilgiler*

Değişken		N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	97	43,7
	Erkek	125	56,3
Okul Kademesi	İlkokul	48	21,6
	Ortaokul	84	37,8
	Lise	90	40,5
Yaş	30 ve altı	45	20,3
	31-40	109	49,1
	41-50	48	21,6
	51 ve üstü	20	9,0
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	38	17,1
	6-10 yıl	31	27,5
	11-15 yıl	51	23,0
	16-20 yıl	36	16,2
	20 yıl ve üzeri	36	16,2
Sendikal Durum	Üye	134	60,4
	Üye Değil	88	39,6
<b>Toplam</b>		<b>222</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerinde cinsiyet, okul kademesi, yaş, mesleki kıdem ve sendikal durum gibi değişkenlerin tamamında çeşitlilik sağlanmıştır.

*Nitel Boyut:* Araştırmanın nitel boyutunun katılımcıları ise nitel araştırmalarda yaygın biçimde kullanılan amaçlı örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu yöntemde araştırmaya derinlik katma gayesiyle bilgi açısından zengin durumlar (katılımcılar) seçilerek (Patton, 2014), problem durumunun doğru anlaşılmasına hizmet edecek bir çalışma grubunun oluşturulması çabası vardır (Gliner vd., 2015). Bu bilgilerden hareketle kapsayıcı liderlikle ilgili fikir beyan edebilecek 13 öğretmenin yer aldığı çalışma grubu oluşturulmuştur.

Tablo 2.

*Nitel Boyuttaki Katılımcılara ait Bilgiler*

Katılımcı	Kısaltma	Cinsiyet	Yaş	Görev Yapılan Okul Kademesi	Mesleki Kıdem	Sendikal Durum	Görüşme Süresi (dakika)
Öğretmen 1	Ö1	Kadın	38	Lise	12	Üye	24
Öğretmen 2	Ö2	Erkek	45	Lise	23	Üye	25
Öğretmen 3	Ö3	Erkek	29	Ortaokul	4	Üye	22
Öğretmen 5	Ö5	Kadın	49	Lise	23	Üye Değil	23
Öğretmen 6	Ö6	Kadın	32	Lise	3	Üye Değil	21
Öğretmen 7	Ö7	Erkek	36	Ortaokul	14	Üye	25
Öğretmen 8	Ö8	Kadın	37	İlkokul	13	Üye	19
Öğretmen 9	Ö9	Erkek	39	İlkokul	14	Üye	22
Öğretmen 10	Ö10	Erkek	42	İlkokul	21	Üye	20
Öğretmen 11	Ö11	Erkek	39	Ortaokul	16	Üye	20
Öğretmen 12	Ö12	Erkek	37	Ortaokul	15	Üye Değil	26
Öğretmen 13	Ö13	Kadın	36	Ortaokul	12	Üye	24
Öğretmen 14	Ö14	Erkek	28	İlkokul	6	Üye	23

Tablo 2’de 13 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeninden oluşan çalışma grubunun 5’inin kadın 8’inin erkek olduğu, yaş ortalamalarının 28 ile 49 arasında değiştiği, mesleki kıdemlerinin 3 ile 23 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 3’ü herhangi bir sendikaya üye değilken, 10’unun sendika üyesi vardır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin sürelerinin 19 ile 26 dakika arasında değiştiği (ortalama yaklaşık 23 dakika) görülmektedir. Ayrıca bu aşamada nitel araştırmalarda yaygın bir uygulama olarak katılımcılar Öğretmen 1, Öğretmen 2,... şeklinde sıralanmış, Ö1, Ö2,... şeklinde sembolleştirilmiştir.

## Veri Toplama Araçları

**Nicel Boyut:** Bu boyutta veri toplamak üzere Hollander (2008) tarafından geliştirilen, Okçu ve Deviren (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlanan *Kapsayıcı Liderlik Ölçeği* kullanılmıştır. Bu ölçeğin kullanılmasında farklı öğrenim basamaklarında ve okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerine yönelik algılarının ortaya çıkarılmasında kullanılabilecek güvenilir bir ölçek olması (Okçu ve Deviren, 2020) etkili olmuştur. Ölçek 3 alt boyut ve 16 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri asla (1), nadiren (2), bazen (3), sıklıkla(4) ve her zaman (5) şeklinde derecelendirilmiştir. 1.-6. maddeler tanıma ve destek, 7.-11. maddeler adalet, iletişim ve eylem, 12.-16. maddeler bencillik ve saygısızlık alt boyutunda yer almaktadır. Ölçeğin güvenilirliği noktasında Cronbach Alpha değerleri alt boyutlarda sırayla .89; .85; .79 ve ölçeğin genelinde .88'dir. Bu araştırmada ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayının .70'ten büyük olması güvenilirlik açısından kabul edilebilir (Büyüköztürk vd., 2010). Bu durumda araştırmamızın verilerinin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

**Nitel Boyut:** Araştırmanın nitel boyutundaki veriler toplanırken görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış formlar, soruların önceden hazırlanarak araştırmamızın probleminden uzaklaşmadan, katılımcılarla araştırmamızın temel noktalarının konuşulmasını sağlar (Patton, 2014). Görüşme formu hazırlanırken araştırmamızın nicel boyutunda kullanılan ölçeğin boyutları dikkate alınmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra ölçme ve değerlendirme alanından bir uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanın özellikle dil bilgisi ve bazı cümle yapıları ile ilgili önerileri olmuştur. Bu öneriler ışığında form güncellenmiştir. Formun güncellenen hali 2 öğretmen ile deneme görüşmelerinde kullanılmıştır. Olumsuz veya eksik herhangi bir dönüt gelmemiştir. Bu nedenle diğer görüşmelerde de aynı form kullanılmıştır. Kullanılan formda yer alan görüşme soruları aşağıda verilmiştir:

1. Okul müdürünüzün okuldaki görevinizle ilgili olarak;
  - a. Sizi dinlemesi,
  - b. Görüşlerinizi dikkate alması,
  - c. Hedef belirlemesi,
  - d. Sizi motive etmesi,
  - e. Size inisiyatif vermesi,
  - f. Sizi takdir etmesi hususunda düşünceleriniz nelerdir?
2. Okul müdürünüzün okuldaki görevinizle ilgili olarak;
  - a. Kendine pay çıkarması,
  - b. Kendi çıkarlarını düşünmesi hususunda düşünceleriniz nelerdir?
3. Okul müdürünüzün;
  - a. Tutarlı davranması,
  - b. Adil davranması hususunda düşünceleriniz nelerdir?
4. Okul müdürünüzün işler kötü gittiğinde sizi suçlaması ve motivasyonunuzu düşürmesi hususunda düşünceleriniz nelerdir?
5. Okul müdürünüzün işlerin nasıl yürüdüğüyle ilgilenmesi ve çözüm üretmeye çalışması hususunda düşünceleriniz nelerdir?

Görüşmelerde verilerin kaybolmaması çabası güdülerek ses kaydı alınmak istenmiştir. Ancak deneme görüşmelerindeki öğretmenler bu duruma sıcak bakmadıklarından diğer katılımcılarla da yapılan görüşmeler yazılı olarak özenle kaydedilmiştir.

## Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak maksadıyla birtakım önlemler alınmış, bazı ilkelere özen gösterilmiştir. Bu bağlamda nicel ve nitel boyutta yapılan işlemler sırasıyla verilmiştir.

**Nicel Boyut:** Nicel çalışmalarda geçerlik iç ve dış geçerlik olarak sınıflandırılabilir. İç geçerlik, bağımlı ve bağımsız değişken arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme, dış geçerlik ise araştırma bulgularının evrene, diğer ortam veya durumlara genellenebilme gücü ile ilgilidir (Gliner vd., 2015). Bu çerçevede, geçerliğin artırılmasında araştırmamızın problem durumuna uygun örneklem grubunun oluşturulması, verilerin bizzat araştırmacı tarafından toplanması, bu nedenle de ölçme aracının dönüş oranının % 100 olması, veri toplama sürecinin okullarda ve eğitsel faaliyetleri aksatmadan yapılması, gönüllü

katılımcıların yer alması gibi çabalar gösterilmiştir. İç tutarlılık güvenilirliği kapsamında Cronbach Alpha yöntemi tercih edilmiştir.

*Nitel Boyut:* Araştırmanın geçerliğine yönelik Creswell ve Miller'in (2000) önerdikleri geçerlik stratejileri dikkate alınmıştır. Uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, veri çeşitleme (üçgenleme), akran incelemesi, olumsuz durum analizi, üye kontrolü, yoğun betimleme, dış denetim, araştırmacı önyargularının açıklanması (Creswell, 2016) olarak sıralanan bu stratejilerden bazıları araştırmanın geçerliğini artırma noktasında tercih edilmiştir. İlk olarak akran incelemesi stratejisine ilişkin olarak verilerin toplanıp analiz edilmesiyle birlikte bir eğitim bilimleri uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir. Uzman daha çok nitel araştırmalara ilgi duyduğundan kendisiyle iletişim kurulmuştur. Uzmanın birtakım önerileri dikkate alınarak bazı değişiklikler yapılmıştır. Özellikle temaların isimlendirilmesinde bazı önerileri olmuştur. İkincisi üye kontrolü stratejisine ilişkin olarak, akran kontrolünden sonra iki katılımcıyla tekrar görüşülmüştür. Araştırmada elde edilen tema ve bulguların kendilerinin görüşleriyle paralelliği sorulmuştur. Her iki katılımcı da bu manada olumlu görüş belirtmişlerdir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik ise genelde birden fazla kodlayıcının veri setlerine ilişkin yanıtlarındaki açıklık ve tutarlılık anlamına gelmektedir (Creswell, 2016). Güvenirliğe yönelik görüşme sorularının açık bir şekilde yazılması, verilerin nitel araştırma süreçlerine uygun şekilde ve katılımcıların gönüllülüğüyle toplanması, akran kontrolünün yapılması, tüm süreçlerin olabildiğince açıklanması ve ham verilerin başkalarının görebileceği şekilde muhafaza edilmesi gibi önlemler alınmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırma için etik kurul onayı alınmıştır (İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 09.12.2021 tarih ve 2021/24-16 sayılı karar). Araştırmanın nicel ve nitel boyutuna ilişkin veriler aynı zaman diliminde toplanmıştır. Bu noktada öncelikle araştırmanın örneklem grubuna giren okullara araştırmacı bizzat gitmiştir. Okul müdürüyle görüşülerek uygun bir ortam ve zamanda nicel boyutta ölçme araçlarının doldurulması sağlanmış, nitel boyutta görüşmeler yapılmıştır. Nicel ölçme araçları öğretmenler odasında ve 10-15 dakikalık tenefüs aralarında doldurulmuştur. Bazı okullarda ise rehberlik servisi aracılığıyla farklı zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu kapsamındaki görüşmeler ise okul kütüphanesinde, rehberlik servisinde veya müdür yardımcısı odasında gönüllü öğretmenlerle eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak biçimde yapılmıştır. Verilerin toplanması sürecinin tamamında etik ilkelere özen gösterilmiş, gönüllü katılımcılar dahil edilmiş, katılım gösteren öğretmenlerin görüşlerini herhangi bir baskı altında kalmayacakları bir ortamda ifade etmelerine olanak sağlanmıştır. Araştırma konusunun okul müdürünün kapsayıcı liderliğine yönelik görüşleri içermesi araştırmacının bu yönde gösterdiği dikkati arttırmıştır. Tüm bu süreçte okulun faaliyetlerinin aksamamasına ve düzeninin bozulmamasına özen gösterilmiştir. Tüm katılımcılarla birebir görüşme yapılmış, görüşmeler sırasında yazılı notlar alınmıştır. Katılımcıların ifadelerinin birebir yazıya aktarılmasına özen gösterilmiştir. Veri toplama sürecinin ardından verilerin analizine başlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

*Nicel Boyut:* Araştırmanın verileri SPSS 26.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Okul müdürlerinin sergilediği kapsayıcı liderlik uygulamalarının düzeyini belirlerken aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerini açıklarken ise frekans ve yüzde değerlerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Kapsayıcı liderlik ölçeğindeki her değişken için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri cinsiyet değişkeninde -.601/-1.452; yaş değişkeninde .453/-.008; mesleki kıdem değişkeninde .079/-1.074; okul kademesi değişkeninde .018/-1.004; öğrenim durumu değişkeninde ise 1.275/-.377 olarak tespit edilmiştir. Tüm değişkenlerde basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu, ölçeğin genelinde basıklık değerinin -.309, çarpıklık değerinin -.704, olduğu, bu değerlerin de normal dağılımı sağlamada kabul edilebilir olduğu (Tabachnick ve Fidell, 2013) göz önüne alınarak araştırmada parametrik testlerin kullanılması kararlaştırılmıştır. Normallik testlerindeki normallik varsayımına uygun olarak anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ikili grupların olduğu analizlerde parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi; ikiden fazla grubun olduğu değişkenler ile gerçekleştirilen analizlerde parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Varyansların homojen

olmaması nedeniyle ANOVA testindeki anlamlı farklılıkların kaynağını tespit edebilmek amacıyla Post-Hoc analizlerinden Tamhane's T2 testi yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan kapsayıcı liderlik ölçeğindeki seçeneklerin düzeyine ilişkin sınırlar Tablo 3'deki gibi şekillenmiştir. Sınırlar belirlenirken düzey aralığı 0,80 (Puan Aralığı=En yüksek değer-En küçük değer/n) olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3.

*Ölçme araçlarında Yer Alan Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Düzeyler*

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler
Asla (1)	1,00-1,79	Düşük düzey
Nadiren (2)	1,80-2,59	
Bazen (3)	2,60-3,39	Orta düzey
Sıklıkla (4)	3,40-4,19	Yüksek düzey
Her zaman (5)	4,20-5,00	

*Nitel Boyut:* Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu çalışmada görüşmelerle elde edilen verilerdeki ifadeler anlamlı ve içeriği temsil edebilecek kelime veya kelime grupları şeklinde temalandırılmıştır. Temalandırma sürecinde aynı veya benzer anlam ifade eden kavramlar aynı tema altında toplanmıştır. Daha sonra bu temalar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride sunulmuştur. Bu aşamada bir uzman desteği alınarak, temalar gözden geçirilmiştir. Bazı tema isimlerinde değişikliğe gidilmiştir. Son şekli verildikten sonra araştırmaya katılan iki katılımcıya veriler sunulmuştur. Bu katılımcılar verilerin kendi görüşleriyle örtüşüğünü belirtmişlerdir.

## Bulgular

Veri toplama araçlarıyla elde edilen nicel ve nitel bulgular sırasıyla verilmiştir.

### Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel bulguları kapsamında kapsayıcı liderlik ölçeğinde yer alan her maddeye ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Bunun yanında cinsiyet ve sendikal durum değişkenlerine göre yapılan t-testi ile yaş ve okul kademesi değişkenlerine göre yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 4'de kapsayıcı liderlik ölçeğinin tanıma ve destek boyutunda yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.

*Tanıma ve Destek Boyutundaki Ölçek Maddeleri*

Tanıma ve Destek boyutundaki ölçek maddeleri	$\bar{X}$	Ss
1.Okul müdürü, işimle ilgili fikirlerimi sorar.	3,51	1,16
2.Okul müdürü, işimle ilgili sorular sormam konusunda beni cesaretlendirir.	3,46	1,26
3.Okul müdürü, başarılması gereken net hedefler belirler.	3,52	1,17
4.Okul müdürü, kötü haberler olsa bile, çalışanlardan gelen bilgileri dinler.	3,77	1,06
5.Okul müdürü, işimi nasıl yaptığımla ilgilenir.	3,81	,99
6.Okul müdürü, işe katkılarımdan dolayı beni takdir eder.	3,68	1,20
<i>Tanıma ve Destek boyutu geneli</i>	3,63	,99

Tablo 4'de görüldüğü üzere kapsayıcı liderlik ölçeğinin tanıma ve destek boyutunda yer alan maddelere ait aritmetik ortalama 3,46 ile 3,81 arasında değişmektedir. Bu değerler Tablo 3'te belirtildiği üzere yüksek düzeye karşılık gelmektedir. Bu durumda okul müdürlerinin bu boyuttaki tüm maddelerdeki tutum ve davranışları yüksek düzeyde sergiledikleri söylenebilir. Tablo 5'te kapsayıcı liderlik ölçeğinin

adalet, iletişim ve eylem boyutunda yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 5.

*Adalet, İletişim ve Eylem Boyutundaki Ölçek Maddeleri*

<b>Adalet, İletişim ve Eylem boyutundaki ölçek maddeleri</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
7.Okul müdürü, işimle ilgili kararlarda inisiyatif almamı sağlar.	3,66	1,15
8.Başarılarımdan okul müdürü kendine pay çıkarır.	2,80	1,27
9.Okul müdürü, sadece kendi çıkarlarını düşünür.	2,14	1,31
10.Okul müdürü kuralları uygulamada herkese tutarlı davranır.	3,59	1,20
11.Okul müdürü, adil davranmaya özen gösterir.	3,74	1,16
<i>Adalet, İletişim ve Eylem boyutu geneli</i>	3,19	,49

Tablo 5’te görüldüğü üzere kapsayıcı liderlik ölçeğinin adalet, iletişim ve eylem boyutunda yer alan maddelere ait aritmetik ortalama 2,14 ile 3,74 arasında değişmektedir. Bu değerlerin Tablo 3’te belirtilen düzey karşılıkları incelendiğinde düşük, orta ve yüksek düzeye karşılık gelen maddelerin mevcut olduğu söylenebilir. “Okul müdürü, sadece kendi çıkarlarını düşünür” maddesi düşük düzey, “Başarılarımdan okul müdürü kendine pay çıkarır” maddesi orta düzey, diğer maddelerin ise yüksek düzeyde algılandığını söylemek mümkündür. Tablo 6’da kapsayıcı liderlik ölçeğinin bencillik ve saygısızlık boyutunda yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 6.

*Bencillik ve Saygısızlık Boyutundaki Ölçek Maddeleri*

<b>Bencillik ve Saygısızlık boyutundaki ölçek maddeleri</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
12.Okul müdürü, işler ters gittiğinde beni başkalarının önünde suçlar.	1,65	1,01
13.Okul müdürü, işimle ilgili düşüncelerimi dikkate almaz.	1,84	1,09
14.Okul müdürü, motivasyonumu düşüren eleştiriler yapar.	1,86	1,14
15.Okul müdürü, çalışanlar tarafından tespit edilen problemler için gerekli çözümler üretir.	3,73	1,05
16.Okul müdürü, işlerin nasıl yürütülüp yürütülemediğiyle ilgilenir.	4,01	,99
<i>Bencillik ve saygısızlık boyutu geneli</i>	2,62	,47

Tablo 6’da görüldüğü üzere kapsayıcı liderlik ölçeğinin bencillik ve saygısızlık boyutunda yer alan maddelere ait aritmetik ortalama 1,65 ile 4,01 arasında değişmektedir. Bu değerlerin Tablo 3’te belirtilen düzey karşılıkları incelendiğinde düşük ve yüksek düzeye karşılık gelen maddelerin mevcut olduğu söylenebilir. Bencillik ve saygısızlık boyutunun genelinde ise ortalamanın orta düzeye karşılık geldiği, diğer bir ifadeyle öğretmenlerin, okul müdürlerinin kapsayıcı liderliklerinin bencillik ve saygısızlık alt boyutuna ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Tablo 7’de öğretmenlerin algıladıkları okul müdürü kapsayıcı liderliğinin cinsiyet ve sendikal durum değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7.

*Cinsiyet ve Sendikal Durum Değişkenlerine Göre Yapılan t-testi Sonuçları*

	<b>Değişken</b>		<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
<b>Kapsayıcı Liderlik</b>	Cinsiyet	Kadın	97	3,38	,54	-,849	220	,397
		Erkek	125	3,44	,49			
	Sendikal Durum	Üye	134	3,47	,49	2,29	220	,023*
		Üye Değil	88	3,31	,54	1		

\* p< .05

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmenlerin algıladıkları okul müdürü kapsayıcı liderliğinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmamakta [ $t(220)=-,849$ ;  $p=,397$ ], sendikal duruma göre ise anlamlı farklılık göstermektedir [ $t(220)=2,291$ ;  $p=,023$ ]. Herhangi bir sendikaya üye olan öğretmenlerin algıladıkları okul müdürü kapsayıcı liderliğinin ( $\bar{X}=3,47$ ;  $Ss=,49$ ) herhangi bir sendikaya üye olmayanlara göre ( $\bar{X}=3,31$ ;  $Ss=,54$ ) daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 8’de

öğretmenlerin algıladıkları okul müdürü kapsayıcı liderliğinin yaş ve görev yapılmakta olan okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 8.

*Yaş ve Okul Kademesi Değişkenlerine Göre Yapılan ANOVA Sonuçları*

Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	Varyansı n Kaynağı	Kareler Toplam 1	sd	Kareler ort.	F	p	Fark	
Yaş	30 ve - (1)	45	3,4 2	,5 0	G.Arası	,665	3	,222	,819	,484	-
	31-40 (2)	109	3,3 6	,5 5	G.İçi	58,982	218	,271			
	41-50 (3)	48	3,5 0	,4 3	Toplam	59,647					
	51ve +(4)	20	3,4 1	,5 3							
Okul Kademesi	İlkokul (1)	48	3,2 6	,5 9	G.Arası	1,669	2	,834	3,152	,045	1-3*
	Ortaokul (2)	84	3,4 2	,5 3	G.İçi	57,978	219	,265			
	Lise (3)	90	3,4 9	,4 5	Toplam	59,647					

\*  $p < .05$

Tablo 8’de öğretmenlerin algıladıkları okul müdürü kapsayıcı liderliğinin yaşa göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı [ $f(3) = .222$   $p = .484$ ], görev yapılmakta olan okul kademesine ise anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek üzere önce varyansların homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojenliği sağlanamadığından ( $p = .009$ ) Tamhane’s T2 testi yapılmıştır. Bu anlamlı farklılığın ilkokul ve liselerde görev yapan öğretmenler arasında olduğu ortaya çıkmıştır [ $f(2) = .834$   $p = .045$ ]. Öğretmenlerin algılarına göre lise müdürlerinin kapsayıcı liderlikleri ( $\bar{X} = 3,49$ ;  $Ss = ,45$ ) ilkokul müdürlerine göre daha yüksek düzeydedir ( $\bar{X} = 3,26$ ;  $Ss = ,59$ ).

### Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde nitel boyut kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular ve öne çıkan bazı katılımcı görüşleri yer almaktadır. Tablo 9’da katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarına dönük olumlu ve olumsuz temalar oluşturulmuştur. Olumsuz temalar araştırmanın nicel boyutundaki ölçekte yer alan anlamca olumsuz soruların nitel boyutta da katılımcılara yöneltilerek ortaya çıkmıştır.

Tablo 9.

*Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarına ilişkin oluşan temalar*

Temalar	
Olumlu	Olumsuz
Fikir alışverişi	Başarıda kendine pay çıkarma
Dikkate alma	Kendini düşünme
Öğretimsel hedefler	Suçlayıcı tavır
Motivasyon	Başkalarının yanında eleştiri
İnisiyatif verme	
Takdir etme	
Tutarlılık	
Adil olma	
Okul işleriyle ilgilenme	
Çözüm üretme	



Katılımcılara araştırma kapsamında hazırlanan sorular yöneltilerek Tablo 9’da yer alan temalar oluşturulmuştur. İlk olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin görüşlerini dikkate alıp almadıkları, onları işleriyle ilgili fikir alışverişi yapmaya ve soru sormaya teşvik edip etmediği sorulmuştur. Bu soru, çalışmanın nicel boyutunda yer alan 1, 2, ve 4. maddelere paralel hazırlanmıştır. Katılımcıların biri hariç diğerleri okul müdürlerinin kendileriyle fikir alışverişi yaptığını, görüşlerini dikkate aldığını, okulla ilgili soruları rahatlıkla sorduklarını belirtmişlerdir. Örneğin katılımcılardan Ö4, “*okul müdürünün fikirlerini sorması ve önemsemesinin kendisini mutlu ettiğini, motivasyonunun arttığını, okul yönetimi ile iletişimde cesaretlendirildiğini*” söylemiştir. Ö7 ise “*bu pozitif durumun okul yönetimi ile öğretmenlerin uyum içinde çalışmasına zemin hazırladığını*” dile getirmiştir.

Katılımcılara yöneltilen ikinci soru okul müdürlerinin öğretmenlerin görevleriyle ilgili hedef belirlemesi ve onları motive etmesine yöneliktir. Nicel boyuttaki 3 ve 5. maddeler dikkate alınarak bu soru katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde okul müdürlerinin sonuçlara dayalı olarak daha çok öğretimsel hedeflerle ilgilendikleri ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin gerçekçi ve uygulamaya dönük hedefleri belirledikleri dile getirilmiştir. Bu hedeflerin öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmada etkili olduğu ve başarılı durumlarda takdir edildikleri öne çıkmıştır. Katılımcılardan Ö1, “*öğretim programının bir aksaklık oluşmadan tamamlanmasına dönük hedefler*”, Ö7 ve Ö12, “*öğretim faaliyetlerinde kaliteyi arttırmaya yönelik hedeflerin belirlendiğini*” ifade etmişlerdir. Ö9, Ö10 ve Ö11, “*okul müdürünün kısa ve uzun vadeli gerçekçi hedefler belirlediğini*”, Ö4, “*hedeflerin belirlenmesinin kendileri için yol haritası olduğunu*”, Ö2 ve Ö5, “*okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine de katkı sunmaya dönük hedefleri ortaya koyduklarını*” belirtmişlerdir. Hedef belirleme ile ilgili olarak farklı yollar ortaya çıkmakla birlikte katılımcıların tamamının bu durumun kendilerini motive ettiğini belirtmeleri dikkat çekicidir.

Kapsayıcı liderlik ölçeğinin 6. ve 7. maddelerinde yer alan öğretmenin inisiyatif alması ve takdir edilmesi hususunda, nitel boyutta katılımcıların bu konudaki görüşleri alınmıştır. Katılımcıların tamamı okuldaki olumlu eylemlerinin okul müdürü tarafından takdir edildiğini ifade etmişlerdir. Çalışmada kullanılan kapsayıcı liderlik ölçeğinin 8. ve 9. maddelerini desteklemek üzere nitel boyutta yer alan katılımcılara okul müdürünün başarılarından kendine pay çıkarması ve kendini düşünmesine yönelik bir soru yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan birçok öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö13) eğitim faaliyetlerinin işbirliği gerektirdiğini, her türlü sonuçta tüm paydaşların rolü olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürünün başarı durumunda kendine pay çıkarması tutumu öğretmenlerce olağan kabul edilmiştir. Bu öğretmenlerden Ö4, “*okul müdürümün bu tutumunu hoş karşıyorum, çünkü başarıda da başarısızlıkta da okul müdürü ve öğretmenin birlikte rol oynadığı kanaatindeyim*” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö10 da “*okul faaliyetlerinde işbirliğinin altını çizerek, önemli olanın öğretmenin başarısının gölgede kalmamasıdır*”, ifadelerini kullanmıştır.

Okul müdürünün tutarlı ve adil davranması, araştırmanın nicel boyutunda kullanılan ölçeğin 10. ve 11. maddesinde yer almaktadır. Nitel boyutta da katılımcılara bu sorulara paralel bir soru yöneltilmiştir. Katılımcılar yönetim faaliyetlerinin temelini adalet olduğunu, tutarlılığın çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö13 okul müdürlerinin adil davrandığını ve tutum ve davranışlarında tutarlı olduğunu dile getirmişlerdir. Ö2, “*okul müdürümüz genel olarak tutarlı ve adil bir yönetim yaklaşımı sergiler. Birine olumlu veya olumsuz manada ayırmacılık veya farklı muamele yapıldığında okul iklimi bu durumdan negatif yönde etkilenir. Bu noktada etik ilkeler önemlidir*”, ifadelerini kullanmıştır. Ö3, “*aksi bir durumda öğretmenlerin motivasyonlarının düşeceğini, okula yabancılaşabileceklerini*” belirtmiştir. Ö9 da “*adil ve tutarlı davranmanın okuldaki işlerin etkili bir şekilde yürütülmesi için bir okul müdüründen beklenen kritik değerler olduğunu*” vurgulamıştır.

Okul müdürünün öğretmeni suçlaması, eleştirilerde bulunması ve görüşlerini dikkate almamasına yönelik katılımcıların çoğu okul müdürlerinin bu tür davranışlar sergilemediği belirtmişlerdir. Çalışmanın nicel boyutunda yer alan 12., 13. ve 14. maddeler dikkate alınarak katılımcılara yöneltilen bu soruya ilişkin Ö5, “*okul müdürüm olumsuz bir durumda bizi suçlamaz, durum değerlendirmesi yapmak amacıyla görüşlerimizi alır, eleştiriler olur ama kişisel değil, herkes için daha iyisi nasıl olabilir şeklinde olumlu eleştiriler yapar*”, ifadelerini kullanmıştır. Ö6 da “*kurumdaki işlerin eşgüdüm ve işbirliği ile yapıldığını, olumsuz durumlarda okul müdürünün suçlayıcı bir tavır sergilemediğini aksine başta kendisinin olmak üzere herkesin nerede hata yaptığını ve bu durumun nasıl düzeltilebileceğine odaklandığını*” belirtmiştir.

Okul müdürünün işlerin nasıl yürütüldüğü ile ilgilenmesi ve problemlere dönük çözüm üretmesiyle ilgili olarak katılımcıların tamamına yakını okul müdürlerinin okuldaki faaliyetlerin nasıl yürütüldüğü konusuyla ilgilendiklerini, yaşanan sorunlara çözüm bulma noktasında geri durmadıklarını belirtmişlerdir. Nicel boyuttaki 15. ve 16. maddeler göz önüne alınarak katılımcılara yöneltilen bu soruya Ö5, “*okul müdürüm kurumda yaşanan sorunlarla bizzat ilgilenir, bir liderlik davranışı sergileyerek panik yapmadan çözüme giden yolda yardımcı olur*” derken, Ö7, “*okul müdürüm oldukça deneyimli, okulun faaliyetlerinden haberdardır, kriz yönetiminde başarılı olduğunu söylemek mümkündür*”, ifadelerini kullanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte ele alınarak okullarda okul müdürlerinin uyguladığı kapsayıcı liderlik anlayışına yönelik bir tartışma yapılmıştır.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında öğretmenlerin algılarına göre ilk olarak okul müdürlerinin kapsayıcı liderliği başarılı bir şekilde uyguladıkları söylenebilir. Altinel Yüncü (2022) de yaptığı çalışmada bu bulguya paralel bulgular elde etmiştir. Ayrıca kapsayıcı liderlik ölçeğinin alt boyutları ve maddelerine ilişkin düzeylerde de Altinel Yüncü'nün çalışması paralellik göstermektedir. Değişkenler açısından çalışmada cinsiyet ve yaş açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, sendikal durum ve okul kademesi bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Herhangi bir sendikaya üye olan öğretmenler okul müdürlerini daha kapsayıcı olarak görmektedirler. Lise müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamaları da ortaokul müdürlerine göre daha başarılı olarak değerlendirilebilir. Altinel Yüncü'nün çalışmasında da cinsiyet ve yaş açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bakımdan bulgular örtüşmektedir. Ancak okul kademesi bakımından Altinel Yüncü'nün çalışmasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu yönüyle bu bulgu örtüşmemektedir. Herhangi bir sendikaya üye olan öğretmenlerin okul müdürlerini daha kapsayıcı buldukları belirlenmiştir. Bireysel düzeyde, kapsayıcı liderlik, kültürel tevazu, cesaret ve kusur ve belirsizliğe karşı hoşgörü gerektirir. Kişinin kendi kişisel ve profesyonel geçmişine ve önyargılarına ilişkin dikkate değer bir farkındalık, farklılıkları aşmak için daha büyük kolaylıklar geliştirmede yararlıdır (Bennett, 2014). Çeşitliliği yönetmek için politikalara sahip olmak, kapsayıcı uygulamalara yönelik önemli bir ilk adımdır. Tüm bireylerin kabul edilmiş ve saygı duyulduğunu hissetmesini sağlamak liderin rolüdür. Örgüt üyeleri çeşitlilikle gurur duyan bir örgüt kültürünün parçası olmalıdır (Jin, vd., 2017). Kapsayıcı okul liderlerinin, personelin birbirleriyle işbirliği yapmaya istekli ve kararlı olduğu bir okul kültürü yarattığını söylemek mümkündür. Roller ve statülerine bakılmaksızın tüm personel, okullarını kapsayıcı hale getirmedeki katkılarından dolayı okul liderleri tarafından değer görmekte ve kabul edilmektedir (Kugelmass ve Ainscow, 2004). Ayrıca, lise öğretmenleri ise okul müdürlerini ilköğretim öğretmenlerine göre daha kapsayıcı bulmuşlardır. İlkokullarda okul müdürünün kendisiyle aynı branş ve benzer deneyime sahip öğretmenin görüşünü alma ve bir konudaki uzmanlığına ihtiyaç duyma eğilimi liselere göre daha az olabilir. Zira liselerde branşlaşma fazladır, okul müdürü farklı branş ve deneyime sahip öğretmenlerin uzmanlığına daha fazla ihtiyaç duyabilir. Bu durum lise öğretmenlerine daha fazla inisiyatif verilmesinde de rol oynayabilir. Neticede liselerde okul müdürünün öğretmenin bir konuda görüşünü alma, katkısına ihtiyaç duyma ve bu katkıya değer verme eğilimi kapsayıcı liderlik anlayışında fark yaratabilir.

Öğretmenler, okul müdürlerinin işleriyle ilgili fikirlerini sordukları, soru sormaları konusunda cesaretlendikleri ve onları dinlediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin fikirlerinin alındığı, soru sorabildikleri, eleştiri yapabildikleri destekleyici bir okul ortamının daha fazla özerklik sağladığı, risk almayı teşvik ettiği ve başarılı olabileceklerine ilişkin güven verdiği bilinmektedir (Keyes, vd., 1999). Kapsayıcı liderlik bireylerin fikirlerini ortaya koymak, görüşlerini dile getirmek ve sorgulamak için kendilerini güvende hissettikleri koşulları yaratan önemli bir mekanizmadır (Nembhard ve Edmondson, 2006). İşgörenlere örgütte açıklık ve karar alma süreçlerine katılım gibi kapsayıcı liderlik nitelikleri

aracılığıyla değer verildiğinde, olumlu sosyal ilişkilerin gerçekleşebilir (Javed, vd., 2019; Nembhard ve Edmondson, 2006). Kapsayıcı liderliğin işgörenlerin sesine kulak verme gibi önemli bir boyutu işgörenlerin davranışları üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Qi ve Liu, 2017). Kapsayıcı bir öğrenme ortamındaki insanlar, hem bireysel hem de toplu olarak süreç üzerinde düşünme kapasitesine sahiptir.

Bu nedenle, kapsayıcı liderlikte herkesin aktif olarak katılmaya teşvik edildiği ancak zorlanmadığı bir ortam yaratılması önemlidir (Booyesen, 2014). Kapsayıcı liderlik, örgüt üyelerinin fikirlerini ifade etmelerinde herkesin eşit olduğunu vurgular (Guo vd.,20). Kapsayıcı liderler, örgüt için değerli olan herkesin katılımını teşvik etmeli, birbirlerine karşı açık ve karşılıklı saygıya dayalı bir ilişkinin önemini vurgulamalıdır (Booyesen, 2014).

Öğretmenlere göre okul müdürleri işlerin yapılmasında rol alıp işlerin nasıl yürütüldüğüyle ilgilenmektedirler. Problemlere çözüm bulmakta ve daha çok öğretimsel boyutta net hedefler ortaya koymaktadırlar. Okul müdürlerinin okulda gerçekleştirilen faaliyetlerle bizzat ilgilenmeleri kapsayıcı liderliğin izleyenleri ile aralarındaki statü farklılıklarını pek dikkate almamaları ve örgütün tüm paydaşlarının katkılarını önemsemeleriyle (Nembhard ve Edmondson, 2006; Bortini vd., 2016) ilgili olabilir. Zira okul müdürleri öğretmenlerin katılımını ve verimliliğini artırma noktasında öncelikle model olarak daha etkili bir liderlik sergilemeyi benimsemiş olabilirler. Ayrıca kapsayıcı liderlikte örgüt üyelerinin aktif olması yönünde çaba sergilenir. Herhangi bir baskı kurmadan ve yargılama yapmadan kurumsal hedefler yolunda her örgüt üyesi motive edilmeye çalışılır (Echols, 2009). Okulların da öğretimsel hedeflerinin ön plana çıkması nedeniyle okul müdürlerinin bu yönde hedef belirlemesi bu kapsamda değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu okul müdürlerinin öğretmenlerin inisiyatif almalarına olanak sağladıkları ve onları katkılarında ötürü takdir ettikleridir. Liderlik, güçlü yönler dayalı olan ve olabildiğince çok insanın potansiyel katkılarını ortaya çıkarmanın yollarını arayan olumlu bir yaklaşımı vurgulayabilir. Kapsayıcı liderlik, birçok yönden, çok düzeyli çerçevenin diğer düzeylerine dahil olmanın temel taşıdır; gruplara, organizasyonlara ve toplumlara dahil olmayı kolaylaştırabilir ve kapsayıcılığı bu seviyelere çevirmeye ve yaymaya yardımcı olabilir (Ferdman, 2014). Kapsayıcı liderlik teorisine göre, liderler, takipçilerini güçlendirdiklerinde, onlara inisiyatif verdiklerinde ve iki yönlü etkiye olanak sağladıklarında, böylece takipçilerin becerilerinin, özerkliğinin ve sorumluluğunun genişletilmiş kullanımını teşvik ettiklerinde daha etkili olurlar (Hollander, 2012).

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri sadece kendi çıkarlarını düşünmemekte, başarıda kendilerine pay çıkarmamaktadırlar. Öğretmenler, başarı ve başarısızlıkta herkesin payı olduğunu ifade etmişlerdir. Kapsayıcı liderlik, yalnız okul yönetimin çıkarlarını değil, herkesin çıkarlarını dikkate almaya çalışan bir yaklaşım gerektirir (Ryan, 2006a). Çünkü örgüt faaliyetlerindeki güç ve etkinin kaynağında, makam veya statülerden ziyade kişisel yetkinliklerin yer aldığı düşüncesi hakimdir (Guo vd., 2020). Makam veya statü farketmeksizin tüm örgüt üyelerinin değerli görüldüğü, herkesin birbiriyle işbirliği yapabildiği ve sorumluluğu paylaştığı bir örgüt kültürü yaratmada kapsayıcı liderlik etkili olabilir (Kugelmass ve Ainscow, 2004). Ayrıca kapsayıcı liderlikteki karşılıklı bağımlılık ve sorumluluk da bu noktada akla gelebilir. Kapsayıcı liderlik yaklaşımının varsayımlarından biri birbirine bağımlılığın farkında olunmasını gerektirir. Bu farkındalık, sistematik ve bütünsel bir hedefe giden yolda liderin ve izleyenlerinin birbirlerine bağımlı olduğu gerçeğidir. Sorumluluğu paylaşma ise hem liderlerin hem de izleyenlerin gerçekleştirdikleri eylemlere dahil olmayı, hesap verebilir ve sorumlu olmayı gerektirir. Kapsayıcı liderlikte, örgüt bir bütün olarak görülür, örgütün başarısı için herkes sorumluluk alır (Bortini vd., 2016).

Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarında tutarlı ve adil oldukları öne çıkmıştır. Kapsayıcı liderliğin ortaya çıkışının temelinde geleneksel liderlik yaklaşımlarının yaşanan eşitsizlik ve adaletsizliklerin giderilmesinde yeterli katkıyı sağlayamadığı düşüncesi yer almaktadır (Ryan, 2006a). Kapsayıcı liderlik, liderin herhangi bir tarafa yakın olmamasını, adalet ve eşitlik uygulamalarına odaklanılmasını vurgular (Hannum vd., 2010). Daha adil ve daha demokratik bir ortam geliştirmede okul müdürünün liderliği belirleyicidir. Böyle bir ortamın meydana gelmesi okulun paydaşlarını bir araya getirebilir (Keyes, vd., 1999). Örgüt, kapsayıcı bir kültür, güvenli öğrenme ve çalışma alanlarını teşvik eden saygı, eşitlik ve adalet iklimi ile kapsayıcı olmalıdır (Booyesen, 2014).

Okul müdürlerinin olumsuz durumlarda öğretmeni suçlaması, öğretmenlerin düşüncelerini dikkate almamaları ve öğretmenlerin motivasyonlarını düşürecek tutum ve davranışlarda bulunmaları hususunda katılımcıların görüşleri pozitif yöndedir. Yani bu tür istenmeyen tutum ve davranışların yaygın bir şekilde sergilendiğini söylemek güçtür. Örgütlerde çalışanların davranışlarında sıcak ve açık bir iklim önemli katkılar sağlar. Sıcak bir iklimde işgörenlerin olumlu duygulara sahip olma, zihinsel ve

fiziksel zevk alma gibi istenen duygusal yapıda olmaları daha muhtemeldir. Bu noktada liderlerden, çalışanlarla etkileşimlerine özen göstermeleri, onları teşvik etmeleri ve onlara yardımcı olmaları, onların aidiyet duygularını geliştirmeleri, uyumlu iklim oluşturmaları beklenmektedir (Qi ve Liu, 2017). Öte yandan motivasyon, yaratıcı davranışlarda bulunmada çok önemli bir etken olarak göz ardı edilmemelidir. Bu noktada kapsayıcı liderlik fark yaratabilir (Carmeli, vd., 2010).

## Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular genel manada dikkate alındığında okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarını başarılı bir şekilde sergilediklerini söylemek mümkündür. Araştırma özelinde okul müdürlerinin değişen, farklılaşan ve çeşitlenen okul ortamlarında herkesi dinleyen, diğerlerinin görüşlerine önem veren, okul üyelerine cesaret veren ve onların başarılarını takdir eden, eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde rol alan, davranışlarında tutarlı ve adil olan kapsayıcı tutum ve becerileri genel manada benimsediklerini söylemek mümkündür. Topluların değişen ve çeşitlenen yapılarının bir yansıması olarak okullarda okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik biçimini daha fazla benimsemeleri ve bu yönde liderlik sergilemeleri olumlu manada fark yaratabilir. Bu tür gözlemleri yapabilecek uzun süreli boylamsal araştırmalar yapılabilir. Kapsayıcı liderliğin henüz yeni bir kavram olduğu dikkate alındığında diğer liderlik biçimleriyle ilişkilerinin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmalar bu manada katkı sunabilir.

## Sınırlılıklar

Bu araştırmanın hem nicel hem nitel verileri belirli bir bölgede yer alan okullardan toplanmıştır. Bölgesel ve kültürel farklılıkların mevcut olduğu farklı coğrafyalarda veriler farklılık gösterebilir. Bu nedenle çalışma, genelleme iddiasında değildir.

## Kaynakça

- Agerwala, T. (2020). Inclusive Leadership: A technology perspective. (Eds. S. Bodhananda, T. Agerwala & S. Menon). *Inclusive Leadership Perspectives from Tradition and Modernity in*. (pp:147-174). Routledge.
- Altınel Yüncü, Z. (2022). Teachers' perceptions of school administrators' inclusive leadership traits. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi.
- Anthony, K. I. (2017). Igwebuike as an Igbo-African philosophy of inclusive leadership. *Igwebuike: An African Journal of Arts and Humanities*, 3(7), 165-183.
- Ashikali, T., Groeneveld, S. & Kuipers, B. (2020). The role of inclusive leadership in supporting an inclusive climate in diverse public sector teams. *Review of Public Personnel Administration*.41(3), 497-519. <https://doi.org/10.1177/0734371X19899722>.
- 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). Jossey-Bass, A Wiley Brand, ISBN 978-1-118-41782-9 (pdf)
- Booyesen, L. (2014). The development of inclusive leadership practice and processes (Eds. B. M. Ferdman & B. R. Deane). *Diversity at work: The practice of inclusion in* (pp:296-329). Jossey-Bass, A Wiley Brand, ISBN 978-1-118-41782-9 (pdf)
- Bortini, P., Paci, A., Rise, A. & Rojnik, I. (2016). *Inclusive leadership—Theoretical framework*. European Commission.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Scientific research methods*. Pegem Akademi.
- 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.
- Creswell, J. (2017). Araştırma Yaklaşımının Seçimi, Araştırma Deseni (4. baskıdan çeviri). S. B. Demir (Çev. Ed.), M. Bütün (Çev.). *Nicel, Nitel ve karma yöntem yaklaşımları (ss. 1-22)*. Eğiten Kitap.

- Creswell, J. (2016). Veri Toplama (Çev. Ed. S. B. Demir). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. Siyasal
- 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.
- Dorczak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Contemporary Management Quarterly/Współczesne Zarządzanie*, 2, 45-55.
- Echols, S. (2009). Transformational/servant leadership: A potential synergism for an inclusive leadership style. *Journal of Religious Leadership*, 8(2), 85-116.
- Ferdman, B. M. (2014). The practice of inclusion in diverse organizations toward a systemic and inclusive framework (Eds. B. M. Ferdman & B. R. Deane). *Diversity at work: The practice of inclusion in* (pp:3-54). Jossey-Bass, A Wiley Brand, ISBN 978-1-118-41782-9 (pdf)
- 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.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A & Leech, N. L. (2015). Araştırmanın tanımları, amaçları ve boyutları (2. Baskıdan çeviri). S. Turan (Çev. Ed.), S. Turan ve S. Aylin Bayar (Çev.). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (ss. 3-17). Nobel.
- Guo, Y., Zhu, Y. & Zhang, L. (2020). Inclusive leadership, leader identification and employee voice behavior: The moderating role of power distance. *Current Psychology*.  
<https://doi.org/10.1007/s12144-020-00647-x>
- Hannum, K. M., McFeeters, B. B. & Booyesen, L. (2010). Mapping your social identities. In K. M. Hannum, B. B. McFeeters & L. Booyesen (Eds.). *Leading across differences: Cases and perspectives* (pp. 183–192). Pfeiffer.
- Hollander, E. (2012). Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship. Abingdon-on-Thames. Routledge.
- Jacobsen, C. B., & Bøgh Andersen, L. (2015). Is leadership in the eye of the beholder? A study of intended and perceived leadership practices and organizational performance. *Public Administration Review*, 75(6), 829-841.
- Javed, B., Naqvi, S. M. M. R., Khan, A. K., Arjoon, S., & Tayyeb, H. H. (2019). Impact of inclusive leadership on innovative work behavior: The role of psychological safety. *Journal of Management & Organization*, 25(1), 117-136.
- Jin, M., Lee, J. & Lee, M. (2017). Does leadership matter in diversity management? Assessing the relative impact of diversity policy and inclusive leadership in the public sector. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(2), 303-319.
- MEB (2021). <https://karakopru.meb.gov.tr/>
- Keyes, M. W., Hanley-Maxwell, C., & Capper, C. A. (1999). Spirituality? It's the core of my leadership: Empowering leadership in an inclusive elementary school. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 203-237.
- Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: A comparison of international practices. *Journal of research in special educational needs*, 4(3), 133-141.
- Najmaei, A. (2017). Revisiting the Strategic Leadership Paradigm: A Gender Inclusive Perspective (Eds. S. Adapa & A. Sheridan). *Inclusive leadership: Negotiating gendered spaces*. Springer.
- 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: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(7), 941-966.
- Okçu, V., & Deviren, İ. (2020). Turkish adaptation of the inclusive leadership scale for educational organizations: A validity and reliability study. *MSKU Journal of Education*, 7(2), 180-192.  
<http://10.21666/muefd.770115>
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (1. Baskı). M. Bütün ve S. B. Şirin (Çev Ed.), E. Bukova Güzel ve H. Demircioğlu (Çev.). *Nitel araştırmada çeşitlilik: Kuramsal yönelimler*. Pegem.

- Qi, L. & Liu, B. (2017). Effects of inclusive leadership on employee voice behavior and team performance: The mediating role of caring ethical climate. *Frontiers in Communication*, 2(8), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2017.00008>
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A. & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203.
- Ryan, J. (1999). Inclusive leadership for ethnically diverse schools: Initiating and sustaining dialogue. <https://files.eric.ed.gov/fulltext>
- Ryan, J (2006a) Inclusive Leadership and Social Justice for Schools, *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17, <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Ryan, J. (2006b). *Inclusive leadership: A review*. Jossey Bass.
- Sandoval, M., Muñoz, Y., & Márquez, C. (2021). Supporting schools in their journey to inclusive education: Review of guides and tools. *Support for Learning*, 36(1), 20-42.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of management*, 37(4), 1262-1289.
- Rayner, S. (2009) Educational diversity and learning leadership: A proposition, some principles and a model of inclusive leadership?, *Educational Review*, 61(4), 433-447, <https://doi.org/10.1080/00131910903404004>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Van Knippenberg, D., & Van Ginkel, W. P. (2021). A diversity mindset perspective on inclusive leadership. *Group & Organization Management*, 0(0), 1-19 <http://doi.org/10.1177/1059601121997229>
- Wuffli, P. A. (2016). *Inclusive leadership: A framework for the global era*. Springer.

\*Çalışmada veri toplama sürecine başlanmadan önce etik kurul onayı alınmıştır (İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul karar tarihi: 09.12.2021 ve sayısı: 2021/24-16).