



Exploring of the Relationship Between School Administrators' Inclusive Leadership Behaviours and Teachers' Autonomy¹

| ARTICLE TYPE | Received Date | Accepted Date | Published Date |
|------------------|---------------|---------------|----------------|
| Research Article | 02.07.2025 | 05.07.2025 | 08.16.2025 |

Ahmet Gürbüz ²

Ministry of National Education

Emine Saklan ³

Tokat Gaziosmanpaşa University Faculty of Education

Abstract

This study investigates the relationship between school administrators' inclusive leadership behaviours and teachers' autonomy, based on teachers' perceptions. Inclusive leadership refers to a participatory and equity-oriented leadership style that emphasizes openness, collaboration, and respect for individual differences. Teacher autonomy, on the other hand, involves educators' capacity to make independent decisions regarding instructional practices, professional development, and administrative responsibilities. The study employs a relational survey model and includes 390 teachers from public primary, secondary, and high schools in the Şehitkamil district of Gaziantep during the 2023-2024 academic year. Data were collected using the Inclusive Leadership Scale and the Teacher Autonomy Scale. Statistical techniques including t-tests, ANOVA, Pearson correlation, and simple linear regression were used for analysis. Findings reveal a weak but statistically significant positive relationship between inclusive leadership and teacher autonomy, particularly in the sub-dimensions of teaching process and rights and responsibilities. Male teachers perceived administrators as more supportive compared to female teachers. The results suggest that inclusive leadership behaviours may enhance teacher autonomy in certain dimensions, despite the centralized nature of the Turkish education system. This study contributes to the literature by exploring a rarely examined construct pair and providing empirical evidence on how inclusive leadership practices intersect with professional autonomy in schools. Based on these findings it is recommended that inclusive leadership practices be supported through structured training and awareness programs in schools.

Keywords: Inclusive leadership, school administrator, teachers autonomy, teacher.

Citation: Gürbüz, A., & Saklan, E. (2025). Exploring of the Relationship Between School Administrators' Inclusive Leadership Behaviours and Teachers' Autonomy. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 58(2), 689-741. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1634784>

¹This study is derived from the master's thesis of the first author, completed in 2025 at Tokat Gaziosmanpaşa University Graduate School of Education under the supervision of the second author.

²Teacher, Ministry of National Education, Gaziantep/Türkiye, E-mail: ahmetgrbz33@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-8427-079X>, <https://ror.org/00jga9g46>

³**Corresponding Author:** Asst. Prof., Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Educational Sciences, Division of Educational Administration, Tokat/Türkiye, E-mail: eminesaklan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6143-9955>, <https://ror.org/01rpe9k96>

All ethical declarations related to this article are provided on the final page of the manuscript (Page: 741).

Since the late 20th century, globalisation has accelerated, shaping nations socially, culturally, and economically. It has driven major changes in management and education, fostering new concepts, skills, and practices. In this context, educational institutions are expected to reduce social inequities, expand learning opportunities, and enhance social welfare by engaging disadvantaged populations (Theoharis & Scanlan, 2020).

In today's rapidly changing context, educational institutions and administrative strategies are being reshaped, redefining the necessary qualifications for school leaders. Leadership, increasingly central in education due to globalisation, is being re-evaluated in terms of its scope and functions, leading to diverse leadership styles. Emphasis has shifted from leader traits to leader - follower interactions (Hollander, 2009). This shift has driven a move from hierarchical models to transformational leadership, which values power sharing and teacher autonomy (Leithwood et al., 1999). Inclusive leadership now stands out among various leadership approaches in education.

Inclusive leadership is a humanistic, relational approach focused on the individual, grounded in emotional intelligence, social justice, and change (Byrd, 2022). First defined by Nembhard and Edmondson (2006, p. 927) as leader behaviors that acknowledge and value others' contributions, the concept has evolved to include leaders' visibility, accessibility, and support for employees (Carmeli et al., 2010, p. 250). It now represents a model that promotes justice, equality, and participation in shared decision-making within organisations (Randel et al., 2018).

Wuffli (2016) distinguishes leadership from management with the following statement: a leader is someone who "knows the right things," while a manager is someone who "does things right." This distinction emphasizes that success is not only about knowing what is right, but also about applying it correctly and leading with agility in response to changing conditions. In line with the progressive goals of education, there is a growing need for institutions and leaders that prioritize social justice and societal well-being (Theoharis & Scanlan, 2020). Research shows that cultivating leaders who support social justice and inclusion is an effective strategy for advancing inclusive education (Cambron-McCabe, 2006).

Although mid-twentieth-century reforms brought progress, neoliberal policies promoting entrepreneurship, freedom, and competence -based on property rights, free markets, and trade- have gained influence in recent decades. However, they have widened the gap between privileged and disadvantaged groups, increasing the need for inclusive approaches (Harvey, 2005). This shift has led to new responsibilities, such as collaboration with diverse teams and encouraging leadership involvement (Nishii & Mayer, 2009). Research also shows that greater teacher autonomy correlates with improved educational outcomes (Manasia et al., 2020).

Educators must balance stakeholder expectations with student welfare when conducting educational activities. Teacher autonomy refers to the space where

teachers develop their own pedagogical strategies and exercise flexibility (Wermke & Höstfält, 2014). It includes collegiality, flexibility, shared decision-making, and instructional choice (Pearson & Moomaw, 2006). Garvin (2007) links autonomy to authority and flexibility in teaching, assessment, and school management. Huang (2005, p. 206) defines it as teachers' willingness, competence, and freedom to manage their instruction.

Autonomy is a key factor in strengthening teachers' competencies and addressing challenges in schools (Pearson & Moomaw, 2005). Friedman (1999) identifies two main components of teacher autonomy: decision level and decision content. Decision level involves policy-making and setting rules that affect educational stakeholders. Decision content includes pedagogy, student needs, stakeholder relations, curriculum, and teaching methods. Administrative areas like budgeting, student enrolment, and school operations also fall within the scope of teacher autonomy (Friedman, 1999). Key factors in teachers' professional success include receiving resources and support from administrators (Klinker et al., 2010), having authority and autonomy in their roles (Friedman, 2011), and feeling valued in their work (Sanders, 2006). Chamberland (2009, p. 104) notes that even with shared goals and decision-making, school leaders must actively develop their leadership. Teacher autonomy requires a management style that values and listens to teachers.

Beauchum & Dentith (2004) found that teachers valued being consulted on school matters. Chew and Andrews (2010, p. 72) noted that when teachers lead change, they gain autonomy and develop leadership skills. This process also enhances their sense of purpose and satisfaction. Hofstein et al. (2004) and Singh et al. (2012) observed that autonomy grows with leadership opportunities, pedagogical development, and professional growth. Greater autonomy correlates with higher job satisfaction, productivity, and a more empowering school environment. Research by Parker (2015) and Usma Wilches (2007) shows that teachers with greater autonomy are less likely to experience burnout or leave the profession. Preparing inclusive future leaders requires robust research, targeted professional development, and reforms in leadership training programs aligned with these goals.

Global trends over the past two decades have significantly impacted teacher autonomy. Changes such as employer expectations, working hours, and goal-based instruction have influenced both daily practices and professional freedom. While teachers are taking on more responsibilities, they also gain some autonomy in organising their work (Helgøy & Homme, 2007). However, administrative pressure may push them toward more control-oriented pedagogy (Pelletier et al., 2002).

Based on these theoretical foundations, it is crucial to examine how inclusive leadership interacts with teacher autonomy under neoliberal educational governance. In many systems shaped by neoliberalism, mechanisms like standardized testing, centralized evaluations, and performance incentives have limited teacher autonomy (Ball, 2003), prioritizing measurable outcomes and top-down control. Inclusive leadership offers a counterbalance by promoting shared vision, participation, and

professional respect (Ryan, 2006). Drawing on Foucault, Done and Murphy (2018) argue that teachers are increasingly being responsabilized, as they are positioned as moral agents of inclusion, yet often face reduced institutional support alongside heightened accountability. This dynamic blurs the boundary between professional autonomy and obligation. Inclusive leadership, by emphasizing trust and elevating teacher voice, may offer resistance to or reframe these pressures.

Education policymakers view teachers as key agents of success and change (Harris & Sass, 2011). Inclusive leadership that supports teacher autonomy can boost student achievement by enhancing teacher motivation and job satisfaction. Administrators are responsible for building collaborative relationships and creating supportive environments where teachers can fulfill their roles. Providing time and space for participation in decision-making enhances teachers' contributions. Leaders who foster trust, uphold ethical principles, and support continuous learning empower teacher leadership, particularly when they value teacher input and grant appropriate levels of autonomy (Hunzicker, 2012; Wenner & Campbell, 2017).

Inclusive leadership stands out for prioritizing teacher agency and participation. While transformational leadership inspires change (Leithwood & Sun, 2012) and instructional leadership focuses on outcomes through pedagogy (Day et al., 2016), inclusive leadership combines these with an emphasis on equity, collaboration, and shared responsibility. It fosters autonomy by creating a culture where all voices are valued (Edda Öskarsdóttir et al., 2020). Unlike hierarchical models, it distributes responsibility across staff and stakeholders, promoting collective ownership and professional trust while challenging exclusionary structures.

Although inclusive leadership has gained increasing attention in educational research, existing studies have primarily examined its relationship with organizational variables such as job satisfaction, commitment, or employee well-being (Ağcihan, 2022; Pazar, 2021; Şahin, 2022; Şentürk, 2019). These studies highlight the potential of inclusive leadership in creating positive organizational climates but do not address its impact on professional autonomy. Conversely, teacher autonomy has been widely investigated in relation to curriculum design (Kuloğlu, 2023; Yolcu, 2019), self-efficacy (Ertay, 2022; Genç, 2022), leadership styles (Sevinç, 2021; Subaşı, 2022), and school climate (Çakalçı, 2019). While both constructs have been extensively studied independently, there is a clear gap in the literature regarding their interrelation. This study aims to address that gap by exploring the connection between inclusive leadership and teacher autonomy within an educational context.

Turkey's education system is shaped by a highly centralized structure in which decisions regarding curriculum, staffing, and administrative procedures are largely controlled by the Ministry of National Education (MoNE) (Akyüz, 2019). This centralization limits both school leaders' and teachers' autonomy. In addition, teachers in Turkey often face challenges related to low professional status, restricted career advancement, and limited participation in school decision-making processes (Ünsal, 2018). Recent reform efforts, such as the 2023 Education Vision, have

emphasized performance-based accountability, further reinforcing top-down control mechanisms (MoNE, 2018). In this context, inclusive leadership offers a potential counterbalance by promoting collaborative culture, trust, and shared decision-making. Therefore, exploring the link between inclusive leadership and teacher autonomy within the Turkish context is not only timely but also theoretically and empirically significant.

The six sub-research questions in this study are grounded in a conceptual framework that integrates inclusive leadership and teacher autonomy, two areas that are often examined independently. Inclusive leadership is linked to participatory decision-making, a positive school climate, and trust (Edda Öskarsdóttir et al., 2020; Ryan, 2006), whereas teacher autonomy pertains to curriculum freedom, instructional agency, and professional responsibility (Çakalçı, 2019; Ünsal, 2018). However, research directly linking the two is scarce, especially in centralized systems like Turkey's. These questions aim to explore this relationship within hierarchical structures. Including demographic variables reflects the view that leadership and autonomy perceptions are shaped by both institutional and individual factors (Leithwood & Sun, 2012). Thus, the sub-questions are designed not only to address a conceptual void but also to test theory-informed assumptions in a specific educational context.

Aim of the Study

This study investigates the correlation between inclusive leadership behaviors of school administrators and teachers' perceived autonomy. The following aspects were the focus of the subsequent sub-research topics:

1. How do teachers perceive the inclusive leadership behaviours of school administrators?
2. Do teachers' opinions of school administrators' inclusive leadership behaviors exhibit a significant variance based on the factors of gender, age, professional experience, type of institution?
3. What is the extent of teachers' perceptions on teacher autonomy?
4. Do perceptions of teacher autonomy exhibit a significant variance based on the factors of gender, age, professional experience, type of institution?
5. Is there a statistically significant correlation between the inclusive leadership behaviors of school administrators and the autonomy levels experienced by teachers?
6. Based on teachers' perceptions, are school administrators' inclusive leadership behaviours a significant predictor of teacher autonomy levels?

Method

This part addresses the research model, the population and sample, the tools used to gather data, the decisions made by the ethics committee, collecting data, and analyzing data.

Research Model

This study used a relational survey model as a quantitative method to investigate the association between the inclusive leadership behaviors of school administrators and teacher autonomy. The relational survey model aims to determine the relationship between two or more variables, encompassing aspects such as direction, degree, and nature (Karasar, 2023, p. 114). This method involves the analysis of variable interactions without external influences (Bordens & Abbott, 2017).

Population and Sample

The population of this study included permanent and contracted teachers working in public primary, secondary, and high schools in the Şehitkamil district of Gaziantep during the 2023-2024 academic year. A total of 12,854 teachers were employed in public schools in this district. Using Cochran's formula, the minimum required sample size for a 95% confidence level was calculated as 373. Accordingly, data were collected from 390 teachers through simple random sampling, exceeding the minimum threshold and meeting statistical requirements for regression and other parametric analyses. Of the participants, 57.4% (n = 224) were female and 42.6% (n = 166) were male. Regarding age, 30.0% (n = 117) were aged 20-29, 41.8% (n = 163) were 30-39, 20.8% (n = 81) were 40-49, and 7.4% (n = 29) were 50 or older. In terms of professional experience, 59.7% (n = 233) had 1-10 years, 23.3% (n = 91) had 11-20 years, and 16.9% (n = 66) had 21 years or more. By school type, 42.3% (n = 165) worked in primary schools, 33.8% (n = 132) in secondary schools, and 23.8% (n = 93) in high schools.

Data Collection Tools

The researchers created a Personal Information Form to gather demographic data regarding the participants. Furthermore, the Inclusive Leadership Scale (ILS) and the Teacher Autonomy Scale (TAS) were utilized to investigate the correlations among the variables in accordance with the study's aims.

The Inclusive Leadership Scale (ILS)

In this study, the Inclusive Leadership Scale (ILS) developed by Ağcihan (2022) was used to examine the correlation between school administrators' inclusive leadership behaviours and teacher autonomy. Required permissions were obtained from the developer prior to implementation. The scale includes eight dimensions and 54 items, using a five-point Likert format ranging from "Strongly Disagree" (1) to "Strongly Agree" (5), with item 23 being reverse-scored. Possible scores range from 54 to 270. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to verify the existing factor structure. The fit indices were: $\chi^2(1343) = 3250.47$, $p < .001$; $\chi^2/df = 2.42$,

RMSEA = 0.059, CFI = 0.93, GFI = 0.91, SRMR = 0.054. These indicate a good model fit and confirm the validity of the scale structure for this sample.

Internal consistency coefficients for all items and sub-dimensions exceeded .700, with factor loadings between .412 and .950. The scale explained 83.86% of the total variance. In this study, reliability was re-evaluated: overall $\alpha = .99$; support $\alpha = .96$; change agency $\alpha = .96$; collaboration $\alpha = .92$; power sharing $\alpha = .87$; shared vision $\alpha = .96$; cultural awareness $\alpha = .94$; and self-management $\alpha = .92$. These findings indicate excellent internal consistency across the entire scale and all subdimensions. The high alpha values ($\alpha > .87$) demonstrate strong construct reliability and suggest the scale is theoretically robust and practically suitable for use with this teacher population.

The Teacher Autonomy Scale (TAS)

In this study, the Teacher Autonomy Scale (TAS) developed by Üzümlü & Karşlı (2013) was used to assess teacher autonomy. The scale includes 43 items across four dimensions, with no reverse-scored items. These dimensions are: Autonomy in the Teaching Process (11 items), Education System (11 items), Rights and Responsibilities (12 items), and Autonomy Practices (10 items). Items are rated on a five-point Likert scale, from “Not at all” (1) to “Completely” (5). The scale allows both subdimension and overall analysis.

While the original scale underwent Exploratory Factor Analysis (EFA), the current study used Confirmatory Factor Analysis (CFA) to validate its structure with this sample. CFA results supported the model, showing good fit indices: $\chi^2(1485) = 25829.407$, $p < .001$, CFI = .93, TLI = .91, RMSEA = .054, SRMR = .046. The overall Cronbach's alpha was .936. Subdimension reliabilities were $\alpha = .94$ (Teaching Process), $\alpha = .92$ (Education System), $\alpha = .95$ (Rights and Responsibilities), and $\alpha = .98$ (Autonomy Practices). These high internal consistency values ($\alpha > .90$) confirm the scale's reliability for assessing teacher autonomy in varied educational settings.

Approval from the Ethical Committee

This research was approved by the Research Ethics Committee of Tokat Gaziosmanpasa University in the field of Social and Human Sciences on 30.01.2024, under reference number 01-65.

Data Collection Process

The target population of the study consisted of public primary, secondary, and high school teachers working in the Şehitkamil district of Gaziantep. After obtaining necessary permissions from the Ministry of National Education and the Gaziantep Provincial Directorate of National Education, simple random sampling was used to reach a representative sample of schools and teachers. Data were collected through both online and face-to-face methods. Online data were gathered via Google Forms distributed through e-mail and WhatsApp, while face-to-face data were obtained by

visiting nearly all schools in the district. Participation was voluntary, and the data collection process took place between 13 March and 15 May 2024.

Data Analysis

Descriptive and inferential statistical techniques were used to analyze the sub-research questions, using Jamovi 2.3.28. Z-scores identified outliers, while normality and variance homogeneity were assessed via skewness-kurtosis and Levene's test. The data met assumptions for parametric tests, including normal distribution and homogeneity of variance. Accordingly, Student's t-test, Welch's t-test, and one-way ANOVA were used to examine group differences, with Tukey's test applied for post-hoc comparisons. Pearson correlation was employed to explore the relationship between inclusive leadership and teacher autonomy. A simple linear regression was conducted to assess the predictive power of inclusive leadership on autonomy. The assumptions of regression, namely residual normality, homoscedasticity, and lack of autocorrelation, were also checked in accordance with standard guidelines (Büyüköztürk, 2021; Field, 2018; Kim, 2013).

Results

This part presents the descriptive and predictive statistical studies conducted to address the sub-problems, together with the findings derived from these analyses. Table 1 presents teachers' views on inclusive leadership behaviours.

Table 1

Descriptive Statistics of Teachers' Perception Levels of the Inclusive Leadership Scale and Its Sub-Dimensions

| Sub-Dimensions | N | \bar{X} | μ | SD | Skewness | Kurtosis |
|----------------------------|-----|-----------|-------|-------|----------|----------|
| Trustworthiness | 390 | 3.75 | 4.00 | 0.976 | -1.038 | 0.765 |
| Support | 390 | 3.67 | 3.86 | 0.972 | -0.811 | 0.271 |
| Agent of Change | 390 | 3.68 | 3.88 | 0.877 | -0.910 | 1.070 |
| Collaboration | 390 | 3.70 | 3.86 | 0.833 | -0.760 | 0.745 |
| Sharing Power | 390 | 3.60 | 3.75 | 0.745 | -0.837 | 0.892 |
| Shared Vision | 390 | 3.70 | 4.00 | 0.930 | -0.871 | 0.730 |
| Cultural Awareness | 390 | 3.85 | 4.00 | 0.875 | -0.981 | 0.944 |
| Self- Management | 390 | 3.60 | 3.80 | 0.897 | -0.872 | 0.831 |
| Total Inclusive Leadership | 390 | 3.69 | 3.89 | 0.829 | -0.956 | 0.926 |

Analysis of Table 1 shows that the skewness and kurtosis values for the scales and sub-dimensions fall within ± 1.5 , indicating normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2013). This justified the use of parametric tests for more reliable analysis. The mean and standard deviation values for teachers' perceptions of inclusive leadership sub-dimensions were as follows: trustworthiness ($\bar{X}=3.75$; $SD=.98$), support ($\bar{X}=3.67$; $SD=.97$), agent of change ($\bar{X}=3.68$; $SD=.88$), collaboration ($\bar{X}=3.70$; $SD=.83$), power sharing ($\bar{X}=3.60$; $SD=.75$), shared vision ($\bar{X}=3.70$; $SD=.93$), cultural awareness ($\bar{X}=3.85$; $SD=.88$), and self-management ($\bar{X}=3.60$; $SD=.90$). The total score for the

inclusive leadership scale was (\bar{X} =3.69; SD=.83). According to the findings, the lowest perceived sub-dimensions were power sharing and self-management, while cultural awareness was rated the highest.

Table 2
Results of Teachers' Inclusive Leadership Mean Scores by Gender (t-Test)

| Sub-Dimensions | Gender | N | \bar{X} | t(388) | p | Cohen's d |
|--------------------|--------|-----|-----------|--------|-------|-----------|
| Trustworthiness | Female | 224 | 3.71 | 1.091 | .276 | -0.11 |
| | Male | 166 | 3.81 | | | |
| Support | Female | 224 | 3.58 | 2.275 | .023* | -0.23 |
| | Male | 166 | 3.80 | | | |
| Agent of change | Female | 224 | 3.65 | 0.966 | .335 | -0.10 |
| | Male | 166 | 3.74 | | | |
| Collaboration | Female | 224 | 3.64 | 1.790 | .074 | -0.18 |
| | Male | 166 | 3.79 | | | |
| Power sharing | Female | 224 | 3.55 | 1.655 | .099 | -0.17 |
| | Male | 166 | 3.67 | | | |
| Shared vision | Female | 224 | 3.64 | 1.546 | .123 | -0.16 |
| | Male | 166 | 3.79 | | | |
| Cultural awareness | Female | 224 | 3.85 | 0.029 | .977 | -0.00 |
| | Male | 166 | 3.85 | | | |
| Self-management | Female | 224 | 3.57 | 0.813 | .417 | -0.08 |
| | Male | 166 | 3.65 | | | |

The study examined teachers' perceptions of inclusive leadership based on gender using Student's t-test and Welch's t-test. Results showed a statistically significant difference in the support sub-dimension [$t(388) = 2.28$, $p < .005$], with male teachers perceiving administrators as more supportive than female teachers. No significant gender-based differences were found in trustworthiness, collaboration, agent of change, power sharing, shared vision, cultural awareness, or self-management. The effect size, Cohen's $d = <0.2$, indicates a small effect.

Table 3
Results of Teachers' Inclusive Leadership Mean Scores by Age in ANOVA

| Sub-Dimensions | Age | | | | | | | | ANOVA | | |
|--------------------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|------|-----------|----------|--------|----------|
| | 20-29 | | 30-39 | | 40-49 | | 50 + | | F(3,386) | p | η^2 |
| | N | \bar{X} | N | \bar{X} | N | \bar{X} | N | \bar{X} | | | |
| Trustworthiness | 117 | 3.62 | 163 | 3.67 | 81 | 4.00 | 29 | 4.04 | 3.81 | .010* | .029 |
| Support | 117 | 3.47 | 163 | 3.61 | 81 | 4.02 | 29 | 3.93 | 6.39 | <.001* | .047 |
| Agent of change | 117 | 3.54 | 163 | 3.62 | 81 | 3.96 | 29 | 3.86 | 4.52 | .004* | .034 |
| Collaboration | 117 | 3.54 | 163 | 3.64 | 81 | 3.98 | 29 | 3.93 | 5.65 | <.001* | .042 |
| Power sharing | 117 | 3.42 | 163 | 3.57 | 81 | 3.88 | 29 | 3.72 | 6.75 | <.001* | .050 |
| Shared vision | 117 | 3.50 | 163 | 3.67 | 81 | 4.03 | 29 | 3.84 | 5.70 | <.001* | .042 |
| Cultural awareness | 117 | 3.71 | 163 | 3.82 | 81 | 4.04 | 29 | 4.06 | 2.83 | .038* | .022 |

| | | | | | | | | | | | |
|-----------------|-----|------|-----|------|----|------|----|------|------|--------|------|
| Self-management | 117 | 3.36 | 163 | 3.59 | 81 | 3.89 | 29 | 3.87 | 6.83 | <.001* | .050 |
|-----------------|-----|------|-----|------|----|------|----|------|------|--------|------|

ANOVA results showed significant differences in all sub-dimensions of inclusive leadership based on teachers' age: trustworthiness [F(3,386) = 3.81, $p < .005$], support [F(3,386) = 6.39, $p < .001$], agent of change [F(3,386) = 4.52, $p < .005$], collaboration [F(3,386) = 5.65, $p < .001$], power sharing [F(3,386) = 6.75, $p < .001$], shared vision [F(3,386) = 5.70, $p < .001$], cultural awareness [F(3,386) = 2.83, $p < .005$], and self-management [F(3,386) = 6.83, $p < .001$]. Tukey's post-hoc test revealed that teachers aged 40-49 perceived school administrators as more trustworthy, supportive, collaborative, open to change, visionary, and self-managing than those aged 20-29. Additionally, teachers aged 50+ viewed administrators as more self-reflective and proactive in self-improvement compared to the youngest age group. The eta-squared (η^2) effect sizes were between small and medium levels.

Table 4

Results of Teachers' Inclusive Leadership Mean Scores by Professional Experience in ANOVA

| Sub-Dimensions | Professional Experience | | | | | | ANOVA | | |
|--------------------|-------------------------|-----------|-------|-----------|------|-----------|----------|-------|----------|
| | 1-10 | | 11-20 | | 21 + | | F(2,387) | p | η^2 |
| | N | \bar{X} | N | \bar{X} | N | \bar{X} | | | |
| Trustworthiness | 233 | 3.68 | 91 | 3.69 | 66 | 4.09 | 4.88 | .008* | .025 |
| Support | 233 | 3.57 | 91 | 3.69 | 66 | 4.02 | 5.57 | .004* | .028 |
| Agent of change | 233 | 3.62 | 91 | 3.62 | 66 | 4.00 | 5.10 | .006* | .026 |
| Collaboration | 233 | 3.62 | 91 | 3.68 | 66 | 4.01 | 5.86 | .003* | .029 |
| Power sharing | 233 | 3.54 | 91 | 3.60 | 66 | 3.82 | 3.76 | .024* | .019 |
| Shared vision | 233 | 3.63 | 91 | 3.70 | 66 | 3.98 | 3.63 | .027* | .018 |
| Cultural awareness | 233 | 3.83 | 91 | 3.71 | 66 | 4.12 | 4.57 | .011* | .023 |
| Self-management | 233 | 3.50 | 91 | 3.64 | 66 | 3.94 | 6.43 | .002* | .032 |

ANOVA results revealed significant differences across all sub-dimensions of inclusive leadership based on teachers' professional experience: trustworthiness [F(2,387) = 4.88, $p < .005$], support [F(2,387) = 5.57, $p < .005$], agent of change [F(2,387) = 5.10, $p < .005$], collaboration [F(2,387) = 5.86, $p < .005$], power sharing [F(2,387) = 3.76, $p < .005$], shared vision [F(2,387) = 3.63, $p < .005$], cultural awareness [F(2,387) = 4.57, $p < .005$], and self-management [F(2,387) = 6.43, $p < .005$]. Teachers with 21+ years of experience perceived school administrators as more inclusive, trustworthy, cooperative, open to change, and culturally aware than those with 1-10 or 11-20 years. Eta-squared (η^2) values between 0.018 and 0.032 indicate a small but statistically significant effect.

Table 5*Results of Teachers' Inclusive Leadership Mean Scores by School Type in ANOVA*

| Sub-Dimensions | School Type | | | | | | ANOVA | | |
|--------------------|----------------|-----------|------------------|-----------|-------------|-----------|----------|--------|----------|
| | Primary School | | Secondary School | | High School | | F(2,387) | p | η^2 |
| | N | \bar{X} | N | \bar{X} | N | \bar{X} | | | |
| Trustworthiness | 165 | 3.61 | 132 | 3.83 | 93 | 3.89 | 3.11 | .046* | .016 |
| Support | 165 | 3.52 | 132 | 3.74 | 93 | 3.84 | 3.70 | .026* | .019 |
| Agent of change | 165 | 3.53 | 132 | 3.76 | 93 | 3.86 | 5.05 | .007* | .025 |
| Collaboration | 165 | 3.51 | 132 | 3.81 | 93 | 3.87 | 7.49 | <.001* | .037 |
| Power sharing | 165 | 3.48 | 132 | 3.66 | 93 | 3.72 | 3.75 | .024* | .019 |
| Shared vision | 165 | 3.54 | 132 | 3.82 | 93 | 3.84 | 4.78 | .009* | .024 |
| Cultural awareness | 165 | 3.70 | 132 | 3.94 | 93 | 3.99 | 4.39 | .013* | .022 |
| Self-management | 165 | 3.41 | 132 | 3.73 | 93 | 3.77 | 7.25 | <.001* | .036 |

ANOVA results revealed significant differences in all sub-dimensions of inclusive leadership based on school type: trustworthiness [$F(2,387) = 3.11, p < .005$], support [$F(2,387) = 3.70, p < .005$], agent of change [$F(2,387) = 5.05, p < .005$], collaboration [$F(2,387) = 7.49, p < .001$], power sharing [$F(2,387) = 3.75, p < .005$], shared vision [$F(2,387) = 4.78, p < .005$], cultural awareness [$F(2,387) = 4.39, p < .005$], and self-management [$F(2,387) = 7.25, p < .001$]. Findings indicate that high school teachers perceive school administrators as more inclusive compared to primary school teachers. Additionally, secondary school teachers view administrators as more cooperative, sharing, and culturally aware than those in primary schools. Eta-squared (η^2) values indicate small-to-medium effect sizes. Table 6 presents teachers' perspectives on autonomy.

Table 6*Descriptive Statistics on Teachers' Perception Levels Regarding the Teacher Autonomy Scale and Its Sub-Dimensions*

| Sub-Dimensions | N | \bar{X} | μ | SS | Skewness | Kurtosis |
|-----------------------------|-----|-----------|-------|-------|----------|----------|
| Teaching Process | 390 | 4.37 | 4.36 | 0.532 | -0.858 | 1.400 |
| Education System | 390 | 4.39 | 4.36 | 0.490 | -0.453 | -0.177 |
| Rights and Responsibilities | 390 | 3.25 | 3.17 | 0.902 | 0.105 | -0.532 |
| Autonomy Practices | 390 | 3.32 | 3.22 | 0.677 | 0.489 | 0.287 |
| Total Teacher Autonomy | 390 | 3.84 | 3.81 | 0.461 | 0.469 | 0.274 |

Table 6 presents the mean and standard deviation values for the sub-dimensions of teacher autonomy. Scores varied across the teaching process ($\bar{X}=4.37$; $SD=.53$), education system ($\bar{X}=4.39$; $SD=.49$), rights and responsibilities ($\bar{X}=3.25$; $SD=.90$), and autonomy practices ($\bar{X}=3.32$; $SD=.68$). The overall mean score was $\bar{X}=3.84$

(SD=.46). These findings show that teachers perceived the highest autonomy in the education system and the lowest in rights and responsibilities, indicating a more institutional rather than individual sense of autonomy.

Table 7

Results of Teachers' Teacher Autonomy Mean Scores by Gender in t-Test

| Sub-Dimensions | Gender | | | | <i>t</i> (388) | <i>p</i> | Cohen's <i>d</i> |
|-----------------------------|--------|-----------|------|-----------|----------------|----------|------------------|
| | Female | | Male | | | | |
| | N | \bar{X} | N | \bar{X} | | | |
| Teaching Process | 224 | 4.46 | 166 | 4.27 | -3.53 | <.001* | 0.36 |
| Education System | 224 | 4.43 | 166 | 4.33 | -1.99 | .047* | 0.20 |
| Rights and Responsibilities | 224 | 3.19 | 166 | 3.33 | 1.47 | .143 | -0.15 |
| Autonomy Practices | 224 | 3.20 | 166 | 3.47 | 3.94 | <.001* | -0.40 |

Table 7 shows significant gender-based differences in the teaching process [$t(388) = -3.53, p < .001$], education system [$t(388) = -1.99, p < .05$], and autonomy practices [$t(388) = 1.47, p < .001$] sub-dimensions. No significant difference was found in the rights and responsibilities dimension. Female teachers perceived themselves as more autonomous in the teaching process and viewed the education system as more autonomy-supportive than male teachers. Conversely, male teachers favored broader implementation of autonomy practices. The effect size (Cohen's *d*) indicates a small-to-moderate effect.

Table 8

Results of Teachers' Teacher Autonomy Mean Scores by Age in ANOVA

| Sub-Dimensions | Age | | | | | | | | ANOVA | | |
|-----------------------------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|------|-----------|----------|----------|----------|
| | 20-29 | | 30-39 | | 40-49 | | 50 + | | F(2,387) | <i>p</i> | η^2 |
| | N | \bar{X} | N | \bar{X} | N | \bar{X} | N | \bar{X} | | | |
| Teaching Process | 117 | 4.39 | 163 | 4.41 | 81 | 4.30 | 29 | 4.31 | 0.926 | .428 | .007 |
| Education System | 117 | 4.41 | 163 | 4.44 | 81 | 4.31 | 29 | 4.28 | 1.729 | .161 | .013 |
| Rights and Responsibilities | 117 | 3.28 | 163 | 3.26 | 81 | 3.26 | 29 | 3.04 | 0.585 | .625 | .005 |
| Autonomy Practices | 117 | 3.33 | 163 | 3.25 | 81 | 3.46 | 29 | 3.22 | 1.840 | .139 | .014 |

Table 8 shows no statistically significant difference in teachers' perceived autonomy levels based on age. The eta-squared (η^2) values suggest a small effect size.

Table 9
Results of Teachers' Teacher Autonomy Mean Scores by Professional Experience in ANOVA

| Sub-Dimensions | Professional Experience | | | | | | ANOVA | | |
|-----------------------------|-------------------------|-----------|-------|-----------|------|-----------|----------|-------|----------|
| | 1-10 | | 11-20 | | 21 + | | F(2,387) | p | η^2 |
| | N | \bar{X} | N | \bar{X} | N | \bar{X} | | | |
| Teaching Process | 233 | 4.42 | 91 | 4.30 | 66 | 4.32 | 2.198 | .112 | .011 |
| Education System | 233 | 4.44 | 91 | 4.37 | 66 | 4.26 | 3.288 | .038* | .017 |
| Rights and Responsibilities | 233 | 3.30 | 91 | 3.29 | 66 | 3.02 | 2.622 | .074 | .013 |
| Autonomy Practices | 233 | 3.33 | 91 | 3.29 | 66 | 3.29 | 0.230 | .795 | .001 |

According to the results of the ANOVA analysis, a statistically significant difference was found in the education system sub-dimension based on teachers' professional seniority [$F(2,387) = 3.29$, $p < .005$]. A significant difference was observed between teachers with 1-10 years of experience and those with 21 years or more, indicating that teachers with 1-10 years of seniority had a stronger perception that the education system should be more autonomy-supportive. The eta-squared values indicated a small effect size.

Table 10
Results of Teachers' Inclusive Leadership Mean Scores by School Type in ANOVA

| Sub-Dimensions | School Type | | | | | | ANOVA | | |
|-----------------------------|----------------|-----------|------------------|-----------|-------------|-----------|----------|-------|----------|
| | Primary School | | Secondary School | | High School | | F(2,387) | p | η^2 |
| | N | \bar{X} | N | \bar{X} | N | \bar{X} | | | |
| Teaching Process | 165 | 4.35 | 132 | 4.40 | 93 | 4.38 | 0.423 | .655 | .002 |
| Education System | 165 | 4.40 | 132 | 4.37 | 93 | 4.41 | 0.216 | .806 | .001 |
| Rights and Responsibilities | 165 | 3.27 | 132 | 3.29 | 93 | 3.15 | 0.701 | .497 | .004 |
| Autonomy Practices | 165 | 3.26 | 132 | 3.45 | 93 | 3.23 | 3.924 | .021* | .020 |

The autonomy practices sub-dimension showed a significant ANOVA difference [$F(2,387) = 3.92$, $p < .005$] based on school type. Tukey test results revealed that the difference occurred between primary and secondary schools, and between secondary and high schools. Mean scores indicated that secondary school teachers prioritized autonomous practices more than their primary and high school counterparts. After controlling for age, marital status, length of service, administrative experience, and subject area, no significant differences remained in the autonomy sub-dimensions. Eta-squared (η^2) values indicated a small effect size. Table 11 presents the Pearson correlation between inclusive leadership and teacher autonomy.

Table 11

Results of Pearson Correlation Analysis for the Relationship between Subscales of Inclusive Leadership Scale and Subscales of Teacher Autonomy

| Sub-Dimensions | | TA | TP | ES | RR | AP |
|----------------|---------|--------|-------|--------|--------|-------|
| IL | r | 0.208 | | | | |
| | p-value | <.001* | --- | --- | --- | --- |
| TR | r | | 0.105 | -0.005 | 0.231 | 0.042 |
| | p-value | --- | .039* | .926 | <.001* | .407 |
| SU | r | | 0.132 | 0.008 | 0.272 | 0.065 |
| | p-value | --- | .009* | .882 | <.001* | .201 |
| AC | r | | 0.152 | 0.023 | 0.285 | 0.081 |
| | p-value | --- | .003* | .656 | <.001* | .112 |
| CO | r | | 0.103 | 0.002 | 0.248 | 0.004 |
| | p-value | --- | .042* | .976 | <.001* | .942 |
| SP | r | | 0.101 | -0.020 | 0.290 | 0.073 |
| | p-value | --- | .047* | .693 | <.001* | .151 |
| SV | r | | 0.100 | -0.014 | 0.284 | 0.084 |
| | p-value | --- | .049* | .784 | <.001* | .098 |
| CA | r | | 0.138 | 0.023 | 0.222 | 0.036 |
| | p-value | --- | .006* | .648 | <.001* | .474 |
| SM | r | | 0.108 | -0.032 | 0.271 | 0.046 |
| | p-value | --- | .034* | .531 | <.001* | .360 |

The correlation coefficient in Table 11 reveals a statistically significant, positive, yet weak relationship between inclusive leadership and teacher autonomy ($r = 0.208$, $p < .001$). The findings suggest that as teachers perceive higher levels of inclusive leadership from school administrators, their sense of autonomy tends to increase. The coefficient of determination ($R^2 = 0.0434$) shows that inclusive leadership explains approximately 4.3% of the variance in teacher autonomy. Although modest, this indicates a positive influence of inclusive leadership behaviors on teachers' autonomy levels. All sub-dimensions of inclusive leadership were positively correlated with the sub-dimensions of teacher autonomy related to the teaching process and rights and responsibilities. Table 12 presents the results of the simple linear regression analysis examining the extent to which perceptions of inclusive leadership predict teacher autonomy.

Table 12

Simple Linear Regression Analysis on the Effect of Inclusive Leadership on Teacher Autonomy

| Sub-dimensions | B | Standard Error | β | t | p |
|----------------------|------------------------|----------------------------|---------|--------|-------|
| Fixed | 3.414 | 0.105 | | 32.621 | <.001 |
| Inclusive Leadership | 0.116 | 0.028 | .208 | 4.197 | <.001 |
| R=0.208 | R ² =0.0434 | F _(1,388) =17,6 | p<.001 | | |

After ensuring that all assumptions of simple linear regression analysis were met, the analysis was conducted. The regression model demonstrated a good fit to the data, $F(1,388) = 17.614$, $p < .001$, $R^2 = .043$, indicating that inclusive leadership explains 4.3% of the variance in teacher autonomy levels. The results indicate that the level of inclusive leadership has a statistically significant and positive effect on teacher autonomy ($\beta = .21$, $p < .001$). As the level of inclusive leadership increases, teacher autonomy also tends to increase. The equation for the regression line is $Y = 3.414 + 0.116X$, suggesting that for every one-unit increase in the mean score of the Inclusive Leadership Scale, the mean score of the Teacher Autonomy Scale increases by 0.116 points. Although the regression model is statistically significant, the relatively low R^2 value (4.3%) suggests that inclusive leadership accounts for only a small portion of the variability in teacher autonomy. This implies that other factors not included in the model may play a more substantial role in shaping autonomy perceptions among teachers. The regression equation for predicting teacher autonomy is shown below:

$$\text{Teacher Autonomy} = 3.41 + .116 \text{ Inclusive Leadership}$$

Overall, the findings suggest that perceptions of inclusive leadership are shaped by teachers' age, professional experience, and school type, which are likely connected to institutional culture and leadership expectations. More experienced teachers and those working in high schools tended to report more positive views, particularly in areas such as support, collaboration, and self-management. This may reflect a greater familiarity with leadership over time or specific expectations associated with academically demanding environments. In contrast, younger and less experienced teachers perceived lower levels of inclusive leadership, possibly due to limited involvement in decision-making processes or different forms of interaction with leadership. These patterns indicate that although inclusive leadership is defined as a universal concept, it may be experienced unevenly across demographic groups, underscoring the need for adaptive leadership practices in diverse school settings.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The findings indicate that teachers view school administrators as inclusive leaders, especially emphasizing trustworthiness. This supports earlier research identifying trust as a key element of inclusive leadership in education (Randel et al., 2018; Carmeli et al., 2010). Bourke & Espedido (2020), for instance, noted that inclusive leadership fosters mutual trust and respect, essential for psychological safety. Moreover, supportiveness and collaboration showed significant gender-based differences in perception, while other sub-dimensions did not reveal notable variation.

The data suggest that male teachers perceive school administrators as more supportive than female teachers. Altınel Yüncü (2022), Crisol-Moya et al. (2020), Gül (2021), and Şahin (2022) reported no significant gender-based differences in perceptions of inclusive leadership across various contexts. However, the gender gap in the "support" sub-dimension in this study indicates a context-specific nuance. One

explanation may be that male teachers engage more directly with administrators, enhancing perceived support. Conversely, female teachers might experience subtle exclusion or bias, affecting their perceptions. Cultural expectations and role dynamics within schools may also influence this discrepancy.

The findings indicate a trend where perceptions of inclusive leadership increase with age. This may stem from older teachers' broader experience and greater familiarity with administrative processes, making them more receptive to leadership behaviors. Prior studies link age with higher professional trust and relational maturity in schools (Billingsley, 2018; Malik et al., 2023). Experienced teachers may also hold more realistic or empathetic expectations of administrators, leading to more favorable views. Over time, teachers may develop a stronger professional identity and feel more empowered to interpret leadership positively. In contrast, younger teachers may still be finding their place in the school system and be more sensitive to perceived lack of support.

The results show that perceptions of inclusive leadership increase with professional experience. Teachers with over 21 years of experience rated their administrators more positively in reliability, openness to change, collaboration, and cultural sensitivity. This trend may reflect the professional maturity and broader institutional insight of experienced teachers. Over time, they may develop more nuanced views of leadership and feel greater psychological safety, which can shape more favorable evaluations (Billingsley, 2018; Randel et al., 2018). However, this result contrasts with earlier studies. Altinel Yüncü (2022), Gül (2021), and Şahin (2022) found no significant link between experience and perceptions of inclusive leadership. Interestingly, Baş (2023) reported that teachers with only 1-4 years of experience viewed inclusive leadership more positively. These differences may reflect contextual factors like school culture, leadership style, or when teachers feel most supported.

The data indicate that perceptions of inclusive leadership vary by school type. High school teachers report higher levels of inclusiveness, especially in cultural sensitivity, collaboration, and shared decision-making. This may reflect the complex structures and diverse populations in secondary schools, where inclusive practices are more prevalent. Wu et al. (2023) found that structurally complex schools often require more inclusive leadership to maintain coherence and motivation. Likewise, Crisol-Moya et al. (2022) note that school-level factors shape how leadership is perceived. However, this contrasts with some Turkish studies. For example Altinel Yüncü (2022) and Ağcihan (2022), which found no significant differences by school type. The alignment of current findings with international research suggests that factors like organizational scale, teacher autonomy, and leadership expectations may have more influence than national policy frameworks alone.

The findings suggest that gender significantly influences teachers' perceptions of autonomy, especially in instructional practices and systemic expectations. Female teachers reported stronger autonomy in teaching and greater expectations for

pedagogical independence, while male teachers emphasized the need for more practical applications. This may stem from gendered roles, with women often managing classrooms and curricula, prompting a desire for pedagogical control. In contrast, men may prioritize institutional-level autonomy. These results partly align with prior studies. While Çolak et al. (2017) and Şahin İpek (2017) found no significant gender-based differences, Vasile (2013) and Üzüm (2014) noted higher autonomy among men. Such inconsistencies may reflect contextual factors like school climate, leadership, and shifting gender norms. The current findings may also indicate recent changes in how autonomy is experienced and perceived across genders, particularly under inclusive leadership.

The study revealed a pattern suggesting that autonomy perceptions may vary with age. Similarly, Şakar's (2013) study suggests that new instructors perceive less autonomy. Teacher perspectives on general autonomy did not change considerably by age, according to Çelik's (2016) study. Based on duration of service, instructors' autonomy perception sub-dimensions did not change. This conclusion supports previous research (Çelik, 2016; Çolak, 2016; Kürkçü, 2019).

The study revealed that teachers' perceptions of autonomy vary significantly based on professional experience and school type. Less experienced teachers expressed a stronger desire for autonomy, particularly within educational frameworks. This tendency may reflect their need for agency as they navigate early career challenges and construct their pedagogical identities. In contrast, more experienced teachers may have adapted to existing institutional structures and consequently rely less on systemic autonomy. Çolak (2016) reported higher autonomy perceptions among teachers with less than five years of experience, whereas Şakar (2013) found greater autonomy among those with more than 24 years of service. These findings suggest that teacher autonomy follows a non-linear and context-dependent pattern. School type also emerged as a relevant factor. Middle school teachers reported experiencing more constraints compared to their counterparts in primary and high schools. This may be attributed to the exam-driven structure of middle schools, which tends to limit curricular flexibility. Similarly, Pearson and Moomaw (2005) observed that high school teachers experience greater autonomy than teachers at other school levels. Collectively, these findings indicate that teacher autonomy is shaped by career stage, institutional expectations, and structural limitations, and is therefore not experienced uniformly across educational settings.

The present study found that teacher autonomy is closely associated with perceptions of inclusive leadership. Teachers who perceived higher levels of inclusiveness also felt more autonomous, particularly in teaching and professional responsibilities. This suggests that when school leaders encourage practices like shared decision-making and trust, teachers feel more empowered in their roles. These findings align with prior research highlighting autonomy's role in job satisfaction and engagement (Collie et al., 2016; Fernet et al., 2016). For instance, Skerritt (2019, 2020) described how Irish migrant teachers in the UK felt disempowered due to

constant surveillance and rigid oversight. Similarly, Perryman & Calvert (2020) found that increased monitoring harmed teacher motivation and retention. Brady and Wilson (2021) noted that well-being initiatives may reduce autonomy if introduced without teacher input. Together, these studies suggest that inclusive leadership can act as a protective factor by fostering conditions that sustain teacher autonomy.

International findings show that teacher autonomy is often limited not only by structural controls but also through subtle professional surveillance. In the UK and countries like Sweden, such constraints stem from neoliberal accountability systems (Ball, 2003; Skerritt, 2020). Similar patterns appear in Turkey's highly centralized and standardized education system (Akyüz, 2019). Turkish studies (Şahin, 2022; Gül, 2020) report that hierarchical leadership and bureaucracy restrict teachers' professional discretion. While these findings mirror global trends, they also reflect the unique institutional features of Turkish schools. By integrating international insights with national realities, this study suggests that inclusive leadership may serve as a counterbalance by supporting teacher autonomy even in tightly regulated systems.

The study found that less experienced teachers expressed a stronger desire for autonomy, suggesting that institutional structures may limit their agency. Secondary school teachers also sought greater autonomy in educational practice compared to primary school teachers. These findings highlight the influence of career stage and school type on autonomy perceptions and are supported by international research. Allodi and Fischbein (2012) reported that younger secondary school teachers in Sweden perceived lower professional autonomy than their experienced peers. Likewise, Strong and Yoshida (2014) found higher curriculum autonomy among secondary school teachers than primary teachers. A key contribution of this study is its emphasis on systemic factors, such as centralized policies and standardized expectations, as central influences on novice teachers' autonomy perceptions.

The study identified a statistically significant relationship between inclusive leadership and teacher autonomy. All sub-dimensions of inclusive leadership were positively correlated with the 'teaching process' and 'rights and responsibilities' aspects of autonomy, but not with 'education system' and 'autonomy practices'. Teachers viewed administrators as respectful of cultural diversity, non-discriminatory, and open to different worldviews and political opinions. However, difficulties in fairly distributing authority and responsibilities suggest challenges in power sharing. Administrators also struggle with admitting mistakes, questioning personal beliefs, and engaging in self-evaluation. In the 'rights and responsibilities' dimension, teachers reported limited autonomy in areas such as instructional problem-solving, programme development, and organising their work environment, which they consider a professional right. Nonetheless, teacher participation in the education system appears to enhance autonomy perceptions.

In addition to the correlation findings, the regression analysis revealed that inclusive leadership significantly predicts teacher autonomy ($\beta = .21$, $p < .001$). However, the explanatory power of the model was relatively low ($R^2 = .043$),

indicating that inclusive leadership accounts for only 4.3% of the variance in autonomy perceptions. This suggests that while inclusive leadership is a statistically significant factor, it alone is not sufficient to explain the complex construct of teacher autonomy. These results highlight the multifaceted nature of autonomy, which may also be shaped by variables such as school culture, accountability policies, professional development opportunities, and systemic constraints. The modest effect size aligns with earlier research (e.g., Randel et al., 2018) that underscores the importance of leadership while also recognizing the influence of broader institutional and policy environments.

Overall, the findings suggest that perceptions of inclusive leadership are influenced by teachers' age, experience, and school type-factors likely tied to institutional culture and leadership expectations. Experienced teachers may hold more stable positions and thus have more chances to participate in shared decision-making, enhancing their perception of inclusiveness. High school teachers may work in more complex, structured settings with clearer leadership roles. Regarding autonomy, older and more experienced teachers may feel more confident using professional judgment due to their expertise and familiarity with the institution. In contrast, younger or less experienced teachers may face hierarchical barriers or lack the trust to act autonomously. These findings highlight the need to consider institutional dynamics and career stage when analyzing variations in leadership and autonomy perceptions.

This study has several limitations. First, data were collected via self-reported questionnaires, which may be influenced by participants' perceptions and social desirability bias, especially on sensitive issues such as leadership and autonomy. Second, the study used only quantitative methods, which enabled statistical analysis but limited deeper insights that qualitative data could offer. Third, the sample included only public school teachers, restricting the generalizability of findings to private institutions. Finally, as autonomy is a complex, multifaceted construct, future research should explore its subtleties using mixed-methods designs and more diverse educational settings.

Based on the research findings, several suggestions are proposed. To better understand inclusive leadership and teacher autonomy, it is important to examine contributing factors across diverse educational contexts. This may require shifting the epistemological lens and employing alternative methods that capture the complexity of these concepts, which makes interpretive research approaches more appropriate. While teacher autonomy has gained attention in recent years, it remains difficult to define and measure precisely. Further research could clarify which aspects of autonomy teachers value most and which conditions best support their professional growth. Therefore, increasing the volume of comprehensive studies on teacher autonomy is recommended.

This study is limited to teachers in public schools, and results may differ for those in private institutions regarding leadership perceptions, expectations, and autonomy. It is recommended that future research compare autonomy perceptions

across both sectors. The study used a quantitative design; however, qualitative research is needed for a deeper understanding. Future studies should explore the relationship between teacher autonomy and various contextual variables. Since inclusive leadership modestly predicts autonomy, in-service training should help administrators foster teacher voice, trust, and agency. Given that male teachers and those with more experience perceive higher autonomy and support, training should also address equitable engagement across genders and career stages. As secondary school teachers expressed a stronger need for autonomy, targeted interventions may help reduce structural constraints and promote participatory school environments. Encouraging administrators to pursue postgraduate studies in educational leadership could support long-term development, especially when aligned with competencies emphasized in this study such as collaboration, cultural sensitivity, and power-sharing.

Second, the Ministry of National Education could implement recognition-based incentives such as leadership certificates, public acknowledgment, or mentoring programs to encourage inclusive leadership among administrators. This aligns with the finding that experienced and high school teachers reported higher perceptions of inclusive leadership, likely reflecting mature leadership practices. Third, vocational training for teachers should include autonomy-focused modules that emphasize classroom decision-making and instructional flexibility. This supports the study's finding of lower autonomy perceptions in the rights and responsibilities subdimension, indicating a need for structural reinforcement. Finally, teacher education programs should incorporate autonomy awareness into their curricula, especially to prepare future teachers for democratic and inclusive school settings. Though broader in scope, this recommendation reflects the importance of fostering early professional understanding of autonomy, in line with the study's emphasis on inclusive leadership as a driver of teacher agency.



Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

| MAKALE TÜRÜ | Başvuru Tarihi | Kabul Tarihi | Yayımlanma Tarihi |
|--------------------|----------------|--------------|-------------------|
| Araştırma Makalesi | 07.02.2025 | 07.05.2025 | 16.08.2025 |

Ahmet Gürbüz ²

Milli Eğitim Bakanlığı

Emine Saklan ³

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Öz

Bu çalışma, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına dayalı olarak incelemektedir. Kapsayıcı liderlik; açıklık, iş birliği ve bireysel farklılıklara saygıyı vurgulayan, katılımcı ve eşitlik odaklı bir liderlik tarzını ifade eder. Öğretmen özerkliği ise eğitimcilerin öğretim uygulamaları, mesleki gelişim ve idari sorumluluklara ilişkin bağımsız kararlar alma kapasitesini kapsamaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'in Şehitkamil ilçesindeki kamu ilkokulları, ortaokulları ve liselerinde görev yapan 390 öğretmeni kapsamaktadır. Veriler, Kapsayıcı Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon katsayısı ve basit doğrusal regresyon gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Bulgular, kapsayıcı liderlik ile öğretmen özerkliği arasında, özellikle öğretim süreci ile hak ve sorumluluklar alt boyutlarında, zayıf ancak istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere kıyasla yöneticilerini daha destekleyici olarak algıladıkları görülmektedir. Sonuçlar, Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısına rağmen kapsayıcı liderlik davranışlarının, belirli boyutlarda öğretmen özerkliğini artırabileceğini göstermektedir. Bu çalışma, nadiren incelenen bir yapı çiftini ele alarak ve kapsayıcı liderlik uygulamalarının okullardaki mesleki özerklikle nasıl kesiştiğine dair ampirik kanıtlar sunarak literatüre katkı sağlamaktadır. Bu bulgulara dayanarak okullarda kapsayıcı liderlik uygulamalarının yapılandırılmış eğitim ve farkındalık programları aracılığıyla desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Kapsayıcı liderlik, okul yöneticisi, öğretmen özerkliği, öğretmen

¹Bu çalışma, ilk yazar tarafından 2025 yılında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde, ikinci yazarın danışmanlığında gerçekleştirilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep/Türkiye, E-posta: ahmetgrbz33@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-8427-079X>, <https://ror.org/01rpe9k96>

³**Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Tokat/Türkiye, E-posta: eminesaklan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6143-9955>, <https://ror.org/01rpe9k96>

20. yüzyılın sonlarından bu yana küreselleşme hız kazanmış ve ulusları sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan derinden etkilemiştir. Yeni kavramların, becerilerin ve uygulamaların teşvik edilmesiyle birlikte, yönetim ve eğitim alanlarında önemli değişiklikler yaşanmıştır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarından sosyal eşitsizlikleri azaltmaları, öğrenme fırsatlarını genişletmeleri ve dezavantajlı nüfusları sürece dahil ederek sosyal refahı artırmaları beklenmektedir (Theoharis & Scanlan, 2020).

Günümüzün hızla değişen koşullarında, eğitim kurumları ve yönetsel stratejiler yeniden şekillenmekte, bu durum okul liderleri için gerekli yeterliliklerin yeniden tanımlanmasına yol açmaktadır. Küreselleşmenin etkisiyle eğitimde giderek merkezi bir konuma gelen liderlik, kapsamı ve işlevleri açısından yeniden değerlendirilmektedir; bu da farklı liderlik stillerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Odak noktası, lider özelliklerinden çok lider-takipçi etkileşimlerine kaymıştır (Hollander, 2009). Bu dönüşüm, hiyerarşik modellerden güç paylaşımını ve öğretmen özerkliğini esas alan dönüşümcü liderliğe geçişi sağlamıştır (Leithwood vd., 1999). Eğitimde benimsenen çeşitli liderlik yaklaşımları arasında kapsayıcı liderlik ön plana çıkmaktadır.

Kapsayıcı liderlik, bireyi merkeze alan, insani ve ilişkisel bir yaklaşım olup duygusal zeka, sosyal adalet ve değişim temellerine dayanmaktadır (Byrd, 2022). İlk olarak Nembhard ve Edmondson (2006, s. 927) tarafından, başkalarının katkılarını kabul eden ve değer veren lider davranışları olarak tanımlanan bu kavram, zamanla liderlerin görünürlüğü, erişilebilirliği ve çalışanlara sundukları destek gibi unsurları da içerecek şekilde gelişmiştir (Carmeli vd., 2010, s. 250). Günümüzde kapsayıcı liderlik, örgütler içinde adalet, eşitlik ve ortak karar alma süreçlerine katılımı teşvik eden bir model olarak kabul edilmektedir (Randel vd., 2018).

Wuffli (2016), liderliği yöneticilikten şu sözlerle ayırır: lider “doğru şeyleri bilen”, yönetici ise “şeyleri doğru yapan” kişidir. Bu ayırım, başarının yalnızca doğruyu bilmekle değil, aynı zamanda onu doğru şekilde uygulamakla ve değişen koşullara uyum sağlayan çevik bir liderlikle mümkün olduğunu vurgular. Eğitimin ilerici hedefleri doğrultusunda, sosyal adaleti ve toplumsal refahı önceleyen kurumlara ve liderlere duyulan ihtiyaç artmaktadır (Theoharis & Scanlan, 2020). Araştırmalar, sosyal adalet ve kapsayıcılığı destekleyen liderler yetiştirmenin, kapsayıcı eğitimi geliştirmede etkili bir strateji olduğunu göstermektedir (Cambron-McCabe, 2006).

Her ne kadar yirminci yüzyılın ortalarındaki reformlar ilerleme sağlamış olsa da, son yıllarda girişimcilik, özgürlük ve yetkinliğe odaklanan; mülkiyet hakları, serbest piyasa ve ticarete dayanan neoliberal politikalar etkisini artırmıştır. Ancak bu politikalar, ayrıcalıklı ve dezavantajlı gruplar arasındaki uçurumu derinleştirerek kapsayıcı yaklaşımlara olan ihtiyacı artırmıştır (Harvey, 2005). Bu dönüşüm, farklı ekiplerle iş birliği yapmak ve liderlik katılımını teşvik etmek gibi yeni sorumlulukları da beraberinde getirmiştir (Nishii & Mayer, 2009). Araştırmalar ayrıca, öğretmen özerkliğinin artmasının öğrenme sonuçlarını iyileştirdiğini ortaya koymaktadır (Manasia vd., 2020).

Eğitimciler, veliler, yöneticiler ve toplumun diğer kesimlerinin beklentileriyle öğrenci refahı arasında denge kurmak zorundadır. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendi pedagojik stratejilerini geliştirdikleri ve esneklik uyguladıkları alanı ifade etmektedir (Wermke & Höstfält, 2014). Bu kavram, meslektaşlık ilişkileri, esneklik, ortak karar alma ve öğretimsel tercihi kapsamaktadır (Pearson & Moomaw, 2006). Garvin (2007), özerkliği öğretim, ölçme-değerlendirme ve okul yönetiminde yetki ve esneklik ile ilişkilendirmektedir. Huang (2005, s. 206) ise öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin öğretim süreçlerini yönetmeye yönelik istek, yeterlik ve özgürlüğü olarak tanımlamaktadır.

Özerklik, öğretmen yeterliklerinin güçlendirilmesinde ve okullardaki sorunların ele alınmasında temel bir etkidir (Pearson & Moomaw, 2005). Friedman (1999), öğretmen özerkliğini iki ana bileşenle açıklamaktadır: karar düzeyi ve karar içeriği. Karar düzeyi, eğitimle ilgili tarafları etkileyen politika belirleme ve kural koyma süreçlerini kapsamaktadır. Karar içeriği ise pedagojik uygulamalar, öğrenci ihtiyaçları, ilgili taraflarla ilişkiler, müfredat ve öğretim yöntemlerini içermektedir. Bütçeleme, öğrenci kaydı ve okul işleyişi gibi yönetsel alanlar da öğretmen özerkliğinin kapsamına girmektedir (Friedman, 1999). Öğretmenlerin mesleki başarısında etkili olan temel unsurlar arasında yöneticilerden kaynak ve destek almak (Klinker vd., 2010), görevlerinde yetki ve özerkliğe sahip olmak (Friedman, 2011) ve yaptıkları işte değerli hissedebilmek yer almaktadır (Sanders, 2006). Chamberland (2009, s. 104), ortak hedefler ve karar alma süreçleri mevcut olsa bile okul liderlerinin liderliklerini aktif biçimde geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen özerkliği, öğretmeni önemseyen ve sesine kulak veren bir yönetim anlayışını gerektirmektedir.

Beauchum ve Dentith (2004), öğretmenlerin okul ile ilgili konularda görüşlerinin alınmasına değer verdiklerini ortaya koymuştur. Chew ve Andrews (2010, s. 72), değişime öğretmenlerin öncülük ettiği durumlarda, onların hem özerklik kazandıklarını hem de liderlik becerilerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Bu süreç, öğretmenlerin yaptıkları işe yükledikleri anlamı ve memnuniyet düzeylerini güçlendirmekte ve mesleki doyumlarını artırmaktadır. Hofstein vd. (2004) ile Singh vd. (2012), özerkliğin liderlik fırsatları, pedagojik gelişim ve mesleki ilerleme ile birlikte arttığını gözlemlemiştir. Artan özerklik, daha yüksek iş doyumunu, verimlilik ve güçlendirici bir okul ortamı ile ilişkilendirilmektedir. Parker (2015) ve Usma Wilches (2007) tarafından yürütülen araştırmalar, daha fazla özerkliğe sahip öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaya ya da mesleği bırakmaya daha az eğilimli olduklarını göstermektedir. Kapsayıcı liderlik anlayışına sahip bireylerin yetiştirilebilmesi, bu doğrultuda geliştirilen nitelikli araştırmaları, amaca yönelik mesleki gelişim programlarını ve liderlik eğitiminde kapsamlı reformları gerektirmektedir.

Son yirmi yıldaki küresel eğilimler, öğretmen özerkliğini önemli ölçüde etkilemektedir. İşveren beklentileri, çalışma saatleri ve hedef odaklı öğretim gibi değişkenler, öğretmenlerin hem günlük uygulamalarını hem de mesleki özgürlüklerini dönüştürmektedir. Öğretmenler artan sorumluluklar üstlenirken, aynı zamanda

çalışmalarını organize etme konusunda belli bir özerklik de kazanmaktadırlar (Helgøy & Homme, 2007). Bununla birlikte, yönetsel baskılar, öğretmenleri daha fazla denetim odaklı bir pedagojik yaklaşıma yönlendirebilmektedir (Pelletier vd., 2002).

Bu kuramsal temeller doğrultusunda, kapsayıcı liderliğin neoliberal eğitim yönetimi altında öğretmen özerkliğiyle nasıl etkileşime girdiğini incelemek büyük önem taşımaktadır. Neoliberalizm tarafından şekillendirilen pek çok eğitim sisteminde, standart testler, merkezi değerlendirme süreçleri ve performans teşvikleri gibi mekanizmalar öğretmen özerkliğini sınırlandırmakta; ölçülebilir çıktılar ve yukarıdan aşağıya kontrolü önceliklendirmektedir (Ball, 2003). Buna karşılık, kapsayıcı liderlik; ortak vizyon, katılım ve mesleki saygıyı teşvik ederek dengeleyici bir rol üstlenmektedir (Ryan, 2006). Foucault'dan hareketle Done ve Murphy (2018), öğretmenlerin giderek daha fazla "sorumlulaştırıldığını" öne sürmekte; onları kapsayıcılığın ahlaki temsilcileri olarak konumlandıran sistemin, çoğu zaman kurumsal destekleri azaltırken hesap verebilirlik baskısını artırdığını belirtmektedir. Bu dinamik, mesleki özerklik ile yükümlülük arasındaki sınırın belirsizleşmesine yol açmaktadır. Güvene dayalı ilişkileri ve öğretmen sesinin yükseltilmesini merkeze alan kapsayıcı liderlik, bu baskılara karşı bir direnç alanı oluşturmakta ya da bu baskıları yeniden çerçeveleme imkânı sunmaktadır.

Eğitim politikası yapıcıları, öğretmenleri başarının ve değişimin temel unsurları olarak görmektedir (Harris & Sass, 2011). Öğretmen özerkliğini destekleyen kapsayıcı liderlik, öğretmen motivasyonunu ve iş doyumunu artırarak öğrenci başarısını da olumlu yönde etkileyebilmektedir. Yöneticiler, öğretmenlerin rollerini etkin biçimde yerine getirebilecekleri, destekleyici ve iş birliğine dayalı ortamlar inşa etmekle sorumludur. Karar alma süreçlerine katılım için zaman ve mekân tanımak, öğretmenlerin katkılarını artırmaktadır. Güven ilişkileri kuran, etik ilkelere bağlı kalan ve sürekli öğrenmeyi destekleyen liderler; özellikle öğretmen görüşlerine değer verip uygun düzeyde özerklik tanıdıklarında, öğretmen liderliğini güçlendirmektedirler (Hunzicker, 2012; Wenner & Campbell, 2017).

Kapsayıcı liderlik, öğretmen iradesini ve katılımını önceliklendirmesiyle öne çıkmaktadır. Dönüşümcü liderlik değişimi teşvik ederken (Leithwood & Sun, 2012), öğretimsel liderlik pedagojik yaklaşımlar yoluyla sonuçlara odaklanmaktadır (Day vd., 2016). Buna karşın, kapsayıcı liderlik bu yaklaşımları; eşitlik, iş birliği ve ortak sorumluluk vurgusuyla birleştirmektedir. Tüm seslerin değer gördüğü bir kültür inşa ederek öğretmen özerkliğini desteklemektedir (Edda Öskarsdóttir vd., 2020). Hiyerarşik modellerin aksine, sorumluluğu okul personeli ve paydaşlar arasında dağıtarak kolektif sahiplenme ve mesleki güveni teşvik etmekte; dışlayıcı yapıları karşı meydandan okumaktadır.

Kapsayıcı liderlik, eğitim araştırmalarında giderek artan bir ilgi görmesine karşın, mevcut çalışmalar çoğunlukla iş doyumunu, örgütsel bağlılık veya çalışanların iyi oluşu gibi değişkenlerle olan ilişkisine odaklanmıştır (Ağcihan, 2022; Pazar, 2021; Şahin, 2022; Şentürk, 2019). Bu çalışmalar, kapsayıcı liderliğin olumlu bir örgütsel iklim yaratma potansiyelini vurgulamakta; ancak mesleki özerklik üzerindeki etkisini

ele almamaktadır. Buna karşılık, öğretmen özerkliği müfredat tasarımı (Kuloğlu, 2023; Yolcu, 2019), öz yeterlik (Ertay, 2022; Genç, 2022), liderlik stilleri (Sevinç, 2021; Subaşı, 2022) ve okul iklimi (Çakalçı, 2019) gibi çeşitli değişkenlerle ilişkili olarak kapsamlı biçimde incelenmiştir. Her iki yapı da literatürde bağımsız olarak detaylı şekilde ele alınmış olsa da, aralarındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırma, kapsayıcı liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki bağlantıyı eğitim bağlamında inceleyerek söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Türkiye'nin eğitim sistemi, müfredat, personel ve idari prosedürlere ilişkin kararların büyük ölçüde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından alındığı oldukça merkezi bir yapı ile şekillenmektedir (Akyüz, 2019). Bu merkezileşme, hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin özerkliğini önemli ölçüde sınırlamaktadır. Ayrıca, Türkiye'deki öğretmenler; düşük mesleki statü, sınırlı kariyer olanakları ve okulun karar alma süreçlerine kısıtlı katılım gibi zorluklarla karşı karşıyadır (Ünsal, 2018). Son dönemde uygulamaya konan 2023 Eğitim Vizyonu gibi reform girişimleri ise, performansa dayalı hesap verebilirliği vurgulayarak yukarıdan aşağıya kontrol mekanizmalarını daha da pekiştirmiştir (MEB, 2018). Bu bağlamda, kapsayıcı liderlik; iş birliği kültürünü, güven ortamını ve ortak karar alma süreçlerini teşvik ederek potansiyel bir denge unsuru sunmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye bağlamında kapsayıcı liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi araştırmak yalnızca güncel bir ihtiyaç değil, aynı zamanda teorik ve ampirik açıdan da önemli bir katkı potansiyeli taşımaktadır.

Bu çalışmada yer alan altı alt araştırma sorusu, genellikle ayrı ayrı ele alınan kapsayıcı liderlik ve öğretmen özerkliğini bir araya getiren kavramsal bir çerçeveye dayanmaktadır. Kapsayıcı liderlik, katılımcı karar alma, olumlu okul iklimi ve güven unsurlarıyla ilişkilendirilirken (Edda Öskarsdóttir vd., 2020; Ryan, 2006), öğretmen özerkliği ise müfredat özgürlüğü, öğretimsel inisiyatif ve mesleki sorumluluk boyutlarını içermektedir (Çakalçı, 2019; Ünsal, 2018). Ancak, özellikle Türkiye gibi merkezileşmiş eğitim sistemlerinde bu iki yapıyı doğrudan ilişkilendiren araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırma soruları, söz konusu ilişkiyi hiyerarşik örgütsel yapılar içinde keşfetmeyi amaçlamaktadır. Demografik değişkenlerin analize dahil edilmesi, liderlik ve özerklik algılarının hem bireysel hem de kurumsal faktörlerden etkilendiği varsayımına dayanmaktadır (Leithwood ve Sun, 2012). Dolayısıyla, bu alt sorular yalnızca kuramsal bir boşluğu doldurmayı değil, aynı zamanda belirli bir eğitim bağlamında teoriye dayalı varsayımların test edilmesini de hedeflemektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, öğretmen algıları temelinde okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt araştırma sorularına odaklanılmıştır:

1. Öğretmenler, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarını nasıl algılamaktadır?

2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik algıları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları hangi düzeydedir?

4. Öğretmen özerkliğine yönelik algılar, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Öğretmen algıları temelinde, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmen özerkliği düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, etik kurul kararları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin yönünü, derecesini ve biçimini belirlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2023, s. 114). Bu tür araştırmalarda, değişkenler üzerinde herhangi bir müdahalede bulunmaksızın değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi temel alınmaktadır (Bordens ve Abbott, 2017).

Evren-Örneklem / Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'in Şehitkamil ilçesindeki devlet ilkokulları, ortaokulları ve liselerinde görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler oluşturmaktadır. İlçedeki devlet okullarında toplam 12.854 öğretmen görev yapmaktadır. %95 güven düzeyi esas alınarak Cochran formülü ile hesaplanan minimum örneklem büyüklüğü 373 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, basit rastgele örnekleme yöntemiyle 390 öğretmenden veri toplanmış; böylece minimum eşik aşılmış ve regresyon ile diğer parametrik analizler için gerekli istatistiksel koşullar sağlanmıştır. Katılımcıların %57,4'ü (n = 224) kadın, %42,6'sı (n = 166) erkektir. Yaş dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %30,0'ı (n = 117) 20-29 yaş, %41,8'i (n = 163) 30-39 yaş, %20,8'i (n = 81) 40-49 yaş ve %7,4'ü (n = 29) 50 yaş ve üzerindedir. Mesleki deneyim açısından, katılımcıların %59,7'si (n = 233) 1-10 yıl, %23,3'ü (n = 91) 11-20 yıl ve %16,9'u (n = 66) 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Görev yapılan okul türüne göre ise, %42,3'ü (n = 165) ilkokullarda, %33,8'i (n = 132) ortaokullarda ve %23,8'i (n = 93) liselerde çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, katılımcılara ilişkin demografik bilgileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın hedefleri doğrultusunda değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Kapsayıcı Liderlik Ölçeği (KLÖ) ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ) uygulanmıştır.

Kapsayıcı Liderlik Ölçeği (KLÖ)

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, Ağcihan (2022) tarafından geliştirilen Kapsayıcı Liderlik Ölçeği (ILS) kullanılmıştır. Uygulama öncesinde ölçek geliştiricisinden gerekli izinler alınmıştır. Ölçek, “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) ile “Kesinlikle Katılıyorum” (5) arasında derecelendirilen beşli Likert formatında olup, sekiz alt boyut ve toplam 54 maddeden oluşmaktadır; 23. madde ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 54 ile 270 arasında değişmektedir. Mevcut faktör yapısını doğrulamak amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Elde edilen uyum indeksleri şu şekildedir: $\chi^2(1343) = 3250.47$, $p < .001$; $\chi^2/df = 2.42$; RMSEA = 0.059; CFI = 0.93; GFI = 0.91; SRMR = 0.054. Bu değerler, modelin iyi düzeyde uyum sağladığını ve ölçek yapısının bu örneklem için geçerli olduğunu göstermektedir.

Tüm maddeler ve alt boyutlar için iç tutarlılık katsayıları .700’ün üzerinde, faktör yükleri ise .412 ile .950 arasında değişmektedir. Ölçek, toplam varyansın %83,86’sını açıklamaktadır. Bu çalışmada güvenilirlik analizleri yeniden yapılmış ve elde edilen Cronbach alfa katsayıları şu şekildedir: genel $\alpha = .99$; destek $\alpha = .96$; değişim ajansı $\alpha = .96$; iş birliği $\alpha = .92$; güç paylaşımı $\alpha = .87$; paylaşılan vizyon $\alpha = .96$; kültürel farkındalık $\alpha = .94$; öz yönetim $\alpha = .92$. Bu bulgular, ölçeğin hem genelinde hem de alt boyutlarında mükemmel düzeyde iç tutarlılık sergilediğini ortaya koymaktadır. Yüksek alfa değerleri ($\alpha > .87$), ölçeğin güçlü yapısal güvenilirliğe sahip olduğunu ve söz konusu öğretmen örnekleminde kullanım açısından uygun olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ)

Bu çalışmada öğretmen özerkliğini değerlendirmek amacıyla, Üzüm ve Karşlı (2013) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ) kullanılmıştır. Ölçek, ters puanlanan madde içermemekte olup dört alt boyutta toplam 43 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; Öğretim Sürecinde Özerklik (11 madde), Eğitim Sistemi (11 madde), Haklar ve Sorumluluklar (12 madde) ve Özerklik Uygulamaları (10 madde) şeklindedir. Maddeler, “Hiç” (1) ile “Tamamen” (5) arasında derecelendirilen beşli Likert tipi bir ölçekle ölçülmektedir. Ölçek hem genel toplam hem de alt boyut düzeyinde analiz yapmaya olanak tanımaktadır.

Ölçeğin orijinal çalışmasında Keşifsel Faktör Analizi (AFA) uygulanmış olmakla birlikte, bu çalışmada mevcut yapının doğrulanması amacıyla Doğrulamalı

Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğin bu örnekleme iyi düzeyde uyum sağladığını göstermektedir: $\chi^2(1485) = 25.829.407$, $p < .001$; CFI = .93; TLI = .91; RMSEA = .054; SRMR = .046. Ölçeğin genel Cronbach alfa katsayısı .936 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ait güvenilirlik katsayıları ise şöyledir: Öğretim Süreci $\alpha = .94$; Eğitim Sistemi $\alpha = .92$; Haklar ve Sorumluluklar $\alpha = .95$; Özerklik Uygulamaları $\alpha = .98$. Bu yüksek iç tutarlılık değerleri ($\alpha > .90$), ölçeğin farklı eğitim bağlamlarında öğretmen özerkliğini değerlendirmek için güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Etik Kurul Kararı

Araştırma sürecinde, bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine titizlikle uyulmuştur. Bu araştırma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 30.01.2024 tarih ve 01-65 sayılı izni ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın hedef evrenini, Gaziantep'in Şehitkamil ilçesinde görev yapan resmî ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ve Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra, temsili bir okul ve öğretmen örnekleme ulaşmak amacıyla basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, hem çevrim içi (e-posta ve WhatsApp aracılığıyla paylaşılan Google Formlar) hem de ilçedeki neredeyse tüm okullar ziyaret edilerek yüz yüze toplanmıştır. Katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve veri toplama süreci 13 Mart - 15 Mayıs 2024 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Alt araştırma sorularını analiz etmek amacıyla, Jamovi 2.3.28 programı kullanılarak tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistik teknikleri uygulanmıştır. Aykırı değerlerin belirlenmesinde z-skorlarından yararlanılmış; normallik ve varyans homojenliği ise çarpıklık-basıklık katsayıları ve Levene testi ile değerlendirilmiştir. Veriler, parametrik testlerin varsayımları olan normal dağılım ve varyans homojenliği koşullarını karşılamıştır. Bu doğrultuda, grup farklılıklarını incelemek için Student's t-testi, Welch t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmış; post-hoc karşılaştırmalar için ise Tukey testi uygulanmıştır. Kapsayıcı liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca, kapsayıcı liderliğin öğretmen özerkliği üzerindeki yordayıcı gücünü değerlendirmek için basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon varsayımları olan normallik, hata terimlerinin sabit varyansı (homoscedasticity) ve otokorelasyon, standart istatistiksel yönergelere uygun biçimde test edilerek doğrulanmıştır (Büyüköztürk, 2021; Field, 2018; Kim, 2013).

Bulgular

Bu bölümde, alt problemlere yanıt aramak amacıyla gerçekleştirilen betimsel ve yordamsal istatistik analizleri ile bu analizler sonucunda elde edilen bulgular

sunulmaktadır. Tablo 1’de öğretmenlerin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 1

Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

| Alt Boyutlar | N | \bar{X} | μ | SS | Çarpıklık | Basıklık |
|---------------------------|-----|-----------|-------|-------|-----------|----------|
| Güvenilirlik | 390 | 3.75 | 4.00 | 0.976 | -1.038 | 0.765 |
| Destekleme | 390 | 3.67 | 3.86 | 0.972 | -0.811 | 0.271 |
| Değişimin ajanı | 390 | 3.68 | 3.88 | 0.877 | -0.910 | 1.070 |
| İşbirliği | 390 | 3.70 | 3.86 | 0.833 | -0.760 | 0.745 |
| Gücün Paylaşımı | 390 | 3.60 | 3.75 | 0.745 | -0.837 | 0.892 |
| Paylaşılan vizyon | 390 | 3.70 | 4.00 | 0.930 | -0.871 | 0.730 |
| Kültürel Farkındalık | 390 | 3.85 | 4.00 | 0.875 | -0.981 | 0.944 |
| Özyönetim | 390 | 3.60 | 3.80 | 0.897 | -0.872 | 0.831 |
| Kapsayıcı Liderlik Toplam | 390 | 3.69 | 3.89 | 0.829 | -0.956 | 0.926 |

Tablo 1’in analizine göre, ölçek ve alt boyutlara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında olduğu görülmektedir; bu durum, verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu bulgu, daha güvenilir analizler yapabilmek adına parametrik testlerin kullanımını haklı kılmaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe ilişkin alt boyutlara yönelik algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri şu şekildedir: güvenilirlik ($\bar{X}=3.75$; $SS=0.98$), destekleme ($\bar{X}=3.67$; $SS=0.97$), değişimin ajanı ($\bar{X}=3.68$; $SS=0.88$), iş birliği ($\bar{X}=3.70$; $SS=0.83$), gücün paylaşımı ($\bar{X}=3.60$; $SS=0.75$), paylaşılan vizyon ($\bar{X}=3.70$; $SS=0.93$), kültürel farkındalık ($\bar{X}=3.85$; $SS=0.88$) ve öz yönetim ($\bar{X}=3.60$; $SS=0.90$). Kapsayıcı liderlik ölçeğine ilişkin toplam puan ise ($\bar{X}=3.69$; $SS=0.83$) olarak belirlenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenler tarafından en düşük algılanan alt boyutlar gücün paylaşımı ve öz yönetim olurken, en yüksek algı ise kültürel farkındalık boyutunda gözlemlenmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | N | \bar{X} | t(388) | p | Cohen's d |
|-----------------|----------|-----|-----------|--------|-------|-----------|
| Güvenilirlik | Kadın | 224 | 3.71 | 1.091 | .276 | -0.11 |
| | Erkek | 166 | 3.81 | | | |
| Destekleme | Kadın | 224 | 3.58 | 2.275 | .023* | -0.23 |
| | Erkek | 166 | 3.80 | | | |
| Değişimin Ajanı | Kadın | 224 | 3.65 | 0.966 | .335 | -0.10 |
| | Erkek | 166 | 3.74 | | | |
| İşbirliği | Kadın | 224 | 3.64 | 1.790 | .074 | -0.18 |
| | Erkek | 166 | 3.79 | | | |

Devam ediyor

Tablo 2 (Devam)

| | | | | | | |
|----------------------|-------|-----|------|-------|------|-------|
| Gücün Paylaşımı | Kadın | 224 | 3.55 | 1.655 | .099 | -0.17 |
| | Erkek | 166 | 3.67 | | | |
| Paylaşılan Vizyon | Kadın | 224 | 3.64 | 1.546 | .123 | -0.16 |
| | Erkek | 166 | 3.79 | | | |
| Kültürel Farkındalık | Kadın | 224 | 3.85 | 0.029 | .977 | -0.00 |
| | Erkek | 166 | 3.85 | | | |
| Özyönetim | Kadın | 224 | 3.57 | 0.813 | .417 | -0.08 |
| | Erkek | 166 | 3.65 | | | |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algıları, cinsiyet değişkenine bağlı olarak Student's t testi ve Welch's t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, destekleme alt boyutunda [$t(388) = 2.28, p < .005$] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ancak diğer boyutlarda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ayrıca, erkek katılımcıların, kadın katılımcılara kıyasla okul yöneticilerini daha destekleyici liderler olarak algıladığı söylenebilir. Cohen's d etki büyüklüğü = < 0.2 ; küçük düzeyde etki gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Ortalama Puanlarının Yaşlara Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Yaş | | | | | | | | ANOVA | | |
|----------------------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|------|-----------|----------|--------|----------|
| | 20-29 | | 30-39 | | 40-49 | | 50 + | | F(3,386) | p | η^2 |
| | N | \bar{X} | N | \bar{X} | N | \bar{X} | N | \bar{X} | | | |
| Güvenilirlik | 117 | 3.62 | 163 | 3.67 | 81 | 4.00 | 29 | 4.04 | 3.81 | .010* | .029 |
| Destekleme | 117 | 3.47 | 163 | 3.61 | 81 | 4.02 | 29 | 3.93 | 6.39 | <.001* | .047 |
| Değişimin ajanı | 117 | 3.54 | 163 | 3.62 | 81 | 3.96 | 29 | 3.86 | 4.52 | .004* | .034 |
| İşbirliği | 117 | 3.54 | 163 | 3.64 | 81 | 3.98 | 29 | 3.93 | 5.65 | <.001* | .042 |
| Gücün Paylaşımı | 117 | 3.42 | 163 | 3.57 | 81 | 3.88 | 29 | 3.72 | 6.75 | <.001* | .050 |
| Paylaşılan vizyon | 117 | 3.50 | 163 | 3.67 | 81 | 4.03 | 29 | 3.84 | 5.70 | <.001* | .042 |
| Kültürel Farkındalık | 117 | 3.71 | 163 | 3.82 | 81 | 4.04 | 29 | 4.06 | 2.83 | .038* | .022 |
| Özyönetim | 117 | 3.36 | 163 | 3.59 | 81 | 3.89 | 29 | 3.87 | 6.83 | <.001* | .050 |

ANOVA testi sonuçları, öğretmenlerin yaş değişkenine bağlı olarak kapsayıcı liderliğin güvenilirlik [$F(3,386) = 3.81, p < .005$], destekleme [$F(3,386) = 6.39, p < .001$], değişimin ajanı [$F(3,386) = 4.52, p < .005$], işbirliği [$F(3,386) = 5.65, p < .001$], gücün paylaşımı [$F(3,386) = 6.75, p < .001$], paylaşılan vizyon [$F(3,386) = 5.70, p < .001$], kültürel farkındalık [$F(3,386) = 2.83, p < .005$] ve özyönetim [$F(3,386) = 6.83, p < .001$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki farklılığın belirlenmesi amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre, 40-49 yaş aralığındaki öğretmenler, 20-29 yaş grubuna kıyasla okul yöneticilerini daha güvenilir, destekleyici, işbirliğine

yatkın, değişime açık, vizyoner ve özyönetim becerisine sahip olarak algılanmaktadır. 40-49 yaş aralığındaki öğretmenler, 20-29 yaş grubuna kıyasla okul yöneticilerini daha güvenilir, destekleyici, işbirliğine yatkın, değişime açık, vizyoner ve özyönetim becerisine sahip olarak algılanmaktadır. 50 yaş ve üzerindeki öğretmenler ise 20-29 yaş grubuna kıyasla okul yöneticilerini daha öz değerlendirme yapan ve kendini geliştirme konusunda aktif bireyler olarak görmektedir. Eta kare (η^2) etki büyüklüğü değeri küçük ila orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Ortalama Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt-Boyutlar | Mesleki Kıdem | | | | | | ANOVA | | |
|----------------------|---------------|-----------|-------|-----------|------|-----------|----------|-------|----------|
| | 1-10 | | 11-20 | | 21 + | | F(2,387) | p | η^2 |
| | N | \bar{X} | N | \bar{X} | N | \bar{X} | | | |
| Güvenilirlik | 233 | 3.68 | 91 | 3.69 | 66 | 4.09 | 4.88 | .008* | .025 |
| Destekleme | 233 | 3.57 | 91 | 3.69 | 66 | 4.02 | 5.57 | .004* | .028 |
| Değişimin ajanı | 233 | 3.62 | 91 | 3.62 | 66 | 4.00 | 5.10 | .006* | .026 |
| İşbirliği | 233 | 3.62 | 91 | 3.68 | 66 | 4.01 | 5.86 | .003* | .029 |
| Gücün Paylaşımı | 233 | 3.54 | 91 | 3.60 | 66 | 3.82 | 3.76 | .024* | .019 |
| Paylaşılan vizyon | 233 | 3.63 | 91 | 3.70 | 66 | 3.98 | 3.63 | .027* | .018 |
| Kültürel Farkındalık | 233 | 3.83 | 91 | 3.71 | 66 | 4.12 | 4.57 | .011* | .023 |
| Özyönetim | 233 | 3.50 | 91 | 3.64 | 66 | 3.94 | 6.43 | .002* | .032 |

ANOVA sonuçları, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı liderliğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur: güvenilirlik [$F(2,387) = 4.88, p < .005$], destekleme [$F(2,387) = 5.57, p < .005$], değişimin ajanı [$F(2,387) = 5.10, p < .005$], iş birliği [$F(2,387) = 5.86, p < .005$], gücün paylaşımı [$F(2,387) = 3.76, p < .005$], paylaşılan vizyon [$F(2,387) = 3.63, p < .005$], kültürel farkındalık [$F(2,387) = 4.57, p < .005$] ve öz yönetim [$F(2,387) = 6.43, p < .005$]. 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler, 1-10 yıl ve 11-20 yıl deneyime sahip öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerini daha kapsayıcı, güvenilir, iş birliğine açık, değişime yatkın ve kültürel açıdan duyarlı olarak algılamışlardır. Eta-kare (η^2) değerlerinin 0.018 ile 0.032 arasında değişmesi, etkinin küçük olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Ortalama Puanlarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Okul Türü | | | | | | ANOVA | | |
|----------------------|-----------|-----------|----------|-----------|------|-----------|----------|--------|----------|
| | İlkokul | | Ortaokul | | Lise | | F(2,387) | p | η^2 |
| | N | \bar{X} | N | \bar{X} | N | \bar{X} | | | |
| Güvenilirlik | 165 | 3.61 | 132 | 3.83 | 93 | 3.89 | 3.11 | .046* | .016 |
| Destekleme | 165 | 3.52 | 132 | 3.74 | 93 | 3.84 | 3.70 | .026* | .019 |
| Değişimin ajanı | 165 | 3.53 | 132 | 3.76 | 93 | 3.86 | 5.05 | .007* | .025 |
| İşbirliği | 165 | 3.51 | 132 | 3.81 | 93 | 3.87 | 7.49 | <.001* | .037 |
| Gücün Paylaşımı | 165 | 3.48 | 132 | 3.66 | 93 | 3.72 | 3.75 | .024* | .019 |
| Paylaşılan vizyon | 165 | 3.54 | 132 | 3.82 | 93 | 3.84 | 4.78 | .009* | .024 |
| Kültürel Farkındalık | 165 | 3.70 | 132 | 3.94 | 93 | 3.99 | 4.39 | .013* | .022 |
| Özyönetim | 165 | 3.41 | 132 | 3.73 | 93 | 3.77 | 7.25 | <.001* | .036 |

ANOVA testi analizi, okul türüne göre kapsayıcı liderliğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur: güvenilirlik [F(2,387) = 3.11, $p < .005$], destekleme [F(2,387) = 3.70, $p < .005$], değişimin ajanı [F(2,387) = 5.05, $p < .005$], iş birliği [F(2,387) = 7.49, $p < .001$], gücün paylaşımı [F(2,387) = 3.75, $p < .005$], paylaşılan vizyon [F(2,387) = 4.78, $p < .005$], kültürel farkındalık [F(2,387) = 4.39, $p < .005$] ve öz yönetim [F(2,387) = 7.25, $p < .001$]. Bulgular, lise öğretmenlerinin, okul yöneticilerini ilkökul öğretmenlerine kıyasla daha kapsayıcı olarak algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca, ortaokul öğretmenleri, yöneticilerini ilkökul öğretmenlerine göre daha iş birliğine açık, paylaşımcı ve kültürel açıdan farkındalığı yüksek olarak değerlendirmiştir. Eta-kare (η^2) değerleri, küçük ile orta düzey arasında değişen etki büyüklüklerine işaret etmektedir. Tablo 6, öğretmenlerin özerklik algılarına ilişkin bulguları sunmaktadır.

Tablo 6

Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

| Alt Boyutlar | N | \bar{X} | μ | SS | Çarpıklık | Basıklık |
|---------------------------|-----|-----------|-------|-------|-----------|----------|
| Öğretim Süreci | 390 | 4.37 | 4.36 | 0.532 | -0.858 | 1.400 |
| Eğitim Sistemi | 390 | 4.39 | 4.36 | 0.490 | -0.453 | -0.177 |
| Hak ve Sorumluluklar | 390 | 3.25 | 3.17 | 0.902 | 0.105 | -0.532 |
| Özerklik Uygulamaları | 390 | 3.32 | 3.22 | 0.677 | 0.489 | 0.287 |
| Öğretmen Özerkliği Toplam | 390 | 3.84 | 3.81 | 0.461 | 0.469 | 0.274 |

Tablo 6, öğretmen özerkliğinin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini sunmaktadır. Puanlar şu şekilde dağılmıştır: öğretim süreci

(\bar{X} =4.37; SS=0.53), eğitim sistemi (\bar{X} =4.39; SS=0.49), haklar ve sorumluluklar (\bar{X} =3.25; SS=0.90) ve özerklik uygulamaları (\bar{X} =3.32; SS=0.68). Genel ortalama puan ise \bar{X} =3.84 (SS=0.46) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin en yüksek özerklik algısını eğitim sistemi boyutunda, en düşük algıyı ise haklar ve sorumluluklar boyutunda yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin özerkliği daha çok kurumsal düzeyde algıladıklarına, bireysel düzeyde ise sınırlı hissettiklerine işaret etmektedir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | | | | t(388) | p | Cohen's d |
|-----------------------|----------|-----------|-------|-----------|--------|--------|-----------|
| | Kadın | | Erkek | | | | |
| | N | \bar{X} | N | \bar{X} | | | |
| Öğretim Süreci | 224 | 4.46 | 166 | 4.27 | -3.53 | <.001* | 0.36 |
| Eğitim Sistemi | 224 | 4.43 | 166 | 4.33 | -1.99 | .047* | 0.20 |
| Hak ve Sorumluluklar | 224 | 3.19 | 166 | 3.33 | 1.47 | .143 | -0.15 |
| Özerklik Uygulamaları | 224 | 3.20 | 166 | 3.47 | 3.94 | <.001* | -0.40 |

Tablo 7, cinsiyete dayalı olarak öğretim süreci [$t(388) = -3.53, p < .001$], eğitim sistemi [$t(388) = -1.99, p < .05$] ve özerklik uygulamaları [$t(388) = 1.47, p < .001$] alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Haklar ve sorumluluklar boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kadın öğretmenler, öğretim sürecinde kendilerini daha özerk hissetmekte ve eğitim sistemini özerkliği daha fazla destekleyen bir yapı olarak algılamaktadır. Buna karşılık, erkek öğretmenler, özerklik uygulamalarının daha geniş kapsamlı bir biçimde hayata geçirilmesinden yana görüş bildirmiştir. Etkili büyüklüğü (Cohen's d), bu farkların küçük ile orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Ortalama Puanlarının Yaşlara Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Yaş | | | | | | | | ANOVA | | |
|-----------------------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|------|-----------|----------|------|----------|
| | 20-29 | | 30-39 | | 40-49 | | 50 + | | F(2,387) | p | η^2 |
| | N | \bar{X} | N | \bar{X} | N | \bar{X} | N | \bar{X} | | | |
| Öğretim Süreci | 117 | 4.39 | 163 | 4.41 | 81 | 4.30 | 29 | 4.31 | 0.926 | .428 | .007 |
| Eğitim Sistemi | 117 | 4.41 | 163 | 4.44 | 81 | 4.31 | 29 | 4.28 | 1.729 | .161 | .013 |
| Hak ve Sorumluluklar | 117 | 3.28 | 163 | 3.26 | 81 | 3.26 | 29 | 3.04 | 0.585 | .625 | .005 |
| Özerklik Uygulamaları | 117 | 3.33 | 163 | 3.25 | 81 | 3.46 | 29 | 3.22 | 1.840 | .139 | .014 |

Tablo 8, öğretmenlerin algıladıkları özerklik düzeylerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Eta-kare (η^2) değerleri ise bu değişkenin etkisinin küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Ortalama Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt-Boyutlar | Mesleki Kıdem | | | | | | ANOVA | | |
|-----------------------|---------------|-----------|-------|-----------|------|-----------|----------|-------|----------|
| | 1-10 | | 11-20 | | 21 + | | F(2,387) | p | η^2 |
| | N | \bar{X} | N | \bar{X} | N | \bar{X} | | | |
| Öğretim Süreci | 233 | 4.42 | 91 | 4.30 | 66 | 4.32 | 2.198 | .112 | .011 |
| Eğitim Sistemi | 233 | 4.44 | 91 | 4.37 | 66 | 4.26 | 3.288 | .038* | .017 |
| Hak ve Sorumluluklar | 233 | 3.30 | 91 | 3.29 | 66 | 3.02 | 2.622 | .074 | .013 |
| Özerklik Uygulamaları | 233 | 3.33 | 91 | 3.29 | 66 | 3.29 | 0.230 | .795 | .001 |

ANOVA analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak eğitim sistemi boyutunda [F(2,387)=3.29, p<.005] istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 1-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuş olup, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, eğitim sisteminin daha özerk bir yapıda olması gerektiğine yönelik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eta kare değerleri küçük etki büyüklüğüne sahiptir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Kapsayıcı Liderlik Ortalama Puanlarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Okul Türü | | | | | | ANOVA | | |
|-----------------------|-----------|-----------|----------|-----------|------|-----------|----------|-------|----------|
| | İlkokul | | Ortaokul | | Lise | | F(2,387) | p | η^2 |
| | N | \bar{X} | N | \bar{X} | N | \bar{X} | | | |
| Öğretim Süreci | 165 | 4.35 | 132 | 4.40 | 93 | 4.38 | 0.423 | .655 | .002 |
| Eğitim Sistemi | 165 | 4.40 | 132 | 4.37 | 93 | 4.41 | 0.216 | .806 | .001 |
| Hak ve Sorumluluklar | 165 | 3.27 | 132 | 3.29 | 93 | 3.15 | 0.701 | .497 | .004 |
| Özerklik Uygulamaları | 165 | 3.26 | 132 | 3.45 | 93 | 3.23 | 3.924 | .021* | .020 |

Özerklik uygulamaları alt boyutunda, okul türüne bağlı olarak anlamlı bir ANOVA farkı saptanmıştır [F(2,387) = 3.92, p < .005]. Tukey testi sonuçları, farkın ilkokul ile ortaokul ve ortaokul ile lise arasında ortaya çıktığını göstermiştir. Ortalama puanlar, ortaokul öğretmenlerinin özerklik uygulamalarını, ilkokul ve lise öğretmenlerine kıyasla daha fazla önemsediklerini ortaya koymuştur. Yaş, medeni durum, hizmet süresi, yöneticilik deneyimi ve branş gibi değişkenler kontrol altına alındığında, özerklik alt boyutlarında anlamlı farklılıklar kalmamıştır. Eta-kare (η^2) değerleri, küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Tablo 11, kapsayıcı liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki Pearson korelasyonunu göstermektedir. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği ile Öğretmen Özerkliği Ölçeği puan ortalamaları arasındaki

ilişki, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen korelasyon analizi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Kapsayıcı Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmen Özerkliği Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

| | | ÖÖ | ÖS | ES | HS | ÖÜ |
|-----------|----------|--------|-------|--------|--------|-------|
| KL | r | 0.208 | | | | |
| | p değeri | <.001* | --- | --- | --- | --- |
| GÜ | r | | 0.105 | -0.005 | 0.231 | 0.042 |
| | p değeri | --- | .039* | .926 | <.001* | .407 |
| DE | r | | 0.132 | 0.008 | 0.272 | 0.065 |
| | p değeri | --- | .009* | .882 | <.001* | .201 |
| DA | r | | 0.152 | 0.023 | 0.285 | 0.081 |
| | p değeri | --- | .003* | .656 | <.001* | .112 |
| İŞ | r | | 0.103 | 0.002 | 0.248 | 0.004 |
| | p değeri | --- | .042* | .976 | <.001* | .942 |
| GP | r | | 0.101 | -0.020 | 0.290 | 0.073 |
| | p değeri | --- | .047* | .693 | <.001* | .151 |
| PV | r | | 0.100 | -0.014 | 0.284 | 0.084 |
| | p değeri | --- | .049* | .784 | <.001* | .098 |
| KF | r | | 0.138 | 0.023 | 0.222 | 0.036 |
| | p değeri | --- | .006* | .648 | <.001* | .474 |
| ÖZ | r | | 0.108 | -0.032 | 0.271 | 0.046 |
| | p değeri | --- | .034* | .531 | <.001* | .360 |

Tablo 11’de sunulan korelasyon katsayısı sonuçlarına göre, kapsayıcı liderlik ile öğretmen özerkliği arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,208$; $p<.001$). Bu bulgu, öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik kapsayıcı liderlik algı düzeyleri arttıkça, özerklik düzeylerinde de artış yaşandığını göstermektedir. Determinasyon katsayısı ($R^2=0,0434$) dikkate alındığında, kapsayıcı liderlik algısındaki artışın öğretmen özerkliğinde %4,3 oranında bir değişime neden olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin özerklik düzeylerinin %4,3 oranında okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarından olumlu yönde etkilendiği söylenebilir. Elde edilen sonuçlar, kapsayıcı liderlik algısının artmasının, yöneticilerin bu becerilerinin gelişmesine bağlı olarak öğretmen özerkliğini düşük düzeyde de olsa artırabileceğini göstermektedir. Ayrıca, kapsayıcı liderliğin tüm alt boyutlarının, öğretmen özerkliğinin öğretim süreci ile hak ve sorumluluklar alt boyutlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12’de, katılımcıların kapsayıcı liderlik seviyelerinin öğretmen özerkliği seviyelerini açıklayıp açıklamadığını öğrenmek için basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12

Kapsayıcı Liderliğin Öğretmen Özerkliği Üzerindeki Etkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi

| Alt-Boyutlar | B | Standart Hata | Beta (β) | t | p |
|--------------------|------------------------|----------------------------|----------|--------|--------|
| Sabit | 3.414 | 0.105 | | 32.621 | < .001 |
| Kapsayıcı Liderlik | 0.116 | 0.028 | .208 | 4.197 | < .001 |
| R=0.208 | R ² =0.0434 | F _(1,388) =17,6 | | | p<.001 |

Basit doğrusal regresyon analizinin tüm varsayımları karşılandıktan sonra analiz gerçekleştirilmiştir. Regresyon modeli verilere iyi düzeyde uyum sağlamıştır: $F(1, 388) = 17.614$, $p < .001$, $R^2 = .043$. Bu sonuç, kapsayıcı liderliğin öğretmen özerklik düzeyindeki varyansın %4,3'ünü açıkladığını göstermektedir. Analiz bulguları, kapsayıcı liderlik düzeyinin öğretmen özerkliği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır ($\beta = .21$, $p < .001$). Kapsayıcı liderlik düzeyi arttıkça, öğretmen özerkliğinin de artma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Regresyon doğrusuna ilişkin denklem $Y = 3.414 + 0.116X$ şeklindedir. Bu denklem, Kapsayıcı Liderlik Ölçeği puanında meydana gelen her bir birimlik artışın, Öğretmen Özerklik Ölçeği puanında ortalama 0.116 puanlık bir artışa karşılık geldiğini göstermektedir. Regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte, nispeten düşük R^2 değeri (%4,3), kapsayıcı liderliğin öğretmen özerkliğindeki değişkenliğin yalnızca küçük bir bölümünü açıkladığını göstermektedir. Bu durum, modele dâhil edilmeyen başka faktörlerin öğretmenler arasındaki özerklik algısının oluşmasında daha belirleyici olabileceğine işaret etmektedir.

Öğretmen özerkliğini yordayan regresyon denklemi aşağıda sunulmaktadır:

$$\text{Öğretmen Özerkliği} = 3,41 + .116 \text{Kapsayıcı Liderlik}$$

Genel olarak bulgular, kapsayıcı liderliğe ilişkin algıların öğretmenlerin yaşı, mesleki deneyimi ve görev yaptıkları okul türüne göre şekillendiğini göstermektedir; bu değişkenler kurumsal kültür ve liderlik beklentileriyle ilişkili olabilir. Daha deneyimli öğretmenler ve lise düzeyinde görev yapanlar, özellikle destek, iş birliği ve öz yönetim gibi alanlarda daha olumlu görüşler bildirmiştir. Bu durum, liderlikle ilgili birikmiş deneyimi ya da akademik olarak daha talepkâr ortamlardaki farklı beklentileri yansıtır olabilir. Buna karşılık, daha genç ve daha az deneyime sahip öğretmenler kapsayıcı liderliği daha düşük düzeyde algılamış, bu da karar alma süreçlerine sınırlı katılım veya farklı liderlik etkileşimlerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu örüntüler, kapsayıcı liderliğin evrensel bir çerçevede tanımlansa da demografik gruplar arasında farklı şekillerde deneyimlenebileceğini ortaya koymakta ve çeşitli

okul ortamlarında uyarlanabilir liderlik yaklaşımlarına duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bulgular, öğretmenlerin okul yöneticilerini genel olarak kapsayıcı liderler olarak algıladıklarını ve özellikle güvenilirlik boyutuna vurgu yaptıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, güvenin eğitimde kapsayıcı liderliğin temel bileşenlerinden biri olduğunu belirten önceki araştırmaları desteklemektedir (Randel vd., 2018; Carmeli vd., 2010). Örneğin, Bourke ve Espedido (2020), kapsayıcı liderliğin psikolojik güvenlik için gerekli olan karşılıklı güven ve saygıyı teşvik ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca, destekleyicilik ve iş birliği boyutlarında öğretmen algıları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermiş; buna karşılık diğer alt boyutlarda dikkate değer bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Veriler, erkek öğretmenlerin okul yöneticilerini kadın öğretmenlere kıyasla daha destekleyici olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Altınel Yüncü (2022), Crisol-Moya vd., (2020), Gül (2021) ve Şahin (2022) çeşitli bağlamlarda yürüttükleri çalışmalarda, kapsayıcı liderlik algılarında cinsiyete dayalı anlamlı farklılıklar bulunmadığını bildirmiştir. Ancak bu araştırmada “destek” alt boyutunda gözlemlenen cinsiyet farkı, bağlama özgü bir duruma işaret etmektedir. Bu durumun olası bir açıklaması, erkek öğretmenlerin okul yöneticileriyle daha doğrudan ve sık iletişim kurmaları nedeniyle algılanan desteğin artması olabilir. Öte yandan, kadın öğretmenler okul ortamında dolaylı dışlanma ya da örtük önyargılar nedeniyle daha düşük düzeyde destek algısı geliştirebilirler. Ayrıca, toplumsal cinsiyet rolleri ve okullardaki kültürel beklentiler de bu durumu etkileyen faktörler arasında değerlendirilebilir.

Bulgular, kapsayıcı liderlik algısının yaş ile birlikte artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu durum, daha yaşlı öğretmenlerin sahip oldukları deneyim ve idari süreçlere olan aşinalıklarının, liderlik davranışlarını daha açık ve olumlu biçimde değerlendirmelerine katkı sağlamasından kaynaklanıyor olabilir. Önceki çalışmalar, yaş ile mesleki güven ve ilişkisel olgunluk arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Billingsley, 2018; Malik vd., 2023). Deneyimli öğretmenler, yöneticilere yönelik daha gerçekçi ya da empatik beklentilere sahip olabilir ve bu da daha olumlu algılara yol açabilir. Zamanla öğretmenler daha güçlü bir mesleki kimlik geliştirebilir ve liderlik davranışlarını yorumlama konusunda daha kendinden emin hissedebilirler. Buna karşılık, daha genç öğretmenler hâlâ okul sistemi içindeki konumlarını netleştirme sürecinde olabilir ve algılanan destek eksikliğine karşı daha duyarlı davranabilirler.

Sonuçlar, kapsayıcı liderlik algısının mesleki deneyimle birlikte artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Özellikle 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler, yöneticilerini güvenilirlik, değişime açıklık, iş birliği ve kültürel duyarlılık gibi boyutlarda daha olumlu değerlendirmiştir. Bu eğilim, deneyimli öğretmenlerin mesleki olgunluk düzeylerini ve kurumsal yapıya ilişkin daha geniş bir

içgörü geliştirmiş olmalarını yansıtıyor olabilir. Zaman içinde öğretmenler, liderlik davranışlarına yönelik daha incelikli bakış açıları geliştirebilir ve bu da daha yüksek düzeyde psikolojik güvenlik hissine bağlı olarak olumlu değerlendirmelere yol açabilir (Billingsley, 2018; Randel vd., 2018). Ancak bu bulgu, önceki bazı çalışmalarla çelişmektedir. Altınel Yüncü (2022), Gül (2021) ve Şahin (2022), öğretmen deneyimi ile kapsayıcı liderlik algısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. İlginç bir şekilde, Baş (2023), yalnızca 1-4 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin kapsayıcı liderliğe daha olumlu baktığını raporlamıştır. Bu farklılıklar, okul kültürü, yönetim tarzı ya da öğretmenlerin kendilerini en fazla desteklenmiş hissettikleri meslek evreleri gibi bağlamsal faktörlerden kaynaklanıyor olabilir.

Veriler, kapsayıcı liderlik algılarının okul türüne göre farklılaştığını göstermektedir. Lise öğretmenleri, özellikle kültürel duyarlılık, iş birliği ve ortak karar alma boyutlarında daha yüksek düzeyde kapsayıcılık algılamaktadır. Bu durum, kapsayıcı uygulamaların daha yaygın olduğu ve öğrenci profili açısından daha çeşitli olan ortaöğretim kurumlarının karmaşık yapısını yansıtıyor olabilir. Wu ve arkadaşları (2023), yapısal olarak karmaşık okullarda tutarlılığı ve motivasyonu sürdürmenin genellikle daha kapsayıcı bir liderlik yaklaşımı gerektirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Crisol-Moya vd. (2022), okul düzeyindeki yapısal ve bağlamsal faktörlerin liderliğin nasıl algılandığını doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Ancak bu bulgu, Türkiye bağlamında yürütülen bazı çalışmalarla çelişmektedir. Örneğin Altınel Yüncü (2022) ve Ağcihan (2022), okul türüne göre kapsayıcı liderlik algılarında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Mevcut çalışmanın uluslararası bulgularla uyum içinde olması, örgütsel ölçek, öğretmen özerkliği düzeyi ve liderlikten beklenen roller gibi bağlamsal değişkenlerin, ulusal politika yapılarından daha etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Bulgular, cinsiyetin öğretmenlerin özerklik algılarını, özellikle öğretim uygulamaları ve sistemsel beklentiler bağlamında anlamlı biçimde etkilediğini göstermektedir. Kadın öğretmenler, öğretim süreçlerinde daha güçlü bir özerklik algısı bildirmiş ve pedagojik bağımsızlığa yönelik beklentilerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşılık, erkek öğretmenler daha çok özerkliğin pratik düzeyde uygulanmasına vurgu yapmışlardır. Bu durum, kadınların sınıf yönetimi ve müfredat uygulamalarında daha fazla sorumluluk üstlenmeleri nedeniyle pedagojik denetim arzularının artmasından kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan, erkek öğretmenler daha çok kurumsal düzeydeki özerkliği önceliklendirmektedir. Bu sonuçlar, önceki araştırmalarla kısmen örtüşmektedir. Çolak vd. (2017) ile Şahin İpek (2017), cinsiyete dayalı anlamlı bir fark bulmazken; Vasile (2013) ve Üzüm (2014), erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde özerklik algıladıklarını bildirmiştir. Bu tür tutarsızlıklar, okul iklimi, liderlik biçimi ve değişen toplumsal cinsiyet normları gibi bağlamsal etmenlerden kaynaklanıyor olabilir. Mevcut bulgular, özerkliğin kapsayıcı liderlik altında cinsiyetler arasında nasıl deneyimlendiğine ve algılandığına dair yakın dönemde yaşanan değişimlere de işaret etmektedir.

Araştırma, özerklik algılarının yaşa bağlı olarak değişebileceğini düşündüren bir örüntü ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Şakar'ın (2013) çalışması da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha düşük düzeyde özerklik algıladığını göstermektedir. Öte yandan, Çelik'in (2016) araştırmasına göre öğretmenlerin genel özerklik algısı yaşa göre belirgin bir değişim göstermemektedir. Hizmet süresine göre değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin özerklik algısının alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuç, daha önceki araştırmalarla da örtüşmektedir (Çelik, 2016; Çolak, 2016; Kürçü, 2019).

Araştırma, öğretmen özerkliği algılarının mesleki kıdem ve okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Daha az deneyime sahip öğretmenler, özellikle eğitimsel çerçeveler bağlamında daha güçlü bir özerklik arzusu taşımakta; bu durum, erken kariyer dönemlerinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma ve pedagojik kimliklerini inşa etme sürecine duydukları ihtiyaçla ilişkili olabilir. Buna karşılık, deneyimli öğretmenlerin mevcut sistemlere uyum sağladıkları ve sistemsel özerkliğe daha az ihtiyaç duydukları düşünülebilir. Çolak (2016), beş yılın altında deneyime sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde özerklik algıladıklarını belirtirken; Şakar (2013), 24 yılın üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek özerklik algısına sahip olduğunu saptamıştır. Bu durum, öğretmen özerkliğinin doğrusal olmayan ve bağlama bağlı bir yapıya sahip olabileceğini göstermektedir. Okul türü de belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır; ortaokul öğretmenleri, ilkokul ve lise öğretmenlerine kıyasla daha fazla kısıtlamayla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, sınav odaklı yapıların müfredat esnekliğini sınırlamasından kaynaklanıyor olabilir. Pearson ve Moomaw (2005) da lise öğretmenlerinin diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde özerklik deneyimlediklerini belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmen özerkliğinin kariyer evresi, kurumsal beklentiler ve yapısal sınırlılıklar tarafından şekillendiğini; dolayısıyla farklı bağlamlarda homojen bir biçimde deneyimlenmediğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, öğretmen özerkliğinin kapsayıcı liderlik algısıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Daha yüksek düzeyde kapsayıcılık algılayan öğretmenler, özellikle öğretim ve mesleki sorumluluklar alanında kendilerini daha özerk hissetmişlerdir. Bu durum, okul liderlerinin ortak karar alma ve güven gibi uygulamaları teşvik ettiklerinde öğretmenlerin rollerinde daha yetkin ve güçlü hissettiklerini göstermektedir. Bulgular, özerkliğin iş doyumu ve işe bağlılık üzerindeki etkisini vurgulayan önceki araştırmalarla örtüşmektedir (Collie vd., 2016; Fernet vd., 2016). Örneğin Skerritt (2019, 2020), Birleşik Krallık'taki İrlandalı göçmen öğretmenlerin sürekli denetim ve katı gözetim nedeniyle kendilerini güçsüz hissettiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde, Perryman ve Calvert (2020), artan denetimin öğretmen motivasyonunu ve meslekte kalma isteğini olumsuz etkilediğini saptamıştır. Brady ve Wilson (2021) ise öğretmenlerin görüşü alınmadan uygulanan iyi oluş (well-being) girişimlerinin özerkliği azaltabileceğine dikkat çekmiştir. Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, kapsayıcı liderliğin öğretmen özerkliğini

sürdürebilecek koşulları teşvik ederek koruyucu bir etken rolü üstlenebileceği anlaşılmaktadır.

Uluslararası araştırmalar, öğretmen özerkliğinin yalnızca yapısal denetimlerle değil, aynı zamanda meslek içi örtük gözetim yoluyla da sık sık sınırlandırıldığını ortaya koymaktadır. Birleşik Krallık ve İsveç gibi ülkelerde bu tür kısıtlamalar, neoliberal hesap verebilirlik sistemlerinden kaynaklanmaktadır (Ball, 2003; Skerritt, 2020). Benzer bir durum, Türkiye'nin son derece merkezî ve standartlaştırılmış eğitim yapısında da gözlemlenmektedir (Akyüz, 2019). Türkiye'de yapılan çalışmalar (Şahin, 2022; Gül, 2020), hiyerarşik liderlik anlayışının ve bürokratik süreçlerin öğretmenlerin mesleki inisiyatif kullanma alanını daralttığını göstermektedir. Bu bulgular, küresel eğilimlerle benzerlik gösterirken aynı zamanda Türkiye'deki okulların kendine özgü kurumsal yapısını da yansıtmaktadır. Bu çalışma, uluslararası perspektifleri yerel bağlamla bütünleştirerek, kapsayıcı liderliğin sıkı denetim altındaki sistemlerde bile öğretmen özerkliğini destekleyebilecek bir denge unsuru olabileceğini ileri sürmektedir.

Çalışma, daha az deneyime sahip öğretmenlerin özerkliğe yönelik daha güçlü bir istek ifade ettiklerini ortaya koymuştur; bu durum, kurumsal yapıların bu öğretmenlerin özneleşme kapasitesini sınırlayabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca, ortaöğretim öğretmenleri, ilköğretim öğretmenlerine kıyasla eğitim uygulamalarında daha fazla özerklik talep etmiştir. Bu bulgular, özerklik algılarında kariyer evresi ve okul türünün etkili olduğunu göstermekte ve uluslararası araştırmalarla da desteklenmektedir. Allodi ve Fischbein (2012), İsveç'teki genç ortaöğretim öğretmenlerinin, deneyimli meslektaşlarına kıyasla daha düşük düzeyde mesleki özerklik algıladıklarını bildirmiştir. Benzer şekilde, Strong ve Yoshida (2014), ortaöğretim öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine kıyasla daha yüksek düzeyde müfredat özerkliğine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın temel katkılarından biri, merkezi politikalar ve standartlaşmış beklentiler gibi sistemsel faktörleri, özellikle yeni öğretmenlerin özerklik algılarını şekillendiren başlıca etkenler olarak vurgulamasıdır.

Araştırma, kapsayıcı liderlik ile öğretmen özerkliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kapsayıcı liderliğin tüm alt boyutları, özerkliğin "öğretim süreci" ve "haklar ve sorumluluklar" boyutlarıyla pozitif yönde ilişkilidir; ancak "eğitim sistemi" ve "özerklik uygulamaları" boyutlarıyla anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Öğretmenler, yöneticileri kültürel çeşitliliğe saygılı, ayrımcılık yapmayan ve farklı dünya görüşleri ile politik düşüncelere açık olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte, yetki ve sorumlulukların adil biçimde dağıtılmasında yaşanan zorluklar, güç paylaşımında çeşitli sorunların varlığına işaret etmektedir. Yöneticilerin hata kabul etme, kişisel inançlarını sorgulama ve öz değerlendirme yapma konularında da zorlandıkları görülmektedir. "Haklar ve sorumluluklar" boyutunda ise öğretmenler; öğretimle ilgili sorunları çözme, program geliştirme ve çalışma ortamını düzenleme gibi alanlarda sınırlı özerkliğe sahip olduklarını, oysa bunların mesleki bir hak olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde karar alma süreçlerine katılımı, özerklik algılarını artırıyor görünmektedir.

Korelasyon bulgularına ek olarak, regresyon analizi kapsayıcı liderliğin öğretmen özerkliğini anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymuştur ($\beta = .21, p < .001$). Ancak modelin açıklayıcılık düzeyi nispeten düşüktür ($R^2 = .043$); bu da kapsayıcı liderliğin özerklik algısındaki varyansın yalnızca %4,3'ünü açıkladığını göstermektedir. Bu bulgu, kapsayıcı liderliğin istatistiksel olarak anlamlı bir etken olduğunu, ancak öğretmen özerkliği gibi çok boyutlu bir yapıyı tek başına açıklamak için yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Sonuçlar, öğretmen özerkliğinin okul kültürü, hesap verebilirlik politikaları, mesleki gelişim fırsatları ve sistemsel sınırlamalar gibi diğer değişkenlerden de etkilenen karmaşık bir yapı olduğunu vurgulamaktadır. Etki büyüklüğünün mütevazı düzeyde olması, liderliğin önemini kabul etmekle birlikte, daha geniş kurumsal ve politik bağlamların etkisini öne çıkaran önceki araştırmalarla da örtüşmektedir (ör. Randel vd., 2018).

Genel olarak bulgular, kapsayıcı liderliğe ilişkin algıların öğretmenlerin yaşı, deneyimi ve görev yaptıkları okul türünden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu faktörler, büyük olasılıkla kurumsal kültür ve liderlik beklentileriyle ilişkilidir. Deneyimli öğretmenler daha istikrarlı pozisyonlara sahip olduklarından, ortak karar alma süreçlerine katılma olasılıkları artmakta ve bu durum, kapsayıcılık algılarını güçlendirmektedir. Lise öğretmenleri ise, daha karmaşık ve yapılandırılmış ortamlarda, liderlik rollerinin daha net tanımlandığı koşullarda çalışıyor olabilir. Özerklik açısından bakıldığında, yaşça büyük ve deneyimli öğretmenler uzmanlıkları ve kuruma aşinalıkları sayesinde mesleki yargılarını kullanma konusunda daha özgüvenli hissedebilirler. Buna karşılık, daha genç ya da deneyimsiz öğretmenler, hiyerarşik engellerle karşılaşabilir veya özerk hareket etme konusunda yeterli güveni hissedemeyebilirler. Bu bulgular, liderlik ve özerklik algılarındaki farklılıkları analiz ederken kurumsal dinamiklerin ve kariyer evresinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu çalışmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, veriler katılımcıların öznel değerlendirmelerine dayanan anket formlarından toplanmıştır; bu durum, özellikle liderlik ve özerklik gibi hassas konularda katılımcı algıları ve sosyal beğenirlik yanlılığı tarafından etkilenmiş olabilir. İkinci olarak, çalışmada yalnızca nicel yöntemler kullanılmıştır; bu, istatistiksel analizleri mümkün kılmakla birlikte, nitel verilerin sunabileceği daha derinlemesine anlayışı sınırlandırmıştır. Üçüncü olarak, örneklem yalnızca devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır; bu da elde edilen bulguların özel eğitim kurumlarına genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Son olarak, özerklik karmaşık ve çok boyutlu bir yapı olduğundan, gelecekteki araştırmaların bu kavramın inceliklerini daha iyi ortaya koyabilmek için karma yöntem desenleri ve daha çeşitli eğitim ortamları kullanması önerilmektedir.

Araştırma bulgularına dayanarak çeşitli öneriler sunulmaktadır. Kapsayıcı liderlik ve öğretmen özerkliğini daha iyi anlayabilmek için, bu kavramlara etki eden

faktörlerin farklı eğitim bağlamlarında incelenmesi önemlidir. Bu, epistemolojik bakış açısında bir değişimi ve söz konusu kavramların karmaşıklığını yansıtabilen alternatif yöntemlerin kullanılmasını gerektirebilir; bu bağlamda yoruma dayalı (interpretatif) araştırma yaklaşımları daha uygun hale gelmektedir. Son yıllarda öğretmen özerkliği giderek daha fazla ilgi görse de, bu kavramın tam olarak tanımlanması ve ölçülmesi hâlâ güçtür. Gelecekte yapılacak araştırmalar, öğretmenlerin özerkliğin hangi yönlerine daha fazla değer verdiğini ve hangi koşulların mesleki gelişimlerini en iyi şekilde desteklediğini ortaya koyabilir. Bu nedenle, öğretmen özerkliği üzerine kapsamlı araştırmaların sayısının artırılması önerilmektedir.

Bu çalışma, yalnızca devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır; bu nedenle, liderlik algıları, beklentiler ve özerklik açısından özel kurumlarda görev yapan öğretmenler için farklı sonuçlar ortaya çıkabilir. Gelecek araştırmalarda, her iki sektör arasında özerklik algılarının karşılaştırılması önerilmektedir. Araştırmada nicel desen kullanılmış olmakla birlikte, bu kavramları daha derinlemesine anlamak amacıyla nitel araştırmalara da ihtiyaç vardır. Gelecek çalışmalar, öğretmen özerkliği ile çeşitli bağlamsal değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemelidir. Kapsayıcı liderliğin özerkliği sınırlı düzeyde yordadığı göz önüne alındığında, hizmet içi eğitim programları yöneticilere öğretmen sesini duyurma, güven ilişkisi kurma ve öğretmen inisiyatifini destekleme konularında rehberlik etmelidir. Ayrıca, erkek öğretmenlerin ve daha deneyimli olanların daha yüksek düzeyde özerklik ve destek algılaması, hizmet içi eğitimlerin cinsiyetler ve kariyer evreleri arasında daha adil katılımı da hedeflemesi gerektiğini göstermektedir. Ortaokul öğretmenlerinin özerkliğe yönelik daha güçlü bir ihtiyaç ifade etmeleri, bu düzeyde yapısal sınırlılıkları azaltmaya ve katılımcı okul ortamlarını teşvik etmeye yönelik müdahaleleri gerekli kılmaktadır. Yöneticilerin eğitim liderliği alanında lisansüstü eğitime teşvik edilmesi, özellikle bu çalışmada vurgulanan iş birliği, kültürel duyarlılık ve güç paylaşımı gibi yeterliklerle uyumlu şekilde yürütüldüğünde, uzun vadeli gelişimi destekleyebilir.

İkinci olarak, Milli Eğitim Bakanlığı, yöneticiler arasında kapsayıcı liderliği teşvik etmek amacıyla liderlik sertifikaları, kamuya açık takdirler veya mentorluk programları gibi tanımaya dayalı teşvik mekanizmalarını hayata geçirebilir. Bu öneri, deneyimli öğretmenlerin ve lise öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde kapsayıcı liderlik algılamasına yönelik bulgularla örtüşmektedir; bu durum, daha olgun ve yerleşik liderlik pratiklerinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Üçüncü olarak, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarına, sınıf içi karar alma ve öğretimsel esnekliğe odaklanan özerklik temelli modüller eklenmelidir. Bu, çalışmada "haklar ve sorumluluklar" alt boyutunda daha düşük özerklik algılarının tespit edilmesiyle uyumludur ve yapısal düzeyde güçlendirme ihtiyacına işaret etmektedir. Son olarak, öğretmen yetiştirme programlarında özerklik farkındalığına yönelik içerikler yer almalı; bu sayede gelecekteki öğretmenler demokratik ve kapsayıcı okul ortamlarına daha hazırlıklı hale getirilmelidir. Kapsamı daha geniş olsa da, bu öneri öğretmen özerkliğine ilişkin mesleki farkındalığın erken dönemde geliştirilmesinin

önemine vurgu yapmakta; çalışmanın, kapsayıcı liderliği öğretmen inisiyatifinin temel belirleyicisi olarak ele alan yaklaşımıyla da örtüşmektedir.

References

- Ağcihan, E. (2022). *Okullarda kapsayıcı liderlik ve sosyal diyalog ilişkisinin incelenmesi [Examination of the relationship between inclusive leadership and social dialogue in schools]* (Thesis No. 786773), [Doctoral thesis, Kocaeli University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi* (20. baskı) [*History of Turkish education*]. Ankara: Pegem Akademi.
- Allodi, M. W., & Fischbein, S. (2012). Teachers' perceptions of their work environment in Swedish junior high schools. *Research in Comparative and International Education*, 7(3), 376-393. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.3.376>
- Altinel Yüncü, Z. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algıları [Teachers' perceptions of school administrators' inclusive leadership traits]*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Baş, K. (2023). Kamu çalışanlarının kapsayıcı liderlik algıları ve ilişkili bazı faktörlerin değerlendirilmesi [Public employees' perceptions of inclusive leadership and an evaluation of related factors]. *Journal of Healthcare Management and Leadership*, (1), 26-33. <https://doi.org/10.35345/johmal.1252770>
- Beauchamp F. & Dentith A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *Educational Forum*, 68, 276-286. <https://doi.org/10.1080/00131720408984639>
- Billingsley, B., DeMatthews, D., Connally, K., & McLeskey, J. (2018). Leadership for effective inclusive schools: Considerations for preparation and reform. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 65-81. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.6​>
- Bordens, K. S. & Abbott, B. B. (2017). *Research design and methods: A process approach* (10th ed.). McGraw-Hill.
- Bourke, J., & Espedido, A. (2020, March 6). *The key to inclusive leadership*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2020/03/the-key-to-inclusive-leadership>
- Brady, J., & Wilson, E. (2021). Teacher wellbeing in England: Teacher responses to school-level initiatives. *Cambridge Journal of Education*, 51(1), 45-63. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1775789>

- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı [Handbook of data analysis for the social sciences]* (29th ed.). Ankara: Pegem.
- Byrd, M. Y. (2022). Creating a culture of inclusion and belongingness in remote work environments that sustains meaningful work. *Human Resource Development International*, 25(2), 145-162. <https://doi.org/10.1080/13678868.2022.2047252>
- Cambron-McCabe, N. (2006). Challenging the current organization of schools. *Journal of Research on Leadership Education*, 1(1), 1-3. <https://doi.org/10.1177/194277510600100110>
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R. & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250-260. <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.504654>
- Chamberland L. (2009). *Distributed leadership: Developing a new practice: An action research study* (Order No. 3367708). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (UMI No. 304856820)
- Chew, J. O. A. & Andrews, D. (2010). Enabling teachers to become pedagogical leaders: Case studies of two IDEAS schools in Singapore and Australia. *Educational Research for Policy and Practice*, 9, 59-74. <https://doi.org/10.1007/s10671-010-9079-0>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788-799. <https://doi.org/10.1037/edu0000088>
- Crisol-Moya, E., Romero-López, M. A., Burgos-García, A. & Sánchez-Hernández, Y. (2022). Inclusive leadership from the family perspective in compulsory education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 226-245.
- Çakalcı, N. (2019). *Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü [The intermediate role of teacher authority in the relationship between school climate and individual innovation concepts]*. (Thesis No. 557920), [Master thesis, Fırat University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Elazığ ili örneği) [A study of the relationship between distributed leadership in official high schools and teacher autonomy based on teachers' opinions (Elazığ sample)]*. (Thesis No. 446891), [Master thesis, Hacettepe University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği) [The relationship between school climate and teacher*

- autonomy (Muğla sample)*. (Thesis No. 448387), [Master thesis, Muğla Sıtkı Koçman University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çolak, İ., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki [The relationship between teachers' autonomy behaviors and job satisfaction]. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Done, E. J., & Murphy, M. (2018). The responsabilisation of teachers: A neoliberal solution to the problem of inclusion. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(1), 142-155. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1243517>
- Edda Öskarsdóttir, V., Donnelly, M., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders - their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521-537. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0190>
- Ertay, I. (2022). *Yeni uzaktan eğitim çağıyla öğretmen özerkliği ve öz yeterliliğinin ilişki analizi [An analysis of teacher self efficacy and teacher autonomy in relation to a new distance learning era]*. (Thesis No. 773985), [Master thesis, Gaziantep University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Fernet, C., Trépanier, S. G., Austin, S., & Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, 59, 481-491. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.019>
- Friedman H. (2011). The myth behind the subject leader as a school key player. *Teachers and Teaching*, 17, 289-302. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.554701>
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76. <https://doi.org/10.1177/0013164499591005>
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: Distinguishing perceptions by school cultural characteristics*. University of Pennsylvania.
- Genç, B. (2022). *Öğretmen özerkliğinin profesyonellik, yansıtıcı öğretim ve öz yeterlik ile ilgisine yönelik tanımlayıcı bir çalışma: Çorum ili lise İngilizce öğretmenleri örneği [Teacher autonomy and its relation with teacher professionalism, reflection and self-efficacy: A sample of high school EFL teachers in Çorum]*. (Thesis No. 722811), [Master thesis, Uludağ University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Gül, E. (2021). *Kapsayıcı liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinde psikolojik güvenliğin aracılık rolü [The mediating role of psychological safety in the impact of inclusive leadership on job performance]* (Thesis No. 663121), [Master thesis, Karamanoğlu Mehmetbey University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gül, F. Ö. (2015). *Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi [An analysis on teacher autonomy in the context of educational leadership]*. (Thesis No. 437096), [Master thesis, Marmara University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. New York: Oxford University Press.
- Helgøy, I., & Homme, A. (2007). Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232-249. <https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.3.232>
- Hofstein, A., Carmeli, M. & Shore, R. (2004). The professional development of high school chemistry coordinators. *Journal of Science Teacher Education*, 15, 3-24. <https://doi.org/10.1023/B:JSTE.0000031460.64585.fd>
- Hollander, E. P. (2009). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. New York: Routledge.
- Huang, J. (2005). Teacher autonomy in language learning: A review of the research. *Research Studies in Education*, 3(203-18). <https://www.researchgate.net/publication/345437079>
- Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38(2), 267-289. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657870>
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler [Scientific research method: Concepts, principles, techniques]* (38th edition). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Klinker, J. F., Watson, P. A., Furgerson, P., Halsey, P., & Janisch, C. (2010). "Tipping" teachers toward change: Developing leadership characteristics through book club. *Teacher Education and Practice*, 23(1), 103-119.
- Kuloğlu, M. E. (2023). *Program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve TBAP arasındaki ilişkiler [The relationships among the curriculum autonomy, teacher autonomy, curriculum*

- literacy, curriculum fidelity, and technological pedagogical content knowledge*]. (Thesis No. 809805), [Doctoral thesis, Bolu Abant İzzet Baysal University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki [The relationship between class teachers' teaching authority behaviors academic performance levels and perceptions of teaching leadership]*. (Thesis No. 545149), [Master thesis, Amasya University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. McGraw-Hill Education (UK).
- Malik, S. (2023). What it takes to be an inclusive leader? Developing six signature traits to master inclusive leadership. *Strategic HR Review*, 22(3), 98-101. <https://doi.org/10.1108/SHR-03-2023-0017>
- Manasia, L., Pârvan, A. & Macovei, M. (2020). Towards a model of teacher well-being from a positive emotions perspective. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 469-496. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010035>
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education - MoNE]. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu [Education Vision 2023]*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nembhard, I. M. & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(7), 941-966. <https://doi.org/10.1002/job.413>
- Nishii, L. H. & Mayer, D. M. (2009). Do inclusive leaders help to reduce turnover in diverse groups? The moderating role of leader-member exchange in the diversity to turnover relationship. *Journal of Applied Psychology*, 94(6), 1412-1426. <https://doi.org/10.1037/a0017190>
- Öskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders - their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521-537. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0190>

- Parker, G. (2015). Postmodernist perceptions of teacher professionalism: A critique. *Curriculum Journal*, 26(3), 452-467. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.992920>
- Pazar, B. (2021). *Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki [The relationship between the teachers autonomy and organizational happiness]* (Thesis No. 673883), [Master thesis, İstanbul Kültür University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54. <https://eric.ed.gov/?id=ej718115>
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.1.44-51>
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Perryman, J., & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3-23. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A. & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.07.002>
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership: A review*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/240637430_Inclusive_Leadership_A_Review
- Sanders M. G. (2006). Missteps in team leadership: The experiences of six novice teachers in three urban middle schools. *Urban Education*, 41, 277-304. <https://doi.org/10.1177/0042085906287903>
- Sevinç, H. H. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki [The relationship between the management styles of school managements and teacher autonomy]*. (Thesis No. 702139), [Master thesis, İstanbul Aydın University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Singh, A., Yager, S. O., Yutakom, N., Yager, R. E. & Ali, M. M. (2012). Constructivist teaching practices used by five teacher leaders for the Iowa

- Chautauqua professional development program. *International Journal of Environmental ve Science Education*, 7, 197-216. <https://eric.ed.gov/?id=EJ990516>
- Skerritt, C. (2019). I think Irish schools need to keep doing what they're doing: Irish teachers' views on school autonomy after working in English academies. *Improving Schools*, 22(3), 267-287. <https://doi.org/10.1177/1365480219853457>
- Skerritt, C. (2020). *Autonomy, Accountability and Social Justice: Stories of English Schooling*: by Amanda Keddie and Martin Mills, Oxon, Routledge, 2019, 146 pp., £29.99 (paperback), ISBN: 9781138104655. *Leadership and Policy in Schools*, 19(2), 319-322. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1695852>
- Strong, L. E., & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies*, 50(2), 123-145. <https://doi.org/10.1080/00131946.2014.880922>
- Subaşı, A. (2022). *Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki [Correlation between teacher autonomy and school principals' management style]*. (Thesis No. 728528), [Master thesis, İstanbul Kültür University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şahin İpek, D. (2017). *Yansıtıcı öğretim ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin belirli değişkenlere göre incelenmesi [The relationship between teacher reflection and teacher autonomy with respect to certain variables]*. (Thesis No. 481601), [Master thesis, Orta Doğu Teknik University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şahin, O. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile rehber öğretmen/psikolojik danışmanların örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between inclusive leadership behaviors of school administrators and organizational happiness level of counselors/psychological counselors]*. (Thesis No. 768252), [Master thesis, Siirt University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şakar, S. A. (2013). *English teachers self-perceptions of teacher autonomy in middle schools and high schools: The case of Sakarya [Ortaokul ve liseerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algıları: Sakarya ili örneği]* (Thesis No. 345831), [Master thesis, On Sekiz Mart University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şentürk, H. A. (2019). *Kapsayıcı liderlik davranışı ve iş modeli ilişkisi [The relationship between inclusive leadership behavior and business model]*. (Thesis No. 590524), [Master thesis, Aydın Adnan Menderes University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6 th ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.

- Theoharis, G. & Scanlan, M. K. (Eds.). (2020). *Leadership for increasingly diverse schools*. Routledge.
- Usma Wilches, J. (2007). Teacher Autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala*, 12(1), pp. 245-275. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2720>
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir Pareto analizi (A Pareto Analysis on the Status of the Teaching Profession in Turkey). *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130. <https://doi.org/10.19126/suje.379040>
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)* [Assesment of the structural and individual dimensions of grade teacher's awareness level of teacher autonomy (Case of İzmir)] (Thesis No. 375615), [Doctoral thesis, On Sekiz Mart University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Üzüm, P., & Karşlı, M. (2013). Awareness levels of classroom teachers about teacher authonomy (An example of the province of Izmir). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Journal of the Faculty of Education of İnönü University)*, 14(3), 79-94.
- Vasile, C. (2013). Autonomy variation in teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 610-614. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.361>
- Wenner, J. A. & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Wermke, W. & Höstfält, G. (2014). Contextualizing teacher autonomy in time and space: A model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 58-80. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.812681>
- Wu, G.-f., & Li, M. (2023). Impact of inclusive leadership on employees' innovative behavior: A relational silence approach. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1144791. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1144791>
- Wuffli, P. A. (2016). *Inclusive leadership: A framework for the global era*. Springer International Publishing.
- Yolcu, M. A. (2021). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Analysis of the relationship between organizational silence and teacher autonomy in secondary education institutions]. (Thesis No. 668270), [Master thesis, Karamanoğlu Mehmetbey University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Yolcu, O. (2019). *Ortaokul fen bilimleri öğretim programının Stufflebeam Değerlendirme Modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi [Examining of secondary school science curriculum in terms of teacher autonomy based on stufflebeam evaluation model]* (Thesis No. 603087), [Doctoral thesis, Aydın Adnan Menderes University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Ethical and Author Declarations | Etik ve Yazar Beyanları**Graduate Thesis Information**

This study is derived from the first author's 2025 master's thesis at Tokat Gaziosmanpaşa University Graduate School of Education, supervised by the second author (thesis no: 913840). The thesis title is "The relationship between school principals' inclusive leadership behaviours and teacher autonomy."

Authors' Contributions

This study is derived from the master's thesis completed by the first author under the supervision of the second author. The first author conducted the research, performed data curation, and drafted the original article. The second author supervised the study and provided critical feedback on the findings. Both authors contributed to the final version of the article and approved it for publication.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no competing interests relevant to the content of this article.

Ethical Approve

This study was approved by Tokat Gaziosmanpaşa University's Social and Human Sciences Research Ethics Committee. The permission document, dated January 30, 2024, number 01-65, verifies that the request has been assessed and considered ethically sound, and has been sent to the pertinent parties involved in the study.

Lisansüstü Tez Bilgileri

Bu çalışma, birinci yazarın 2025 yılında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden türetilmiştir (tez no: 913840). Tez başlığı: "Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki."

Yazarların Katkı Düzeyleri

Bu çalışma birinci yazar tarafından ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Birinci yazar araştırmayı yürüterek veri düzenlemesini gerçekleştirmiş ve makalenin özgün taslağını yazmıştır. İkinci yazar çalışmayı denetlemiş ve bulgulara ilişkin eleştirel geri bildirim sağlamıştır. Her iki yazar da makalenin son haline katkıda bulunmuş ve yayımlanmasını onaylamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarların, bu makalenin içeriğiyle ilgili beyan edilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Onay

Bu çalışma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. 30 Ocak 2024 tarihli ve 01-65 sayılı izin belgesi, başvurunun değerlendirildiğini ve etik açıdan uygun bulunduğunu doğrulamakta olup, çalışmada yer alan ilgili taraflara iletilmiştir..

This study has been evaluated under double-blind peer review and verified to be free of plagiarism using iThenticate software.

Bu çalışma, çift taraflı kör hakemlik kapsamında değerlendirilmiş ve iThenticate yazılımı kullanılarak intihal içermediği teyit edilmiştir.

The copyrights of the studies published in our journal belong to our journal and are published as open access under a CC-BY-NC-ND license.

Dergimizde yayımlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup, CC-BY-NC-ND lisansı ile açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

Ethical disclosure | Etik bildirim: ebfd@ankara.edu.tr