

Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Erhan BUĞU*
Ceyhun KAVRAYICI**

Öz: Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Eskişehir ilindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise belirtilen evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş 652 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Kapsayıcı Liderlik Ölçeği ile toplanmıştır. Veri analizinde betimsel ve çıkarımsal istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada örgütsel bağlılık ve kapsayıcı liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında cinsiyete, öğrenim durumuna, mesleki kıdeme ve görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik görüşleriyle örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, duyumsadıkları örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı liderlik, okul müdürü, öğretmen, örgütsel bağlılık.

Examination of Relationship Between School Principals' Inclusive Leadership Behavior and Teachers' Organizational Commitment

Abstract: This study aims to explore the relationship between school principals' inclusive leadership behaviors and organizational commitment of teachers. To reach this aim, correlational survey model was implemented in the study. The population of the study consists of teachers working in public primary, secondary and high schools in Eskişehir province. The sample of the study consists of 652 teachers selected by simple random sampling method from the population. Data were collected through Personal Information Form, Organizational Commitment Scale and Inclusive Leadership Scale. Descriptive and inferential statistics were used in data analysis. In the study, it was found that there was a statistically significant difference between teachers' views on organizational commitment and inclusive leadership according to gender, educational status, professional seniority and working time in the educational institution. A positive and moderately significant relationship was found between teachers' views on inclusive leadership behaviors exhibited by school principals and their organizational commitment. Furthermore, the findings of the research revealed that teachers' perception on inclusive leadership were statistically significant predictor of their views on organizational commitment.

Keywords: Inclusive leadership, school principal, teacher, organizational commitment.

* Sorumlu yazar: Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir-Türkiye ORCID: 0000-0002-4813-6674, e-posta: erhanbugu@gmail.com

** Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir-Türkiye, ORCID: 0000-0002-8878-6102, e-posta: ckavrayici@anadolu.edu.tr

*** Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Eğitim toplumun her açıdan gelişmişlik düzeyini belirleyen önemli etkenlerden biridir (Öztürk, 2005). Bireysel yönden değerlendirildiğinde öğrencinin gelişiminde ailesinin ve yakın çevresinin etkisi bulunmaktadır. Ancak toplumsal gelişme için bütün toplum üyelerinin eğitimi esastır. Bu nedenle amaçları doğrultusunda tüm toplumu etkileyen okullar gelecek açısından önemli bir konumda bulunmaktadır (Aydoğan, 2012).

Okulun başarısı ya da başarısızlığı yöneticilerin ve öğretmenlerin performansından etkilenmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bu açıdan öğretmenler, eğitim faaliyetlerinin sistematik bir bütünlük içerisinde sunulduğu örgütler olan okulların önemli unsurları arasında yer almaktadır. Ayrıca bu sistem içerisinde öğretmenlerin okul yönetimi ve diğer işlemlere ilişkin belirli sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenler çalıştıkları ortamın huzurlu ve güvenli olduğunu hissettiklerinde en iyi performansı gösterebilirler. Tersine koşullardaki eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin performansı daha düşük olabilir (Şişman, 2012). Bu durumda müdürün liderliği önem taşımaktadır.

Çağdaş yönetim yaklaşımı, örgüt yöneticilerinin aynı zamanda lider olabilmelerini de gerekli kılmaktadır. Günümüzde kurumsallaşmanın etkisiyle örgütlerde yönetici ihtiyacı azalmakta, ancak lider ihtiyacı giderek artmaktadır. Çünkü örgütlerin belirli hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak özel beceriler ve ikna yetisi gerektirir (Eren, 2004).

Liderler tarihsel süreçte insanların yerleşik yaşam düzenine geçtikleri dönemden itibaren var olmuştur (Dindar, 2001). 1950'li yıllarda bilimsel anlamda liderlik çalışmaları yoğunlaştıkça liderliği tanımlama çabaları da artmıştır. Liderlik üzerine pek çok ampirik çalışma bulunmaktadır ve bu çalışmalar liderlik kavramının çokça tartışılan önemli bir konu olduğunu ortaya koymaktadır (Cafoglu, 1997; Çelik, 2012).

Liderlik bir bireyin ortak bir hedefe ulaşmak için bir grup bireyi etkilediği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Northouse, 2010, s.3). İnsanları güdüleme, onları belirlenen amaçlar doğrultusunda yönlendirme ve amaçlara örgüt paydaşlarıyla birlikte ulaşma süreci olan liderlikte sürecinde liderlerin risk alma, vizyon, azim, güven, kabullenme, cesaret, sakinlik, alan uzmanlığı gibi özelliklere sahip olmalıdır (Can, 2013; Kavrayıcı, 2021a).

Örgütlerde liderliğin öneminin her geçen gün arttığını ifade etmek olanaklıdır. Çünkü günümüz örgütleri hızla değişen bir ortamda faaliyet göstermektedir. Bu nedenle örgütlerin önceden planlanmış faaliyetlerin ötesinde etkili bir şekilde çalışabilmesi için güçlü bir liderliğe ihtiyacı vardır (Taylor, 2006). Sergilenen örgütsel liderliğin gücü ile paylaşılan vizyonun ve ortak hedeflerin gerçekleşmesi arasında doğrusal bir orantı bulunmaktadır (Özsalmanlı, 2005; Kavrayıcı, 2021b).

Çağdaş liderlik yaklaşımları, geleneksel liderlik yaklaşımlarından farklı olarak bir örgütsel ortamda yalnızca lideri değil, izleyenleri de sürece dâhil etmektedir. Bu çağdaş liderlik yaklaşımlarından biri de "kapsayıcı liderlik"tir. Nembhard ve Edmondson (2006) kapsayıcı liderliği, liderin örgütteki işgörenleri ödüllendirmek ve onları örgüte katılmaya güdülemek için yaptığı iletişim ve eylemler olarak ifade etmektedir. Shore vd. (2011) göre kapsayıcı liderliği işgörenlerin kendilerini örgütün benzersiz ve saygın üyeleri olarak hissetme derecesi olarak tanımlamaktadır. Kapsayıcı liderliği insan hakları açısından değerlendiren kuramcılar (Ainscow, 2005; Wasonga, 2009) kapsayıcı liderlik varsayımlarını, tüm insanların eşit olduğu ve insanların arasında ayırım yapılmadığı ilkesine dayandırmaktadır. Bu yaklaşıma göre her birey sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve ilgileri doğrultusunda eşsizdir, biriciktir. Bu nedenle örgütlerde tüm işgörene değer verilmeli, dışlanmamalı ve kendilerini ifade etmeleri için eşit fırsatlar sağlanmalıdır. Winters (2013) eşitlik ve saygı kavramlarına vurgu yaparak kapsayıcı lideri tüm insanlara değer ve fırsat veren, saygı duyan kişi olarak tanımlamaktadır.

Alanyazında kapsayıcı liderliğin insan merkezli bir yaklaşım olduğu vurgulandığına göre, girdisi ve çıktısı insan olan okul örgütleri için de bu yaklaşımın özellikle geçerli olması gerekmektedir. Bu gereğin sağlanması için öncelikle kapsayıcı bir okul liderine ve onun yaratacağı kapsayıcı bir okul kültürüne ihtiyaç vardır.

Kapsayıcı bir okul liderinin temel özelliği öğrenme ve öğretme yöntemlerinin kalitesini geliştirerek akademik programlara liderlik etmek personel ve öğrenciler için etkili, sürdürülebilir ve anlamlı öğrenme ortamları sağlamaktır (Fullan ve Quinn, 2016).

Kapsayıcı bir okul kültürünün temeli, ön yargı olmadan bireyleri olduğu gibi kabullenmeye dayanmaktadır. Bunu başarmak için kapsayıcı okulların liderleri cinsiyet, yaş, ırk ve fiziksel durum gözetmeksizin herkesin kabul edilmesini, saygı duyulmasını, entelektüel açıdan görülmesini ve kendilerini toplumun önemli üyeleri olarak algılamalarını sağlamak için çok çalışırlar (Fullan ve Quinn, 2016). Ryan (2006), okul topluluğunu anlamaya, eleştirel düşüncüyü ve bağımsızlığı geliştirmeye dayalı kapsayıcı okul liderleri yetiştirmede diyalogun önemini vurgulamaktadır. Ryan'a (2006) göre okullarda kapsayıcı kültürün yaratılmasında yöneticilerin çok önemli görevleri vardır. Bu nedenle kapsayıcı okul kültürü yaratmak isteyen eğitim yöneticilerinin öncelikle bu değerleri benimsemesi, başta öğretmenler ve personel olmak üzere tüm okul çalışanlarıyla içselleştirilmesi için çalışması gerekmektedir.

Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütlerine olan psikolojik bağlılığı ve sadakatıdır. Bu bağlamda örgütsel bağlılık bireylerin, örgütlerine karşı duydukları sadakat, sevgi, çalışma isteği olarak ifade edilebilir. Örgütsel psikolojinin pek çok

değişkeni ile ilişkili olduğu gibi örgütsel bağlılığın örgütlerdeki liderlik stilleriyle de ilişkili olduğu ifade edilebilir. Çalışanların örgütsel bağlılığı bir örgütün başarılı olabilmemesinin en önemli faktörlerinden biridir. Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütten ayrılmaya yönelik engelleri ile onları örgüte bağlayan seçimler arasındaki göstergelerdir (Dağlı vd., 2018). Örgütlerin küresel rekabette başarılı ve kalıcı olabilmeleri, örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi yüksek düzeyde işgören bağlılığına ve küresel rekabet ortamıyla örgütsel amaçlar ekseninde etkili ve verimli bir biçimde çalışan işgörenlerin örgüt içindeki varlığına bağlıdır. İşgörenlerin örgütte daha uzun süre kalmalarını ve örgütsel amaçları, değerleri daha kolay içselleştirmelerini sağlayan örgütsel bağlılık, örgütün küresel rekabette üstünlük sağlamasına da katkıda bulunmaktadır (Balay, 2000; Taşkın ve Dilek, 2010). Bununla birlikte örgütsel bağlılık, örgütsel amaçların, politikaların, örgütte üstlenilen rollerin gerektirdiği biçimde davranış sergilemektir. İnsanlar örgütlere birtakım beceriler, gereksinimler ve beklentilerle katılmaktadır. Yeteneklerini kullanabilecekleri ve gereksinimlerini karşılayabilecekleri bir çevrede çalışmayı beklerler. Örgütlerin üyelerine gerekli olanakları sağlaması durumunda örgütsel bağlılık artabilmektedir (Vakola ve Nikolaou, 2005).

Okullar eğitim sisteminin ana merkezlerinden biri ve en kritik örgütüdür. Bu örgütün amacına ulaşmasında en önemli rol okul yöneticileri ve öğretmenlere düşmektedir. Okul yöneticileri sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenler de yüksek bir bağlılık duygusu ile örgütsel davranışlarına yön verebildikleri oranda anılan bu rollerde başarılı olabilirler. Örgütlerin ve özellikle de bir eğitim örgütü olan okulların yaşamını sürdürebilmesi için en önemli etkenlerden biri olan insanın örgütsel davranışları örgütlerin yok olmalarını ya da sürdürülebilir bir etkililik yaratmalarını sağlayan en önemli etmenlerdendir. Alanyazında oldukça fazla çalışılmış olduğu görülse de örgütsel bağlılık, insan kaynakları yönetimi örgütsel davranış ve yönetim gibi alanların halen çalışılan önemli konularından biridir (Cohen, 2003). Örgütsel bağlılık konusunun devamsızlık, diğer iş kollarına başvurma, iş bırakma gibi sorunlara, motivasyon, iş tatmini, performans gibi bilişsel ve duyuşsal yapılar, sorumluluk ve iş ahlakı gibi rollere ilişkin özelliklerle birlikte çalışanların kişisel özelliklerine vurgu yapması bir çalışma alanı olarak önemli görülmesini ve önemini sürdürmesini sağlamaktadır (Balay, 2000; Karataş ve Güleş, 2010). Başta eğitim örgütleri olmak üzere tüm örgütlerdeki bağlılığın, işgörenlerdeki örgüte yönelik fedakârlık düzeyini arttırması, örgütü içselleştirmiş bireylerin örgütte kalma yönünde istekli olmaları, örgütsel bağlılığı yüksek olan işgörenlerin daha yüksek performans göstermesi örgütsel bağlılık konusunun ilgi çeken bir araştırma konusu olmasını sağlamakta ve bu konuda yapılan araştırmaların sayısındaki artışa neden olmaktadır (Bayram, 2005; İmamoğlu, 2011). Bütün örgütlerde olduğu gibi okul işgörenlerinin de örgütsel algıları onların örgütsel davranışlarına yansımakta ve yön vermektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Belirlenen bu genel amaç doğrultusunda yanıt aranan bazı araştırma soruları şunlardır:

1. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık algıları hangi düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarına ve örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen algıları öğrenim durumu, cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
4. Okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılık algılarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlayan bu araştırma, nicel yöntemle dayalı ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki veya ikiden daha fazla faktör arasındaki korelasyonu belirlemek ve iki değişken arasındaki yordayıcılığı saptamak amacıyla yöneliktir (Büyüköztürk vd., 2023).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Eskişehir ilindeki remi ilkököl orta okul ve liselerde görev yapan 11.855 öğretmenden (<https://eskisehir.meb.gov.tr/>) oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evreninden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 652 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemini oluşturan 652 öğretmenin 44,3'ü erkek; %55,7'si kadın iken %74,2'si lisans, %25,8'i ise lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin %8,9'unun mesleki kıdemini 1-5, %12'sinin 6-10, %22,1'inin 11-15, %25,6'sının 16-20, %31,4'ünün 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi bulunmaktadır. Ayrıca

öğretmenlerin %38,8'i görev yaptığı eğitim kurumunda 5 yıl ve altı, %34,4'ü 6-10, %14,1'i 11-15, %5,5'i 16-20, %7,2'si 21 yıl ve üzerinde çalışmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	363	55,7
	Erkek	289	44,3
Öğrenim durumu	Lisans	484	74,2
	Lisansüstü	168	25,8
	1-5	58	8,9
	6-10	78	12
Meslek kıdem	11-15	144	22,1
	16-20	167	25,6
	21 yıl ve üzeri	205	31,4
	5 yıl ve altı	253	38,8
	6-10	224	34,4
Okuldaki çalışma süresi	11-15	92	14,1
	16-20	36	5,5
	21 ve üzeri	47	7,2
	Toplam	652	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Kapsayıcı Liderlik Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel bilgi formunun içeriği öğretmenlerin öğrenim durumu, cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve görev yaptıkları eğitim kurumlarındaki çalışma sürelerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Kapsayıcı Liderlik Ölçeği

Araştırmada Carrmeli, Reiter-Palmon ve Ziv (2010) tarafından geliştirilen ve Kavrayıcı (2023) tarafından Türk kültürüne uyarlanan kapsayıcı liderlik ölçeğinden yararlanılmıştır. Tek boyutlu olan ölçek 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin hem uyarlanan formundaki ve hem de bu araştırmadaki Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı 0.96'dır. Hesaplanan değerler araştırmada kullanılan kapsayıcı liderlik ölçeği verilerinin güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2017). Beşli likert tipinde olan kapsayıcı liderlik ölçeği için araştırma örnekleminde DFA gerçekleştirilmiş ve ölçeğin doğrulandığı gözlemlenmiştir (SRMR=0.058; RMSEA=0.068; NNNFI=0.93; CFI=0.92; GFI=0.94).

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Araştırmanın örgütsel bağlılık boyutunda kullanılan ölçek ise Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması ise Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçek duygusal, devam ve normatif bağlılığı içeren üç boyuttan ve 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlanan formundaki Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı 0.88 iken bu araştırma kapsamında elde edilen iç tutarlık katsayısı ise 0.73'tür. Bu hesaplama araştırmada kullanılan örgütsel bağlılık ölçeği verilerinin güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2017). Beşli likert tipinde olan örgütsel bağlılık ölçeği için araştırma örnekleminde DFA gerçekleştirilmiş ve ölçeğin doğrulandığı gözlemlenmiştir (SRMR=0.023; RMSEA=0.077; NNNFI=0.98; CFI=0.97; GFI=0.99).

Verilerin Toplanması

Gerekli izinlerin alınmasından sonra araştırmanın veri toplama araçlarını içeren Google formu Eskişehir ilindeki okullara gönderilmiştir. Online olarak gönderilen veri toplama araçlarını 671 öğretmen yanıtlamıştır.

Verilerin Analizi

671 öğretmenden gelen yanıtlarda uç değerlerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Uç değerler, istatistiksel hesaplamaları olumsuz yönde etkileyen değişkenlere verilen yanıtlardaki aşırı ölçümlerdir (Fraenkel vd., 2012). Araştırma kapsamında tek yönlü uç değerler olarak ele alınan değerlerin belirlenmesi amacıyla Z puanları hesaplanmıştır. Çoklu uzaklıklar uç değerlerinin tespit edilmesi için de serbestlik dereceleri ile kümülatif olasılık değerleri x2 dağılımına dönüştürülmüştür. Tekli ve çoklu uç değerlerin tespit edilmesinin sonucunda 19 katılımcının yanıtlarının uç değer olarak

değerlendirilebileceği anlaşılmış ve analizler 652 katılımcının yanıtları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Uç değerlerin tespitinden sonra verilerin çarpıklık değerleriyle basıklık değerleri hesaplanmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2017).

Hesaplanan değerler Duygusal Bağlılık alt boyutunda “Skewness: -,656; Kurtosis: ,018”, Devam Bağlılığı alt boyutunda “Skewness: -,078; Kurtosis: -,398”, Normatif Bağlılık alt boyutunda “Skewness: -,083; Kurtosis: -,574”, Kapsayıcı Liderlik Genel için ise “Skewness: -,856; Kurtosis: ,158” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler alanyazında sıklıkla referans olarak alınan “ $\pm 1,5$ ” (Tabachnick ve Fidell, 2013) değerlerinin arasındadır. Bu nedenle verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Veriler normal dağıldığından veri analiz sürecinde parametrik testler kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık algıları hangi düzeydedir?” sorusu doğrultusunda hesaplanan aritmetik ortalamalarına ve standart sapma sonuçları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Kapsayıcı Liderliğe ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeyleri

Veri Toplama Araçları	n	\bar{X}	SS
Duygusal Bağlılık	652	3,78	,907
Devam Bağlılığı	652	3,50	,771
Normatif Bağlılık	652	2,98	,836
Kapsayıcı Liderlik Genel	652	3,94	,912

Tablo 2’de kapsayıcı liderliğe ait öğretmen görüşlerinin “Katılıyorum (=3,94)” düzeyinde olduğu aritmetik ortalamaların değer aralığının incelenmesi sonucu anlaşılmaktadır. Örgütsel bağlılığa ilişkin Tablo 1’deki veriler incelendiğinde duygusal bağlılık boyutunda “Katılıyorum (=3,78)”, devam bağlılığı alt boyutunda “Katılıyorum (=3,50)”, normatif bağlılık alt boyutunda “Kararsızım (=2,98)” düzeyinde algılara sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın “Okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarına ve örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtına ilişkin istatistiksel analiz sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.

Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Kapsayıcı Liderliğe ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Veri toplama araçları	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	sd	p	d
Duygusal Bağlılık	Kadın	363	3,69	,908	-3,015	650	,00*	,23
	Erkek	289	3,90	,894				
Devam Bağlılığı	Kadın	363	3,44	,711	-2,230	650	,02*	,18
	Erkek	289	3,58	,836				
Normatif Bağlılık	Kadın	363	2,90	,838	-2,819	650	,00*	,22
	Erkek	289	3,08	,824				
Kapsayıcı Liderlik Genel	Kadın	363	3,87	,878	-2,203	650	,02*	,18
	Erkek	289	4,03	,946				

* $p < 0,05$

Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından “Duygusal Bağlılık” alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t = -3,015$; $p = ,00$). Buna göre erkek öğretmenlerin “Duygusal Bağlılık” algıları kadın meslektaşlarından daha yüksektir ($\bar{x} = 3,90 > \bar{x} = 3,69$).

Cinsiyet değişkeni açısından “Devam Bağlılığı” alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t = -2,230$; $p = ,00$). Buna göre erkek öğretmenlerin “Devam Bağlılığı” algıları kadın meslektaşlarından daha yüksektir ($\bar{x} = 3,58 > \bar{x} = 3,44$).

Cinsiyet değişkeni açısından örgütsel bağlılığın bir diğer alt boyutu olan “Normatif Bağlılık” alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t = -2,819$; $p = ,00$). Buna göre erkek öğretmenlerin “Normatif Bağlılık” algıları kadın meslektaşlarından daha yüksektir ($\bar{x} = 3,08 > \bar{x} = 2,90$).

Tablo 3’teki analiz sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları arasında erkek öğretmenler ($\bar{x} = 4,03 > \bar{x} = 3,87$) lehine cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık vardır ($t = -2,203$; $p = ,02$).

Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri (Cohen d) “Duygusal Bağlılık” alt boyutunda “,23”, “Devam Bağlılığı” alt boyutunda “,18”, Normatif Bağlılık” alt boyutunda “,22”, kapsayıcı liderlikte ise “,18” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Öğrenim Durumu Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın “Okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarına ve örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen algıları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusunun yanıtına ilişkin istatistiksel analiz sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.

Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Kapsayıcı Liderliğe ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Veri toplama araçları	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	SS	t	sd	p	d
Duygusal Bağlılık	Lisans	484	3,84	0,871	2,672	650	,00*	0,26
	Lisansüstü	168	3,61	0,987				
Devam Bağlılığı	Lisans	484	3,54	0,737	2,191	650	,02*	0,21
	Lisansüstü	168	3,38	0,853				
Normatif Bağlılık	Lisans	484	3,03	0,793	2,287	650	,02*	0,23
	Lisansüstü	168	2,84	0,939				
Kapsayıcı Liderlik Genel	Lisans	484	4,01	0,844	3,118	650	,00*	0,31
	Lisansüstü	168	3,73	1,059				

* $p < 0,05$

Araştırmada öğrenim durumu değişkeni açısından “Duygusal Bağlılık” alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t = 2,672$; $p = ,00$). Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin “Duygusal Bağlılık” algıları lisansüstü mezunu meslektaşlarından daha yüksektir ($\bar{x} = 3,84 > \bar{x} = 3,61$).

Araştırmada öğrenim durumu değişkeni açısından “Devam Bağlılığı” alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t = 2,191$; $p = ,00$). Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin “Devam Bağlılığı” algıları lisansüstü mezunu meslektaşlarından daha yüksektir ($\bar{x} = 3,54 > \bar{x} = 3,38$).

Araştırmada öğrenim durumu değişkeni açısından “Normatif Bağlılık” alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t = 2,287$; $p = ,00$). Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin “Normatif Bağlılık” algıları lisansüstü mezunu meslektaşlarından daha yüksektir ($\bar{x} = 3,03 > \bar{x} = 2,84$).

Tablo 4’teki analiz sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları arasında lisans mezunu öğretmenler ($\bar{x} = 4,01 > \bar{x} = 3,73$) lehine öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık vardır ($t = 3,118$; $p = ,00$).

Öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri (Cohen d) “Duygusal Bağlılık” alt boyutunda “,26”, “Devam Bağlılığı” alt boyutunda “,21”, Normatif Bağlılık” alt boyutunda “,23”, kapsayıcı liderlikte ise “,31” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin örgütsel bağlılığın alt boyutlarında düşük, kapsayıcı liderlikte orta düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın “Okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarına ve örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusunun yanıtına ilişkin istatistiksel analiz sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.

Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Kapsayıcı Liderliğe ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p	η^2
Duygusal Bağlılık	1. 1-5	58	3,33	1,054	G.Arası	14,898	4	3,724			
	2. 6-10	78	3,69	,906	G. İçi	521,560	647	,806			
	3. 11-15	144	3,87	,821	Toplam	536,458	651		4,620		
	4. 16-20	167	3,83	,942						1-3	,02
	5. 21 ve +	205	3,85	,860						1-4	
	Toplam	652	3,78	,907						1-5	
Devam Bağlılığı	1. 1-5	58	3,13	,767	G.Arası	11,139	4	2,785			
	2. 6-10	78	3,38	,824	G. İçi	376,461	647	,582			
	3. 11-15	144	3,54	,685	Toplam	387,600	651		4,786		
	4. 16-20	167	3,58	,833						1-3	,02
	5. 21 ve +	205	3,56	,727						1-4	
	Toplam	652	3,50	,771						1-5	
Normatif Bağlılık	1. 1-5	58	2,66	,793	G.Arası	7,249	4	1,812			
	2. 6-10	78	2,92	,880	G. İçi	448,653	647	,693			
	3. 11-15	144	3,05	,722	Toplam	455,902	651		2,613		
	4. 16-20	167	3,02	,915						1-3	,01
	5. 21 ve +	205	3,00	,826						1-4	
	Toplam	652	2,98	,836						1-5	
Kapsayıcı Liderlik Genel	1. 1-5	58	3,21	1,173	G.Arası	36,371	4	9,093			
	2. 6-10	78	3,94	,832	G. İçi	505,468	647	,781			
	3. 11-15	144	4,08	,753	Toplam	541,839	651		11,639		
	4. 16-20	167	3,94	,939						1-2	
	5. 21 ve +	205	4,05	,846						1-3	,06
	Toplam	652	3,94	,912						1-4	

* $p < 0,05$

Araştırmada mesleki kıdem değişkeni açısından “Duygusal Bağlılık” alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F = 4,620$; $p = ,00$). Buna göre mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin “Duygusal Bağlılık” algıları, diğer kıdem gruplarındaki meslektaşlarından daha düşüktür.

Araştırmada mesleki kıdem değişkeni açısından “Devam Bağlılığı” alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F = 4,786$; $p = ,00$). Buna göre mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin “Devam Bağlılığı” algıları, diğer kıdem gruplarındaki meslektaşlarından daha düşüktür.

Araştırmada mesleki kıdem değişkeni açısından “Normatif Bağlılık” alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F = 2,613$; $p = ,03$). Buna göre mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin “Normatif Bağlılık” algıları, diğer kıdem gruplarındaki meslektaşlarından daha düşüktür.

Tablo 5’teki analiz sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları arasında, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler aleyhine kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık vardır ($F = 11,639$; $p = ,00$).

Mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan eta-kare değeri “Duygusal Bağlılık” alt boyutunda “,02”, “Devam Bağlılığı” alt boyutunda “,02”, Normatif Bağlılık alt boyutunda “,01”, kapsayıcı liderlikte ise “,06” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Çalışma Süresi Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın “Okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarına ve örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen algıları, görev yapılan okuldaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusunun yanıtına ilişkin istatistiksel analiz sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6.

Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Kapsayıcı Liderliğe ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Görev Yapılan Okuldaki Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Boyutlar	Çalışma Süresi	n	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p	η^2
Duygusal Bağlılık	1.5 yıl ve -	253	3,56	,991	G.Arası	27,984	4	6,996		,00*	
	2. 6-10	224	3,81	,838	G. İçi	508,475	647	,786		1-2	
	3. 11-15	92	4,07	,742	Toplam	536,458	651		8,902	1-3	,05
	4. 16-20	36	4,10	,770						1-4	
	5. 21 ve +	47	4,06	,843						1-5	
	Toplam	652	3,78	,907							
Devam Bağlılığı	1.5 yıl ve -	253	3,30	,788	G.Arası	24,839	4	6,210		,00*	
	2. 6-10	224	3,50	,713	G. İçi	362,761	647	,561		1-2	
	3. 11-15	92	3,78	,737	Toplam	387,600	651		11,075	1-3	,06
	4. 16-20	36	3,86	,711						1-4	
	5. 21 ve +	47	3,74	,740						1-5	
	Toplam	652	3,50	,771							
Normatif Bağlılık	1.5 yıl ve -	253	2,84	,858	G.Arası	15,469	4	3,867		,00*	
	2. 6-10	224	2,95	,793	G. İçi	440,433	647	,681		1-3	
	3. 11-15	92	3,17	,760	Toplam	455,902	651		5,681	1-4	,03
	4. 16-20	36	3,34	,858						1-5	
	5. 21 ve +	47	3,20	,881							
	Toplam	652	2,98	,836							
Kapsayıcı Liderlik Genel	1.5 yıl ve -	253	3,77	1,009	G.Arası	16,699	4	4,175		,00*	
	2. 6-10	224	3,96	,844	G. İçi	525,141	647	,812		1-2	
	3. 11-15	92	4,08	,835	Toplam	541,839	651		5,143	1-5	,03
	4. 16-20	36	4,15	,888							
	5. 21 ve +	47	4,30	,627							
	Toplam	652	3,94	,912							

* $p < 0,05$

Araştırmada görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkeni açısından “Duygusal Bağlılık” alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F = 8,902$; $p = ,00$). Buna göre, görev yapılan okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin “Duygusal Bağlılık” algıları, diğer çalışma gruplarındaki meslektaşlarından daha düşüktür.

Araştırmada görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkeni açısından “Devam Bağlılığı” alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F = 11,075$; $p = ,00$). Buna göre, görev yapılan okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin “Devam Bağlılığı” algıları, diğer çalışma gruplarındaki meslektaşlarından daha düşüktür.

Araştırmada görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkeni açısından “Normatif Bağlılık” alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F = 5,681$; $p = ,00$). Buna göre, görev yapılan okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin “Normatif Bağlılık” algıları, diğer çalışma gruplarındaki meslektaşlarından daha düşüktür.

Tablo 6’daki analiz sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları arasında, görev yapılan okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenler aleyhine çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık vardır ($F = 5,143$; $p = ,00$).

Çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan eta-kare değeri “Duygusal Bağlılık” alt boyutunda “,05”, “Devam Bağlılığı” alt boyutunda “,06”, Normatif Bağlılık” alt boyutunda “,03”, kapsayıcı liderlikte ise “,03” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Kapsayıcı Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmanın “Okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” sorusunun yanıtına ilişkin istatistiksel analiz sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.*Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi*

Alt Boyutlar		Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık
Kapsayıcı Liderlik	r	,65**	,54**	,54**
	p	,00	,00	,00

** $p < 0,01$

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin kapsayıcı liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki anlamlı bir ilişki vardır. Örgütsel bağlılığın alt boyutları olan “devam bağlılığı” ($r=,54$; $p=,00$), “duygusal bağlılık” ($r=,65$; $p=,00$) ve “normatif bağlılık” ($r=,54$; $p=,00$) için bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılık algılarını yordamakta mıdır?” sorusunun yanıtına ilişkin istatistiksel analiz sonuçları 8, 9 ve 10. tablolarda yer almaktadır.

Tablo 8.*Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının, Öğretmenlerin Duygusal Bağlılığını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Duygusal Bağlılık	Sabit	1,207	10,138	,00	495,243	,00*	,432
	Kapsayıcı Liderlik	,654	22,254	,00*			

* $p < 0,05$

Tablo 8'e göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları, onların duygusal bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır ($F= 495,243$; $p = ,00$). Buna göre, okul yöneticilerine ilişkin kapsayıcı liderlik algıları, öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyini pozitif yönde ve orta derecede yordamaktadır.

Yapılan regresyon analizinde, öğretmenlerin algıladıkları kapsayıcı liderliğin, onların duygusal bağlılık düzeylerine %43.2 oranında etkide bulunduğu görülmektedir ($R^2=.432$). Dolayısıyla, öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin %43.2'sini yöneticilere ilişkin kapsayıcı liderlik algıları belirlemektedir ($\beta = .654$).

Tablo 9.*Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının, Öğretmenlerin Devam Bağlılığını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Devam Bağlılığı	Sabit	1,689	14,983	,00	273,360	,00*	,295
	Kapsayıcı Liderlik	,460	16,534	,00*			

* $p < 0,05$

Tablo 9'a göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları, onların duygusal bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır ($F= 273,360$; $p= ,00$). Buna göre, okul yöneticilerine ilişkin kapsayıcı liderlik algıları, öğretmenlerin devam bağlılığı düzeyini pozitif yönde ve orta derecede yordamaktadır.

Yapılan regresyon analizinde, öğretmenlerin algıladıkları kapsayıcı liderliğin, onların devam bağlılığı düzeylerine %29,5 oranında etkide bulunduğu görülmektedir ($R^2=.295$). Dolayısıyla, öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin %29,5'ini yöneticilere ilişkin kapsayıcı liderlik algıları belirlemektedir ($\beta = .460$).

Tablo 10.

Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının, Öğretmenlerin Normatif Bağlılığını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Normatif Bağlılık	Sabit	1,013	8,292	,00	274,437	,00*	,296
	Kapsayıcı Liderlik	,500	16,566	,00*			

*p <,05

Tablo 10'a göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları, onların normatif bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır (F= 274,437; p = ,00). Buna göre, okul yöneticilerine ilişkin kapsayıcı liderlik algıları, öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyini pozitif yönde ve orta derecede yordamaktadır.

Yapılan regresyon analizinde, öğretmenlerin algıladıkları kapsayıcı liderliğin, onların normative bağlılık düzeylerine %29,6 oranında etkide bulunduğu görülmektedir (R²=,296). Dolayısıyla, öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin %29,6' sını yöneticilere ilişkin kapsayıcı liderlik algıları belirlemektedir (β =.500).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutlarında "Katılıyorum" düzeyinde, normatif bağlılık alt boyutunda ise "Kararsızım" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Doğan ve Fırat (2018), Demir (2021), Çevik (2022) ve Can (2023) yaptıkları çalışmalarda katılımcıların örgütsel bağlılıklarının duygusal bağlılık alt boyutunda katılıyorum, diğer boyutlarda kısmen katılıyorum/kararsızım düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Araştırmanın bulguları alanyazında yapılan diğer çalışmaların bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık alt boyutuna ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum Gürkan (2006) tarafından ifade edildiği gibi örgütsel açıdan en çok istenen ve tercih edilen bağlılık türüdür. Bu görüş Keskin (2018) ve Can (2023) tarafından yapılan çalışmalarla da desteklenmiştir.

Araştırmada örgütsel bağlılığın alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılığın alt boyutlarına ilişkin algıları kadın meslektaşlarından daha yüksektir. Belirlenen bu duruma göre erkek öğretmenlerin örgütlerine daha bağlı oldukları söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu sonuç ile örtüşen ve örtüşmeyen sonuçlar içeren araştırmalar olduğu görülmektedir. Ada, Alver ve Atlı (2008), Aslan ve Ağiroğlu (2014), Ay ve Koç (2014), Çoban ve Demirtaş (2011), Gün (2020), Küçüközkan (2015), Sevinçtekin (2020), Tan (2017) yaptıkları çalışmalarda katılımcıların örgütsel bağlılıkları arasında cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır. Bu saptama erkek ve kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık algı düzeylerinin birbirine benzemediğini göstermektedir. Bu araştırma alanyazındaki diğer çalışmalarla koşutluk göstermektedir.

Öte yandan, Akgül (2020), Aksakal (2020), Boylu, Pelit ve Güçer (2007), Büyük (2021), Can (2023), Çevik (2022), Dağlı ve Gençdal (2018), Demir (2021), Kalay (2015), Keskin (2018), Karayılan (2021), Yalçın ve İplik (2005), Yıldırım (2013), Yüce (2010), Özsüer (2019), Polat (2020), Selvitopu (2011), yaptıkları çalışmada katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığını belirlemişlerdir. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçları ile ayrılmaktadır. Bu durumun örneklem bölgelerinin farklılığından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Araştırmada örgütsel bağlılığın alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları arasında öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre lisans eğitimi almış öğretmenlerin örgütsel bağlılığın alt boyutlarına ilişkin algıları lisansüstü eğitimi tamamlamış meslektaşlarından daha yüksektir. Bu sonuca göre lisans mezunu öğretmenlerin okullarına daha bağlı oldukları söylenebilir. Bu durum lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin akademik kariyer yapma eğilimlerinden kaynaklanabilir. Akademik kariyere ve başka iş kollarına odaklanma eğilimi öğretmenlerin okula yönelik örgütsel bağlılıklarında azalmalara neden olabilir. Araştırmada lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları, lisansüstü mezunlarına göre daha yüksek olarak bulgulanmıştır. Literatürde bu bulgu ile paralel araştırmalar (Can, 2023) olduğu gibi; paralellik göstermeyen (Memişoğlu ve Kalay, 2017; Bıçak, 2021; Demir, 2021; Çeliker, 2021) araştırmalar da bulunmaktadır.

Araştırmada örgütsel bağlılığın alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları arasında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları

kendilerinden daha kıdemli meslektaşlarından daha düşüktür. Meslekte geçirilen yıllar arttıkça bağlılık düzeylerinin de attığı ifade edilebilir. Çalışmanın bu bulgusu alanyazındaki çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir. Zeyrek (2008), Özdemir (2017), Bıçak (2021) ve Can'ın (2023) çalışmaları katılımcılarının örgütsel bağlılıklarında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresi değişkeni açısından duygusal, devam ve normatif bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılıklara göre görev yapılan okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılık algıları diğer çalışma gruplarındaki meslektaşlarından daha düşüktür. Belirlenen bu duruma göre görev yapılan okulda 1-5 yıl arası çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin örgütlerine daha az bağlı oldukları söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu sonuç ile örtüşen sonuçlar içeren araştırmalar olduğu görülmektedir. Demirağ (2022) ve Can (2023) gerçekleştirdikleri çalışmalarda katılımcıların örgütsel bağlılıklarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir.

Araştırmada kapsayıcı liderliğe ait öğretmen görüşlerinin genelini "katılıyorum" seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin okul yöneticilerini kapsayıcı bir lider olarak algıladıklarını göstermektedir. Okçu ve Deviren (2020), Gül (2021), Gül ve Çakıcı (2021), Ağalday (2022), Şahin (2022) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin algılarının sıklıkla/ katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin sergilediği kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının erkekler lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, erkek egemen toplumda okul yöneticilerinin de çoğunlukla erkek olması ve hemcinsleri tarafından daha yetkin algılanmasıyla açıklanabilir. Alanyazındaki kimi araştırmalarda (Crisol Moya, Molonia ve Caurcel Cara, 2020; Ağcihan, 2022; Altinel Yüncü, 2022; Şahin, 2022) cinsiyet farklılığına ilişkin bir bulgu yoktur.

Araştırmada öğrenim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılıklara göre lisans mezunu öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algıları lisansüstü mezunu meslektaşlarından daha yüksektir. Belirlenen bu duruma göre lisans mezunu öğretmenlerin okullarındaki yöneticilerin kapsayıcı liderlik davranışlarını daha fazla sergilediklerini algıladıkları söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu sonuç ile örtüşen ve örtüşmeyen sonuçlar içeren araştırmalar olduğu görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, Ağcihan (2022) yaptığı çalışmada öğrenim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Fakat Şahin (2022) yaptığı çalışmada öğrenim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirlemiştir.

Araştırmada mesleki kıdem değişkeni açısından kapsayıcı liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılıklara göre mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algıları diğer çalışma gruplarındaki meslektaşlarından daha düşüktür. Belirlenen anlamlı farklılıklara göre mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin okullarındaki yöneticilerin kapsayıcı liderlik davranışlarını daha az sergilediklerini algıladıkları söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu sonuç ile örtüşmeyen sonuçlara sahip araştırmalar olduğu görülmektedir. Gül (2021), Altinel Yüncü (2022), Şahin (2022) yaptıkları çalışmalarda katılımcıların kapsayıcı liderliğe ait görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığını belirlemişlerdir.

Araştırmada görev yapılan eğitim kurumundaki çalışma süresi değişkeni açısından kapsayıcı liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılıklara göre görev yapılan okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algıları diğer çalışma gruplarındaki meslektaşlarından daha düşüktür. Belirlenen anlamlı farklılıklara göre görev yapılan okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin okullarındaki yöneticilerin kapsayıcı liderlik davranışlarını daha fazla sergilediklerini algıladıkları söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu sonuç ile örtüşmeyen sonuçlara sahip araştırmalar olduğu görülmektedir. Altinel Yüncü (2022), Şahin (2022) yaptıkları çalışmalarda katılımcıların kapsayıcı liderliğe ait görüşleri arasında okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olmadığını belirlemişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Örgütsel bağlılığın alt boyutları olan "devam bağlılığı", "duygusal bağlılık" ve "normatif bağlılık" için bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları, onların duygusal bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun yanında araştırmada okul yöneticilerine ilişkin kapsayıcı liderlik algıları, öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyini pozitif yönde ve orta derecede yordamakta olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları, onların devam bağlılığı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun yanında araştırmada okul yöneticilerine ilişkin kapsayıcı liderlik algıları, öğretmenlerin devam bağlılığı düzeyini pozitif yönde ve düşük derecede yordamakta olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları, onların normatif bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Bu sonucun yanında araştırmada okul yöneticilerine ilişkin kapsayıcı liderlik algıları, öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyini pozitif yönde ve düşük derecede yordamakta olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada sonuçları göz önünde bulundurularak uygulamaya ve araştırmacılara aşağıda sıralanan öneriler sunulmuştur.

- Hem yöneticilerin sergilediği kapsayıcı liderlik davranışlarına hem de örgütsel bağlılığa ilişkin algıları açısından en zayıf denek grubu, göreve yeni başlayan genç öğretmenlerdir. Diğer meslektaşlarına kıyasla dezavantajlı olan bu öğretmenler için sosyal etkinlikler, bireysel görüşmeler düzenlenip kendilerini gösterebilecekleri örgütsel sorumluluklar (özel günlerde konuşmacı olma, kurullarda görev alma vb.) verilebilir.
- Yöneticilerin sergilediği kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, onların örgütsel bağlılıklarında önemli rol oynadığı bulgusundan hareketle okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının gerçekten kapsayıcı olmasını sağlamak amacıyla liderlik içerikli eğitim programına alınabilirler.
- Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını güçlendirip sürdürülebilir kılacak uygulamalar (aynı okulda uzun süre çalışmayı özendirerek maddi ödüller, MEB onaylı takdir ve teşekkür belgeleri, yurt dışı tatilleri, lisansüstü programlara sınavsız ve parasız giriş vb) gerçekleştirilebilir.
- Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarına liderlikle ilgili dersler eklenebilir.
- Farklı katılımcılar ve farklı yöntemlerle kapsayıcı liderlik ve örgütsel bağlılık araştırmaları yapılabilir.

Katkıda Bulunanlar

Bu makaleye katkıda bulunan herhangi bir kişi veya kurum bulunmamaktadır.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışma Anadolu Üniversitesinin Etik Kurulunun 02.05.2023 tarih 516531 sayılı onay kararı ile araştırma ve yayın etik ilkelerine uygun şekilde yapılmıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansal Destek

Bu çalışma için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yazar Katkıları

Yazarların her biri bu çalışmaya eşit katkıda bulunmuştur.

Kaynakça

- Ada, N., Alver, İ. ve Atlı, F. (2008). Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Manisa organize sanayi bölgesinde yer alan ve imalat sektörü çalışanları üzerinde yapılan bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 8(2), 487-518.
- Ağalday, B. (2022). Examining the effect of principals' inclusive leadership practices on organizational hypocrisy through the mediating role of trust in principal. *Participatory Educational Research*, 9(5), 204-221.
- Ağcihan, E. (2022). *Okullarda kapsayıcı liderlik ve sosyal diyalog ilişkisinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi].
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Akgül, R. (2020). *Öğretmenlerin algısal mobbing düzeylerinin örgütsel sosyalleşme, örgütsel bağlılık ve örgütsel yalnızlık düzeyleri ile ilişkisi*. [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi].
- Aksakal, H. İ. (2020). *İlköğretim okullarında örgütsel sinizm ve örgütsel maneviyatın örgütsel bağlılık üzerindeki rolü*. [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi].
- Altinel Yüncü, Z. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algıları*. [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Aslan, M. ve Açıroğlu, A. B. (2014). Öğretmenlerin okullardaki örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 117-142.
- Ay, G. ve Koç, H. (2014). Örgütsel adalet algısı ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Öğretmenler üzerinde bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 67-90.
- Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim*, 193, 29-43.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Nobel Yayıncılık.
- Bayram, L. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Sayıştay Dergisi. Sayı: 59.
- Bıçak, H. (2021). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 44(511), 55-74.
- Büyük, E. (2021). *Okul yöneticilerinin şeffaflık uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (34. Baskı). Pegem Akademi.
- Cafoğlu, Z. (1997). Liderlik: Bilgi-karizma-değişim. *21. yüzyılda liderlik sempozyumu, (5-6 Haziran 1997). Bildiriler Kitabı*. İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi, 133-138.
- Can, M. (2023). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Can, N. (2013). *Öğretmen liderliği*. (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., ve Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250-260.
- Cohen, A. (2003). *Multiple commitments in the workplace: An integrative approach*. Lawrence Erlbaum.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çeliker, S. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi].
- Çevik, M., N. (2022). *Okulların örgüt yapısıyla örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolü*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Crisol Moya, E., Molonia, T. ve Caurcel Cara, M. J. (2020). Inclusive leadership and education quality: Adaptation and validation of the questionnaire "Inclusive Leadership in Schools" (LEI-Q) to the Italian context. *Sustainability*, 12(13), 1-17.
- Dağlı, A. ve Gençdal, G. (2018). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Journal Of Education Sciences*, 7(14), 164-175.
- Dağlı, A., Elçiçek, Z. ve Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1788-1800.
- Demir, N. (2021). *Okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi].
- Demirağ, B., İ. (2022). *Resmi ortaokullardaki öğretmenlerin yöneticilerine duyduğu güven ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi].
- Dindar, A. (2001). *Lider, liderlik tarzları ve bir uygulama*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi].

- Doğan, M. Y. ve Fırat, N., Ş. (2018). Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Turkish Studies*, 13(4), 1361-1383.
- Eren, E. (2004). *Stratejik yönetim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., Wallen. N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th edition). McGraw-Hill.
- Fullan, M., ve Quinn, J. (2016). Coherence making. *School Administrator*, 73(6), 30-34.
- Gül, E. (2021). *Kapsayıcı liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinde psikolojik güvenliğin aracılık rolü*. [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi].
- Gül, E. ve Çakıcı, A. B. (2021). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması ve kapsayıcı liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinde psikolojik güvenliğin aracılık rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 24(2), 323-339.
- Gün, F. (2020). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi].
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürkan, Ç. (2006). *Örgütsel bağlılık: Örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve Trakya Üniversitesi'nde örgüt iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması*. [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi].
- Helvacı, A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Kalay, M. (2015). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyonları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Kalayıcı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dinamik Akademi Yayınları.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Karayılan, E. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının performansına etkisi: özel ve devlet okulu karşılaştırması*. [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Kavrayıcı, C. (2021a). Okullarda örgütsel adalet algısının yordayıcısı olarak etik liderlik. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1076-1086.
- Kavrayıcı, C. (2021b). Metaphoric Perceptions of Pre-service Teachers about the concepts of "school principal" and education system. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(2), 222-248.
- Kavrayıcı, C. (2023). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Devlet okulları bağlamında geçerlik güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(3), 628-643.
- Keskin, A. (2018). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi].
- Küçüközkcan, Y. (2015). Örgütsel bağlılık ile cinsiyet arasındaki ilişki: hastanelerde çalışan sağlık personeli üzerinde bir araştırma. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 14-37.
- Memişoğlu, S. P. ve Kalay, M. (2017). İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyonları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği). *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 367-392.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. ve Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: extension and test of a threecomponent conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Nembhard, I. M., ve Edmondson, A.C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 941-966.
- Northouse, P., G. (2010). *Leadership, theory and practice* (5th ed.). Sage.
- Okçu, V. ve Deviren, İ. (2020). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 7(2), 180-192.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281.
- Özsüer, V. (2019). *Okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi*, 1, 27-44.
- Özsalmanlı, A. Y. (2005). Türkiye'de kamu yönetiminde liderlik ve lider yöneticilik. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 137-146.
- Polat, İ. (2020). *Öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: İzmir örneği*. [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].

- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, 5(1), 3-17.
- Selvitopu, A. (2011). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi].
- Sevinçtekin, H. (2020). *Bir yükseköğretim kurumunda algılanan liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi].
- 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.
- Şahin, O. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile rehber öğretmen/psikolojik danışmanların örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi].
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. edition). Pearson Education.
- Tan, S. (2017). *Öğretmen algılarına göre örgütsel sağlık ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi].
- Taşkın, F. ve Dilek, R. (2010). Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1).
- Taylor, D. (2006). *Şeffaf lider*. (Çeviri: S. Yeniçeri ve A. Yeniçeri). Lifecyle Yayınları.
- Vakola, M. ve Nikolaou, I. (2005). Attitudes towards organizational change: What is the role of employees' stress and commitment? *Employee relations*, 27(2), 160-174
- Wasonga, T. A. (2009). Leadership practices for social justice, democratic community, and learning: School principals' perspectives. *Journal of School Leadership* 19(2), 200-224.
- Winters, M. F. (2013). From diversity to inclusion: An inclusion equation. *Diversity at work: The practice of inclusion*. Jossey-Bass.
- Yalçın, A. ve İplik, F. N. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 395-412.
- Yıldırım, M. K. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin müdürlerinin denetim görevlerini gerçekleştirmelerine ilişkin algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi].
- Yüce, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Zeyrek, A. O. (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı 2005 öğretmenlik kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi].

Extended Abstract

Introduction

The aim of the research is to determine the relationship between the inclusive leadership behaviors of school principals and the organizational commitment of teachers. For this purpose, the research asked "What is the level of teachers' views on the inclusive leadership behaviors exhibited by school principals?", "What is the level of commitment of teachers?", "Do teachers' views on the inclusive leadership behaviors displayed by school principals differ significantly according to the gender variable?" Do teachers' organizational commitments differ significantly according to the gender variable? "Do teachers' opinions regarding the inclusive leadership behaviors exhibited by school principals differ significantly according to the professional seniority variable?", "Do teachers' organizational commitments differ significantly according to the professional seniority variable?", "Do teachers' opinions regarding the inclusive leadership behaviors exhibited by school principals differ significantly according to the professional seniority variable?" "Does there a significant difference according to the variable of working time in the educational institution?", "Does the organizational commitment of teachers differ significantly according to the variable of working time in the educational institution?", "The inclusive leadership behaviors exhibited by school principals are significantly different between the emotional, attendance and normative commitments of teachers. Is there a relationship?", "Do the inclusive leadership behaviors exhibited by school principals significantly predict the emotional, attendance and normative commitments of teachers?" Answers to these questions were sought.

Method

"Correlational survey model", one of the quantitative research methods, was used in the research. Within the scope of the relational scanning model, the research tried to determine the relationship between inclusive leadership and organizational commitment. The population of the research consists of 11,855 teachers working in public schools in Eskişehir Province. The sample of the research consists of 652 teachers selected from the population using the Simple Random Sampling method. Personal Information Form, Inclusive Leadership Scale and Organizational Commitment Scale were used as data collection tools in the research. The personal information form includes questions about teachers' gender, educational background, professional seniority and working hours in the educational institutions they work in.

In the research, the inclusive leadership scale developed by Carmeli, Reiter-Palmon and Ziv (2010) and adapted to Turkish culture by Kavrayıcı (2023) was used. The scale consists of 9 items and has no sub-dimensions. In addition, the organizational commitment scale developed by Meyer, Allen and Smith (1993) and adapted into Turkish by Dağlı, Elçiçek and Han (2018) was used in the study. The scale consists of 18 items and three subscales: emotional, continuance and normative commitment. Both scales used are five-point Likert type.

SPSS 25 package program was used in the analysis process of the data collected in the research. Before starting the analysis process, the normal distribution status of the data was examined to decide which tests (parametric/non-parametric) should be used in the analysis of the data collected in the first stage. In this context, kurtosis and skewness values of the data collected were calculated, and it was understood that the calculated values met the normal distribution conditions. Considering this situation, it was decided to use parametric tests Independent Samples t-Test, One-Way Analysis of Variance, Pearson Product Moment Correlation and Simple Linear Regression analysis in the analysis of the data.

Findings

In the research, it was found that the majority of teachers' views on inclusive leadership were at the level of "I agree", their organizational commitment was at the level of "Agree" in the emotional commitment sub-dimension, "I agree" in the continuance commitment sub-dimension, and "Undecided" in the normative commitment sub-dimension.

In the study, it was found that there was a significant difference between the emotional, continuance and normative commitment sub-dimensions of organizational commitment and the general average of teachers' views on inclusive leadership according to gender and educational level. The significant difference determined was evaluated to be in favor of male teachers according to gender and undergraduate teachers according to education level.

In the study, it was found that there was a significant difference between the emotional, continuance and normative commitment sub-dimensions of organizational commitment and the general average of teachers' views on inclusive leadership, according to professional seniority. It was found that the significant difference determined was between teachers with 1-5 years of professional experience and teachers with 11-15/16-20 and 21 years and above in the emotional, attendance and normative commitment sub-dimensions. It was found that the significant difference

determined by professional seniority among teachers' views on inclusive leadership was between teachers with 1-5 years of professional seniority and teachers with 6-10/11-15/16-20 and 21 years and above.

In the study, it was found that there was a significant difference between the emotional, continuance and normative commitment sub-dimensions of organizational commitment and the general average of teachers' views on inclusive leadership, depending on the working period. It was found that the significant difference determined in the emotional and continuance commitment sub-dimensions was between teachers whose working time was 5 years or less and teachers whose working time was more than 5 years. In the "Normative Commitment" sub-dimension, it was determined that the significant difference was between teachers whose working period was 5 years or less and teachers whose working period was 11-15/16-20 and 21 years and above. It was determined that there was a significant difference between teachers' views on inclusive leadership between teachers whose working time was 5 years or less and teachers whose working time was 6-10/21 years and above.

In the study, it was found that there was a significant relationship with a positive moderate level between teachers' opinions about the inclusive leadership behaviors exhibited by school principals and the emotional, continuation and normative commitment sub-dimensions of organizational commitment. The study found that teachers' views on inclusive leadership were a significant predictor of their emotional, continuance and normative commitment views.

Result and Discussion

In the study, it was determined that teachers' opinions about organizational commitment were at the level of "I agree" in the emotional commitment sub-dimension, "I agree" in the continuance commitment sub-dimension, and "Undecided" in the normative commitment sub-dimension. In their studies, Doğan and Fırat (2018), Demir (2021), Çevik (2022) and Can (2023) determined that the organizational commitment of the participants was at the level of agree in the emotional commitment sub-dimension, and partially agree/undecided in the other dimensions.

In the study, it was determined that there was a significant difference between teachers' opinions in organizational commitment sub-dimensions according to gender. It was determined that the difference determined at a significant level was in favor of male teachers due to their higher views on organizational commitment than female teachers. Ada, Alver and Atılı (2008), Aslan and Ağıroğlu (2014), Ay and Koç (2014), Çoban and Demirtaş (2011), Küçüközkan (2015), Tan (2017), Gün (2020), Sevinçtekin (2020) In the study, they determined that there was a significant difference between the participants' views on organizational commitment according to gender. This determined situation shows that the organizational commitments of male and female teachers are not similar. These results coincide with the results of the research conducted.

In the study, it was determined that there was a significant difference in teachers' opinions on organizational commitment sub-dimensions in favor of undergraduate teachers according to their education level. In his study, Can (2023) determined that there was a significant difference between the participants' views on organizational commitment in favor of undergraduate teachers according to their education level. This determined situation shows that the organizational commitments of undergraduate and graduate teachers are not similar to each other. These results coincide with the results of the research conducted.

In their study, Memişoğlu and Kalay (2017), Bıçak (2021), Demir (2021) and Çeliker (2021) determined that there was no significant difference between the participants' views on organizational commitment according to their education level. This determined situation shows that the organizational commitment of undergraduate and graduate teachers is similar to each other.

In the study, it was determined that there was a significant difference between teachers' opinions in organizational commitment sub-dimensions according to professional seniority. It was determined that the significant difference was between teachers with 1-5 years of professional seniority and teachers with more than five years of professional seniority. In their studies, Zeyrek (2008), Özdemir (2017), Bıçak (2021) and Can (2023) determined that there was a significant difference between the participants' views on organizational commitment according to professional seniority.

In the study, it was determined that there was a significant difference between teachers' opinions in the sub-dimensions of organizational commitment depending on the length of time they worked in the educational institution. It was determined that the significant difference was between teachers who worked in the same educational institution for 5 years or less and teachers who worked in the same educational institution for 6 years or more. In their studies, Demirağ (2022) and Can (2023) determined that there was a significant difference between the participants' views on organizational commitment according to the duration of their work at school. These results coincide with the results of the research conducted.

In the research, it was determined that the majority of teachers' opinions regarding inclusive leadership were at the "I agree" level. The result obtained can be explained as teachers evaluate school administrators as inclusive leaders. In the research conducted by Okçu and Deviren (2020), Gül (2021), Gül and Çakıcı (2021), Ağalday (2022), Şahin (2022), it was determined that teachers' perceptions of inclusive leadership were at the frequency/agree level.

In the study, it was determined that there was a significant difference between teachers' views on inclusive leadership according to gender. It was determined that the difference determined at a significant level was in favor of male teachers due to their higher views on inclusive leadership than female teachers. In their studies, Crisol Moya, Molonia and Caurcel Cara (2020), Ağcihan (2022), Altinel Yüncü (2022) and Şahin (2022) determined that there was no significant difference between the participants' views on inclusive leadership according to gender. These results differ from the results of the research conducted. It can be said that this situation is due to the fact that the samples are in different regions.

In the study, it was determined that there was a significant difference between teachers' views on inclusive leadership in favor of undergraduate teachers according to their education level. In his study, Ağcihan (2022) determined that there was a significant difference between the participants' views on inclusive leadership according to their educational level. This result coincides with the results of the research conducted.

In the study, it was determined that there was a significant difference between teachers' views on inclusive leadership according to professional seniority. It was determined that the significant difference was between teachers with 1-5 years of professional seniority and teachers with more than five years of professional seniority. In their studies, Gül (2021), Altinel Yüncü (2022), Şahin (2022) determined that there was no significant difference between the participants' views on inclusive leadership according to professional seniority. These results differ from the results of the research conducted. It can be said that this situation is due to the fact that the samples are in different regions.

In the study, it was determined that there was a significant difference between teachers' views on inclusive leadership according to the working period at the educational institution. It was determined that the significant difference was between teachers who worked in the same educational institution for 5 years or less and teachers who worked in the same educational institution for 6 years or more.

In the study, it was determined that there was a positive, moderately significant relationship between teachers' views on the inclusive leadership behaviors exhibited by school principals and their organizational commitment. In addition, the study determined that teachers' views on inclusive leadership were a significant predictor of their emotional, continuation and normative commitment views.