

## Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının Okul Kültürüne Etkisi

Ali Culha\*, Ayşenur Yücel\*\*

Makale Geliş Tarihi:02/04/2024

Makale Kabul Tarihi:05/07/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1463495

### Öz

Bu araştırma, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırma, ilişkisel araştırma modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa/Karaköprü'de devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evrenden seçkisiz yöntemle ulaşılan 343 öğretmen örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kapsayıcı liderlik ölçeği ve okul kültürü ölçeği, analizlerde ise SPSS 26.0 programı kullanılmıştır. Araştırmanın analizlerinde betimsel istatistikler kullanılmış, korelasyon ve regresyon testi yapılmıştır. Bulgular, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik yaklaşımlarının, okul kültürünü olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Araştırma bulguları ışığında okul yöneticilerinin daha kapsayıcı liderlik davranışlarının sergilemelerini teşvik edecek programların geliştirilmesi önerilebilir. Kapsayıcı liderliğin varsayımlarına paralel biçimde, okul müdürlerinin öğretmenlerle daha güçlü iletişim kurmaları, onların işbirliği becerilerinin gelişimine katkı sunmaları ve mesleki gelişimlerini desteklemeleri önerilebilir. Ayrıca okul müdürlerinin eşitlik ve adaletin hakim olduğu bir anlayış benimsemeleri teşvik edilebilir.


**Anahtar Kelimeler:** Kapsayıcı liderlik, okul kültürü, okul müdürü, öğretmen.

## The Impact of Inclusive Leadership Behaviors of School Principals on School Culture

### Abstract

This research aims to identify the impact of school principals' inclusive leadership behaviors on school culture, as perceived by teachers. The study, which uses quantitative methods, is designed with a relational research model. The population of the research consists of teachers working in state schools in Şanlıurfa/Karaköprü during the 2023-2024 academic year. The sample group is comprised of 343 teachers selected through random sampling method. The research utilized the inclusive leadership scale and school culture scale as data collection tools. Data analysis was conducted using SPSS 26.0 software. Descriptive statistics, correlation and regression analysis were employed in the research. The findings indicate that

\*Harran Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Şanlıurfa, Türkiye, [aliculha@harran.edu.tr](mailto:aliculha@harran.edu.tr), 0000-0002-5215-0823 

\*\*Millî Eğitim Bakanlığı, Şanlıurfa, Türkiye, [aysenurkaytakoglu@gmail.com](mailto:aysenurkaytakoglu@gmail.com), 0009-0007-9422-2382 

**Kaynak Gösterme:** Culha, A. & Yücel, A. (2024). Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2344-2362.

*school principals' inclusive leadership approaches positively influence school culture. Based on the research findings, it is recommended to develop programs that encourage school administrators to exhibit more inclusive leadership behaviors. It is suggested that they establish stronger communication with teachers, contribute to the development of their collaboration skills, and support their professional development. Furthermore, encouraging school principals to adopt an understanding where equality and justice prevail can be promoted.*

**Keywords:** *Inclusive leadership, school culture, school principal, teacher.*

## Giriş

Günümüz yönetim yaklaşımları, geleneksel hiyerarşik yönetim anlayışından ziyade daha yatay ve daha fazla paydaş katılımlı anlayışı benimsemektedir. Örgüt paydaşlarının da yönetim süreçlerine daha aktif katılmaları talep edilmekte ve paydaşlar bu yönde teşvik edilmektedirler. Bu yaklaşımın, örgütlerin etkililiği ve verimliliği üzerinde pozitif bir etki yarattığı öngörülmektedir (Ryan, 2006). Yönetim yaklaşımlarında farklılaşmalara gidilmesinin en önemli sebeplerinden bir tanesi içinde bulunduğumuz dönemde meydana gelen ve hızla artan çeşitliliklerdir (Anthony, 2017). Okullar söz konusu olduğunda okul yöneticileri ve öğretmenler; savaşlar, iç çatışmalar, küreselleşme, kültür farklılıkları ve göç gibi olgularla daha sık karşılaşmaktadırlar (Garrison Wade vd., 2007). Bu değişimlere adapte olmak, rekabet edebilmek ve avantaj elde etmek için çalışanlar daha şeffaf, daha katılımcı kapsayıcı ve hesap verebilir bir liderlik tarzına gereksinim duymaya başlamışlardır (Anthony, 2017). Bu noktada son yıllarda öne çıkan liderlik biçimlerinden biri kapsayıcı liderliktir. Kapsayıcı liderlik, organizasyonlarda çeşitliliği teşvik eden, farklı perspektifleri değerlendiren ve herkesi içine alan bir liderlik yaklaşımını ifade eder. Bu liderlik tarzı, çeşitlilik ve değişikliklere adapte olma ihtiyacı doğrultusunda giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Wuffli, 2016). Çeşitlilik ve değişimlere uyum sağlamada okullara büyük görevler düşmektedir. Çünkü okullar diğer kurumlardan farklı olarak kültür üreten kurumlardır (Recepoğlu, 2014). Olumlu bir okul kültürü yapısında yer alan tüm bireyler düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilir, karar alma süreçlerine katılabilir. Böylelikle kendilerini okula ait ve önemli hissedebilir ve fikirlerine değer verildiğini görebilirler. Aksine olumsuz bir okul kültürü yapısına sahip okullarda bireyler fikirlerinin önemsenmediği düşünürler ve süreçlere dahil olamazlar. Bu durum, okulun başarıya ulaşmasını engellenmesinde rol oynayabilir (Bayer Demirhan, 2020). Bu bilgiler göz önüne alındığında kapsayıcı liderlik ile okul kültürü arasında ilişki olabileceği ve okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının okul kültürünün şekillenmesinde rol oynayabileceği, bu araştırmanın çıkış noktasıdır. Literatürde okul kültürü ile liderlik biçimlerini konu edinen araştırmaların yanı sıra (Arslan, 2020; Demir vd., 2017), spesifik olarak bir liderlik biçimi ile okul kültürü ilişkisine odaklanan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin okul kültürü ile öğretmen liderliği (Öztürk & Şahin, 2017), paternalist liderlik (Cesur vd., 2015), ruhsal liderlik (Çimen & Karadağ, 2019) ve teknoloji liderliği (Banoğlu

vd., 2016) gibi çalışmalar bunlardan bazılarıdır. Ancak nispeten yeni bir kavram olan kapsayıcı liderlikle ilişkisinin araştırılmamış olması çalışmayı özgün kılmaktadır. Bu yönüyle önceki literatürden farklılaşmaktadır. Ayrıca kapsayıcı liderlikle ilgili büyüyen literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

### **Kavramsal Çerçeve**

Bu bölümde sırasıyla kapsayıcı liderlik ve okul kültürü kavramları açıklanmış, daha sonra aralarındaki ilişkiye değinilmiştir.

#### **Kapsayıcı Liderlik**

Küreselleşme ve beraberinde getirdiği teknolojik gelişmeler, örgütlerin yapısını etkilemiş, işgörenlerin daha fazla katkı sağlayabileceği yönetim ve liderlik tarzları daha fazla benimsenmeye başlamıştır (Özdemir vd., 2023). Kapsayıcı liderlik; yeni fikirlere açık olmayı, izleyenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almayı, izleyenlerini desteklemeyi, ulaşılabilir olmayı ve izleyenlerine zaman ayırabilmeyi odağına alan bir liderlik stildir (Okçu & Deviren, 2021). Kapsayıcı liderlik, liderlerin çalışanlarını destekleyen ve çeşitli bakış açılarına değer veren bir liderlik tarzını ifade eder. Bu liderler, takım üyelerinin fikirlerine saygı gösterir, çeşitli perspektifleri bir araya getirir ve herkesin katkısını önemser. Bu yaklaşım, çalışanlar arasında bir bağ kurmayı, güveni artırmayı ve işbirliğini teşvik etmeyi amaçlar (Van Buskirk, 2020). Kapsayıcı liderler ulaşılabilen, etkileşim kurulabilen ve erişim sağlanabilen liderlerdir. Bu yönüyle kapsayıcı liderler, geleneksel modellerden farklı olarak daha etkileşimli ve katılımcı bir yaklaşım benimserler. Bu liderler, sadece emir veren değil, aynı zamanda çalışanlarıyla çift yönlü iletişim kuran, onların görüşlerine değer veren ve işbirliğini teşvik eden liderlerdir. Kapsayıcı liderler; açıklık, uygunluk ve erişilebilirlik boyutları sayesinde çalışanların fikirlerine katkıda bulunmaya yardımcı olurlar. Ayrıca çalışanlara bu davranışların önemini kavratarak risk almaya daha istekli hale getirirler (Carmeli vd., 2010). Bu kapsamda açıklık, liderlerin çalışanların görüşlerine değer verdiği, fikirlerini dinlediği, yeni görüşlere açık olduğunu, çalışanlara fırsat verdiği ve ortak hedeflere ulaşmak için çalışanlarıyla işbirliği içerisinde olduğunu ifade eder. Uygunluk, liderin grup içerisinde her zaman var olduğu ve çalışanların arz ve taleplerine her zaman açık olduğunu, sürekli iletişim halinde oluşunu ifade eder. Son olarak erişilebilirlik ise çalışanların ortaya çıkabilecek herhangi bir problem durumunda veya fikir alışverişinde bulunma konusunda liderin sürekli olarak erişilebilir, ulaşılabilir olmasını ifade eder (O. Şahin, 2022). Kapsayıcı liderlik, bireylerin yetenekleri ve güçlü yönlerini görerek potansiyelini ortaya çıkarmaya yardımcı olmayı ve farklılıkları kabullenerek saygı duymayı gerektirir (Rayner, 2009). Kapsayıcı liderler; grubun içerisinde yer alan tüm bireyleri konuşması için yüreklendiren, söz ve hareketleriyle grupta yer alan bireylerin katkısını talep eden, bireylerin çabalarını takdir ettiğini gösteren, statü farklılıklarına takılmadan grupta yer alan her bireyin önemli ve değerli olduğuna inanan kişilerdir. Kapsayıcı liderlik, bireylerin ve örgütlerin sürdürülebilir gelişimine ve değişimine odaklanan,

çeşitli yetenek ve perspektifleri bir araya getiren önemli bir liderlik tarzıdır. Kapsayıcı liderlik anlayışında grupta yer alan tüm bireyler ilgileri ve potansiyelleri doğrultusunda çalışmalara dahil edilir, iletişim sürecinde herkes sürece dahil edilir, grup içerisinde yer alan herkese kendini geliştirmesi için fırsatlar verilir. Kapsayıcı liderlik saygı, güven, sorumluluk, özerklik gibi değerlerin ön planda tutulduğu bir yenilikçi bir liderlik tarzıdır (Dorczak, 2011). Okullarda da okul yöneticileri ve öğretmenlerin son yıllarda artan çeşitlilik ve farklılıklarla mücadele etmenin güçlükleriyle karşı karşıya olduğu da bilinen bir gerçektir (Garrison Wade vd., 2007; Ryan, 1999). Bu noktada kapsayıcı liderlik, öğrencilerin farklı gereksinimlerle öğrenme süreçlerinden ve etkinliklerinden de dışlanabilme ve dezavantajlı konumda olma olasılıklarına karşılık dâhil etmeye dikkat çeker (Ryan, 1999). Çünkü kapsayıcı liderlik, karşılıklı güçlü ilişkilere dayanır ve insana değer verir (Precey, 2011).

Kapsayıcı liderlik literatürü incelendiğinde farklı kültürlerde geliştirilen kapsayıcı liderlik ölçeklerinin özellikle son yıllarda Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlandığı görülmektedir. Bu çalışmalardan Kavrayıcı (2023), Carmeli, Reiter-Palmon ve Ziv (2010) tarafından geliştirilen ve açıklık, uygunluk ve ulaşılabilirlik boyutlarından oluşan ölçeği Türkçeye uyarlamıştır. Çelik ve Polat (2023), Al-Atwi Al-Hassani tarafından geliştirilmiş ölçeği Türkçeye uyarlamışlardır. Bu ölçek; grup üyelerini destekleme boyutu, adalet ve eşitliğin sağlanması boyutu, ortak karar verme boyutu, farklı katkıları teşvik etmek boyutu ile grup üyelerinin tam katkıda bulunmasına yardımcı olmak boyutu olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Okçu ve Deviren (2020) ise Hollander (2008) tarafından eğitim örgütleri için geliştirilen kapsayıcı liderlik ölçeğini Türkçeye uyarlamışlardır. Bu ölçek tanıma ve destek boyutu, adalet, iletişim ve eylem boyutu ile bencillik ve saygısızlık boyutlarından oluşmaktadır. Mevcut araştırmada bu ölçek kullanılmıştır. Tanıma ve destek boyutu okul müdürünün öğretmenlerin fikrini sorması, onları cesaretlendirmesi, dinlemesi, takdir etmesi ile inisiyatif almalarını sağlaması ile ilgilidir. Adalet, iletişim ve eylem boyutunda okul müdürünün hedef belirlemesi, adil ve tutarlı davranması, çözüm odaklı olması ile ilgili maddeler yer almaktadır. Son olarak bencillik ve saygısızlık boyutu ise okul müdürünün kendini düşünmesi, öğretmenlerin başarılarından kendine pay çıkarması, öğretmenlerin motivasyonunu düşürmesi, onları suçlaması ve düşüncelerini dikkate almaması gibi olumsuz davranışlarla ilgilidir.

### **Okul Kültürü**

Okul kültürü, bir okulun atmosferini, değerlerini, normlarını ve toplumsal ilişkilerini belirleyen önemli bir faktördür. Bu kültür, öğrencilerin, öğretmenlerin ve idarecilerin davranışlarını etkiler ve öğrenme ortamını biçimlendirir (Leithwood & Riehl, 2005). Okul kültürü, okul etkililiği ve gelişiminde çok önemli bir rol oynar (Hargreaves, 1995). Okul kültürü, sistem atmosferini, değerlerini, normlarını ve genel değerlerini sağlayan bir dizi öğesidir (Bursalıoğlu, 2015). Okulda çalışan personellerin eğitime yönelik bakış açıları, okulun tarihi, personellerin aralarındaki iletişim biçimi ve davranışları, sahip olunan gelenek ve görenekler vs. sayesinde okul kültürü özgün bir

kimlik kazanır ve bu kimlik, okulun öğrencilere ve topluma olan katkılarını belirler (Balcı, 2005). Okul kültürünü belirleyen faktörler; okulun sahip olduğu hedef ve davranışlar, velilerin okuldan beklentileri, okulun içerisinde yer aldığı çevre, okulun ve sınıfın sahip olduğu büyüklük, okulun nasıl bir tarihinin olduğu, okulda teknolojinin kullanım durumu, okulun tarihçesi, okulun eğitim öğretim yaklaşımı ve yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okuldan beklentileri şeklinde sıralanabilir (Özdemir, 2006).

Okul kültürünün oluşumu ve korunmasında yöneticilerin örgütsel değerlere sahip olması oldukça önemlidir. Çünkü yöneticiler okul kültürünün mimarlarıdır (Demirtaş & Ekmekyapar, 2012; Işık, 2017). Böyle okullarda öğrenciler okulda bulunmaktan keyif alırlar, öğretmenler işlerini severek yaparlar, öğrencilerin akademik başarıları yükselir, okul dışı çevre için bir cazibe merkezi haline gelir, örgütsel bağlılık artar, okulun tüm paydaşları orada buldukları için mutluluk ve gurur duyarlar (Önsal, 2012).

### **Kapsayıcı Liderlik ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki**

Okul kültürünün oluşumunda ve sürdürülmesinde liderlik önemli bir rol oynamaktadır. Liderler, okulun değerlerini belirleyerek, bu değerleri tüm okul topluluğuna benimsetme ve sürdürme sorumluluğunu üstlenirler. Bu süreçte liderlerin vizyonları, iletişim tarzları ve karar alma süreçleri okul kültürünü belirleyen unsurlar arasında yer alır (Deal & Peterson, 2019; Fullan, 2014). Okullarda liderlik, okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencilerle ilişkileri, öğrenme kültürü üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında ve sosyalleşmelerinde rol oynar (Barnett & McCormick, 2004; Flores, 2004). Bunun için herkesin okul faaliyetlerine dâhil edildiği, herkesin ihtiyaçlarına uygun, esnek programların oluşturulduğu (Bortini vd., 2016), herkesin değerli görüldüğü, okul paydaşlarının birbirleriyle işbirliği yapmaya istekli olduğu bir okul kültürü yaratma (Kugelmass & Ainscow, 2004) gibi konularda kapsayıcı liderlik akla gelmektedir. Kapsayıcı liderlik, örgüt paydaşlarının kendilerini örgütün bir parçası gibi hissetmelerini sağlayarak güven ve motivasyonu arttırmada rol oynayabilir. Bu durumda paydaşlar, kendilerini önemli, saygın ve değerli hissedip, ortak hedeflere ulaşma yolunda ekstra performans ortaya koyabilirler (Özdemir vd., 2023). Ayrıca kapsayıcı liderlik, sadece yönetimin veya baskın grupların çıkarlarını değil, tüm kesimlerin çıkarlarını gözetir. Böyle bir iklimde değerler, inançlar ve yaşam tarzlarına saygı, eğitim sürecinin bir parçası olarak görülür (Ryan, 2006). Günümüzde gelişen ve farklılaşan örgütlerin etkililiğinde, liderlerin kapsayıcı bir iklim oluşturması bir ihtiyaç haline gelmektedir (Shore vd., 2018). Bu bilgilerden hareketle bu çalışmada öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

- (1) Öğretmenlerin okul kültürü ve okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?

- (2) Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile okul kültürü arasında nasıl bir ilişki vardır?
- (3) Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları okul kültürünü yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel araştırma modeli ile tasarlanmıştır. İlişkisel araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve neden-sonuç çıkarımının tahmin edilmesine imkân sağlayan araştırmalardır (Johnson & Christensen, 2014).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa'nın Karaköprü ilçesinde devlet okullarında görev yapmakta olan 4583 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evrenden seçkisiz örnekleme yöntemiyle ulaşılan 343 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Seçkisiz örnekleme, her katılımcının örnekleme dâhil olma şansının aynı olduğu örnekleme yöntemidir (Bryman, 2007). Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin 203'ü kadın (%59,1) ve 140'ı erkek (%40,9), yaş bakımından 142'si 30 yaş veya altı (% 41,3), 105'i 31-40 yaşlarında (%30,6), 61'i 41-50 yaşlarında (%17,7) ve 35'i 51 veya üstü (% 10,2) yaşındadır. 282 (% 82,2) öğretmen lisans mezunu iken, 61'i (% 17,8) lisansüstü düzeyde öğrenim görmüştür. Öğretmenlerden 133'ü (% 38,7) 0-5 yıl, 80'i (% 23,3) 6-10 yıl, 48'i (% 13,9) 11-15 yıl, 48'i (% 13,9) 16-20 yıl ve 34'ü (% 9,9) 21 yıl veya daha fazla mesleki kıdeme sahiptir. Bu öğretmenlerin 75'i (%21,8) okul öncesi kurumlarda, 116'sı (% 33,8) ilkokullarda, 89'u (% 25,9) ortaokullarda ve 63'ü (% 18,3) liselerde görev yapmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde demografik değişkenlere ilişkin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul ve görev yapılan okul kademesi gibi kişisel değişkenler yer almaktadır. İkinci bölümde kapsayıcı liderlik ölçeği, üçüncü bölümde ise okul kültürü ölçeği yer almaktadır.

*Kapsayıcı Liderlik Ölçeği:* Kapsayıcı liderlik ölçeği Hollander tarafından geliştirilmiş, Okçu ve Deviren (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek beşli likert tipinde olup, 16 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; tanıma ve destek boyutu, adalet, iletişim ve eylem boyutu ile bencillik ve saygısızlık boyutudur. Bencillik ve saygısızlık boyutunda yer alan 8., 9., 12., 13. ve 14. maddeler ters maddelerdir. Bu maddeler ters kodlanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,88'dir.

*Okul Kültürü Ölçeği*: Örgüt kültürü ölçeği İpek (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde olup, 37 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; güç kültürü boyutu, rol kültürü boyutu, başarı kültürü boyutu ile destek kültürü boyutudur. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı güç kültürü boyutunda ,60; rol kültürü boyutunda ,69; başarı kültürü boyutunda ,78 ve destek kültürü boyutunda 0,90'dır.

Bu araştırmada kapsayıcı liderlik ölçeğinin boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı tanıma ve destek boyutunda ,824; adalet, iletişim ve eylem boyutunda ,731; bencillik ve saygısızlık boyutunda ,861 olarak belirlenirken, ölçeğin genelinde 0,797'dir. Örgüt kültürü ölçeğine ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,919 olarak tespit edilmiştir. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayılarının 0,70'in üzerinde olmasının güvenilirlik için yeterli bir ölçüt olduğu göz önüne alınırsa (Büyükoztürk vd., 2017) bu değerleri kabul edilebilir olduğunu söylemek mümkündür.

### **Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi**

Araştırmada kapsamında 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa'nın Karaköprü ilçesindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 343 öğretmene yüzyüze ulaşılmış, gönüllülük esas alınarak veriler toplanmıştır. Veri toplama araçlarını dolduracak öğretmenler için açıklayıcı bilgilerin yer aldığı bir yönerge sayfası hazırlanmıştır. Ayrıca sözlü bir şekilde de açıklamalar yapılarak öğretmenlere veri toplama aracı hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın her aşamasında etik kurallara uyulmuş ve veri toplama sürecinin öncesinde Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler etik kurulundan etik onay alınmıştır (Tarih: 02.03.2024 Sayı: 2024/64).

Verilerin analizine başlamadan eksik veya hatalı olup olmadığı kontrol edilmiş, eksik veya hatalı veri tespit edilmemiştir. Verilerin arasında uç (aykırı) değer olup olmadığını tespit etmek için her iki ölçeğe ait toplam puanlar Z puanına çevrilmiş, Z değeri -3 ve +3 aralığı dışında kalan ve Mahalanobis uzaklığı uygun olmayan 12 araştırma verisi silinmiştir (Ghasemi & Zahediasl, 2012). Araştırma verilerinin normallik testi yapılmıştır. Kapsayıcı liderlik alt boyutları kapsamında tanıma ve destek boyutunda skewness (çarpıklık) değeri .349, kurtosis (basıklık) değeri -.321; adalet, iletişim ve eylem boyutunda skewness değeri .304, kurtosis değeri .730; bencillik ve saygısızlık boyutunda skewness değeri 1.310, kurtosis değeri 1.413 olarak belirlenirken, ölçeğin genelinde skewness (çarpıklık) değeri .556, kurtosis (basıklık) değeri .075'dir. Okul kültürü ölçeğinin skewness değeri -.926, kurtosis değeri 1.140 olduğu saptanmıştır. Skewness ve kurtosis değerlerinin -1.5 ve +1.5 arasında değişmesi ile verilerin Q-Q pilot grafiğinde 45 derecelik açının etrafında toplanması normallik varsayımının sağlandığına işaret etmektedir (Tabachnick & Fidel, 2013). Araştırmada kullanılan ölçeklerdeki seçeneklerin düzeyine ilişkin sınırların düzey aralığı 0,80 (Puan Aralığı=En yüksek değer-En küçük değer/n) olarak kabul edilmiş ve Tablo 1'deki gibi şekillenmiştir.

Tablo 1.  
*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	

### Bulgular

İlk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul kültürü ve okul müdürlerinin kapsayıcı liderliklerinin düzeyine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.  
*Kapsayıcı Liderlik ve Okul Kültürüne İlişkin Betimsel İstatistikler*

	X	Ss
Okul kültürü	4,08	,28
Kapsayıcı liderlik	3,37	,28
Tanım ve destek	4,15	,45
Adalet, iletişim ve eylem	4,10	,40
Bencillik ve saygısızlık	1,69	,71

Tablo 2, öğretmenlerin okul kültürü algılarının yüksek düzeyde, kapsayıcı liderlik algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte kapsayıcı liderliğin boyutlarından tanım ve destek ile adalet, iletişim ve eylem boyutlarında yüksek düzeyde, bencillik ve saygısızlık boyutunun düşük düzeyde sergilendiği görülmektedir. Yöntem bölümünde açıklandığı gibi üç boyuttan oluşan kapsayıcı liderliğin bencillik ve saygısızlık boyutu olumsuz özellikler içermektedir. Bu nedenle korelasyon ve regresyona ilişkin analizler, kapsayıcı liderliğin boyutları çerçevesinde ele alınmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul kültürü ile okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi test etmek üzere Pearson korelasyon testi yapılmış



(veriler normal dağıldığı için bu test tercih edilmiştir), elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.  
*Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular*

Ölçekler ve boyutları	Okul Kültürü	Kapsayıcı Liderlik	Tanıma ve destek	Adalet, iletişim ve eylem	Bencillik ve saygısızlık
Okul Kültürü					
Kapsayıcı Liderlik	0,440				
Tanıma ve destek	0,610*	0,627			
Adalet, iletişim ve eylem	0,664*	0,440	0,606*		
Bencillik ve saygısızlık	-0,279*	-0,380	-0,314*	-0,310*	

\* $p < 0,05$

Tablo 3'te görüldüğü üzere, kapsayıcı liderlik ile okul kültürü arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki ( $r=0,440$ ), kapsayıcı liderliğin tanıma ve destek boyutu ile okul kültürü arasında anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki ( $r=0,610$ ), adalet, iletişim ve eylem boyutu ile okul kültürü arasında anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki ( $r=0,664$ ), bencillik ve saygısızlık boyutu ile okul kültürü arasında anlamlı, negatif yönlü ve düşük düzeyde ilişki ( $r=-0,279$ ) mevcuttur.

Tablo 4'te araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının okul kültürünü yordamasını test etmek üzere çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda regresyon analizinde bağımsız değişkenler olarak, kapsayıcı liderliğin üç boyutunun (tanıma ve destek; adalet, iletişim ve eylem; bencillik ve saygısızlık) bağımlı değişken olan okul kültürüne etkisi test edilmiştir.

Tablo 4.  
*Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının Okul Kültürünü Yordamasına İlişkin Bulgular*

Değişkenler	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p	Kısmi r	İkili r
Sabit	2,058	,181		12,642	,000		
Tanıma ve Destek	,190	,041	,304	5,242	,000	,321	,239
Adalet, İletişim ve Eylem	,325	,043	,468	8,067	,000	,463	,367

Bencilik ve Saygısızlık	-.015	,026	-.039	-.802	,423	-.052	-.037
R= ,710	R <sup>2</sup> = ,505	Düzeltilmiş R <sup>2</sup> = ,498	F (3-239)= 81,126	p= ,000			

Tablo 4’te kapsayıcı liderliğin tanıma ve destek boyutu ile okul kültürü arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, adalet, iletişim ve eylem boyutu ile okul kültürü arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir (R=,710; R<sup>2</sup> = ,505; p< .05). Bağımsız değişkenler okul kültürüne ait toplam varyansın yaklaşık % 50’sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısı ( $\beta$ ) değerine göre, hem tanıma ve destek boyutunun hemde adalet, iletişim ve eylem boyutunun yordanan değişken olan okul kültürünün anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Tanıma ve destek değişkeninde meydana gelecek 1 birimlik artış okul kültüründe ,19’luk artışa, adalet, iletişim ve eylem değişkenindeki 1 birimlik artış ise okul kültüründe ,32’lik artışa neden olmaktadır. Bencilik ve saygısızlık boyutundaki 1birimlik artış ise okul kültüründe yaklaşık ,02’lik bir azalışa neden olmaktadır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisini tespit etmek amacıyla tasarlanan araştırmada elde edilen bulgular, literatür eşliğinde tartışılmıştır.

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik algıları belirlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarının orta düzeyde, kapsayıcı liderliğin alt boyutlarından tanıma ve desteğin yüksek düzeyde, adalet, iletişim ve eylemin yüksek düzeyde, bencilik ve saygısızlığın ise düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde Türkiye’de kapsayıcı liderlikle ilgili önceki çalışmalarda öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderliklerine yönelik algılarının orta veya yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kapsayıcı liderliğin boyutları açısından da bu araştırmanın bulgularına paralel bulgular mevcuttur (Aboramadan vd., 2021; Ağalday, 2022; Culha, 2023; Gül & Çakıcı, 2021; Okçu & Deviren, 2021; Toprak vd., 2021). Bu durumda okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının genel olarak orta veya daha yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada ikinci olarak öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları tespit edilmiştir. Okul kültürü ile ilgili bulgular, öğretmenlerin algılarının yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Önceki araştırmalar incelendiğinde de benzer bulgular elde edildiği görülmektedir (Arslan vd., 2005; Çevik & Köse, 2017; Gezer, 2005; Işık, 2017; Özgenel & Dursun, 2020; Özkara & Tunç, 2020). Bu bulgu öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının genel olarak olumlu olduğuna işaret etmektedir.

Üçüncü olarak araştırmanın bulguları, kapsayıcı liderliğin tanıma ve destek boyutu ile okul kültürü arasında güçlü ilişki olduğunu, kapsayıcı liderliğin tanıma ve destek boyutunun okul kültürünü yordadığını göstermektedir. Tanıma ve destek boyutu, okul müdürlerinin öğretmenlerin fikirlerini sormasını, onları cesaretlendirmesini, dinlemesini, takdir etmesini ve net hedefler belirlemesini kapsamaktadır. Okullarda liderliğin ve müdür-öğretmen ilişkilerinin, okul kültürü üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Barnett & McCormick, 2004; Turan & Bektaş, 2013). Bu nedenle okul liderleri, olumlu bir okul kültürü ve okulun gelişimi için öğretmenlere destekleyici liderlik yapıları sağlamaları önemlidir (Carpenter, 2015). Olumlu okul kültürü de okuldaki öğretmenleri ve öğrencileri olumlu etkileme potansiyeli taşıdığından (M. Şahin, 2022), eğitim faaliyetlerinde tüm paydaşların aktif katılımını sağlamak, motivasyonlarını artırmak ve kendilerini değerli hissettirmek olumlu yönde fark yaratabilir. Okul müdürlerinin herkesi önemseyen ve kararlara katılımlarını sağlayan kapsayıcı davranışları gelişmenin de önemli bir adımı olarak görülmektedir. Ayrıca, kapsayıcı davranışlar işgörenlerin performanslarının, motivasyonlarının ve iş tatminlerinin artmasına, kendilerini değerli hissetmelerine katkıda bulunur (Özdemir vd., 2023). Okullarda da öğretmenlere değer verilmesi, çalışmalarını öğretmenlerin anlamlı bulmaları, amaçları benimsemeleri, olumlu, esnek ve destekleyici bir okul ortamının oluşturulmasına olumlu etkiler yapar (Altan & Özmuşul, 2022). Bu nedenle okul müdürlerinin öğretmenleri desteklemeleri, onları takdir etmeleri, öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçlarını belirleyebilecek yetkinliğine sahip olmaları gerekmektedir (M. Şahin, 2022). Zaten kapsayıcı liderler de izleyenlerini motive eden, potansiyellerini açığa çıkarmalarına yardımcı olan, farklılıklara uygun yönetim anlayışları benimseyen, koşulsuz kabul gösteren, bireylerin kendilerini önemli hissetmeleri için fırsatlar sunan liderlerdir (Nembhard & Edmondson, 2006). Okulda paydaşlar arasındaki demokratik tutum ve davranışlar, özgür düşüncüyü ve farklılıklara saygıyı beraberinde getirebilir. Böyle ortamlarda sorunlara karşı ortak hareket ve ortak çözüm önerileri yaygınlaşabilir (Ekici, 2023). Alan yazın kapsayıcı liderlerin iş görenleriyle iletişim halinde olmaları, iş görenlerinin fikirlerine saygı duymaları, isteklerini net bir şekilde ifade etmelerini ve yeri geldiğinde iş görenlerini takdir etmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır (Ryan, 2006). Çünkü bireyin kendine değer verildiği hissettiği zaman bir şeyi yapabileceğine yönelik inancı artar, lider de daha motive olmuş bireylerle çalışma fırsatı bulduğu için karşılaşılan güç durumlarda süreci daha kontrollü bir şekilde yönetebilir (Bortini vd., 2016). Neticede okul müdürlerinin öğretmenleri dikkate alan ve onları destekleyen kapsayıcı davranışları öğretmenlere ve okula olumlu yansımalar yapabilir ve okul kültürü olumlu yönde şekillenebilir.

Son olarak, okul kültürü ile kapsayıcı liderliğin adalet, iletişim ve eylem boyutu arasında güçlü ilişki olduğu, kapsayıcı liderliğin adalet, iletişim ve eylem boyutunun okul kültürünü yordadığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Kapsayıcı liderliğin adalet, iletişim ve eylem boyutunda yöneticilerin okuldaki işlerin nasıl yürütülüp yürütülmediğiyle ilgilenmesi, tüm paydaşlar için ortak hedefler belirlemesi, çözüm odaklı olması, adil davranması ve tutarlı olması gibi davranışlar yer almaktadır.

Adalet, kapsayıcı liderliğin temel kavramlarından biridir. Liderler eşitlik ve adaletin hâkim olduğu örgütlerin yaratılmasında önemli rollere sahiptirler. Bunun temelinde herkese saygı vardır (Chrobot-Mason vd., 2014). Yöneticilerin özellikle farklılıklarının yoğun olduğu örgütlerde adil davranmaları önemlidir (Özdemir vd., 2023). Okul yöneticilerinin adil olması performansı, etkililiği ve olumlu bir öğrenme kültürünün şekillenmesinde rol oynayabilir (Turhan vd., 2020). Okullarda, yöneticilerin iletişim becerileri ve olumlu okul kültürü fark yaratan unsurlardır. Bu nedenle yönetim süreçlerinde okul yöneticilerinin paylaştırılmış karar alma süreçlerini kullanarak, okul paydaşlarıyla birlikte, işbirliği ve uyum içinde hareket edebilmesi iletişim becerileri ve yönetsel becerileriyle ilişkidir (M. Şahin, 2022). Kapsayıcı liderler örgütte yer alan herkesin karar sürecine katılmasına fırsat verirler ve aynı zamanda verimli bir iletişim ortamı oluşturmak için emek verirler (Chrobot-Mason vd., 2014). Kapsayıcı liderlik, karar alma süreçlerinde iş görenleri dikkate almayı ve sürece katılımlarını içerir (Özdemir vd., 2023). Okul müdürünün tutarlı davranışları olumlu, öğrenme kültürünün benimsendiği bir okul ikliminin oluşmasında rol oynayabilir (Branson vd., 2015; Mitchell & Sackney, 2006). Bu bilgiler doğrultusunda okul yöneticilerinin adil, tutarlı, iletişime açık olma ve işbirliğini destekleme gibi kapsayıcı davranışları öğretmenleri ve dolayısıyla okulu pozitif yönde etkileyebilir. Bu anlayışın benimsendiği bir okulun kültürü de dönüşebilir.

Bu çalışma, temelde okul yöneticilerinin kapsayıcılık konusundaki rolüne, kapsayıcı bir okul kültürünün oluşturulması ve sürdürülmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Araştırmada kapsayıcı liderliğin tanıma ve destek boyutu ile adalet, iletişim ve eylem boyutunun okul kültürü ile ilişkili olduğu ve okul kültürünü yordadığı tespit edilmiştir. Daha açık bir ifadeyle bulgular, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik yaklaşımlarının, okul kültürünü olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Kapsayıcı bir okul kültürü, öğrencilerin, öğretmenlerin ve personelin her bir bireyin farklı ihtiyaçlarına ve kimliklerine saygı gösteren bir ortamda eğitim almasını sağlar. Okul müdürlerinin tüm öğretmenleri ortak değerler etrafında birleştirerek ılımlı bir ortam oluşturması, sağlıklı iletişim kurması, farklılıkları zenginlik olarak görmesi, ekibine güç ve ilham vermesi, işbirliğine açık, sürekli öğrenen bir liderlik türü sergilemesi okul kültürüne olumlu yansıma potansiyeli taşımaktadır. Pozitif okul kültürünün egemen olduğu okullarda öğretmenlerin işlerine duydukları motivasyon artabilir, fikir alışverişinde bulunma, birbirini destekleme ve birlikte çalışma kültürü gelişebilir. Bu okullarda yenilikçi düşünce teşvik edilir, stres azalır, öğretmenler öğrencilerle daha güçlü ilişkiler kurar, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine değer verilir. Araştırma bulguları ışığında okul yöneticilerinin daha kapsayıcı liderlik davranışlarının sergilemelerini teşvik edecek programların geliştirilmesi önerilebilir. Okul müdürlerinin öğretmenlerle daha güçlü iletişim kurmaları, onların işbirliği becerilerinin gelişimine katkı sunmaları ve mesleki gelişimlerini desteklemeleri önerilebilir. Ayrıca okul müdürlerinin eşitlik ve adaletin hâkim olduğu bir anlayış benimsemeleri teşvik edilebilir. Tüm bunlar hem daha

kapsayıcı hem de daha güçlü ve pozitif okul kültürünün ortaya çıkmasında rol oynayabilir. Araştırmacılara yönelik ise, kapsayıcı liderliğin nispeten yeni bir kavram olduğu göz önüne alınır, kapsayıcı liderlikle diğer örgütsel davranışları inceleyen çalışmaların yapılması önerilebilir. Son olarak araştırmanın sınırlılıklarına değinmek gerekir. Bu araştırma kapsayıcı liderliği ve örgüt kültürünün öğretmenlerin algılarına göre ortaya koymuştur. Sadece öğretmen görüşlerine yer verilmesi bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Kapsayıcılık ve okul kültürü yerel sosyokültürel özelliklerden etkilenebilir. Dolayısıyla araştırma bulguları verilerin toplandığı evrenle sınırlıdır.

### Etik Onay

Araştırmanın verileri, Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler etik kurulunun 02.03.2024 tarihli ve 2024/64 sayılı etik onayı alındıktan sonra toplanmıştır.

### Çıkar Çatışması

Araştırmanın yazarları arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Kaynakça

- Aboramadan, M., Dahleez, K. A., & Farao, C. (2021). Inclusive leadership and extra role behaviors in higher education: Does organizational learning mediate the relationship? *International Journal of Educational Management*, 35(1), 397-412. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2020-0290>
- Ağalday, B. (2022). Müdürlerin kapsayıcı liderlik uygulamalarının örgütsel ikiyezlülük üzerindeki etkisinin müdüre güvenin aracılık rolü aracılığıyla incelenmesi. *Katılımcı Eğitim Araştırması*, 9(5), 204-221. <https://doi.org/10.17275/per.22.111.9.5>
- Altan, M. Z., & Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye’inde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.2>
- Anthony, K. I. (2017). Igwebuik as an Igbo-African philosophy of inclusive leadership. *Igwebuik: An African Journal of Arts and Humanities*, 3(7), 165-183. ISSN: 2488-9210
- Arslan, H. (2020). Öğretmen algılarına göre okul kültürü ve okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 277-289. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2166630>
- Arslan, H., Kuru, M. & Satici, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 449-472. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108355>
- Bacı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (1. Baskı). Tek Ağaç Basım.
- Banoğlu, K., Vanderlinde, R., & Çetin, M. (2016). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği profillerinin okulların öğrenen örgüt kültürü ve teknolojik alt-yapısı bağlamında analizi: FATİH projesi okulları ve diğerleri. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 83-98. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6618>
- Barnett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40, 406 - 434. <https://doi.org/10.1177/0013161X03261742>.
- Bayer Demirhan, N. (2020). *Anaokullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 632236) [Yayımlanmamış]

- Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bortini, P., Paci, A., Rise, A., & Rojnik, I. (2016). *Inclusive leadership-theoretical framework*. [http://inclusiveleadership.eu/il\\_theoreticalframework\\_en.pdf](http://inclusiveleadership.eu/il_theoreticalframework_en.pdf)
- Branson, C., Baig, S., & Begum, A. (2015). Personal values of principals and their manifestation in student behaviour. *Educational Management Administration & Leadership*, 43, 107 - 128. <https://doi.org/10.1177/1741143213510505>.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8-22. <https://doi.org/10.1177/2345678906290531>
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 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, 250-260. <https://doi.org.libaccess.silibrary.org/10.1080/10400419.2010.504654>
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29, 682-694. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2014-0046>.
- Cesur, D. K., Erkilet, A., & Taylan, H. H. (2015). Paternalist liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi: Sakarya Üniversitesi örneği. *Akademik İncelemeler Dergisi (AID)*, 14(1), 87-116. <https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.432800>
- Chrobot-Mason, D., Ruderman, M. N., & Nishii, L. H. (2014). Leadership in a diverse workplace. In D. V. Day, D. V. Day (Eds.), *The Oxford handbook of leadership and organizations* (pp. 683-708). Oxford University Press.
- Culha, A. (2023). Okullarda kapsayıcı liderlik uygulamaları: Bir karma yöntem çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 70-84. <https://doi.org/10.21666/muefd.1059027>
- Çelik, Ç., & Polat, S. (2023). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(2), 303-308. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1085320>
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/309891>
- Çimen, B., & Karadağ, E. (2019). Spiritual leadership, organizational culture, organizational silence and academic success of the school. *Educational Administration: Theory & Practice*, 25(1), 1-50. <https://doi.org/10.14527/kuey.2019.001>.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2019). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes and promises*. John Wiley & Sons.
- Demir, İ. B., Uğurluoğlu, Ö., & Ürek, D. (2017). Liderlik ve örgüt kültürü arasındaki ilişki: bir literatür incelemesi. *Journal of strategic research in social science*, 3(2), 175-196. ISSN: 2459-0029
- Demirtaş, Z. & Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18 (4), 523-544. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10322/126574>
- Dorczak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Contemporary Management Quarterly*, 2, 45-55.
- Ekici, Ö. (2023). Eğitsel örgüt ikliminde demokratik yaşam. *Ekev Akademi Dergisi*, (Özel Sayı), 316-333. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1307761>

- Flores, M. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7, 297-318. <https://doi.org/10.1080/1360312042000226918>.
- Fullan, M. (2014). The principal: Three keys to maximizing impact. John Wiley & Sons.
- 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. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ819953.pdf>
- Gezer, B. (2005). *Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkileri* (Tez No. 188328) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ghasemi, A. & Zahediasl. S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2). 486-489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Gül, E. & 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. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.895678>
- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6, 23-46. <https://doi.org/10.1080/0924345950060102>.
- Işık, H. (2017). Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 35, 61-71. <https://doi.org/10.17932/IAU.IAUD.13091352.2017.9/35.61-71>
- İpek, C. (1999). *Resmî liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi* (Tez No. 81578) [Yayımlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Johnson, R. B., & Christensen. L. (2014). *Educational research quantitative. qualitative. and mixed approaches*. SAGE Publications.
- Kavrayıcı, C. (2023). Kapsayıcı Liderlik Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması: Devlet Okulları Bağlamında Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 628-643. <https://doi.org/10.34056/aujef.949216>
- Kugelmass, J., & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in special Educational Needs*, 4(3), 133-141. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00028.x>
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. *A report by Division A of AERA, National College for School Leadership*.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2006). Building schools, building people: The school principal's role in leading a learning community. *Journal of School Leadership*, 16(5), 627-640. <https://doi.org/10.1177/105268460601600512>
- 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, [e-journal]* 27(7), 941-966. <https://doi.org/10.1002/job.413>.
- Okçu, V. & Deviren, İ. (2020). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 180-192. <https://doi.org/10.21666/muefd.770115>
- Okçu, V. & Deviren, İ. (2021). Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile Hofstede'nin ulusal kültür boyutları arasındaki ilişki. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(45), 1063-1073. <https://doi.org/10.31576/smryj.877>

- Önsal, A. (2012). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Tez No. 327764) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26118/275151>
- Özdemir, N. D., Umut, İ., & Özdemir, A. T. (2023). Eğitimde kapsayıcı liderlik. *Alanyazın*, 4(2), 187-196. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1355788>
- Özgenel, M., & Dursun, İ. E. (2020). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 3(4), 284-302. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2020.361>
- Özkara, E., & Tunç, B. (2020). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(3), 1023-1050. <https://doi.org/10.30964/aubfd.693129>
- Öztürk, N., & Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342967>
- Precey, R. (2011). Inclusive leadership for inclusive education-The utopia worth working towards. *Contemporary Management Quarter*, 35-44. <https://publisherspanel.com/api/files/view/12801.pdf>
- 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>
- Recepoglu, E. (2014). Okul kültüründe liderlik. N. Güçlü (Ed.). *Okul Kültürü* (s. 205-240) içinde. Pegem Akademi.
- Ryan, J. (1999). Inclusive leadership for ethnically diverse schools: Initiating and sustaining dialogue [Paper presentation]. In *The Annual Conference of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431862.pdf>
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership: A review*. Jossey Bass.
- Shore, L. M., Cleveland, J. N., & Sanchez, D. (2018). Inclusive workplaces: A review and model. *Human Resource Management Review*, 28, 176-189. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.07.003>
- Şahin, O. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile rehber öğretmen/psikolojik danışmanların örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 768652) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şahin, M. (2022). Eğitimde yönetici yetkinlikleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 340-361. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akuned/issue/73080/1196192>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth Edition)* Pearson.
- Toprak, B., Toprak, Z., Dündar, Y., Çelik, A. & Çiçek, A. (2021). Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında ilişki. *International Social Mentality and Research Thinkers Journal*, 7(42), 440-445. <https://doi.org/10.31576/smryj.844>
- Turan, S. & Bektaş, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 13, 155-168.
- Turhan, E., Soytürk, Ş., & Tuncer, H. (2020). Okul etkililiğinde performans değerlendirme ve örgütsel adalet kavramlarının alan yazın çalışmalarıyla incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(4), 399-410. <https://doi.org/10.34056/aujef.757527>



- Van Buskirk, M. (2020). *Inclusive leadership, psychological empowerment and affective organizational commitment: A mediated model* (Unpublished Master Thesis). San Jose State University, USA.
- Wuffli, P. A. (2016). *Inclusive leadership. A framework for the global era*. Springer.

### Extended Abstract

Schools have significant responsibilities in adapting to diversity and change because unlike other institutions, schools are institutions that produce culture (Recepoğlu, 2014). The establishment and sustainability of a positive school culture are critical for achieving progress and sustainable success in a school (Köse et al., 2010). In a positive school culture, all individuals can freely express their thoughts and participate in decision-making processes. As a result, individuals feel belonging and significance within the school and perceive that their ideas are valued. Conversely, in schools with a negative culture, individuals feel that their ideas are not valued and cannot participate in processes. This silence hinders the school's success (Bayer Demirhan, 2020). Given this background, the relationship between inclusive leadership and school culture suggests that school principals' inclusive leadership behaviors may play a role in shaping school culture, which is the starting point of this research. The concept of inclusive leadership was first introduced in the literature by Nembhard and Edmondson (2006). Inclusive leaders are accessible, interactive, and approachable. In this regard, inclusive leaders adopt a more interactive and participatory approach compared to traditional models. They are leaders who not only give orders but also engage in two-way communication with their employees, value their opinions, and encourage collaboration (Carmeli et al., 2010; Choi et al., 2017). School culture is a significant factor that determines a school's atmosphere, values, norms, and social relationships. This culture influences the behaviors of students, teachers, and administrators and shapes the learning environment (Hallinger & Murphy, 2012; Leithwood & Riehl, 2005). School culture consists of a set of elements that provide a system atmosphere, values, norms, and general values (Bursalıoğlu, 2015). Leadership plays an important role in the formation and maintenance of school culture. Leaders determine the values of the school and undertake the responsibility of instilling and sustaining these values to the entire school community. In this process, leaders' visions, communication styles, and decision-making processes are among the elements that determine school culture (Deal & Peterson, 2019; Fullan, 2014). Leadership in schools has a positive impact on the learning culture, affecting teachers' and students' learning outcomes and socialization (Barnett & McCormick, 2004; Flores, 2004). Therefore, inclusive leadership comes to mind regarding topics such as involving everyone in school activities, creating flexible programs tailored to everyone's needs (Bortini et al., 2016), establishing a culture where everyone is valued, stakeholders collaborate willingly, and inclusive leadership fosters a culture of collaboration, encourages innovative thinking, reduces stress, enhances teachers'

relationships with students, values teachers' personal and professional development. Given these points, this study aims to determine the impact of school principals' inclusive leadership behaviors on school culture as perceived by teachers. The following questions were addressed in the study:

- (1) What are the perceptions of teachers about school culture and school principals' inclusive leadership behaviors?
- (2) What is the relationship between school principals' inclusive leadership behaviors and school culture?
- (3) Do school principals' inclusive leadership behaviors predict school culture?

This research was designed using the relational research model, a type of general survey model. The population of the research consisted of 4583 teachers working in state schools in the Karaköprü district of Şanlıurfa during the 2023-2024 academic year. A sample of 343 teachers was selected from this population using simple random sampling. Data collection tools consisted of three parts: the first part included demographic variables such as gender, age, seniority, graduate school, and school level. The Inclusive Leadership Scale and the School Culture Scale were used as data collection tools. The scale has five Likert-type items, consisting of 16 items and three dimensions. Descriptive analyzes and correlation and regression analyzes were conducted using the SPSS 26 program.

The findings of the research show that teachers' perceptions of school culture are at a high level, while their perceptions of inclusive leadership are at a moderate level. However, the recognition and support dimensions of inclusive leadership, as well as the justice, communication, and action dimensions, are exhibited at a high level, while the selfishness and disrespect dimension is exhibited at a low level. According to the correlation test results, there is a significant, positive, and high-level relationship between the recognition and support dimension of inclusive leadership and school culture, as well as between the justice, communication, and action dimension and school culture, and a significant, negative, and low-level relationship between the selfishness and disrespect dimension and school culture. The recognition and support dimension of inclusive leadership positively affects school culture with a coefficient of 0.21, and the justice, communication, and action dimension of inclusive leadership positively affects school culture with a coefficient of 0.36. Finally, the relationship between the selfishness and disrespect dimension of inclusive leadership and school culture was found to be insignificant.

This study primarily emphasizes the role of school leaders in inclusivity in creating and maintaining an inclusive school culture. The research found that the recognition and support dimension of inclusive leadership and the justice, communication, and action dimension are related to school culture and predict school culture. In other words, the findings suggest that school principals' inclusive leadership approaches

positively influence school culture. An inclusive school culture ensures that every individual, including students, teachers, and staff, receives education in an environment that respects their different needs and identities. School leaders establishing a moderate environment by uniting all teachers around common values, communicating effectively, valuing differences, empowering their team, exhibiting collaborative, continually learning leadership, can have a positive impact on school culture. A positive school culture can increase teachers' motivation for their jobs, promote collaboration, encourage teachers to support each other, facilitate idea exchange, foster a culture of collaboration, promote innovative thinking, reduce stress, help teachers build stronger relationships with students, and value teachers' personal and professional development. Based on the research findings, it is recommended to develop programs that encourage school administrators to exhibit.