

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN DAĞITIMCI LİDERLİK
DAVRANIŞLARININ OKULLARIN AKADEMİK
İYİMSERLİKLERİ İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK
VE OKUL BAŞARISIYLA İLİŞKİSİ**

Öznur ATAŞ AKDEMİR

**Doktora Tezi
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK
2016**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM
DALI**

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN
DAĞITIMCI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ OKULLARIN
AKADEMİK İYİMSERLİKLERİ İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE OKUL
BAŞARISIYLA İLİŞKİSİ

(The Relationship of Distributed Leadership Behaviours of School Principals
with Schools' Academic Optimism and Organizational Commitment and School
Achievement According to Teacher Perceptions)

DOKTORA TEZİ

Öznur ATAŞ AKDEMİR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK

ERZURUM

Ocak, 2016

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK danışmanlığında, Öznur ATAŞ AKDEMİR tarafından hazırlanan “Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Okulların Akademik İyimselikleri ile Örgütsel Bağlılık ve Okul Başarısıyla İlişkisi” başlıklı çalışma 08/01/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

İmza: 

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK

İmza: 

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Murat TAŞDAN

İmza: 

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN

İmza: 

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Sinan YALÇIN

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



26 / 01 / 2016

Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ

Enstitü Müdürü



TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Okulların Akademik İyimselikleri ile Örgütsel Bağlılık ve Okul Başarıyla İlişkisi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

...../...../.....


Öznur ATAŞ AKDEMİR

ÖZET

DOKTORA TEZİ

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN DAĞITIMCI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ OKULLARIN AKADEMİK İYİMSERLİKLERİ İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE OKUL BAŞARISIYLA İLİŞKİSİ

Öznur ATAŞ AKDEMİR

2016, 216 sayfa

Bu araştırma, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okulların akademik iyimserlikleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve okul başarısı arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, bu amaca yönelik olarak ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılı, Erzurum il merkezinde bulunan 40 kamu ortaokulunda görev yapmakta olan 772 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Hulpia, Devoos ve Rosseel (2009a) tarafından geliştirilen ve Baloğlu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan *Dağıtımçı Liderlik Envanteri*; Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan *Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formu*; Üstüner (2009) tarafından geliştirilen *Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği* ve ortaokulların TEOG ortalamaları kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS ve LISREL programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler, parametrik testlerden t testi ve nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon analizi ve yordama gücünü incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi ve yapısal eşitlik modeli uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına, okulların akademik iyimserlik düzeyine ve örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının ve okulların akademik iyimserlik düzeylerinin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmanın bulguları, okul

yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik düzeyi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında; okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve okul başarısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları, akademik iyimserliğin veli ve öğrenciye güven, ortak öz yeterlik, akademik vurgu boyutlarını ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel bağlılığının aracı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dağıtımçı liderlik, akademik iyimserlik, örgütsel bağlılık, okul başarısı, okul yöneticileri.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE RELATIONSHIP OF DISTRIBUTED LEADERSHIP BEHAVIOURS OF SCHOOL PRINCIPALS WITH SCHOOLS' ACADEMIC OPTIMISM AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT AND SCHOOL ACHIEVEMENT ACCORDING TO TEACHER PERCEPTIONS

Öznur ATAŞ AKDEMİR

2016, 216 pages

This study aims to determine the relationship among school principals' distributed leadership behaviours, academic optimism of schools, organizational commitment and school achievement according to teacher perceptions. For this purpose, correlational survey model has been used in this study. The study group consists of 772 teachers working at 40 state-run secondary schools of Erzurum during 2014-2015 academic year. The data of the study has been collected by using Distributed Leadership Inventory which was developed by Hulpia, Devoos and Rosseel (2009a) and adapted to Turkish by Baloğlu (2012), Academic Optimism Scale School Form which was developed by Hoy, Tarter and Woolfolk Hoy (2006) and adapted to Turkish by Yıldız (2011), Organizational Commitment Scale for Teachers which was developed by Üstüner (2009) and the averages of school grades for the exam of Transition from Primary to Secondary Education (TEOG). The data has been analysed with SPSS and LISREL programmes. Some descriptive statistics such as frequencies, percentages, arithmetic mean and standard deviation have been used; t-test which is one of the parametric tests, Kruskal Wallis H and Mann Whitney U which are among non-parametric tests, have been used. Besides, Pearson Moment Correlation has been used in order to determine the relationships among the variables; and multiple linear regression analysis and structural equation modelling have been used to investigate predictive power of distributed leadership. According to the findings of the study, it is determined that teachers' perceptions towards school principals' distributed leadership behaviours, academic optimism levels of schools and organizational commitment are at moderate level. It is found that, school principals' distributed leadership behaviours and academic optimism levels of schools differentiate significantly according to gender and professional experience variables; and teachers' organizational commitments

differentiate significantly according to professional experience of teachers. The findings of the study have revealed that, there is a positive and significant relationship between school principals' distributed leadership behaviours and academic optimism levels of schools and teachers' organizational commitments; also there is a positive and significant relationship between academic optimism levels of schools and teachers' organizational commitments and school achievement. Besides, school principals' distributed leadership behaviours significantly predict trust in parents and students, collective self efficacy and academic emphasis dimensions of academic optimism as well as teachers' organizational commitments. It is observed that teachers' organizational commitments have mediating effect on the relationship between school principals' distributed leadership behaviours and academic optimism of schools.

Key Words: Distributed leadership, academic optimism, organizational commitment, school achievement, school principals.

ÖN SÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okulların akademik iyimserlikleri, okul başarısı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde beni destekleyen ve bana rehberlik eden Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK'a, Doç. Dr. Şükrü ADA'ya, Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN'a, Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ'a, Doç. Dr. Murat TAŞDAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Sinan YALÇIN'a teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışmanın her aşamasında beni destekleyen, gereksinim duyduğum kaynakları benimle cömertçe paylaşan Prof. Dr. James SPILLANE'e çok teşekkür ederim. Doktora eğitimim boyunca desteklerini esirgemeyen doktora programındaki arkadaşlarıma, araştırma görevlisi arkadaşlarıma ve araştırmanın yapıldığı okulların yöneticilerine ve öğretmenlerine ilgilerinden dolayı teşekkür ederim.

Aradaki mesafeye rağmen bu zorlu süreçte hep yanımda olan, beni destekleyen, cesaretlendiren, emeğini ve sevgisini her zaman üzerimde hissettiğim değerli aileme sonsuz teşekkür ederim. Son olarak, çalışmamın tamamlanması için bana güvenen, desteğini her zaman bana hissettiren ve çalışmama çok büyük katkıları olan değerli eşim Dr. Ahmet Selçuk AKDEMİR'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Erzurum-2016

Öznur ATAŞ AKDEMİR

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
TABLOLAR DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR DİZİNİ	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Varsayımlar	12
1.5. Sınırlılıklar	12
1.6. Tanımlar	12

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	14
2.1. Liderlik	14
2.1.1. Liderlik kavramının tanımlanması	14
2.1.2. Liderlik kuramları	17
2.1.2.1. Özellik kuramı	18
2.1.2.2. Davranışçı kuramlar	19
2.1.2.2.1. Ohio State Üniversitesi araştırmaları	19
2.1.2.2.2. Michigan State Üniversitesi araştırmaları	20
2.1.2.2.3. Blake ve Mouton'un yönetim gözeneği araştırması	20
2.1.2.3. Durumsallık kuramları	22
2.1.2.3.1. Fiedler'in durumsallık kuramı	22
2.1.2.3.2. Hersey ve Blanchard durumsallık kuramı	24

2.1.2.3.3. Yol amaç kuramı	25
2.1.2.3.4. Vroom ve Yetton'un karar verme modeli.....	26
2.1.3. Çağdaş liderlik yaklaşımları	27
2.2. Çağdaş Bir Liderlik Yaklaşımı: Dağıtımçı Liderlik.....	29
2.2.1. Dağıtımçı liderliğin tarihsel gelişim süreci	29
2.2.2. Dağıtımçı liderliğin tanımlanması	32
2.2.3. Dağıtımçı liderlik modelleri	33
2.2.4. Dağıtımçı liderlikle ilişkili kavramlar	36
2.2.4.1. Örgüt kültürü	36
2.2.4.2. Öğrenen örgütler.....	36
2.2.4.3. Öğretmen liderliği.....	37
2.2.4.4. Etkili okul liderliği.....	37
2.2.4.5. Takım çalışması	37
2.2.5. Eğitim örgütlerinde dağıtımçı liderlik	38
2.3. Akademik İyimserlik.....	40
2.3.1. Akademik iyimserlik kavramının tanımlanması.....	40
2.3.2. Öğretmenlerin akademik iyimserlik inancı	41
2.3.2.1. Öğretmenlerin öz-yeterlik inancı.....	42
2.3.2.2. Öğretmenlerin akademik vurgu inancı	44
2.3.2.3. Öğretmenlerin güven inancı	45
2.3.3. Okulların akademik iyimserlikleri.....	46
2.3.3.1. Ortak öz-yeterlik.....	48
2.3.3.2. Akademik vurgu	51
2.3.3.3. Veli ve öğrenciye güven	52
2.4. Örgütsel Bağlılık	53
2.4.1. Örgütsel bağlılığın tanımlanması.....	53
2.4.2. Örgütsel bağlılığın sınıflandırılması.....	56
2.4.2.1. Tutumsal bağlılık yaklaşımları	58
2.4.2.1.2. Kanter'in yaklaşımı	59
2.4.2.1.3. Etzioni'nin yaklaşımı.....	60
2.4.2.1.4. O'Reilly ve Chatman'ın yaklaşımı	61
2.4.2.1.5. Penley ve Gould'un yaklaşımı.....	62

2.4.2.1.6. Allen ve Meyer'in yaklaşımı	63
2.4.2.1.6.1. Duygusal bağlılık	65
2.4.2.1.6.2. Devam bağlılığı	66
2.4.2.1.6.3. Normatif (Değer ve kurallara) bağlılık	66
2.4.2.2. Davranışsal bağlılık yaklaşımları	67
2.4.2.2.1. Becker'in yaklaşımı	68
2.4.2.2.2. Salancik'in yaklaşımı.....	70
2.4.2.3. Çoklu bağlılık yaklaşımı.....	70
2.4.3. Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler	71
2.4.4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı.....	72
2.5. Okul Başarısı.....	75
2.6. İlgili Araştırmalar.....	77
2.6.1. Yurt dışında yapılan araştırmalar	77
2.6.1.1. Dağıtımçı liderlik konusunda yurt dışında yapılan araştırmalar.....	77
2.6.1.2. Akademik iyimserlik konusunda yurt dışında yapılan araştırmalar	86
2.6.1.3. Örgütsel bağlılık konusunda yurt dışında yapılan araştırmalar	90
2.6.2. Yurt içinde yapılan araştırmalar	93
2.6.2.1. Dağıtımçı liderlik konusunda yurt içinde yapılan araştırmalar	93
2.6.2.2. Akademik iyimserlik konusunda yurt içinde yapılan araştırmalar	95
2.6.2.3. Örgütsel bağlılık konusunda yurt içinde yapılan araştırmalar.....	97

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	101
3.1. Araştırmanın Modeli	101
3.2. Çalışma Grubu	101
3.3. Veri Toplama Araçları	104
3.3.1. Kişisel bilgi formu	104
3.3.2. Dağıtımçı liderlik envanteri.....	104
3.3.3. Akademik iyimserlik ölçeği okul formu.....	108
3.3.4. Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği	112
3.3.5. Okul başarısı	115
3.4. Verilerin Çözümlemesi	116

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM.....	118
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	118
4.1.1. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin bulgular ve yorumlar	118
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	119
4.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar	119
4.2.2. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar	120
4.2.3. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar	122
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	123
4.3.1. Öğretmen algılarına göre okulların akademik iyimserlikleri ve alt boyutlarına ilişkin bulgular ve yorumlar	123
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	123
4.4.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar	124
4.4.2. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar	124
4.4.3. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar	126
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	127
4.5.1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar....	127
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	127
4.6.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar	127
4.6.2. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar	128
4.6.3. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar	129
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	129
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	132
4.8.1. Okulların akademik iyimserliklerinin ortak öz yeterlik boyutunun yordanmasına ilişkin bulgular ve yorumlar.....	132
4.8.2. Okulların akademik iyimserliklerinin veli ve öğrenciye güven boyutunun yordanmasına ilişkin bulgular ve yorumlar.....	133
4.8.3. Okulların akademik iyimserliklerinin akademik vurgu boyutunun yordanmasına ilişkin bulgular ve yorumlar.....	134

4.8.4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordanmasına ilişkin bulgular ve yorumlar	135
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	136

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	139
5.1. Sonuçlar	139
5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma	139
5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma.....	142
5.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma	144
5.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma.....	145
5.1.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma.....	147
5.1.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma	147
5.1.7. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma	149
5.1.8. Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma.....	153
5.1.11. Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma	154
5.2. Öneriler	155
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	155
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	156
KAYNAKÇA	158
EKLER.....	191
EK 1. Ölçme Araçlarının Uygulanabilmesi İçin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Uygulama İzni Belgesi	191
EK 2. Dağıtımçı Liderlik, Akademik İyimserlik, Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	192
EK 3. Dağıtımçı Liderlik Ölçeği İçin Doç. Dr. Nuri Baloğlu'ndan Alınan İzin Belgesi.....	195
EK 4. Akademik İyimserlik Ölçeği İçin Gülizar Yıldız'dan Alınan İzin Belgesi	196
EK 5. Örgütsel Bağlılık Ölçeği İçin Mehmet Üstüner'den Alınan İzin Belgesi	197
ÖZGEÇMİŞ	198

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1.	Örgütsel Bağlılığa Etki Eden Faktörler	72
Tablo 3.1.	Çalışma Grubunda Yer Alan Okullara ve Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler	102
Tablo 3.2.	Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	104
Tablo 3.3.	Dağıtımçı Liderlik Envanterinin Faktör Yük Değerleri.....	106
Tablo 3.4.	Dağıtımçı Liderlik Envanterinin DFA ile Kurulan Üç Boyutlu Yapıya İlişkin Birinci Düzey DFA Sonuçları.....	108
Tablo 3.5.	Akademik İyimserlik Ölçeğinin Faktör Yük Değerleri.....	110
Tablo 3.6.	Akademik İyimserlik Ölçeğinin DFA ile Kurulan Üç Boyutlu Örtük Yapıya İlişkin DFA Sonuçları.....	111
Tablo 3.7.	Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Faktör Yük Değerleri.....	113
Tablo 3.8.	Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin DFA ile Kurulan Üç Boyutlu Örtük Yapıya İlişkin DFA Sonuçları.....	115
Tablo 3.9.	Ölçeklerin Normallik Dağılımına İlişkin Veriler	116
Tablo 4.1.	Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağlı Değişim Katsayı Değerleri.....	118
Tablo 4.2.	Araştırmaya Katılanların Cinsiyetine Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına İlişkin T-Testi Sonuçları	119
Tablo 4.3.	Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	120
Tablo 4.4.	Araştırmaya Katılanların Eğitim Durumuna Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	122
Tablo 4.5.	Öğretmen Algılarına Göre Okulların Akademik İyimserlikleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağlı Değişim Katsayısı Değerleri	123
Tablo 4.6.	Araştırmaya Katılanların Cinsiyetine Göre Okulların Akademik İyimserliklerine İlişkin T-Testi Sonuçları	124

Tablo 4.7.	Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdemine Göre Okulların Akademik İyimserliklerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	125
Tablo 4.8.	Araştırmaya Katılanların Eğitim Durumuna Göre Okulların Akademik İyimserlik Düzeyine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	126
Tablo 4.9.	Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağıl Değişim Katsayısı Değerleri.....	127
Tablo 4.10.	Araştırmaya Katılanların Cinsiyetine Göre Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	128
Tablo 4.11.	Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdemine Göre Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	128
Tablo 4.12.	Araştırmaya Katılanların Eğitim Durumuna Göre Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	129
Tablo 4.13.	Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları, Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları.....	130
Tablo 4.14.	Okulların Akademik İyimserliklerinin Ortak Öz Yeterlik Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi Matrisi	133
Tablo 4.15.	Okulların Akademik İyimserliklerinin Veli ve Öğrenciye Güven Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi Matrisi.....	134
Tablo 4.16.	Okulların Akademik İyimserliklerinin Akademik Vurgu Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi Matrisi	135

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Blake ve Mouton yönetim tarzı matriksi	21
Şekil 2.2. Spillane'nin dağıtımçı liderlik modeli.....	34
Şekil 2.3. Akademik iyimserliğin 3 alt boyutu	42
Şekil 2.4. Yeterlik beklentileri ve çıktı beklentileri arasındaki farkı gösteren diyagram	43
Şekil 2.5. Öğretmen öz yeterliği ve okul ilişkisi.....	49
Şekil 2.6. Öz yeterlik duygusunun döngüsel yapısı	50
Şekil 2.7. Akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı ilişkisi.....	51
Şekil 2.8. Örgütsel bağlılığın sınıflandırılması	57
Şekil 2.9. Örgütsel Bağlılıkta Tutumsal Yaklaşım.....	58
Şekil 2.10. Üç bileşenli örgütsel bağlılık modeli	64
Şekil 2.11. Davranışsal bağlılık yaklaşımı.....	68
Şekil 3.1. Dağıtımçı liderlik envanterinin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı	107
Şekil 3.2. Akademik iyimserlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı	111
Şekil 3.3. Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı	114
Şekil 4.1. Yapısal eşitlik modeli: Örgütsel bağlılığın aracı etkisi.....	137

KISALTMALAR DİZİNİ

- AFA : Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi
TEOG : Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
YEM : Yapısal Eşitlik Modeli

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim bilimleri alanındaki deneysel ve kuramsal çalışmaların temelindeki motivasyonlardan biri, okul başarısını sağlama ve bu başarıyı sürdürülebilir hale getirme gereksinimi ve isteğidir (Karadağ, 2007). Çünkü “okulda yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinde geliştirilen ve kazandırılan becerilerle bilgilerin çeşitli yöntemlerle ölçülüp değerlendirilmesi” (Steinmayr, Meißner, Weidinger ve Wirthwein, 2014, s.1) biçiminde tanımlanan okul başarısı, özelde bireylerin, genel çerçevede ise eğitim kurumlarıyla eğitim yöneticilerinin nihai hedefidir (Arıcı, 2007; Demirtaş ve Çınar, 2004). Okul yönetiminde, “okulu belirlenen amaçlarına ulaştırmak üzere öğrenci, öğretmen ve diğer personel gibi insan kaynaklarını bir araya getirip etkili bir biçimde kullanarak, önceden belirlenmiş politikaları ve alınan kararları uygulaması gereken” (Yıldırım, 2012, s.14) okul yöneticisi bu hedefe ulaşmak için çaba göstermektedir. Okulun başarılı veya etkili olmasında anahtar konumunda olan kişi okul yöneticisidir ve okulda liderlik kapasitesinin oluşturulmasında kritik bir bileşendir (Balcı, 2013; Harris, 2012; Şişman, 2012). Ayrıca etkili okul yöneticileri, var olan kaynakları etkin bir şekilde kullanarak öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadırlar (Manasse, 1984).

Okul yöneticisinin liderlik rolünü tek başına üstlenmesi veya liderliğini çevresindeki insanlarla paylaşması kendi inisiyatifindedir. Ancak bu paylaşımın gerçekleşebilmesi için de bireyler arasında uyumlu ve tutarlı bir etkileşimin var olması gerekmektedir. Bu etkileşimin sonucunda bireyler örgüt hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşmak için çaba gösterecekler ve etkili oldukları alanlarda liderlik yapabileceklerdir. Dağıtımcı liderlik, bu amaçlara ulaşmada bilinen pek çok liderlik biçimi arasında en

etkili ve yararlı liderlik davranışıdır. Okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışını benimsemesi örgüt hedeflerine ulaşmada son derece önemli bir rol oynar (Harris, 2008; Laughlin, 2011; Spillane, Camburn ve Pareja, 2007).

Okul liderliği ve yönetiminde dağıtımçı bakış açısı son yıllarda dünya ölçeğinde politikacıların, uygulayıcıların ve araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Harris, 2012; Spillane ve Healey, 2010). Spillane, Halverson ve Diamond (2001) tarafından örgüt içinde birçok bileşenin bir araya gelerek oluşturduğu bir sistem olarak ifade edilen dağıtımçı liderlik, okul örgütlerinde liderlik özelliğinin tek bireyde toplanması yerine liderliğin yayılması biçiminde ifade edilir. Böylece örgüte ilişkin görev ve sorumluluklar paylaşılır ve karara katılım artar. Ancak dağıtımçı liderlik bakış açısına göre gruptaki herkes lider olmak zorunda değildir (Spillane ve Healey, 2010). Başka bir deyişle, liderlik görevinin üstlenilmesi gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu durumda liderlik, örgütteki bireylerin etkileşiminden etkilenmektedir.

Dağıtımçı liderlikte, liderliğin var olması gerektiği belirtilmiş ancak eğitim örgütlerinin karmaşık bir yapıya sahip olmalarının tek bir kişinin bütün örgütün sorumluluğunu başarılı bir şekilde yerine getirmesinin mümkün olmadığı ifade edilmiştir (Hoy ve Miskel, 2010/2004; Spillane, Halverson ve Diamond, 2004). Hulpia ve Devos da (2010) eğitim sisteminin artan karmaşıklığından dolayı tek bir okul yöneticisinin bir ekibe dağıtım yapmaksızın tüm liderlik fonksiyonlarını yerine getirebilecek bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmasının olanaksız hale geldiğini ileri sürmüştür.

Liderliğin dağıtımçı bakış açısı, okulları yönetmenin çoğul liderler gerektirdiğini ve sorumluluğun bölünmesi veya paylaşılması gerektiğini ifade etmektedir (Gronn, 2003; Grubb, Flessa, Tredway ve Stern, 2003). Ayrıca Çelik (2013), okulların yapısıyla örtüşen bir dağıtımçı liderlik türünün okullarda paylaşmanın yanı sıra hesap vermeyi de gündeme getirdiğini ifade etmektedir. Bu liderlik türü, eğitim örgütlerinde sorumluluğu ve yetkiyi örgütün diğer üyelerine dağıtmayı öngörmektedir. Bu dağıtımın sonucunda hesap verilebilirlik ilkesi de örgütün bütün üyelerine yayılmaktadır.

Dağıtımçı liderlik, hesap verilebilirliğin yayılmasında etkin bir rol oynamasının yanısıra okullarda demokrasinin uygulanmasında da yardımcı bir bileşen olarak ortaya çıkmaktadır. Okullarda demokratik bir ortamın oluşturulması, okul yönetiminde

öğretmenlerin karar verme süreçlerine katılmaları ve liderliği paylaşımlarıyla olanaklı hale gelmektedir (Çelik, 2013; Harris, 2012; Mayrowetz, 2008).

Liderliğin dağıtımını göz önünde bulunduran dağıtımcı liderlikte, liderliğin kaynaklarının neler olabileceği konusunda çalışmalar yapılmıştır. Bu konuda kapsamlı bir araştırma yapan Heck ve Hallinger (2009) öğretmenlerin bakış açılarından faydalanarak dağıtımcı liderliğin kaynakları üzerine odaklanmışlardır. Öğrenci öğrenmesi üzerinde liderliğin etkilerini modellemek için dağıtımcı liderliği, yönetici, öğretmenler ve okulun gelişimine önderlik etmede okulun takım üyeleri tarafından uygulanan işbirliği olarak kavramsallaştırmışlardır. Ayrıca okullarda dağıtımcı liderliği üç açıdan ele almışlardır. İlk olarak, dağıtımcı liderlik uygulamalarının öğretmenlerin okuldaki eğitimsel gelişimi hakkında işbirlikçi karar vermelerini etkilediğini saptamışlardır. İkinci olarak, öğretmenlerin algılarına göre öğrenci öğrenmesi için hesap verilebilirliğin paylaşıldığı, bağlılık ve katılımın teşvik edildiği kadar öğrencileri ve personeli güçlendiren ve okul yönetişimini vurgulayan okul liderliğinin önemini de vurgulamışlardır. Üçüncü olarak, öğretmenlerin algılarına göre okulun vizyon ve amacını incelemek üzere tüm okul paydaşları için düzenli fırsatların sağlanması gibi okulun akademik gelişimini değerlendirmek için okul liderlerinin katılım göstermesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Son zamanlarda akademik iyimserlik kavramı, dağıtımcı liderlik bakış açısının etkilediği faktörlerden biri olarak dikkat çekmeye başlamıştır (Chang, 2011; Malloy, 2012; Mascal, Leithwood, Strauss ve Sacks, 2009). Kökeni pozitif psikoloji bilimine dayanan akademik iyimserlik kavramı, “akademik başarının önemli olduğu, öğrencilerin başarıya kapasitesine sahip oldukları ve buna ilişkin öğrenci ve velilerle işbirliği yapabileceklerine ilişkin öğretmenler arasında paylaşılan bir inanç” (McGuigan ve Hoy, 2006, s.204) olarak tanımlanır. Smith ve Hoy (2007) akademik iyimserliği, kolektif yeterlik, güven duygusu ve akademik vurgudan oluşan genel bir yapı olarak tanımlar. Alan yazında öğrencilerin çeşitli derslere yönelik akademik başarısıyla akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi belirleyen pek çok çalışma vardır (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006; McGuigan, 2005; Smith ve Hoy, 2007). Akademik iyimserlik kavramı, eğitim-öğretim etkinliklerinin temel hedefi olan akademik başarıyı sağlayan faktörlerden biri olarak eğitim araştırmalarında önemini korumaktadır.

Dağıtımçı liderlikle akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sayıca sınırlı olmakla birlikte aynı doğrultuda bulgular ve çıkarımlar sunmaktadır. Ayrıca, dağıtımçı liderliğin, akademik iyimserliğin bir bileşeni olan öğretmenlerin öz yeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu birçok araştırmada vurgulanmıştır (Crowther, Kaagan, Ferguson ve Hann, 2002; Harris, 2008; MacBeath, 2005). Malloy'ın (2012) oldukça geniş bir araştırma grubuyla gerçekleştirdiği deneysel çalışmasında iyi planlanmış dağıtımçı liderlik uygulamasının akademik iyimserlik üzerinde belirgin bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Mascall, Leithwood, Strauss ve Sacks (2009) akademik iyimserlikle, dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalarında;

- a. Akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, okullarında planlı bir dağıtımçı liderlik uygulamasının var olduğunu akademik iyimserlik düzeyi düşük olan öğretmenlere göre daha büyük oranda ifade ettikleri,
- b. Öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin en çok ve en olumlu biçimde dağıtımçı liderlikle ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Akademik iyimserlik kavramı içerisinde ifade edilen iyimserlik, güven, özyeterlik, umut, sorumluluk ve pozitif tutum gibi olumlu ifadeler öğretmeni hedeflemektedir (Beard, 2008; Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2010; Bevel, 2010; Bevel ve Mitchell, 2012; Chang, 2011; Duffy-Friedman, 2007; Eren, 2014; Friedman, 2007; Hoy ve Kurz, 2008; Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006; Kirby ve DiPaola, 2011; Kurz, 2006; Malloy, 2012; Mascall, Leithwood, Strauss ve Sacks, 2008, 2009; McGuigan, 2005; Mishoe, 2012; Nelson, 2012; Smith ve Hoy, 2007; Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell ve Moore, 2013; Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008; Wu, Hoy ve Tarter, 2013). Her ne kadar son zamanlarda okula veya öğrenciye ait akademik iyimserlik kavramları söz konusu olsa da, akademik iyimserliğin merkezinde öğretmen bulunur. Ayrıca öğretmenlerin ortak inançlarına dayanan, okulların akademik iyimserliğine değinen bir çalışmanın kaçınılmaz olarak örgütsel bağlılık kavramı üzerinde de durması gerekir. Çünkü örgütsel bağlılık, akademik iyimserlikle bir bütün oluşturmakta ve bu iki kavramdan biri diğerinin tamamlayıcısı konumundadır. Akademik iyimserlikle, örgütsel bağlılık arasındaki ilişki Kurz'un (2006) çalışmasında ifade ettiği gibi pozitif yönlüdür. Okulların akademik iyimserliğiyle, örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen çok

yönlü çalışmalarında Çoban ve Demirtaş (2011) iki kavram arasında olumlu bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarını da etkilemektedir. Örgütsel bağlılık, öğretmen etkililiğinin güçlü bir yordayıcısı olarak ifade edilmektedir (Dee, Henkin ve Singleton, 2006). Bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mesleki çaba ve katılımları daha yüksektir; ayrıca bu öğretmenlerin bağlı oldukları örgütten ayrılma veya uzaklaşma davranışları gösterme olasılıkları daha azdır (Singh ve Billingsley, 1998). ‘İnsanların düşüncelerini ve edindikleri bilgileri diğer örgüt üyeleriyle rahatça paylaşabildiği bir ortam’ olarak tanımlanan açık iletişim ikliminin örgütsel bağlılığı güçlendirdiği bilinmektedir (Dee, Henkin ve Singleton, 2006, s.23). Firestone ve Pennell (1993), profesyonelleşme ve güçlüklerle başa çıkmada önemli bir motivasyon kaynağı olan örgütsel bağlılığın öğretmenlerin iş performanslarının önemli bir yordayıcısı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yapılan araştırmalar, çalışanların örgütsel bağlılıklarının örgütsel liderlik uygulamalarıyla olumlu ilişkisi olduğunu göstermiştir (Meyer ve Allen, 1997; Nguni, Slegers ve Denessen, 2006).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları pek çok çalışmada ele alınmış ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığının okul liderliği gibi örgüt ortamlarının bazı özellikleri aracılığıyla şekillendiği ortaya çıkmıştır (Meyer ve Allen 1997; Nguni, Slegers ve Denessen, 2006; Ross ve Gray, 2006). Araştırmalar, destek verici okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir (Nguni, Slegers ve Denessen, 2006; Park, 2005). Yöneticiler öğretmenlere geribildirim, teşvik, bilgilendirme ve belirgin okul hedefleri sunduğunda öğretmenler okullarına daha fazla bağlılık duymaktadırlar (Nguni, Slegers ve Denessen, 2006; Park, 2005; Tsui ve Cheng, 1999). Somech (2005), öğretmenleri izleme ve denetleme biçiminde tanımlanan yönlendirici liderlikle örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımlarıyla örgütsel bağlılıkları arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Diosdado, 2008; Kushman, 1992). Firestone ve Pennel’e (1993) göre katılımcı karar almanın örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi bazı şartlara bağlı olarak önemli ölçüde değişebilmektedir. Bu şartlar, öğretmenlerin hangi alanlarda etkili oldukları, yönetimin bu etkilere ne düzeyde açık olduğu, öğretmenlerin bu gibi olanaklarına yönelik normatif kabul düzeyleri, katılım

süreçlerinin örgütlenmesi, öğretmenlerin gerçekten etkili olup olmadıkları ve karar alma süreçlerinin sonuçları biçiminde ortaya konmaktadır.

Dağıtımçı liderliğin yüksek düzeyde uygulandığı okullarda öğretmenlerin liderlik rolünü üstlenmeleri, okullarına olan bağlılıkları aracılığıyla gerçekleşmektedir (Hulpia ve Devos, 2010). Araştırmacılar, sürdürülebilir okul gelişiminin paydaşlar, bir başka ifadeyle okul yöneticisi, öğretmenler ve diğer okul personelleri arasında dağıtılan liderlikle desteklenmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir (Barth, 2001; Fullan, 2001; Harris, 2003; Marks ve Printy, 2003; Stoll ve Fink, 1996). Okullarda dağıtımçı liderlik bakış açısının uygulanması, öğretmenlerin kurumlarına karşı içtenlikle sevgi ve bağlılık hissetmelerini ifade eden örgütsel bağlılığın ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır (Ağiroğlu Bakır, 2013).

Okul başarısının sağlanmasında öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticileri rol oynamaktadır. Öğretmenler, öğrenci performanslarına ilişkin beklentilerle; öğrenciler, başarı düzeyleriyle ve okul yöneticileri destekleyici bir iklim oluşturarak okul başarısını etkilemektedirler (Balcı, 2013). Okulun başarısını etkileyen örgütsel yapı, norm ve etkinlikler vardır. Bir okuldaki öğrenci başarısı üzerinde bireysel yeteneklerin ötesinde, örgütsel özellikler de etkili olmaktadır (Yıldırım, 2012). Dolayısıyla bir okuldaki örgütsel yapılanmanın sorunsuz işlemesi ve öğrenci başarısının istenen düzeye gelmesi paydaşlardan sadece bir veya birkaçının katılımıyla değil örgütün bütüncül katılımıyla mümkün olmaktadır.

Öğrencilerin başarılı olmasında öğretmenlerin iyi yetişmiş ve profesyonel öğretmenlik yeteneklerine sahip olması kritik bir önem taşımaktadır. Ancak alanında çok iyi yetişmiş ve kendini mesleğine adanmış olmasına rağmen örgütsel sorunlardan dolayı verimli olamayan öğretmenler de bulunmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin ortak noktalarda buluşmalarını sağlayabilirlerse ve birbirlerinden öğrenme ortamı ve fırsatı oluştururlarsa öğretmenlerin etkili ve verimli bir şekilde çalışması mümkün olacaktır (Yıldırım, 2012).

Eğitim örgütlerinde liderlik konusunda yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğrenci öğrenmesi üzerinde olumlu yönde ve dolaylı etkilere sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Andrews ve Soder, 1987; Bell, Bolam ve Cubillo, 2003; Eberts ve Stone, 1988; Grift, 1990; Grift ve Houtveen, 1999; Witziers, Bosker ve

Kruger, 2003). Ayrıca, Heck ve Hallinger (2010) son zamanlarda dünyadaki eğitim sistemlerinin öğrenci başarısının hesap verilebilirliğinden ilköğretim ve ortaokullardaki liderliği sorumlu tuttuklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak araştırmalarda liderlik ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Dağıtımçı liderlik ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiye değinen araştırmalardan biri olan, Kanada’da Leithwood ve Jantzi (2000) tarafından yapılan çalışma, liderlik aktivitesinin büyük bir bölümünün öğretmenlere dağıtılmasının öğretmen etkililiği ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu yönde etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Silins ve Mulford (2002) tarafından Tazmany’da yapılan diğer bir çalışmada, dağıtımçı liderliğin öğrenci öğrenme çıktıları etkilendiği, liderlik kaynaklarının okulun bütün paydaşlarına dağıtıldığı ve öğretmenlerin güçlü hissettikleri alanlara önem verdikleri zaman öğrenci çıktılarının büyük oranda artacağı ortaya çıkmıştır.

Okul başarısı üzerinde anlamlı ve olumlu etkilere sahip olan bir diğer örgütsel değişken de akademik iyimserliktir (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006; McGuigan ve Hoy, 2006; Smith ve Hoy, 2007). Anderson (2012) öğretmenlerin güçlü hissettikleri işbirlikçi bir okul kültürü, okul çıktılarına yapılan vurgu, sorunları birlikte ele almada bağlılık ve öğrenci başarısını daha fazla desteklemede isteklilik gibi akademik iyimserlik faktörlerinin öğrenci başarısı ve başarılı okullarla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Akademik iyimserliğin yapısı pozitif bir okul ikliminin oluşmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca akademik iyimserliğin bileşenlerinden biri olan akademik vurgu, okul başarısı için yüksek beklentiler ve standartlar oluşturmaktadır (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000).

Bu araştırmada okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik düzeyi, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve okul başarısı arasındaki ilişki araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okulların akademik iyimserlikleri, örgütsel bağlılık ve

okul başarısı arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen algılarına göre okulların akademik iyimserlikleri ne düzeydedir?
4. Okulların akademik iyimserlik düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?
6. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
7. Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları, okulların akademik iyimserlik düzeyleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve okul başarısı arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
8. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları, okulların akademik iyimserliklerini ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
9. Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel bağlılığı aracı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çağdaş liderlik kuramlardan biri olan ve durumsal liderlik kuramından esinlenen dağıtımcı liderlik anlayışı (Gronn, 2008; Harris, 2013; Spillane, 2006) son zamanlarda eğitim yönetimi alanının dikkat çeken ve üzerinde önemle durulan bir konusu olmuştur. Kavramsal bir çerçeve olarak dağıtımcı bakış açısı okul liderliği ve yönetim hakkında yeni bilgiler oluşturma potansiyeline sahiptir (Gronn, 2000; Spillane vd., 2001, 2004). Bu konuyla ilgili yapılan deneysel çalışmaların yanı sıra hipotez oluşturma ve teori geliştirmeye odaklanan betimsel çalışmalar da (Harris, 2007; Leithwood, Mascall ve Strauss, 2009; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001; Timperley, 2005) olmuştur. Bunun yanısıra, liderliğin okullarda nasıl dağıtıldığı anlayışını geliştirmek için

hipotezleri test eden veya sonuçları tahmin eden deneysel ve tanımlayıcı çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimin karşılanması, dağıtımçı liderliğin okul çıktılarını nasıl etkilediği konusunda önemli bilgileri ortaya koyabilir.

Dağıtımçı liderlik ile okul etkililiği arasında pozitif ilişkilerin bulunduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Harris, 2004; Wallace, 2002; Whittington Davis, 2009). Dağıtımçı bir lider olan okul yöneticisi, okulun etkililiğinde, okul geliştirme ve uygulama sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Balcı, 2013). Okul yöneticisi, etkili okulların oluşturulmasında okulun sorunlarına etkili çözümler üretme ve öğretmenlerin bu çözümleri uygulamaya koymadaki bağlılıklarını geliştirme gibi etkilere sahip olmaktadır (Leithwood ve Steinbach, 1989). Okul yöneticilerinin liderlik görevlerini öğretmenlerle paylaşmaları, liderlik vasfı taşıyan öğretmenlere bu konuda destek vermeleri, öğretmenlerin işbirliği halinde çalışarak bir takım oluşturmalarını sağlamaları ve karar alma süreçlerine öğretmenlerin katılımını sağlayarak okulda demokratik bir ortam oluşturmaları okulun etkili bir şekilde yönetilmesine ve okul gelişiminin sağlanmasına katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Dağıtımçı liderlik son zamanlarda eğitim alanındaki liderlik çalışmalarını yönlendirecek yeni bakış açıları ortaya koymaktadır. Dağıtımçı liderlik araştırmaları, okul etkililiği (Muijs, 2009), öğrenci başarısı (Chang, 2011; Chen, 2007; Cochran, 2007; Davis, 2009; Heck ve Hallinger, 2009; Leithwood ve Mascall, 2008), örgütsel değişim (Harris, Leithwood, Day, Sammons ve Hopkins, 2007; Sloan, 2013), okullarda demokrasi (Harris, Hargreaves ve Fink, 2008; Woods, 2004; Woods ve Gronn, 2009) ve karar verme sürecine katılma (Mayrowetz, 2008; Park ve Datnow, 2009) gibi konulara önemli katkılarda bulunmuştur. Ancak bu yaklaşım araştırma ve uygulama açısından sınırlılıklara sahiptir (Çelik, 2013). Bu nedenle, dağıtımçı liderlik ile ilgili yapılacak olan bu çalışmanın hem araştırma, hem de uygulama alanındaki eksiklikleri kısmen de olsa giderebileceği ve dağıtımçı bakış açısının okul yöneticileri tarafından benimsenerek uygulamaya geçirilmesinde önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Dağıtımçı liderliğin yanı sıra akademik iyimserlik kavramı da eğitim araştırmalarında sıkça incelenmektedir (Beard, 2008; Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2010; Bevel, 2010; Bevel ve Mitchell, 2012; Chang, 2011; Çağlar, 2013, 2014; Çoban ve Demirtaş, 2011; Duffy-Friedman, 2007; Erdoğan, 2013; Eren, 2014; Friedman, 2007;

Gürol ve Kerimgil, 2010; Hoy ve Kurz, 2008; Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006; Kerimgil Çelik ve Gürol, 2015; Kirby ve DiPaola, 2011; Kurz, 2006; Malloy, 2012; Mascall, Leithwood, Strauss ve Sacks, 2008, 2009; McGuigan, 2005; Mishoe, 2012; Nelson, 2012; Özdemir ve Kılınç, 2014; Smith ve Hoy, 2007; Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell ve Moore, 2013; Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008; Wu, Hoy ve Tarter, 2013; Yıldız, 2011; Yılmaz ve Kurşun, 2015). Okullarında dağıtımcı liderlik uygulamalarına yer verilen öğretmenlerin akademik açıdan iyimser düşüncelere sahip olacakları, yapılan çalışmalarda (Chang, 2011; Mascall, Leithwood, Strauss ve Sacks, 2008) ortaya konmaktadır. Bu çerçevede dağıtımcı liderlik ve akademik iyimserlik arasında doğru orantılı bir etkileşimin varlığı söz konusudur.

Okulların akademik iyimserliklerinin okul başarısı üzerinde pozitif etkilere sahip olduğu ve öğretmen başarısını da desteklediği görülmektedir (Anderson, 2012; Harris, 2012; Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004; Sweetland ve Hoy, 2000). Okul yöneticilerinin öğretmen başarılarını destekleyen etkili bir örgütsel yapının okul başarısı üzerinde pozitif bir etki oluşturabileceğini anlaması önemli görülmektedir (Rhoads, 2009). Okullarda akademik iyimserliğin artmasına destek veren okul yöneticileri, buna paralel olarak okul başarısına da katkıda bulunmuş olacaktırlar.

Eğitim yönetiminin temel konularından biri olan örgütsel bağlılık kavramı örgüte sadık olma tutumu, bireylerin örgüt kararlarına katılımına ilişkin devam eden bir süreç, örgütte refah ve başarı sağlayan ve özgürlüğü sınırlayan bir durum olarak ifade edilmektedir (Javadi ve Yavarian, 2011). Örgütsel bağlılığın dağıtımcı liderlik ve akademik iyimserlik üzerindeki etkisi yadsınamaz. Örneğin bir okulda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olması onların dağıtımcı liderlik uygulamalarına katılımlarını arttıracak ve akademik açıdan iyimser düşünceler edinmelerini sağlayacaktır. Bu şekilde örneklendirilebilecek bir ilişki ağının kuramsal boyutlarını netleştirmek için yapılacak çalışmalar klasik araştırma modellerinin ve yöntemlerinin ötesinde yenilikçi ve modern bir yaklaşıma sahip olmalıdır.

Örgütsel bağlılığı yüksek düzeyde olan öğretmenler okul örgütü içerisinde problem üretmek yerine, problemlerin çözümü için çaba göstermektedirler. Bu nedenle, okul örgütü için öğretmenlerin bağlılığını sağlamak, okul örgütünün varlığını sürdürmesi ve hedeflerine ulaşması açısından büyük bir öneme sahiptir (Mikkelsen ve

Einarsen, 2001). Öğretmenlerin birlikte hareket ederek, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için fazla çaba harcama isteği içinde bulunmaları, örgütsel bağlılıklarının bir sonucudur. Öğretmenlerin takım halinde ortak bir amacı gerçekleştirme doğrultusunda çalışması, dağıtımçı liderlik kavramı ile örtüşmektedir (Malik ve Naaem, 2011).

Dağıtımçı liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, dağıtımçı liderliğin akademik iyimserlik (Chang, 2011; Malloy, 2012; Mascall, Leithwood, Strauss ve Sacks, 2009), değerler temelli liderlik (Baloğlu, 2012), iş doyumu (Hulpia ve Devos, 2009; Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009b), matematik başarısı (Heck ve Hallinger, 2009), okul gelişimi (Harris, 2004), okul performansı (Whittington Davis, 2009), öğrenci başarısı (Chang, 2011; Malloy, 2012; Yılmaz ve Turan, 2015), örgütsel değişim (Harris, Leithwood, Day, Sammons ve Hopkins, 2007), örgütsel destek ve örgütsel güven (Yılmaz ve Turan, 2015), örgütsel bağlılık (Ağiroğlu Bakır ve Aslan, 2014; Hulpia ve Devos, 2010; Hulpia, Devos ve Keer, 2010; Hulpia Devos ve Rosseel, 2009b; Uslu ve Beycioğlu, 2013) ve yönetim etkililiği (Wallace, 2002) gibi değişkenlerle ilişkisinin olduğu görülmektedir. Diğer bir anlatımla, dağıtımçı liderliğin örgütsel özellikleri etkilediği ve örgütsel değişkenlerin etkili bir şekilde uygulanmasına katkıda bulunduğu söylenebilir.

Bu genel değerlendirmeler ışığında, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve okul başarısı arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Türkçe alan yazınında dağıtımçı liderlik (Ağiroğlu Bakır ve Aslan, 2014; Aslan ve Ağiroğlu Bakır, 2014, 2015; Baloğlu, 2011, 2012; Korkmaz ve Gündüz, 2011; Köse, 2015; Özdemir, 2012; Özer ve Beycioğlu, 2013; Şahin, Uğur, Dinçel, Balıkçı ve Karadağ, 2014; Taşdan ve Oğuz, 2013; Yılmaz ve Turan, 2015) ve akademik iyimserlik (Çağlar, 2013, 2014; Çoban ve Demirtaş, 2011; Kerimgil Çelik ve Gürol, 2015; Özdemir ve Kılınç, 2014; Yılmaz ve Kurşun, 2015) ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve bu çalışmaların bir kısmının ölçek geliştirme ve uyarlamaya yönelik çalışmalar (Aslan ve Bakır, 2015; Özdemir, 2012; Özer ve Beycioğlu, 2013; Şahin, Uğur, Dinçel, Balıkçı ve Karadağ, 2014; Taşdan ve Oğuz, 2013) olduğu göze çarpmaktadır.

Dağıtımçı liderlik, akademik iyimserlik, örgütsel bağlılık ve okul başarısı arasındaki ikili ilişkileri ele alan az sayıda çalışma (Chang, 2011; Çağlar, 2013; Çoban, 2010; Heck ve Hallinger, 2009; Hulpia, Devos ve Keer, 2010; Hulpia ve Devos, 2010; Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009b; Kurz, 2006; Kurz, Woolfolk Hoy ve Hoy, 2007; Malloy, 2012; Mascall, Leithwood, Strauss ve Sacks, 2009; Park, 2005) olmasına karşın, dağıtımçı liderlik kavramını esas alarak akademik iyimserlik, örgütsel bağlılık ve okul başarısı kavramlarıyla birlikte dört değişken arasındaki ilişki yönlerini ve düzeylerini irdeleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca okul gelişiminde ve okul etkililiğinde önemli bir yere sahip olan bu değişkenlerin araştırılmasının, okulların başarılı bir şekilde yönetilmesine ve eğitim sisteminin gelişmesine katkıda bulunacağı söylenebilir. Bu nedenle böyle bir araştırmanın yapılmasının hem alan yazına hem de uygulama alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırma şu temel varsayımlara dayanmaktadır:

- a) Öğretmenler anketi cevaplarırken yansız, samimi, gerçek kanılarını kullanmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

- a) Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- b) Araştırma sonunda elde edilecek veriler, araştırmanın amacına yönelik olarak hazırlanmış ölçek soruları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dağıtımçı Liderlik: Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışmalarına destek olması, okulun vizyonunu öğretmenlerle ve okulun diğer

paydaşlarıyla birlikte oluşturması, okul yönetimini diğer paydaşlarla işbirliği yaparak gerçekleştirmesi ve okulda bir takım ruhu oluşturmasını ifade etmektedir.

Okulların Akademik İyimserliği: Öğretmenlerin ortak bir öz yeterlik inancına sahip olmalarını, veli ve öğrencilere güvenmelerini ve okulun akademik açıdan gelişimi için çaba göstermelerini ifade etmektedir.

Örgütsel Bağlılık: Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda kalma isteği ile okulu sahiplenme ve benimseme düzeyini ifade etmektedir.

Okul Başarısı: Okulda öğrenim gören öğrencilerin TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) puanlarının ortalamasını ifade etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde liderlik, dağıtımcı liderlik, akademik iyimserlik, örgütsel bağlılık ve okul başarısı ile ilgili kuramsal çerçeve ve bu konularla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Liderlik

2.1.1. Liderlik kavramının tanımlanması

İnsanoğlu toplumsal yapıda yaşama geleneğini sürdürmüş sosyal bir varlıktır ve sosyal hayata adapte olabilme yeteneği sayesinde varlığını sürdürebilmiştir. Yaşam koşullarının getirdiği zorluklarla başa çıkmada, insanoğlunun sahip olduğu zekâ ve kolektif yaşama becerisi önemli rol oynamaktadır. Topluluk halinde yaşayarak pek çok işi birlikte yapan sosyal yapılar içerisinde, bazı insanlar diğerlerini ortak amaçlar doğrultusunda bir araya getirmiş, yönlendirmiş ve yönetmiştir. Gruptaki diğer bireyleri yönlendirebilen, amaçların gerçekleşmesi için bir araya getiren, eylemlerde gruba önderlik eden kişi, lider olarak adlandırılmaktadır (Daft, 2008). Liderler, grup içerisinde yer alan kişilerden herhangi biri olabilmektedir. Onu diğerlerinden ayıran nitelikleri ise başta kişilik özellikleri ve diğer bireyleri yönlendirme, ikna etme ve güven verme yetenekleridir. İnsanlar topluluk halinde yaşarken pek çok zorluğun üstesinden gelebilmiştir ancak bazı konularda kendilerine öncülük edecek olan kişilere de ihtiyaç duymuştur. Bu noktada ise liderlik olgusu devreye girmiştir. Toplumsal faaliyetlerde toplu şekilde karar alınması gereken noktalarda ise insanları etkileyen ve sözünü dinletebilen kişiler genellikle yönetimde söz sahibi olmuştur. Ancak yöneticilerin liderlik vasfı taşımaları toplumun refahı ve geleceği için oldukça önemlidir. Liderlik, araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlarla ifade edilmiştir. Yukl (2006, s.8) liderliği “izleyenleri yapılması gereken işleri ve bu işlerin nasıl yapılacağını anlamaları yönünde etkilemek ve paylaşılan hedeflere ulaşmak için sarfedilen bireysel ve ortak çabayı güçlendirme süreci” olarak tanımlamıştır. Liderlik, Northouse (2010, s.3) tarafından

“bir bireyin gruptaki diğer bireyleri ortak bir hedefe ulaşmak için etkilemesi süreci” olarak ifade edilmiştir. Liderlik üzerine yapılan pek çok tanım bulunmaktadır ancak bu tanımlarda liderlik kavramının özünün neye dayandığı tam olarak belirtilmemiştir. Geçmişten günümüze üzerinde en çok araştırma yapılan konulardan biri olmasına rağmen, liderliğin özünün tam olarak neye dayandığının açıklanamamış olması bu kavrama ilişkin araştırmaların canlılığını sürdürmesini sağlamaktadır. Liderlik, belli bir durumda, belli bir zamanda ve belli koşullarda bir araya gelen insanların ortak hedeflere ulaşması için çabalamasını teşvik eden ve onlara yardım eden bir süreç olarak tanımlanabilir (Werner, 1993/1988).

Özellikle 1960’lı yıllardan sonra liderlik tanımı alan yazında sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Diğer kavramlarla benzerliği üzerinde durularak birbirine benzer olan kavramların ayrıştırılması için tanımlamalar yapılmıştır. Yönetim, yönetici, lider ve liderlik kavramları genel olarak birbirine yakın kavramlardır (Celep, 2004). Bu kavramlar genellikle birbiri ile iç içe geçmiştir. Ancak kavramların detayına inildiğinde aralarında birtakım farkların bulunduğu da göze çarpmaktadır. Çalışmanın ilerleyen kısımlarında bu farklardan sözedilerek kavramlar daha açık şekilde ifade edilecektir.

Liderlik, yöneticilikten farklı bir kavram olarak rasyonellikten öte duygusal boyutu öne çıkan bir kavramdır ve diğer insanları etkilemeyi, onlara azim ve heyecan vermeyi, onları yüreklendirmeyi, onlara yön göstermeyi ve rehberlik etmeyi ifade etmektedir. Liderlik, geleceği görmeyi, örgütün geleceğine ilişkin inandırıcı vizyon ve hedefler belirlemeyi ve insanları da bunları gerçekleştirmek için harekete geçirmeyi içermektedir (Şişman ve Turan, 2002). Liderlik kavramı incelendiğinde bunun daha çok kişisel özellikler ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu gerçekten hareketle her lider yönetici olabilirken her yöneticinin lider olamayacağı söylenebilir. Bunun temel nedeni liderlerin kişiliğinde bulunması gereken özgüven ve ikna kabiliyeti gibi özelliklerdir. Liderler, çalışan kişilerin yaptıkları işi en verimli şekilde yerine getirebilmesi için yalnızca ellerinde bulunan yönergeleri takip etmezler. Aynı zamanda liderliğin özellikleri olan yaratıcı fikir geliştirme, motive etme, insanları etkileme gibi konularda mevcut özelliklerini kullanarak, yapılan işten en iyi verimin alınmasını sağlarlar (Güney, 2011).

İnsanlar topluluk halinde yaşadıklarından ve sosyal bir niteliğe sahip olduklarından dolayı kendilerini belirli hedeflere götürecek liderlere ihtiyaç duymaktadır. Liderlik ise her insanda bulunan bir özellik değildir ve lider olan kişilerde diğerlerinden daha üstün bir beceri ve ikna kabiliyetinin bulunması gerekmektedir. Yönetimde başarıyı sağlayan en önemli faktörlerden birisi de kuşkusuz liderliktir. İnsanları ikna etme, yönetimlerin başarısını doğrudan etkilemektedir (Bush, 2003; Coleman ve Glover, 2010).

Liderlik, “bir grupta yer alan bireylerin içsel ve dışsal olayların yorumunu, hedef seçimini, etkinliklerin düzenlenmesini, kişisel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen toplumsal bir süreçtir” (Hoy ve Miskel, 2010/2004, s. 377). Robbins, Decenzo ve Coulter’e (2013/2013, s. 300) göre liderlik, “bir gruba öncülük etmek ve o grubu amaçlarına ulaşacak yönde etkilemektir”. Liderin etkileme işini yapabilmesi için zekâ, deneyim ve eğitim önemlidir.

Çelik’e (2005) göre liderlik kavramına ilişkin tanımların iki ortak özelliği bulunmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- Grubun bir işlevi olan liderlik, iki ya da daha fazla sayıda kişiyle etkileşimde bulunulan bir süreçtir.
- Liderlik, bireylerin davranışlarını bilinçli olarak etkileme çabasıdır.

Bilim adamları tarafından geçmişten günümüze çeşitli incelemelere konu olan liderlik, tarihin her döneminde ve toplumun her kesimi tarafından dikkat çeken bir kavram olmuştur. Zamanla değişim gösteren ise liderlik kavramının kapsamı ve algılanma biçimidir. Tarihsel süreçte, mekâna, duruma, zamana ve şartlara göre farklı türde liderlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bunun nedeni toplumların sürekli değişmesi ve bu değişimle gelen farklı ihtiyaç ve isteklerdir. Bunun sonucunda daha önce geçerli olan liderlik tarzı ve vizyonu geçerliliğini kaybedip yeni lider tiplerine gereksinim duyulmaya başlanmıştır. (Buluç, 2008).

Tarihsel süreç açısından değerlendirildiğinde, tarihin ilk dönemlerinde lider sözcüğü “nüfuzlu”, “güçlü”, “kararlı”, “girişimci” ve hatta “hükmeden” gibi kavramları çağrıştırmaktaydı. Ancak günümüzde liderler farklı liderlik özelliklerine sahip olmaya gereksinim duymaktadırlar. Bu özellikler; güven, dürüstlük, vizyon sahibi olma, istek, merak ve cesaret biçiminde sıralanabilir. Bu tanımlamalar, lider olan kişinin

karakteriyle de ilgilidir (Celep, 2004). Tarihin her aşamasında toplumu yönlendiren liderlik faaliyetleri görülmüştür. Özellikle kriz dönemlerinde toplumlar kendilerinin “kurtarıcısı” olarak liderlere oldukça fazla gereksinim duymuşlardır. Bunun nedeni ise büyük kitleleri lider sıfatını taşıyan kişilerin ikna kabiliyetleri ile yönetebilmesidir. Demir’e (2011) göre tarih boyunca toplumda var olan bazı insanlar, diğerlerine karşı üstünlük sağlamış ve kitleleri peşlerinden sürüklemeyi başarmışlardır.

Lider ve liderlik, basit olarak düşünüldüğünde bir eyleme ya da gruba öncülük etmek veya bir alanda en önde olmak anlamında kullanılmaktadır. Buna karşın, yönetim alanında tam olarak liderliğin tanımını yapmak için iki anahtar özelliği bir araya getirmek gerekmektedir. Bunlar bir örgütün ya da grubun üyeleri üzerinde etkiye sahip olmak ve grubun amaçlarına ulaşması konusunda onlara yardımcı olmaktır. Bu iki özellik birleşince liderlik; bir grup ya da örgütü amaçlarına ulaştırmak için üyeler üzerinde etki ve kontrol gösterebilme becerisi olarak tanımlanabilir (George ve Jones, 2011). Liderlik, bir insan grubunu herhangi bir eylemi gerçekleştirmesi için etkileme sanatıdır. Aynı zamanda onları kontrol altında bulundurma, yönetip yönlendirme ve en iyi olanları belirleme yeteneğidir. Liderliğin en önemli kısmını ‘insan yönetimi’ oluşturmaktadır (Adair, 2009/2009).

Liderlik üzerine yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, liderlerin örgütün amaçlarına göre bir grup insanı bir araya getirebilme gücüne sahip olması gerektiği görülmüştür. Lider olan kişiler en zorlayıcı durumlarda bile çalışanların motivasyonunu sağlamalı, farklı bakış açıları ile sorunları çözebilmelidirler. Bireyin kişilik özellikleri liderliği doğurmaktadır. Güven duyguları yüksek olan bireylerin, çoğunlukla lider olduğu görülmektedir. Liderler kişisel davranışlardan uzak durarak çalışanların en verimli şekilde iş yapmalarını ve bu yönde onlara gereken motivasyonu sağlamaktadırlar.

2.1.2. Liderlik kuramları

Yönetim ve liderlik yıllar içinde değişime uğradıkça bu alanlarda araştırma yapan kişiler çeşitli kuramlar ortaya koymuşlardır. Bu kuramları ise üç ana başlık altında incelemek mümkündür. Bunlar sırası ile özellik kuramı, davranışçı kuramlar ve

durumsallık kuramlarıdır. Çalışmanın devamında bu kuramlar detaylı olarak ele alınacaktır.

2.1.2.1. Özellik kuramı

Özellik kuramı, liderlerin kişisel özelliklerini ön planda tutmaktadır. Liderlerin sosyal, entelektüel ve duygusal özellikler gibi kişisel ve fiziksel nitelikleri bu kuram ile açıklanmıştır. Özellik kuramı, liderlik üzerine geliştirilmiş olan ilk kuramdır. “Büyük adam” (great man) teorisinin devamı niteliğinde olan bu kuram, liderin özelliklerini belirlemeye yoğunlaşmaktadır (Kreitner ve Kinicki, 2008).

Bu yaklaşıma göre bir kişinin grup tarafından lider olarak benimsenmesi ve kendilerini yönetmesine izin vermesinin en temel nedeni kişinin sahip olduğu özelliklerdir. Diğer kişilerden kendi özellikleri ile ayrılan kişi, lider olmasını bu niteliklere borçludur. Liderlerin izleyicilerden farklı özelliklere sahip olduğunu savunan bu yaklaşımın temelinde başarılı ve başarısız olan liderlerin özelliklerini tespit etmek yatmaktadır. Yapılan araştırmalarda ise bir liderde bulunabilecek aşağıda verilen özellikler üzerinde sıkça durulmuştur (Kreitner ve Kinicki, 2008):

- Yaş, boy, dış görünüş, ırk, cinsiyet gibi fiziksel özellikler,
- Güzel konuşma, güven verme, kararlılık, iş başarma becerisi, açık sözlülük, doğruluk, samimiyet gibi kişisel özellikler.

Kuramda söz edildiği üzere liderlerin özellikleri oldukça önemlidir ancak bu niteliklere sahip olmak da lider olmak için tek başına yeterli değildir. Grupta bulunan çalışanların özellikleri, kim oldukları ve nasıl bir durum içinde bulunulduğu da liderlik açısından önemlidir. Bunun nedeni ise liderliğin izleyiciler ve koşulların ortaya koyduğu bir fonksiyon olmasıdır. Özellikler kuramını savunan çalışmalar ve lidere ilişkin değindikleri özellikler şu şekilde sıralanabilir (Hodgetts, 1999):

- Stogdill ve Mann’ın beş özellik görüşü: Zekâ, baskınlık, kendine güven, enerji düzeyi ve görevle ilişkili bilgi.
- Kouzes ve Posner’in 4 özellik görüşü: Dürüstlük, ileri görüşlülük, ilham vericilik, beceriklilik (ustalık).
- Goleman: Duygusal zekâ.

- Kellerman'ın kötü özellikler görüşü: Yeteneksizlik, sabit fikirlilik, ölçsüzlük, duyarsızlık, ahlak dışı davranış, dar görüşlülük ve kötülük.
- Judge ve çalışma arkadaşları: Dışa dönüklük, vicdanlılık ve açıklık.

2.1.2.2. Davranışçı kuramlar

Davranışçı Kuramlara göre liderlerin başarısı sahip oldukları kişisel özelliklerden kaynaklanmamaktadır. Liderlik, gösterilen davranışlara bağlı olarak ortaya çıkmakta ve başarısı bu doğrultuda ilerlemektedir. Davranışçı kuramlar adına yapılmış olan çalışmalar liderlerin tarzlarını ortaya koyarak bu tarzların etkinliklerini sorgulamıştır.

2.1.2.2.1. Ohio State Üniversitesi araştırmaları

Ohio State Üniversitesi çalışmaları İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yapılmıştır. Genellikle askeri organizasyonlardaki liderlik kavramı üzerinde yoğunlaşmıştır. 1945'li yıllarda yapılan çalışmalarda liderlik üzerine iki önemli değişken ortaya atılmıştır. Bunlar kişiyi dikkate alma ve işe ağırlık vermedir. İlk değişken olan kişiyi dikkate almada, liderler izleyicilerin gereksinimlerini, isteklerini, rahatını düşünmekte ve bunlara gereken önemi vermektedir. Grubun lider dışında kalan kişilerinin ihtiyaçlarına liderin cevap vermesi ve beklentileri karşılması iş motivasyonu açısından da oldukça önemlidir. Diğer değişken olan işe ağırlık verme ise belirlenmiş olan hedeflere ulaşmada çalışanları organize etme, iletişimi belirleme ve gereken emirleri verme ile ilgilidir (Luthans, 2002). Liderler bu iki değişkeni birbirinden bağımsız olarak uygulamalıdır. Bir değişken yüksek oranda yapıyorken diğeri düşük düzeyde kalmamalıdır.

Bu bilgiler ışığında ise Ohio State Üniversitesi araştırmaları şu sonuçları elde etmiştir:

- Liderlerin kişileri dikkate alan davranışı arttıkça, işe devamsızlık azalmaktadır.
- Liderler işe ağırlık verdikçe grubun diğer üyelerinin performansları da artmaktadır.

2.1.2.2.2. Michigan State Üniversitesi araştırmaları

Rensis Likert'in yöneticiliğinde yapılmaya başlanan Michigan State Üniversitesi araştırmaları, Ohio State Üniversitesi araştırmaları ile hemen hemen aynı yıllarda gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmaların amacı ise grubun verimliliğine katkı sağlayan ve grupta yer alan kişilerin iş tatminini etkileyen faktörleri belirlemektir. Yapılan çalışmalarda; verimlilik, iş doyumunu, işe devam etmeme, personel devir hızı, şikayetler, maliyet ve motivasyon gibi kriterler kullanılmıştır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001).

Michigan Üniversitesi çalışmalarını Ohio State Üniversitesi'nin çalışmalarından ayıran ise lider davranışlarının bireye ve işe ağırlık veren eylemleri bir araya getiren bir süreç özelliğine sahip olmasıdır. Ohio State Üniversitesi araştırmaları incelendiğinde liderlerin hem yüksek hem de düşük düzeyde işe ve grup üyelerine önem verebileceği görülmüştür. Ancak Michigan Üniversitesi araştırmalarına bakıldığında, liderlerin bireylere yönelik sergilediği davranışlar arttıkça üretimden de o düzeyde uzaklaşılacağı ifadesi görülmektedir (Aksu, 2003).

2.1.2.2.3. Blake ve Mouton'un yönetim gözeneği araştırması

Teknas Üniversitesiindeki araştırmacılarından Robert Blake ve Jane Mouton tarafından yapılan davranışsal kuramlarla ilgili bir çalışmada, yönetsel ızgara adıyla bilinen bir model geliştirilmiştir. Önceki çalışmalar liderliği bireye ve işe yönelik olarak iki kategoride incelerken, Blake ve Mouton, liderliği üretime ve bireye yönelik olarak benzer bir şekilde ele almışlardır. Blake ve Mouton' un yönetim tarzı matriksi aşağıdaki şekilde görüldüğü gibidir (Koçel, 2010):

Bireye Yönelik Olma	(Yüksek)9	1,9							9,9
					5,5				
		(Düşük)1	1,1						

Üretime Yönelik olma
 1 (Düşük) 9 (Yüksek)

Şekil 2.1. Blake ve Mouton yönetim tarzı matrisi [Koçel, 2010'dan alınmıştır]

Yukarıdaki şekilde beş adet lider tipi gösterilmektedir. Bu beş lider tipi şu anlamlara gelmektedir:

- 1,1 Etkisiz lider: Bu tipteki liderler bireylere ve üretime gereken özeni göstermemektedir. Bu kişiler liderlik özelliklerinden yoksun kişiler olarak tanımlanabilir.
- 9,9 Etkin lider: 1,1'deki lider tipinin aksine hem üretime hem de bireye gereken özeni gösteren yani kısacası lider vasfını taşıyan kişilerdir.
- 1,9 tarzındaki lider ise bireye üretimden daha çok önem vermektedir. Çalışan kişilerle iletişimi iyi olan, onlarla dostluk geliştirip gereksinimlerine cevap veren lider tipi 1,9 tarzında tanımlanmıştır.
- 9,1 tarzındaki lider ise 1,9'un aksine bireye değil öncelikle üretime önem verir.
- 5,5 tarzındaki lider ise iki değişkeni de dengeleyebilen liderdir. Hem üretime hem de bireye gereken özeni eşit şekilde sağlamaktadır.

Yönetim Izgarası modelinde tercih edilen lider tarzı 9,9' dur. Bu model sayesinde kişiler yönetimde buldukları noktayı görebilmektedir. Böylelikle eksik

yönlerini görebilen liderler, bu konuda gereken eğitimi alarak kendilerini iyileştirebilmektedirler (Yukl, 2006).

2.1.2.3. Durumsallık kuramları

Liderlik üzerine yapılan pek çok çalışma ile tarih boyunca pek çok kuram ortaya atılmıştır. Ancak 1960'lardan günümüze dek Durumsallık Kuramları etkili olmuştur. Durumsallık kuramlarının en temel noktası tek bir lider tipinin her duruma uyarlanamayacağı fikridir. Yani, liderlerin etkili olabilmeleri, içinde buldukları duruma göre değişmektedir (Yukl, 2006).

Durumsallık kuramcılarına göre liderliğin yapısını aşağıdaki varsayımlar oluşturmaktadır (Northouse, 2010):

- Liderliğin iyi şekilde yapılmasını sağlayan tek bir yol mevcut değildir. Bir gruba liderlikte başarısız olan bir kişi farklı bir grupta başarılı bir lider olabilmektedir.
- İçinde bulunulan durumla birlikte farklı faktörler liderliğin boyutlarını tanımlamaktadır. Liderin tarzını içinde bulunulan bağlam ve diğer bazı değişkenler belirlemektedir.
- Liderlerin içinde bulunduğu örgütün durumu da liderlik uygulamalarını etkilemektedir.
- Liderlik doğuştan getirilen bir yetenek değildir. Aksine sonradan eğitim ile de kazanılabilmektedir.
- Lideri başarılı kılan özelliği, kendisinin kişisel ve durumsal nitelikleridir.

Durumsallık kuramında yer alan çalışmalar daha sonraki başlıklarda detaylı olarak incelenmektedir.

2.1.2.3.1. Fiedler'in durumsallık kuramı

Durumsallık Kuramında liderlik kavramını ilk olarak elen alan kişi Fred Fiedler'dir. Bu alanda Fiedler'i diğerlerinden ayıran faktör kendisinin liderliğe farklı bir boyut kazandırması ve ilk olarak onun tarafından durumsallık kuramı ile liderliğin

bağdaştırılmış olmasıdır. 1951 yılında Fiedler ve arkadaşları liderlik etkinliği modeli oluşturmuşlardır. Bu model sonunda ortaya çıkan dört değişken aşağıda verilmiştir (Bloisi, Cook ve Hunsaker, 2007):

- **Liderin Düşünce Yapısı:** Liderlik alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, liderlerin arzu, istek ve kişilikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bazı liderler çalışanlarla daha arkadaşça ilişkiler kurmayı tercih ederken bazıları da bunun tersi yönde hareket ederler. Kuşkusuz, liderler bu tutumu yani hangi tarafta olacaklarını geçmiş tecrübelerinden edinmişlerdir.
- **Lider Davranışları:** Liderlerin düşünce yapısı somut ve görülebilir değildir ancak davranışları doğrudan gözlemlenebilir ve algılanabilir. Bazı liderlerin çalışanlar üzerinde baskın bir davranış sergilemediği görülürken bazılarının ise oldukça otokratik biçimde gücü eline aldığı görülmektedir.
- **Durumsal Değişkenler:** İçinde bulunulan mevcut koşulların liderin davranış ve faaliyetlerini etkilediği düşünülmektedir. Yani belirli bir liderlik yönteminin geçerli olmadığı, liderliğin koşullara göre değişkenlik gösterdiği söylenebilir.
- **Gruptaki Diğer Kişilerin Davranışları:** Kuşkusuz, liderlik edilen grubun davranışları liderlik etkinliğini doğrudan etkilemektedir. Çalışanların motivasyonu, düşünceleri, yetenekleri ve amaçları birbirlerinden farklı olmaktadır. Ancak liderin bu farklılığı en iyi biçimde kullanabilmesi gerekmektedir.

Fiedler' in durumsallık kuramında yaptığı çalışmada ele aldığı değişkenler şu şekildedir (Robbins ve Judge, 2012/2011):

- **Lider ve Üye İlişkisi:** Bu değişken ile ifade edilmek istenen, liderle üyelerin arasındaki saygı ve güvendir. Çalışanları maddi ve manevi konularda gözeten liderler, üyelerin güven ve saygısını kazanmaktadır.
- **Görev Yapısı:** Bu değişken ise iş atamaları için öngörülen aşamaların belirlenmiş olduğu ya da olmadığı ile ilgilidir. Belirlenmiş aşamalar ifadesi ile anlatılmak istenen ise bir işin tekrarlanıp tekrarlanmadığıdır. Bu noktada ise lider etkin bir konumdadır.

- Liderin Pozisyonundaki Gücü: Liderin terfilerdeki, maaş artışlarındaki ve disiplin üzerindeki gücü, pozisyon gücü olarak bu değişken ile nitelendirilmektedir.

2.1.2.3.2. Hersey ve Blanchard durumsallık kuramı

Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından geliştirilen bu kurama “Yaşam Dönemi Yaklaşımı” da denilmektedir. Hersey ve Blanchard tarafından ortaya atılan bu kuram Blake ve Mouton’un iki boyutlu kuramının geliştirilmiş bir biçimi olarak nitelendirilmektedir. Bu kuramın odak noktası durumsal değişkenler ve çalışan bireylerin olgunluk seviyesidir. Olgunluk seviyesi ile anlatılmak istenen ise görevin gerektirdiği bilgiye, yeteneğe, kendine güven ve iş görme isteğine sahip olunması gibi özelliklerdir. Liderler, olgunluk seviyesi düşük olan çalışanlara görev yönelimli davranışlar sergilerken, olgunluk seviyesi yüksek çalışanlara ilişki yönelimli davranış sergilemektedirler. Lider, bu dengeyi ne kadar iyi kurabilirse etkinliği de o kadar artacaktır (Papworth, Milne ve Boak, 2009).

Kuramda yer alan çalışanların olgunluk düzeyleri ve açıklamaları aşağıdaki gibidir (Hersey, 2009):

- M1: Bu düzey genellikle işe yeni başlayan kişiler ile lider arasında görülür. İşte yeterli deneyimi ve bilgisi bulunmayan çalışanlara iş yapma isteği kazandırmak için lider işe önem vermeli ve bu kişileri bilgilendirmelidir.
- M2: Bu düzeyde ise çalışan işi iyi yapma konusunda gereken yeteneklerden yoksundur. Liderler ise bu noktada çalışana hem iş düzeyinde hem de ilişki düzeyinde davranış sergilemelidir.
- M3: Bu düzeydeki çalışanlar gereken bilgi ve deneyime sahipken, iş yapma konusunda isteksizlik göstermektedir. Burada lider işe verdiği önemi azaltarak çalışanlar ile iyi ilişkiler kurmaya yönelmelidir.
- M4: Bu düzeydeki çalışanlar iş ile ilgili gereken bilgi ve deneyime sahiptir. Aynı zamanda bu çalışanlar işlerini de sevmekte ve gereken özeni göstermektedir. Lider ise bu düzeyde göreve yönelik ilişki kurmaz. Aksine görevin bilincinde olan çalışanlara ilişki yönelimli davranış geliştirir.

Hersey ve Blanchard tarafından geliştirilen bu model, yöneticiler tarafından oldukça kabul görmüştür ancak bilimsel düzeyde kanıtlanamadığı için eleştiri de almıştır. Buna rağmen bu kuram ile yöneticiler çalışanların performansının artacağını ileri sürmüştür (Blanchard, 2008).

2.1.2.3.3. Yol amaç kuramı

Genel hatları ile Vroom'un güdülemedeki beklenti kuramına dayanan yol amaç kuramı, 1970'lerde Robert House ve Martin Evans tarafından ortaya atılmıştır (Boddy, 2008). Bekleyiş, diğer bir adıyla beklenti teorisine göre kişinin kendine vermiş olduğu değer ve umut düzeyi kendisini güdüleyici olan gücün açığa çıkmasını sağlamaktadır. Bu kuramın liderlik ile bağlantısı ise liderin çalışanları motive edebileceği iki konu üzerinde yoğunlaşılmasıdır. Bunlar; liderin çalışanlara bir amaç belirlemesi ve çalışanlara yol göstermesidir. Bu kuram aslında liderin ortaya koyduğu davranışların çalışan motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisini ölçmektedir (House, Hanges, Javidan, Dorfman ve Vipin, 2004).

Bu kurama göre liderler çalışanları ödüllerle etkilemektedir. Ödülleri kazanabilmek için çalışanların yapması gereken işleri ortaya koymaktadırlar. House, bu kuram ile 4 tip liderlik ortaya koymaktadır. Bunlar: (Black ve Porter, 2005):

- Katılımcı Liderlik: Bu tür liderler karar alırken grupta yer alan diğer bireylerin de fikrine başvurmaktadır. Çalışanlarla fikir alışverişi yaparak alınacak kararlarda onların düşüncelerini de değerlendirmektedir.
- Destekleyici Liderlik: Bu tarzdaki liderler çalışanların ihtiyaçları, pozisyonları gibi konularda onlara destek sağlamaktadır.
- Otoriter Liderlik: Bu tür liderler çalışanlara ne beklediğini açıklayarak onları bu doğrultuda yönlendirmektedir.
- Başarıya Yönelik Liderlik: Bu tipteki liderler çalışanlarına oldukça güvenir ve onlardaki potansiyeli açığa çıkarmaya çalışır.

Yol Amaç Kuramında, çalışanların kendilerini güdülemesinin liderin onları iş güdülemesinden daha önemli olduğu ifade edilmektedir (Singh ve Krishnan, 2008). Özetle, yol amaç kuramı, liderlerin çalışanlarının durumuna ve gereksinimlerine en

uygun davranışları belirleyerek, çalışanlara hedeflerine ulaşma yolunda nasıl yardım ettiklerini ifade etmek için tasarlanmıştır (Turan ve Bektaş, 2014).

2.1.2.3.4. Vroom ve Yetton'un karar verme modeli

1973 yılında Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından ortaya konan karar verme modelinin temeli, lider ile çalışanların etkileşiminden doğan sonuçlardaki karar sürecidir. Yapılan çalışmalarda çalışanlar tarafından kabul gören kararların sürecin olumlu olmasına katkıda bulunduğu ve bunu gerçekleştirecek olan liderlerin davranış biçimleri ortaya konulmuştur. Bu model ile çalışanların alınacak kararlara hangi ölçüde katılacağı belirlenmesi amaçlanmıştır. Ancak her durum için tek bir karar verme yöntemi olmadığı da ifade edilmiştir (Larsson ve Vinberg, 2010).

Bu model için beş liderlik biçimi belirlenmiştir. Bunlar: (Jung, Wu ve Chow, 2008):

- AI Stili: Bu tür liderler karar verme sürecine çalışanları dahil etmezler. Kendi bilgileri doğrultusunda kararları kendileri verirler.
- AII Stili: Bu tür liderler çalışanlardan çözüm için fikir alır ancak bu bilgiler ışığında çözümü kendileri üretirler.
- CI Stili: Bu tür liderler kurum içinde çıkan sorunlardan çalışanları haberdar etmektedir. Karar vermek ise liderin kendisine aittir. Çalışanlardan elde ettiği fikirleri kullanmak ya da kullanmamak yine liderin inisiyatifindedir.
- CII Stili: CI stilinden tek farkı sorunu çalışanlarla bireysel olarak değil grup halinde paylaşmaktır. Geriye kalan her şey CI stilindeki gibi işlemektedir.
- GII Stili: Bu türde ise lider, sorunu ve çözümü grup halinde gerçekleştirir ve tek başına karar almazlar.

Bu modelin 385 yönetici üzerinde uygulanması sonucu en çok ortaya konulan lider davranış biçiminin CI ve CII stilinde olduğu görülmüştür. 600 kişi üzerinde gerçekleştirilen başka bir çalışmayla ise zamanın kısıtlı olmasının bir sorun doğurmayacağı ancak alınacak olan kararın niteliğinin etkilendiği ve çalışanların bu kararı benimsemedeki önemi vurgulanmıştır (Collins ve Porras, 1994).

2.1.3. Çağdaş liderlik yaklaşımları

Yukarıda değinilen liderlik kuramları liderlik, yöneticilik, kontrol etme gibi kavramları açıklayabilmektedir. Ancak değişen ve gelişen dünya şartlarında liderlik kavramı da oldukça geliştirilmiş ve çağdaş kuramlar ortaya atılmıştır. Bu kuramların temeli, liderliğin daha baskın şekilde ortaya çıkması ve yukarıdaki kuramlarda söz edilen yönetsel işlevlerden ayrışmasıdır. Rekabet ortamının büyük oranda artış göstermesiyle birlikte lidere düşen görevler de artmış ve farklı liderlik yaklaşımları ortaya atılmıştır (Daft, 1997). Çağdaş liderlik yaklaşımları bu çalışmada, karizmatik liderlik, interaktif liderlik, köle liderlik, etkileşimsel liderlik, dönüşümsel liderlik, öğretimsel liderlik, etik liderlik ve ruhsal liderlik olarak ele alınmaktadır.

Karizmatik liderlik anlayışına göre bu tip liderler çalışanları motive etme konusunda beklentilerin üstünde performans sergilemektedirler. Liderler, çalışanlarda gelecekle ilgili ortak bir vizyon oluşturursa ve çalışanlar örgüt kültürünü kazanırlarsa, lider saygı görmekte ve böylece örgüt üzerinde belli bir etki gücüne sahip olmaktadır. Karizmatik liderler örgüt içinde değişimi sağlayabilmektedir. Ayrıca çalışanlar üzerinde duygusal etkiler yaratabilirler. Karizmatik liderler her koşulda geleneksel bir yol izlemekten kaçınır ve bu tarz liderler genellikle kriz durumlarında ortaya çıkmaktadır (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002).

İnteraktif liderler ise örgütsel amaçlara ulaşmak için çalışanların kendi amaçlarına ulaşması gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışanları amaca yönelik olarak motive ederler ve genellikle mücadeleci düzen içinde hiyerarşik biçimde çalışırlar (Higgs ve Aitken, 2003).

Köle liderlik tipinde, çalışanların kurum için ve aynı zamanda kurumun da çalışanlar için var olduğu savunulmaktadır. Liderlik aşağıdan yukarıya doğru çalışanların gereksiniminden doğar. Lidere iki ana görev düşmektedir. Bu görevler çalışanların ihtiyaçlarını karşılamak ve kurumun amaçlarını yerine getirmektir. Bu iki ana göreve ek olarak ise liderin motive edici tutumu üzerinde de durulmuş ve motivasyon ile kurumun amaçları ortak bir noktada buluşmuştur (Tsai, Chen ve Cheng, 2009).

Etkileşimsel, diğer bir deyiş ile transaksiyonel, liderlik ise çalışanların rolünü, iş tatminini ve işin yapısını belirlemektedir. Bu tip liderler astların ödüllendirilmesini

sağlamakta, sosyal ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bu sayede üretkenliğin artmasını sağlamaya çalışmaktadırlar. Çalışanların performanslarını arttırmaya yönelik faaliyetlere önem verirler. Etkileşimsel liderler aynı zamanda ödüllendirme sistemine ağırlık vermektedir. Tasarruf politikası benimsemiş olan kurumlarda sıklıkla görülen liderlik tipi bu grupta yer almaktadır. Etkileşimsel liderler ortada herhangi bir sorun olmadığı zaman günlük faaliyetlere müdahale etmezler. Önceden belirledikleri şekilde işlerin yapılmasına bir sorun çıkmadıkça müdahaleye etmezler (Zhu, Sosik, Riggio ve Yang, 2012).

Dönüşümsel, diğer bir ifade ile transformasyonel, liderlik çevrede yaşanan değişimlerin lider rollerinde etkili olduğu inancından doğmuştur. Dönüşümsel liderler çalışanları motive ederek kurumun amaçlarını yerine getirmeyi hedeflemektedir. Kişisel ilişkilere önem verirler ve değişim, inançlar, maneviyat gibi konulara yoğunlaşırlar. Bunlara ek olarak gruptaki diğer çalışanların kendilerine olan güvenini geliştirmelerine destek sağlarlar. Dönüşümsel liderler gelecek ile bugünkü şartlar arasında bağlar kurarak gereken değişimi kurum için sağlarlar. Etkileşimsel liderlere göre gücü ellerinde daha fazla tutarlar ve hem çalışanları hem de örgütü değiştirme kapasitesine sahiptirler (Sadeghi ve Pihie, 2012).

Öğretimsel liderlik, öğrenme ve öğretme süreçlerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması ve öğrenci başarılarının arttırılmasını hedeflemektedir (Bush, 2013; Gedikoğlu, 2015). Öğretimsel liderlik, okul misyonunu ifade etme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme ve öğretimi ve eğitim programını yönetme bileşenlerinden oluşmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985). Bu liderlik yaklaşımı genel olarak, okul örgütlerinin amaçlarının oluşturulması ve paylaşılması rolünü, öğrencilerin gereksinim duydukları bilgi ve becerileri edinmesini sağlamayı, okul yöneticilerine ve öğretmenlere uygun bir çalışma iklimi oluşturmayı gerektiren ve öğrenme süreçlerine odaklanan bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Sağır, 2015).

Bir diğer liderlik yaklaşımı olan etik liderlik, bireysel eylemler ve kişiler arası ilişkiler vasıtasıyla toplumsal normlara uygun davranışlar sergilemek, karar alma ve özendirme aracılığıyla bu davranışları izleyenlere aktarmak olarak ifade edilebilir (Brown ve Trevino, 2006). Bir liderin eylemde bulunduğu davranışlarına inanmaması durumunda, kendini izleyenlerine kabul ettiremez ve içinde bulunduğu örgütte etik

ölçütlerin oluşturulmasında arka planda kalır. Bu nedenle, etik lider eylem ve kararlarında gerekli sorumluluğu almalı ve etiksel davranışlar açısından örgüt üyelerine rol model olmalıdır (Çelik, 2013).

Ruhsal liderlik, “örgüt üyelerine bir amaç doğrultusunda çalışmalarını konusunda ilham veren, onlar arasında bağlılık duygusu geliştiren ve örgütsel ruhsallık aracılığıyla iş verimliliğini arttırmaya çalışan bir liderlik türü” (Sanders, Hopkins ve Geroy, 2004, s.22) olarak tanımlanmaktadır. Ruhsal liderlik, çalışanların adanma aracılığıyla örgütte bağlılık duygusu oluşturmalarını, örgütsel ruhsallığı hissetmelerini ve anlamlı çalışmalarda bulunmalarını kapsayan gayretlerin tümünü ifade etmektedir (Aslan ve Korkut, 2015).

2.2. Çağdaş Bir Liderlik Yaklaşımı: Dağıtımçı Liderlik

2.2.1. Dağıtımçı liderliğin tarihsel gelişim süreci

Dünya üzerinde oldukça tartışılan konulardan birisi okullarda verilen eğitimin kalitesidir. Öğrencilerin başarısı ve eğitimin kalitesi adına yapılan pek çok tartışmada en çok gündeme getirilen konular öğretimin niteliği ve kapasitesi olmuştur. Bunlara ek olarak ise okullarda yapılan yeniliklerin ve eğitim adına ortaya konulan yeni fikirlerin ne derecede öğretime yansıtıldığı ve bunların başarıları sıklıkla tartışılan bir konu haline gelmiştir (Lakomski, 2009). Yapılan çalışmalarda, okullarda gerçekleşen öğretim kapasitesinin artırılması için yapılan girişimlerin etkili olabilmesi adına okul liderliği kavramı da yeniden tartışmaya açılmıştır. Dağıtımçı liderlik ise Hopkins ve Jackson tarafından kapasite geliştirmeye yönelik okul modeli için oldukça önemli bir konumda tutulmuştur (Gronn, 2003).

Dağıtımçı liderlik günümüzde üzerinde yoğunlaşılacak ve tartışılacak bir kavram haline dönüşmüştür. Hartley’e (2007) göre dağıtımçı liderlik kavramının açık ve net bir tanımının yapılması mümkün değildir. Bu nedenle, Hartley, dağıtımçı liderlikle ilgili deneysel çalışmaların, kavramın tanımını verme açısından güçlüklerle karşılaşabileceğini vurgulamıştır.

Liderlik anlayışı zamanla pek çok aşamadan geçerek kendini geliştirmiş bir kavramdır. Aynı zamanda okullarda görülen liderlik kavramı zaman içerisinde gelişme

göstermiştir. 1980'lerden bu yana okullardaki liderlik kavramı üzerinde durulmuş ve kavram ile ilgili pek çok görüş ortaya çıkmıştır. Bu tarihten itibaren ilgili alanda yapılan araştırmalar sadece müdürlerin liderlik özelliklerinden söz etmemiş aynı zamanda öğretmenlerin de müdürler gibi liderlik sürecinde etkin rol oynayacaklarını belirtmiştir. Liderlik kavramına ilişkin bu değişim, dağıtımçı liderliğin doğuşunu da simgelemektedir. Zamanla artık kurumlarda tek adam liderliği anlayışı yerini daha yenilikçi bir kavram olan dağıtımçı liderliğe bırakmaktadır. (Hallinger ve Kantarmara, 2000).

Dağıtımçı liderlik anlayışı diğer pek çok kuramla ilişkilidir. Bu ilişkinin nedeni ise liderlik kavramına yönelik yapılmış her kuramın özünde insanlar arasındaki ilişkileri temel almasıdır. Ancak dağıtımçı liderliğin en çok bağdaştığı kuram yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacı liderler gruptaki her bireyin katkısı sayesinde faaliyet göstermektedir. Yapılandırmacı liderliği bir kumaşa benzeten araştırmacılar, bunun farklı renklerden ve farklı ipliklerden meydana geldiğini vurgularlar. Bu kumaş üzerinde her farkı görmek mümkündür. Okullar da bu bağlamda dağıtımçı liderlik için uygun kurumlar haline gelmektedir. Bilindiği üzere okullardaki her birey birbirinden farklı ve her biri kendine özgüdür. Ancak okullar geleneksel yapı içerisinde olduklarından bu farklılıkları liderliğe ve yönetime dâhil edememişlerdir. Bu noktada başarısızlıklar söz konusu olmuştur (West ve Jackson, 2001).

Liderlik yaklaşımlarında da görüldüğü üzere zaman içerisinde liderlik tek bir kişiye verilememiştir. Ortaya konulan kuramlara ve bulgulara bakıldığında liderliğin grup içerisinde etkileşim ile oluşturulduğu durumlarda örgütlerin daha sağlam adımlar attığı görülmüştür. Durum böyle olunca okullarda izlenen liderlik kavramı da değişikliğe uğrayarak günümüzde dağıtımçı liderlik anlayışının benimsenmesine yol açmıştır. Bunun başlıca nedeni liderlik üzerinde artık sosyal ilişkilerin öneminin sıklıkla vurgulanır olmasıdır. Bununla beraber, dağıtımçı liderlik kahramanlık sonrası liderlik anlayışının farklı bir görünümü olarak okullarda benimsenmeye başlamıştır (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004).

Tek adam liderliğinin yavaş yavaş terk edilmesi ile okulların yönetiminde sıkça gündeme gelen dağıtımçı liderlik anlayışı, temelini yöneticilerin örgütü tek başına idare edebilmesi güçlüğünün giderilmesine dayandırmaktadır. Kahraman liderlik tipinin

oldukça savunmasız kaldığı durumların sıkça göze çarpmasıyla birlikte artık liderliğin her kademeye yayılmasına odaklanılmıştır. Böylece yönetim bakımından da kolaylıklar meydana gelmekte ve herkesin uzman olduğu alanda liderliğe sunduğu katkılar ile kurumun işleyişi ve faaliyetlerinin etkinliği artmaktadır (Leithwood vd., 2007).

Dağıtımçı liderlik, örgüt üyelerinin birbirine güvenmesi, karar, deneyim ve uzmanlıklarına saygı göstermesi ve yeni düşüncelere ve değişime açık olmalarına dayandığı için çoklu liderlik anlayışıyla da ilişkilidir (Gronn, 2000; Harris, 2003). Dağıtımçı liderlik, örgüt içerisindeki tüm bireylerin bilgi ve deneyimleriyle oluşturdukları bir takım çalışması ve iletişim ağını belirtmektedir (Harris, 2004; Spillane, 2003).

Dağıtımçı liderliğin gelişim süreci incelendiğinde bu kavramın doğuşunda etkili olan kişiler ve görüşleri aşağıda verilmiştir (Gronn, 2008).

- Gibb 1954 yılında ortaya koyduğu çalışmasında (Liderlik) ilk kez bu kavramdan bahsederek dikkatleri çekmiştir. Ona göre liderlik kavramı bireysel olarak yerine getirilmemektedir. Aksine liderlik, grubun ortak çalışmaları ve iletişimi sonucu ortaya çıkan bir kavramdır.
- Benne ve Sheat ise grup içindeki diğer bireyler ve lider arasında kesin bir çizginin olmadığını savunmuştur. Onlara göre liderlik grupta yer alan kişilerin etkileşimi ile ortaya çıkan bir kavramdır.
- French ve Synder' e göre ise liderlik grupta yer alan kişilerin birbiri üzerinde etkiye sahip olması ile gerçekleşmektedir. Liderliğin temeline güç kavramını dâhil etmişlerdir ancak buradaki güç etkileşim ile doğan gücü temsil etmektedir.
- Katz ve Kahn'a göre ise liderlik bireysellikten grubun tamamına yayılmıştır. Liderliği tanımlarken kurumda yer alan bir kişinin örgüt faaliyetleri üzerinde etki sağlama alıştırmaları ifadesini kullanmışlardır.
- Schein ise dağıtımçı liderliğin işlevlerini ele almıştır. Diğer araştırmacılara benzer olarak o da liderliğin bir kişiye değil gruba ait olduğunu vurgulamıştır. Grup içerisindeki işler ve liderlik doğru paylaşıldığı sürece etkinliğin fazla olacağından söz etmektedir.

2.2.2. Dağıtımçı liderliğin tanımlanması

Alan yazın incelendiğinde, dağıtımçı liderlik yerine bazı çalışmalarda iş birlikçi, paylaşımcı ve demokratik liderlik gibi kavramların benimsendiği görülmüştür. Dağıtımçı liderlikle ilgili birçok yanlış vardır. Bu kavram, paylaşılmış, işbirlikçi liderlik gibi kavramlarla karıştırılmaktadır. Ancak dağıtımçı liderlik, paylaşılan liderlik uygulamalarından çok daha fazlasını ifade etmektedir (Spillane, 2006).

Dağıtımçı liderlik kavramının özü yapılandırmacılık teorisine dayanmaktadır. Dağıtımçı liderlik, lider ile çalışanların birbirleri arasındaki bağ üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu kavrama göre liderlik birden fazla kişi arasında gerçekleşmekte ve yapılan faaliyetler grup bazında düşünülmektedir. Bir kurumdaki çalışanların liderliğe katkısının olduğu görüşünü savunan bu liderlik tipi, bu yönüyle diğer kuramlardan ayrılmaktadır (Iandoli ve Zollo, 2008).

Dağıtımçı liderlik kavramı ilk olarak “Liderlik” çalışmasında Gibb tarafından ortaya konulmuş ve pek çok araştırmacının dikkatini çekmiştir. Dağıtımçı liderlik, bireysel liderliği kabul etmemekte ve liderliğin bir grup içerisindeki birden fazla kişi tarafından ortaya konulması gerektiğini vurgulamaktadır. Liderlik rolleri düşünüldüğünde bunların sadece tek kişi üzerinden gerçekleştirilemeyeceği, grupta yer alan çalışanların birkaçı tarafından ya da işleve göre farklı bireyler tarafından liderliğin yapılabileceği ortaya konmaktadır (Spillane, Diamond ve Jita, 2003).

Dağıtımçı liderlik anlayışına göre kurumda yer alan her çalışanın bir liderlik vasfının olduğuna inanılmaktadır. Farklı zamanlarda farklı kişiler tarafından liderliğin gerçekleştirilmesi bu yönden mümkün olmaktadır. Kendi kendini yöneten kurumlarda liderliğin her kademeye dağıtılmış olması görev ve sorumluluk bilincinin de aynı düzeyde artacağını ortaya koymaktadır. Liderlik faaliyetlerinde rol alan çalışanların işlerini daha özverili olarak yapacağı üzerinde durulmakta ve bireylerin söz sahibi olmaları motivasyonları açısından da oldukça önemli görülmektedir (Louis, 2007).

Liderlik kavramının bir kişiye önceden mal edilmesinin uygun olmadığı görüşü benimsenmiştir. Grupta yer alan her kişinin liderliği kendi vazifesiymiş gibi görmesi ve bu doğrultuda çalışması ile liderlik kendiliğinden ortaya çıkan bir kavram olmaktadır. Çalışmanın önceki bölümlerinde değinildiği üzere liderliği yöneticilikle karıştırmamak gerekir. Yöneticilik, önceden belirlenmiş kurallar ışığında bir kişiye sorumluluk

verilmesiyle oluşurken; liderlik, daha çok kendiliğinden ortaya çıkan bir kavram olmuştur. Dağıtımçı liderlik anlayışı da bunu savunmakta ve liderliğin bir kişi tarafından değil bir gruptaki her bireyin katılımı yapılacağı anlayışını benimsemektedir (Spillane, Camburn and Pareja, 2008).

Dağıtımçı liderliğin savunucuları liderlik sürecini bir kişiye değil tüm gruba atfetmişlerdir. Onlara göre liderlik bir dans olarak algılanmaktadır. Müziğin ritmine ayak uydurarak bu dansı gruptaki tüm bireyler yapmakta böylece harmonik bir şekilde işler yürütülmektedir. Başka bir araştırmaya göre ise dağıtımçı liderlik, bir kişinin lider olması değil, liderliğin tüm gruptaki çalışanlara paylaştırılmasıdır. Bu görüşe göre liderlik bireysel değil takım halinde gerçekleştirilmektedir (Wilmore, 2007).

Alan yazında yer alan tanımlamalar incelendiğinde, dağıtımçı liderliğin ortaya çıkmasında etkili olan üç ana düşünce aşağıda verilmiştir (Bolden, Petrov ve Gosling, 2009):

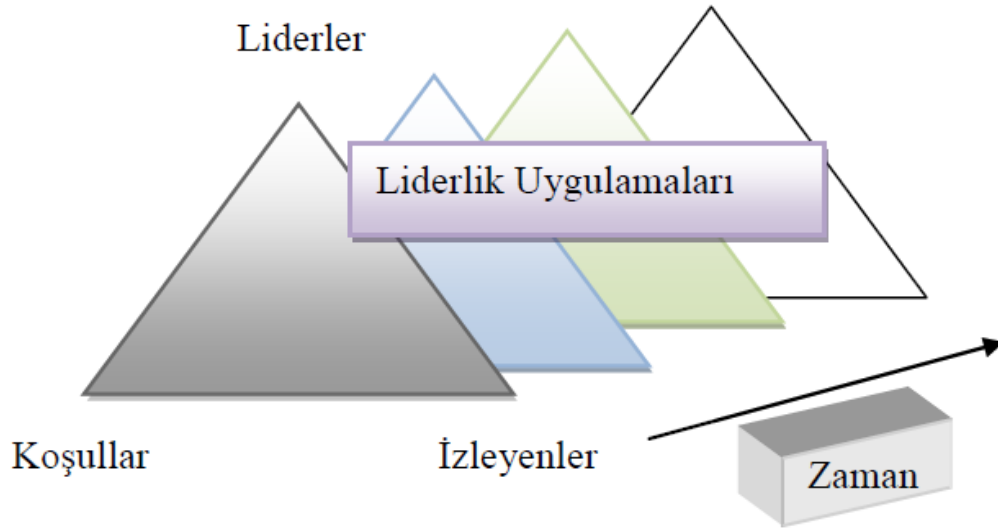
- Liderlik gruptaki bireylerin etkileşiminden doğan ortak bir üründür.
- Liderliğin sınırları kesin hatlarla çizilemez ve liderlik açık bir kavram değildir.
- Uygulamaların bir grup çalışanla ya da tamamı tarafından sağlanması çeşitliliği artırmaktadır.

Kavram üzerine yapılan pek çok tanımın temel noktası da bu düşünceler olmuştur. Dağıtımçı liderlik üzerine yapılan çalışmaların deneysel olanların sayısının oldukça az olduğu göze çarpmıştır. Türkçe çalışmalara bakıldığında ise çok az sayıda çalışmanın alan yazında yer aldığı görülmektedir. Oldukça az sayıda olan araştırmalar özellikle Türkçe yazında daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur (Özdemir, 2012).

2.2.3. Dağıtımçı liderlik modelleri

Dağıtımçı liderlik ile ilgili modelleri üç başlığa ayırarak incelemek mümkündür. Bu modeller sırası ile Spillane'nin Dağıtımçı Liderlik Modeli, Gronn'un Dağıtımçı Liderlik Modeli ve Elmore'un Dağıtımçı Liderlik Modelidir.

Spillane'nin Dağıtımçı Liderlik Modeli incelendiğinde, liderliğin kişinin bilgi düzeyi, karizması ve tecrübelerinden daha da fazlasını kapsadığı görülür. Aşağıdaki şekilde Spillane'nin Dağıtımçı Liderlik Modeli gösterilmektedir (Spillane, 2006).



Şekil 2.2. Spillane'nin dağıtımçı liderlik modeli [Spillane, 2006'dan uyarlanmıştır]

Şekil 2.2'de görüldüğü üzere, liderlik üç temel öğeden oluşmaktadır. Bunlar koşullar, izleyenler ve liderlerdir. Bu üç temelin birbiri ile etkileşimi sonucunda liderlik uygulamaları ortaya çıkmaktadır. Zaman içinde bu temeller tekrarlanmakta ve birbirleri ile etkileşiminden doğan liderlik faaliyetleri bu modelin özünü oluşturmaktadır (Spillane ve Camburn, 2006).

Spillane (2006), klasik liderlik anlayışında yer alan örgütün faaliyetlerine ve çalışanlara yön veren liderleri “kahraman lider” olarak adlandırmıştır. Ancak bu tür bir liderliğin günümüz koşullarına uygun olmadığına dikkat çekerek, etkileşim içinde ortaya konulan liderliğin öneminden söz etmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere, Spillane kahraman liderlik tipini reddederek, dağıtımçı liderlik modelini benimsemiştir. Ayrıca Spillane ve diğerleri (2003) dağıtımçı liderliğin okullardaki durumunu incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada müdürlerin tek başlarına lider olmamaları gerektiğini ve okulun bütün bir şekilde liderlik faaliyetlerini yerine getirmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Dağıtımçı liderlik modeli ile Spillane iki bakış açısı geliştirmiştir. Bunlar Artı Lider (Leader-Plus Aspect) ve Liderlik Uygulaması (Leadership Practice)'dır. Artı Liderlik anlayışında klasik liderlik modelinden uzaklaşmıştır. Bir okuldaki formal lider olan kişi liderlik vasfını tek başına üstlenmez ve okuldaki her birey liderlikte üzerine düşen görev ve sorumluluğu yerine getirir. Buna göre liderlik her bireyin katılımı ile gönüllülük esasına bağlı kalınarak ortaya konulur. Liderlik Uygulaması ise artı liderlik anlayışının geliştirilmiş hali olarak ifade edilebilir. Liderlik uygulaması anlayışı sadece liderliğin gerçekleştirilmesini değil aynı zamanda okulunun olanakları ve büyüklüğü gibi konuların yönetime ve yöneticinin öğretmenlerle olan etkileşimine de etki edebileceğini kapsamaktadır. Liderlik uygulamalarında izleyicilerin rolü klasik liderlik anlayışındaki gibi değildir. Burada izleyiciler liderlik kavramının temelinde yer almaktadır. Bu yönüyle de dağıtımçı liderlik modeli klasik liderlik anlayışından oldukça farklıdır (Marzano, Waters ve McNulty, 2005; Spillane, 2006).

Gronn'un dağıtımçı liderlik modelinin temelini aktivite teorisi oluşturmaktadır. Bu teori, süreci bütün bir şekilde ele almakta ve bu süreçte tüm elemanların karşılıklı iletişim içinde toplu olarak faaliyet göstermeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Gronn'a göre liderlik, birikimli yaklaşım ve bütüncül yaklaşım olarak iki çerçevede incelenebilir (Gronn, 2008). Birikimli liderlik yaklaşımına göre, liderlik gruptaki bireyler tarafından paylaşılmaktadır. Bu yaklaşımda, çalışanların tamamı ya da bir kısmı kendi bilgi ve becerileri doğrultusunda liderliğe katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, örgüt üyelerinin tamamı, çoğu veya bir kısmı kendi kapasiteleri ve uzmanlıkları yönünde bir liderlik rolü üstlenmektedirler (Gronn, 2003; Rivers, 2010; Watson, 2005; Whittington Davis, 2009). Bütüncül yaklaşıma göre liderlik ise yetki vermek, işbirliği yapmak, paylaşmak gibi demokratik bir yönetim anlayışında gerçekleşmektedir. Bu yaklaşımda örgütsel kazanımlar, bireysel çabalara göre değil, tüm üyelerin katkıları sonucu oluşan bütüne göre değerlendirilmektedir (Aslan ve Ağıroğlu Bakır, 2015; Gronn, 2003).

Elmore'un dağıtımçı liderlik modeli incelendiğinde ise liderliğin okullarda yer alan tüm paydaşlara dağıtılmış olması gerektiği vurgusu dikkat çekmektedir. Yalnızca belirli bir kademedeki bir kişinin liderliğinden değil, her paydaşın liderlik anlayışından söz edilmektedir. Elmore, kurumdaki kişilerin mevkiine değil, onların sahip olduğu bilgi ve birikime bakılması gerektiğini ifade etmektedir. Okul liderliği anlayışında ise öğrencilerin öğrenmesi en çok etkilenen değişken olarak belirtilmektedir. Bu nedenle,

Elmore, Dağıtımçı Liderlik Modelinde öğretim sürecine odaklanılması gerektiğini vurgulamıştır. Bunun sağlanması için de aşağıdaki beş temel ilkenin dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir (Elmore, 2000):

- Liderlikteki amaç kurumda yer alan her kişinin dikkate alınması ile uygulamaların yerine getirilmesidir.
- Öğrenmenin devamlı olması eğitimsel gelişme açısından önemlidir.
- Liderler rol model olmalıdır.
- Okullardaki geliştirme uygulamaları, farklı uzmanlık alanlarındaki çalışanların ortaklaşa yürüttüğü faaliyetlerden oluşmalıdır.
- Yalnızca liderler değil aynı zamanda izleyenler de ortak bir sorumluluk bilinci taşımalıdır.

2.2.4. Dağıtımçı liderlikle ilişkili kavramlar

2.2.4.1. Örgüt kültürü

Örgüt kültürünün bir örgütte liderliğin davranış kalıplarını belirlemede önemli bir rolü bulunmaktadır. Örgüt kültürünün oluşturulması ve gerekli değişikliklerin zamanında gerçekleştirilebilmesi için liderlik davranışları oldukça önemlidir. Okul kültürünün temelini de örgüt kültürü oluşturmaktadır (Luthans, 2002). Okul kültüründe yer alan öğretmen ve öğrencilerin okulun algılanmasında ve davranış kalıplarının belirlenmesinde oynadığı etkin rol, dağıtımçı liderliği bu noktada gündeme getirmektedir. Bu bağlamda, okul kültürünün bünyesindeki bireylerden etkilendiği ve aynı zamanda bünyesindeki insanların da ilişkisini etkilediği görülmektedir (Harris ve Hartman, 2005).

2.2.4.2. Öğrenen örgütler

Küreselleşmenin beraberinde getirdiği yoğun rekabet ortamı, örgütlere de yansımıştır. Çağın gerekliliği olan sürekli değişim ve gelişime ayak uydurma çabasına giren örgütlerin temel felsefesi sürekli öğrenme ve kendini geliştirme olmuştur. Bu bağlamda alan yazına Senge tarafından 2006 yılında kazandırılan ve dikkatleri çeken öğrenen örgüt kavramı sıklıkla tartışılan bir konu olmuştur. Öğrenen örgütteki liderin

rolü, problemleri çözmek, görüş açıklamak ve çalışanların ortak düşünsel modeller geliştirmesini mümkün kılmaktır. Öğrenen örgütü oluşturmak için lider örgüte rehberlik edebilmeli ve gruptaki çalışanlar için bir rol-model niteliği taşımalıdır (Flessa, 2009).

2.2.4.3. Öğretmen liderliği

Öğretmen liderliği kavramı son yıllarda özellikle İngiltere’de yapılan çalışmalarda ön plana çıkmıştır. Ayrıca Amerika ve Kanada’da yapılan araştırmalar çok daha önceden bu kavram üzerinde durmuştur. Öğretmen liderliği anlayışında artık müdürler liderliğin merkezinden çıkarılmıştır. Bu liderlik biçiminde öğretmenler okula yönelik yaptıkları geliştirici faaliyetleri aynı zamanda sınıflarına yönelik olarak da gerçekleştirmektedirler. Bu görüşe göre ortaklaşa çalışma önemli bir rol oynar ve öğretmenler yenilikçi ve değişimci bir politika izlerler. Liderlik rolüne sahip olan öğretmenler bilgi ve uzmanlığa sahiptirler ve aynı zamanda gerek duyduklarında ek kaynaklara da başvurup farklı uzmanlardan yardım alabilirler. Ayrıca bu tür öğretmenler meslektaşları ile iletişim ve dayanışma halindedirler (Harris, 2008).

2.2.4.4. Etkili okul liderliği

Etkili okul liderliğinde sadece öğretmenlerin yapacağı kaliteli eğitimden söz edilmez. Aynı zamanda sağlıklı bir okul kültürü ve ikliminin olmasının da gerekliliği üzerinde durulur. Bu anlayışta, üretken okul iklimi ve kültürü, öğrenci gelişiminin uygun olarak yönetilmesi, velilerin aktif olarak katılımı, etkili öğretim faaliyetlerinin yapılması gibi prensiplerden söz edilmektedir. Etkili okul liderliği beraberinde etkili liderlik uygulamasını da getirmektedir (Balci, 2013). Söz edilen etkili okul liderliği uygulamaları ile dağıtımcı liderlik anlayışı arasında bu bağlamda ilişki bulunmaktadır.

2.2.4.5. Takım çalışması

Okul yöneticilerinin uygulamalarda başarılı olmasının en büyük etkenlerinden bir tanesi de takım çalışmasıdır. Okuldaki lider, verilecek olan kararlarda okul bünyesindeki bireylerin katılımını sağlarken aynı zamanda takım çalışmasının etkili olması için de çaba göstermektedir. Takım çalışmasını benimsemiş olan okul liderlerinin diğerlerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür (Spillane vd., 2001).

Bu kavramlara ek olarak ise Toplam Kalite Yönetimi kavramı, dağıtımçı liderlik anlayışı ile ilişkilendirilmiştir. Toplam Kalite Yönetimi, bir örgütün her etkinliğini sürekli değerlendirerek geliştirmesidir. Bu kavram çerçevesinde liderlik, bilgi alışverişine dayandırılmaktadır. Ayrıca bu anlayışta, grupta yer alan her iş görenin örgüt amaçlarına ulaşmada katkıda bulunmasına önem verilmektedir (Davison vd., 2014).

2.2.5. Eğitim örgütlerinde dağıtımçı liderlik

Çağımızda eğitim örgütlerinin yapısı yıllar içinde oldukça karmaşık bir hale gelmiştir. Böylesine karmaşık bir yapıda bir kişinin tüm sorunların üstesinden gelmesi ve tek başına karar alması mümkün değildir. Bu yüzden tek lider anlayışı okullarda terk edilmiştir. Bunu yerine görevlerin ve sorumlulukların dağıtıldığı dağıtımçı liderlik anlayışı gündeme gelmiştir (Uslu ve Beycioğlu, 2013). Okullar oldukça karmaşık bir yapıya sahip olduğundan işlerin yürütülmesinde tek bir liderin başarılı olmayacağı görüşünü savunanlardan biri olan Jacobs (2010), okuldaki dağıtımçı liderliğin ortaklaşa bir çalışmayı gerektirdiğini savunarak, yöneticilerin ve öğretmenlerin ve bunlara ek olarak diğer personelin uzmanlıklarından yararlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Dağıtımçı Liderlik anlayışının okullarda benimsenmesinin bir diğer nedeni ise olumlu öğrenme ortamlarının oluşturulması ve bu ortamların devamlılığının sağlanabilmesidir. Ayrıca, farklı öğrenci profillerinin varlığından dolayı bunlara hitap edebilecek uygulamaların tek bir lider üzerinden yerine getirilmesinin güçlüğü de dağıtımçı liderliği eğitim örgütlerinde bir gereksinim haline getirmiştir (Mascall vd., 2009).

Okullardaki müdürler kendilerini okulun lideri olarak görmektedir. Bu da pek sorumluluğu onların omuzlarına yüklemektedir. Bu gibi ağır sorumluluk durumlarında müdürler kendilerini güvende hissetmeyebilirler. Çünkü birçok sorumluluğu tek başına yüklenmek oldukça zorlayıcı bir süreci de beraberinde getirir. Ancak okullardaki liderlik anlayışı dağıtımçı liderliğe dönüştürülürse ve öğretmenler, öğrenciler ve velilerin de katılımı ile bu sorumluluk paylaştırılırsa, daha yüksek düzeyde başarı elde edilecektir (Sheppard ve Brown, 2009). Güven ortamında, profesyonel öğrenme, ortak çalışma ve sorumluluğun paylaştırılmasını sağlayan okul kültürü, dağıtımçı liderlik anlayışının okullardaki başarısını etkilemektedir. Ayrıca okul kültüründe karşılaşılan

sorunlara ortak bir çözüm geliştirmek de önemlidir. Bunlara ek olarak, okul bünyesindeki öğretmenlerin deneyimlerinden öğrenme etkinliklerinde ve öğretim faaliyetlerinde yararlanmak da dağıtımcı liderliğin başarılı olabilmesi açısından gerekli görülmektedir (Harris, 2003).

Dağıtımcı liderlik anlayışı, liderlere alternatif bir bakış açısı sunmaktadır ve aynı zamanda okullardaki liderlik anlayışına da katkıda bulunmaktadır. Okullarda tek bir liderlik tipinin başarısından söz etmek mümkün olmamaktadır. Ancak dağıtımcı liderlik okullarda görev yapan kişilere liderlik ile farklı bir bakış açısı kazanma imkânı sağlamaktadır. Dağıtımcı liderlik anlayışı okullarda liderliği birkaç kişinin değil daha fazla bireyin üstlenmesini önermektedir. Ayrıca okulların kapasitesinin artırımını kolektif bir yaklaşıma dayandırmaktadır (Harris ve Muijs, 2003).

Dağıtımcı liderlik, liderlik uygulamaları hakkında her şeyden önce; yöneticiler, öğretmenler, destek personeli, veliler ve öğrenciler yani kısacası bir okulun yaşamına katkıda bulunan herkes arasındaki etkileşimin bir sonucudur. Örneğin, bir okulda davranış sorunu ile mücadelede bir okul politikasından daha fazla çaba veya birtakım ilkelerin uygulanması gerekmektedir. Bu konuyu araştırmak ve çözüm yolu bulmak için öğretmenler, veliler ve öğrencilerin işbirliği içinde çalışması daha uygun olacaktır. Ancak, liderlik ekibi ötesine geçerek okuldaki diğer potansiyel liderleri dahil etmek dağıtımcı liderliğin yalnızca bir kısmını oluşturmaktadır (Harris ve Muijs, 2003). Ayrıca liderliğe dağıtılmış olarak bakmayı gerektiren bu yaklaşım, okul içinde bulunan farklı görevlerde yer alsa bile sorumlulukların yerine getirilmesinde aktif rol oynayabilecek olan kişilerin bu görevlerde yer almasını sağlamaktadır. Dağıtımcı liderlik, okul içinde ve dışında, formal ve informal liderlik kaynaklarının artırılması anlamına gelmektedir (Harris ve Muijs, 2003).

Dağıtımcı liderlik yaklaşımı, okul liderliğinin uygulanması açısından önemli sonuçları ortaya çıkarmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarındaki liderlik uygulamalarına bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşımları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu yaklaşım, lider etkinliğinin bireysel liderlikten daha çok okul liderliğine odaklanmalarına dikkat çekmiştir (Çelik, 2013).

Dağıtımcı liderlik anlayışının okullarda uygulanmasında en etkili olabilecek kişiler öğretmenlerdir. Çünkü okullarda sayıca en fazla olan ve gerekli yeterliğe sahip

olduğu düşünölen kişiler öğretmenlerdir. Ancak geleneksel liderlikte sadece müdürün karar alma hakkının bulunduğu ortamlarda öğretmenlerin bu özelliği gün yüzüne çıkarılamamaktadır (Harris ve Lambert, 2003). Bu nedenle, dağıtımcı liderlik uygulamasının geleneksel yönetim anlayışı benimseyen okullarda etkili olması pek mümkün görünmemektedir.

2.3. Akademik İyimserlik

2.3.1. Akademik iyimserlik kavramının tanımlanması

Öğretmenlerin kendileri, öğrencileri, eğitim ve veliler ile ilgili olumlu düşünelere sahip olması akademik iyimserlik olarak tanımlanmaktadır. Akademik olarak iyimser olan öğretmenler, becerilerinin farkında olurlar ve öğrencilerle ve velilerle güven temeline dayanan bir ilişkiye sahiptirler. Ayrıca, bu öğretmenler akademik çıktılar hakkında da olumlu tutumlar sergilemektedirler (Hoy vd., 2006).

Bir başka tanıma göre ise akademik iyimserlik, öğretmen yeterliliği, güven ve akademik vurgudan oluşan bir kavramdır. Akademik iyimserlik tanımlanırken pozitif psikoloji ve sosyal-bilişsel kuramlardan yararlanılmıştır. Ayrıca akademik iyimserlik örgütün bir değişkeni olarak incelenebilir ya da bir öğretmenin bireysel yatkınlığı olarak da ele alınabilir (Kurz, 2006). Pozitif psikoloji anlayışında, kişiler için ideal olan ortamı açıklama, toplumun ve de bireyin iyi olma özelliklerini tanımlama, yanlış düzeltme yerine güçlü nitelikleri tanımlama gibi ilkeler yer almaktadır. Pozitif psikoloji ise var olan olumlu insan gücüne ek olarak, bu güce sahip kişilerin inançlarını, faaliyetlerini ve etkinliklerini de ele almıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikoloji ve sosyal-bilişsel kurama ek olarak, sosyal sermaye kuramı da akademik iyimserlik kavramının ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Bu kuram Coleman tarafından 1990 yılında ortaya atılmış olup kişinin sosyal ilişkilerinden elde ettiği güç olarak tanımlanmıştır (Kurz, 2006). Ayrıca bu kuramda, öğrencinin başarısında ailenin ve aile ortamının etkisinin önemli olduğu belirtilmiştir. Öte yandan bazı araştırmalarda ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin de öğrencinin başarısında etkili bir değişken olduğu vurgulanmıştır.

Akademik iyimserlik kavramı açıklanırken, öğrenilmiş iyimserlik kavramının önemi de vurgulanmıştır. Bu kavram Seligman tarafından, 1990 yılında ortaya konulmuş ve bir çalışmada bu kavramın iki önemli sonucu olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar aşağıdaki gibidir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000):

- İyimserlik öğrenilmiş bir kavramdır.
- İyimser kişiler yaptıkları seçimlerle ve davranışlarıyla daha uzun ve mutlu bir hayat sürerler.

Akademik iyimserliğin temelinde yatan sosyo-bilişsel kuram ise davranışsal ve çevresel faktörlerin dönüşümsel etkileşiminin, davranışların düzeltilmesinde ve yeteneklerin geliştirilmesinde etkili olduğu görüşünü savunmaktadır. Ayrıca, bu kurama göre insanlar yeterli güce sahip olduklarına inanırlarsa iyimserlik davranışı ortaya çıkacaktır (Kurz, 2006).

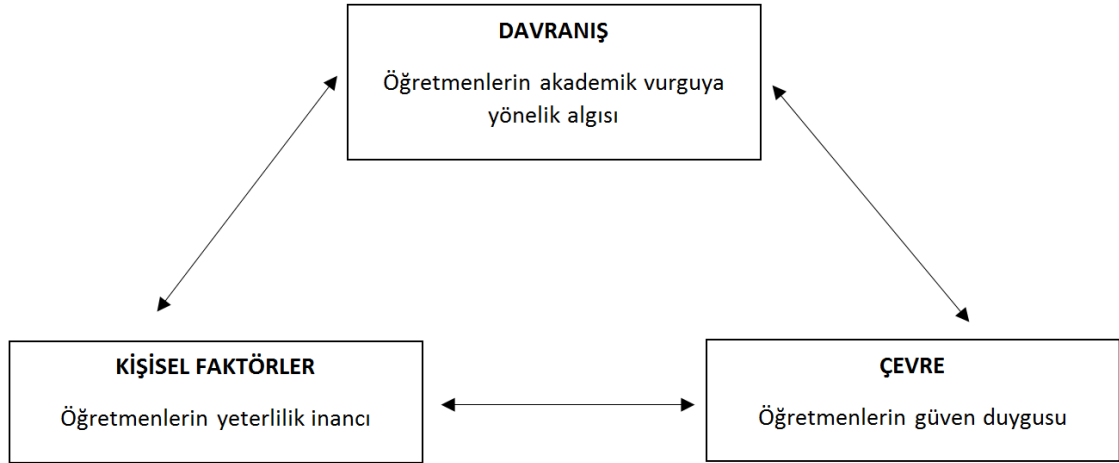
2.3.2. Öğretmenlerin akademik iyimserlik inancı

Bir öğretmenin sahip olduğu akademik iyimserlikte akademik bilgiye ve öğrenmeye önem verilir; aile, öğretmen ve öğrenci işbirliğinin önemi vurgulanır ve zorlukların üstesinden gelmede, başarısızlık karşısında öğrencilerin inanarak bu tür sorunları ortadan kaldıracabileceğine değinilir. Akademik iyimserlik güven, öğretmenin yeterliliği ve akademik vurgudan oluşan bir yapı sergilemektedir (Snyder ve Lopez, 2005).

Akademik iyimserliğe sahip olan öğretmenlerin, tüm öğrencilerin başarılı olması için bir ortam yaratacağı düşüncesi kaçınılmazdır. Genel anlamda, iyimser olan öğretmenler, içeriğin her öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını anlama amaçlı bazı hedefler koyar ve bu doğrultuda uygulamalarda bulunur. Ayrıca bu öğretmenler, öğrenci, veliler ve de müfredat ile ilgili pozitif düşünceler taşımaktadır (Kurz, 2006). Hoy ve Kurz (2008) tarafından yapılan bir çalışmada ise sınıf değişkenleri ve akademik iyimserlik arasında anlamlı bir bağlantı bulunamamıştır fakat öğrenci merkezli eğitim, sosyo-ekonomik düzey ve akademik iyimserlik arasında pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Sosyal-bilişsel kuramda, davranışlar, çevre ve kişisel faktörler kavramın üç boyutunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin akademik iyimserlikleri de bu üç boyutun

etkileşiminden oluşmaktadır. Bir öğretmenin yeterlilik algısı kişisel faktördür, öğrencilere ve ailelere güven çevreyi oluşturur ve öğretmenin akademik vurgu algısı davranışları meydana getirir. Aşağıdaki şekilde bu üç faktörün etkileşimi gösterilmektedir (Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2010).



Şekil 2.3. Akademik iyimserliğin 3 alt boyutu [Kurz, 2006'dan uyarlanmıştır]

Akademik iyimserlik çalışmalarına bakıldığında, bu çalışmaların genellikle pozitif psikoloji alanında yapılmış olduğu görülmektedir. Bu anlayış ise iyimserliği, pozitif duygulara ve özelliklere sahip olan bireylerin kendilerini geliştirerek ilerleyebildiği durumları açıklamak için kullanmaktadır. Akademik iyimserliğe sahip olan öğretmenler de sınıfın, öğrencilerin, okulun ve de toplumun pozitif özellikleri üzerine yoğunlaşmaktadır (Hoy ve Kurz, 2008).

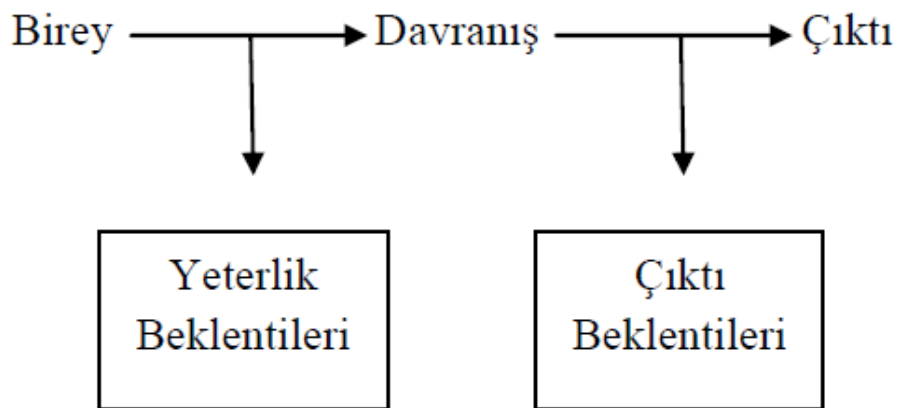
2.3.2.1. Öğretmenlerin öz-yeterlilik inancı

Bir görevi etkili bir şekilde yerine getirmek yeterlilik kavramı ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin yeterliğinde ise öğretmenin yapması gereken görev ve sorumlulukların yerine getirilebilmesi için sahip olunan bilgi, yetenek, anlayış ve tutumlar yer almaktadır. Öz yeterlilik kavramı ise bir kişinin başarıyı elde etmesi için gereken davranış süreçlerini düzenleme ihtiyacı olarak ilk kez Bandura tarafından 1975'te açıklanmıştır. Öğretmenlerin yeterlilik kavramı da temelini Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramına dayandırmaktadır (Kurz, 2006).

Öğretmenlerin kendi yeterliklerini değerlendirmesi öğrencilerin değişimi açısından da önemlidir. Kendi yeterliğini değerlendiren bir öğretmenin öğrencilerinin de pozitif yönde değişeceği belirtilmiştir. Öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik, öğrencilerin etkili bir öğrenme gerçekleştirilmesi ve onların başarısı için ortam oluşturulması yönünde öğretmeni motive etmektedir. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin, zamanının çoğunluğunu akademik süreçlere ayırdığı ve öğrencilerine gereken yardımı yaparak başarılı olmalarını sağlamaya çalıştığı bilinmektedir (Hoy, 2002).

Öğretmenlerin yeterliği ile öğrencilerin başarısı arasındaki bağlantı dolaylı yollardan da olsa ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmen yeterliği, bireysel ve kolektif atmosferi de etkilemekte ve başarı için arayışta bulunulması gerekmektedir. Öz yeterlik başarı açısından oldukça önemli bir faktör olsa bile eğer bilgi ve beceride eksiklik varsa öz yeterlik başarı için tek başına yeterli olamamaktadır (Shunk, 2012). İlgili çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin başarısı ile öğrencilerin öz yeterliğinin pozitif bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterliği ile okuldaki ortaklaşa çalışma faaliyetlerindeki başarı arasında da pozitif bir ilişki tespit edilmiştir (Mruk, 2008).

Algılanan öz yeterlik, davranışların ve bunlara yönelik seçeneklerin belirlenmesinde tek başına yeterli olmamaktadır. Beklentiler hakkındaki inançlar da bu süreçte etkili olmaktadır. Bunun nedeni ise olumsuz bir sonuç elde edeceğine inanan öğrencilerin aktivitelerde yer almak istememesidir (Cantrell ve Hughes, 2008).



Şekil 2.4. Yeterlik beklentileri ve çıktı beklentileri arasındaki farkı gösteren diyagram [Erdoğan, 2013'ten alınmıştır]

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü üzere, yeterlik beklentisi davranıştan önce gelirken, çıktı beklentisi davranıştan sonra gelmektedir. Verilen bir davranışın belli bir sonuca neden olacağına dair bireyin tahminlerine çıktı beklentisi denir. Bir kişinin gereken sonuçları elde edebilmek adına davranışı başarılı olarak yürütebilmesine olan inancı ise yeterlik beklentisi olarak tanımlanmaktadır (DiPaola, Tarter ve Hoy, 2005).

Öz yeterlik kişilerin duygusal tepkilerini ve düşünce şeklini de etkilemektedir. Öz yeterliği yüksek olan kişiler, zorluk derecesi yüksek olan uygulamalarda bile daha verimli ve daha rahat olabilmektedir. Öz yeterliği düşük olan kişiler ise yapılacak olan uygulamanın gerçekte var olandan daha zor olduğuna inanmaktadır (Woolley, Benjamin ve Woolley, 2004). Ayrıca öz yeterliği yüksek olan bireylerin kolektif yeterliklerinin de yüksek olacağı düşünülmektedir (Mruk, 2008).

Öğretmenlerin yeterliğinin oluşmasını sağlayan dört kaynağın bulunduğu söylenmektedir. Bu kaynaklar aşağıdaki gibidir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2000):

- Geçmişte elde edilen başarılar,
- Başkalarının başarısı için uğraşma,
- Başkalarını ikna çabası,
- Psikolojik sağlık.

2.3.2.2. Öğretmenlerin akademik vurgu inancı

Öğretmenlerin akademik başarıya yönelik eğilimlerinden bir tanesi de akademik vurgu inancıdır. Akademik vurgu akademik mükemmeliyet için bir arayıştır ve okulu akademik başarı için yönlendirmektedir. Akademik vurgu inancı, yüksek ancak ulaşılabilecek olan hedeflere ulaşmada ortaya çıkan duygular tarafından oluşturulmuştur (Hoy, vd., 2006).

Okul iklimi ve ortamının bir parçası olarak görülen akademik vurgunun kökeni 1962 yılında Halpin ve Croft'un yaptığı araştırmaya dayanmaktadır. Bu araştırmacılar okul iklimini oluşturan öğretmenlerin ve okulun özelliklerini analiz etmişlerdir. Elde ettikleri sonuçlarda, akademik vurgunun örgütsel düzeyde bir değişken olduğu görülmüştür (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000).

Yapılan araştırmalar, akademik vurgu üzerine farklı teoriler geliştirmiştir. Bazı araştırmacılara göre, akademik vurgu okul iklimi ve sağlığının bir yönüdür. Başka araştırmacılara göre ise akademik vurgu başarılı okulu başarısız olandan ayıran bir kavramdır (Aud vd., 2011). Ayrıca yapılan araştırmalar sonucunda akademik vurgunun başarı ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim kademesi her ne olursa olsun, akademik vurgu başarı adına önemli bir yere sahiptir. Hoy ve diğerlerinin (2006) yapmış olduğu bir çalışmaya göre akademik vurgunun eğitimin her kademesinde başarıyla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyo-ekonomik faktörler kontrol altına alındığında dahi akademik vurgunun hala başarıyla ilişkili olduğunu saptamışlardır.

2.3.2.3. Öğretmenlerin güven inancı

Okul ortamında başarıyı getiren, yalnızca öğretmenlerin yeterlik inancı değildir. Sahip oldukları inançların en önemlilerinden biri de dürüstlük ve doğruluk anlamına gelen güvendir. Öğrenci ve veliler ile ilişkisi güven temeline dayalı öğretmenler, derslerde daha rahat bir ğrenci kitlesine sahip olmaktadır. Yalnızca güvenilir bir ilişki ile öğrencilerin derslere katılımı yüksek olur ve öğrenciler ancak güven ortamında kapasitelerini arttırarak en iyi olanı yapmak için çabalarlar (Goddard, O'Brien ve Goddard, 2006).

Öğretmenlerin ğrenci ve velilerle olan iletişimini güven faktörü etkilemektedir. Güven sayesinde bireyler işlerine tam odaklanma imkn bularak, yapacakları işlerden bu doğrultuda daha fazla verim almaktadırlar. Aksi bir durumda ise verimin düşüş göstermesi beklenmektedir. Bunun nedeni ise güvensiz bir ortamda olan etkileşimin olumsuz yönde olmasıdır. Ancak güven ortamı sağlanmış olan ilişkiler her zaman daha sağlıklı ortamları oluşturur ve böylece başarıya ulaşılması daha olası hale gelir (Seligman, 2002). Buna ek olarak güvensiz bir ortamda iş birliğinin sağlanması mümkün olmamaktadır. Iř birliği sağlanamayan organizasyonların da başarisından söz edilemez. Ayrıca ortak hedeflerin iş birliği içinde yerine getirilmesi başarı açısından oldukça önem taşımaktadır. Öğretmenlerin güven ortamı yaratması da bu nedenle oldukça önemlidir (Hoy vd., 2006).

Öğretmenlerin akademik iyimserlik gibi olumlu tutumları tıpkı güven duygusunda olduğu gibi akademik başarıyı beraberinde getirmektedir. Bileşenlerin

hepsinin birbiri ile ilintili olduğu bu tür öğretmen tutumları güçlü öğretmen profili çizmektedir. Akademik iyimserliğin içinde yer alan tüm etmenler birbiri ile durumsal ilişki içinde bulunmakta ve bu da sınıflarda akademik iyimserlik ortamı yaratılmasını sağlamaktadır (Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Başarılı olan öğretmenlere bakıldığında, bu öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme açlığına ve başarı için belirli bir yeterliğe sahip olduklarına inandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu bu güven duygusu onların akademik çalışmalarda öğrencilerine olan inancını artırmakta ve başarıyı beraberinde getirmektedir (Beard vd., 2010).

Velilerin öğretmene karşı duyduğu güven, öğretmenlerin yeterlik duygusunu arttırmaktadır. Yeterlik hissi yüksek olan öğretmenlerin güven duygusu yükseleceği için bu iki faktör birbirini tetikleyici özellik göstermektedir. Ayrıca öğretmenin veliye olan güveni de yüksek akademik hedeflerin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenci, öğretmen ve veliler arasında görülen kolektif güven duygusu risk almayı tetikler ve bu sayede başarısızlık durumunda bile ceza almayacaklarını bildiklerinden dolayı daha yenilikçi bir eğitim yürütüleceğinden söz edilebilir (Beard vd., 2010).

Yapılan araştırmalara göre güven duygusunun öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu etkilerde bulunduğu görülmüştür. Hayatın her alanında olumlu çağrışımlar yaratan güven, okul ortamında da oldukça önemli bir bileşendir. Okul iyimserliğinin temel faktörlerinden biri olan güven duygusu yalnızca tek taraflı olmamalıdır. Öğretmen, öğrenci ve velinin birbirlerine olan güven duygusunun karşılıklı olduğu okul ortamlarında başarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Hoy vd., 2006). Çalışmanın önceki bölümlerinde de söz edildiği üzere, yeni liderlik anlayışında iş birliği ve ortak hedeflerin yerine getirilmesinin herkes tarafından benimsenmesi başarıya ulaşmada kilit nokta olarak görülmektedir.

2.3.3. Okulların akademik iyimserlikleri

Akademik iyimserlik, başarı için okul çatısı altındaki güçlere ve yeteneklere olan inancın toplamıdır. Bu inançlar, akademik vurgu, etkililik ve güvene dayalıdır. Bunlar olumlu bir okul ortamı oluşturmak için ardışık sırayla çalışır. Hoy ve diğerleri (2006) "öğrenci performansını açıklayan bir güç" olarak akademik iyimserlik kavramını ortaya atmıştır. Akademik iyimserliğin eğitim uygulamaları ile ilgili olarak sosyoekonomik

sorunların üstesinden gelmek için bir potansiyele sahip olduğu az sayıda araştırmada ileri sürülmüştür.

Öğrenci başarısını yükseltmek her şeyden önce geldiği için araştırmacılar etkili okulların özelliklerini belirlemek için pek çok araştırma yapmıştır. Öğrencilerin düşük sosyoekonomik düzeylerine rağmen öğrenci başarısı için atılımlar yapan okullar varken bu okulların hedeflerini başarması için bazı faktörlerin olması gerekmektedir (Hoy ve Tarter, 2004). Sosyo-ekonomik faktörlere ek olarak, Hoy ve Tarter öğrenci performansını etkileyen okul ortamında diğer özelliklerin bulunduğunu ileri sürmüştür. Onların modelinde, öğrenci performansının öğrencinin öğrenme sürecinin güçlü bir bileşeni olarak akademik iyimserlik yoluyla diğer kaynaklar tarafından motive olduğu düşüncesi vardır.

Akademik iyimserlik yapısı, eğitim alanındaki araştırmalarda nispeten yeni olmasına rağmen, bireysel özellikler yaygın olarak yıllarca araştırılmıştır. Bu özellikler, akademik vurgu, kolektif etkinlik ve güvendir. Hoy'a (2006) göre akademik vurgu, kolektif etkinlik ve güven birbiriyle ilişkilidir. İş görenler akademik iyimserlik yaratmak için birlikte çalışırken bütünden ayrı ölçülebilen faktörler bağımsız olarak da bulunmaktadır. Okul akademik iyimserliğinde, iyimserlik kavramı bireysel tutumları değil, örgütsel davranışları nitelemektedir. Okul akademik iyimserliğinde grup normları etkilidir. Örneğin, akademik performans için yüksek hedefleri olan bir okulda çaba sarf etmeyen bir öğretmene okul örgütü yaptırım uygulayacaktır (Hoy, 2006).

Akademik iyimserliğin okul performansının güçlü bir belirleyicisi olduğu kabul edilir. Hoy ve diğerlerine (2006) göre, akademik iyimserlik kolektif özellikleri olumlu bir akademik ortam yaratabilmekte etkili olmaktadır. Araştırmalarının amacı, müdürlerin ve diğer okul yetkililerinin öğrenci başarısını açıklayacak bir çerçeve bulmaktır. Akademik iyimserlik okulların genel etkinliğini, sadece performans sonucunu belirlemek için oluşturulmamıştır. Daha önce de belirtilen sayısız diğer etkinlik göstergeleri vardır. Bu göstergeler ise Hoy ve arkadaşlarının çalışmasında daha önce bir okulun genel etkinliğini ölçmede kullanılmamıştır.

2.3.3.1. Ortak öz-yeterlik

Önceki bölümlerde de değinildiği üzere, öz yeterlik Bandura'nın Sosyal-Bilişsel Kuramına dayanmaktadır. Bu kuram kişinin öğrenme ve güdülenmesi adına genel hatları sunmaktadır. Öz yeterlik de bu kuramın önemli bileşenlerinden biridir. Belli bir başarı seviyesine çıkabilmek için bireyin, gereken faaliyetleri organize ederek yürütme kapasitesine olan inancına öz yeterlik denilmektedir (Lenz ve Shortridge-Baggett, 2002).

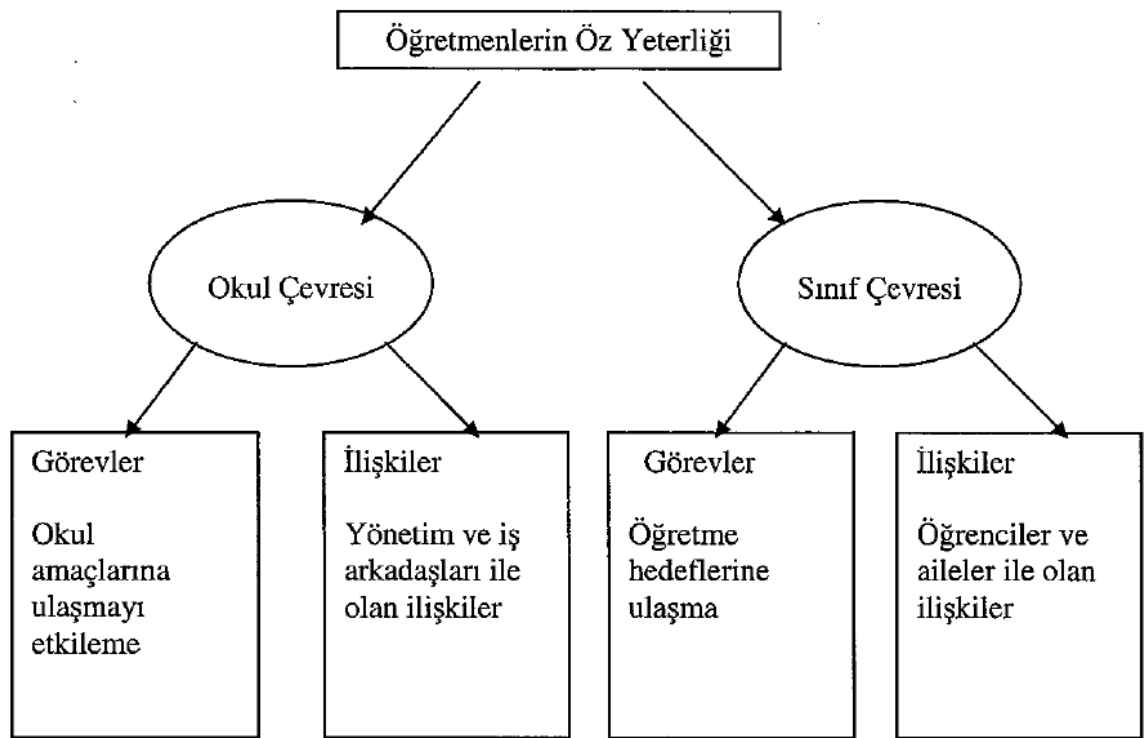
Öğretmenlerin öz yeterlik seviyelerinin okul başarısı için önem teşkil ettiği bilinmektedir. Sosyo-ekonomik seviyenin düşük olduğu eğitim kurumlarında bile öz yeterlik seviyesinin yüksek olması halinde başarıdan söz edilmektedir. Kısacası, öz yeterlik başarıya ulaşmada kilit bir rol oynamaktadır (Meleis, 2007). Bununla birlikte, Hoy ve diğerleri (2006) tarafından yapılan incelemelerde, ortak öz yeterliğin sosyo-ekonomik düzeyden ve akademik başarıdan daha önemli bir konumda yer aldığı belirtilmektedir. Ortak öz yeterliğin seviyesinin yüksek olduğu durumlarda, akademik vurgu başarı için daha güçlü bir hale gelmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri bireysel farkları açıklamada da kullanılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin davranışlarını anlamlandırmada ve geliştirmede de öz yeterlik kavramından yararlanılmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterliklerine olan inancı okul başarısını etkilemektedir. Bandura'ya (2000) göre öğretmenlerin öz yeterliği, kazanımları, okul kaynaklarını en etkili şekilde kullanmayı, disiplini, karar vermeyi, velilerin gayretlerine destek olmayı, öğretmeyi ve açık okul iklimi oluşturma gibi konuları kapsamaktadır.

Hoy ve Tschannen'a (2003) göre öğretmenlerin öz yeterliği, öğrencilerin başarısını, motivasyonunu, öğrenci öz yeterlik inancını, yüksek hedef belirlemeyi, öğrenci öz yeterlik inancını oluşturmayı kapsamalıdır. Bu araştırmacılara göre öz yeterliğe etki eden başka faktörler de bulunmaktadır. Bu faktörler aşağıdaki gibidir (Hoy vd., 2006):

- Yeni fikirlere açık olmak,
- Gayret gösteren öğrenciler için daha fazla zaman ayırmak,
- Öğrenmede zorluk çeken öğrencilerin özel öğretime gönderilmesi,
- Öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi şekilde hitap eden yeni yöntemleri kullanmak,

- Yapılan hatalar karşısında ceza verici tutumdan uzaklaşarak daha az eleştiri yapmak.

Yüksek düzeyde öz yeterlik duygusuna sahip olan öğretmenlerin daha başarılı bir öğretme süreci yaşadığı bilinmektedir. Özellikle motivasyonu düşük olan öğrencilerin başarılı olabilmeleri açısından öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması oldukça önemlidir. Burada söz edilen, öğretmen öz yeterliğinin okul ortamına olan etkisidir. Aşağıdaki şekilde öğretmen öz yeterliği ile okul özelliklerinin ilişkisi verilmiştir.

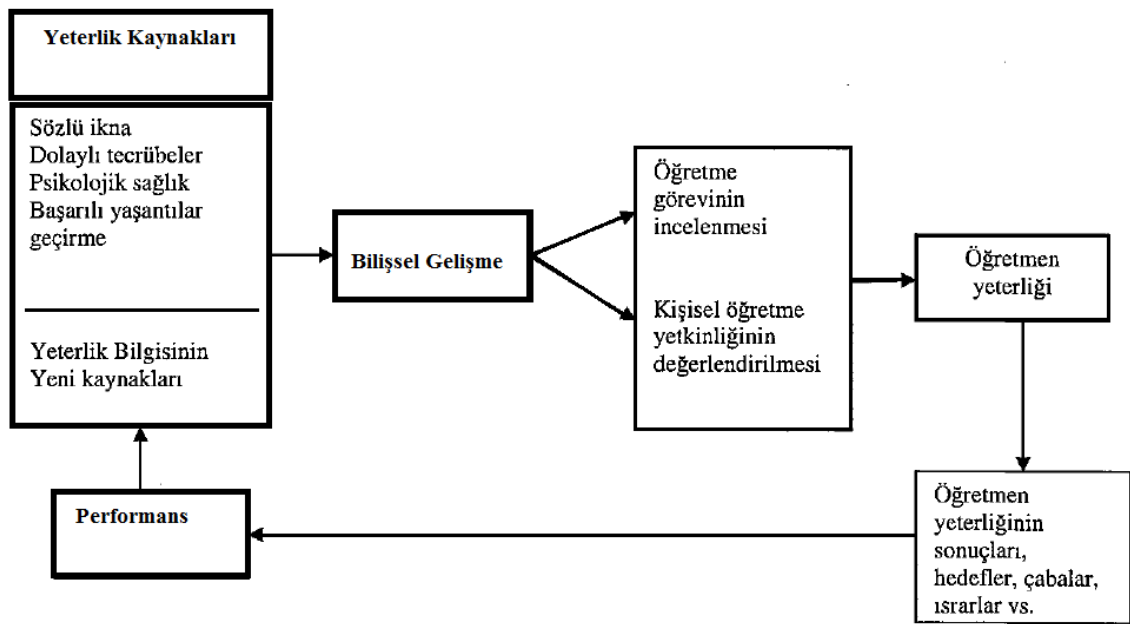


Şekil 2.5. Öğretmen öz yeterliği ve okul ilişkisi [Yıldız, 2011'den alınmıştır]

Yukarıdaki şekilde, öğretmen öz yeterliği, sınıfta ve okul düzeyindeki çalışmaları, bu çalışmalar esnasında okul yönetimi, meslektaşları ve öğrencilerle ilişkisi gösterilmiştir. Öğretmenler gereken güven ortamını yaratarak disiplin sorununu çözebilmekte ve öğrenciler ile arasındaki mesafeyi koruyabilmektedir. Öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenler kurulacak olan güven ortamında daha etkin bir rol alabilmekte ve sınıflarında esnek bir yapı görülmektedir. Bu sayede öğrenciler öğrenme ortamlarında rahat ve kaygısız olur ve öğrenme için gereken ortamı iyileştirme düzeyi

yükseltilmiş olur (Bryk ve Schneider, 2002). Bunlara ek olarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okullar ve sınıfların özellikleri aldıkları dönütleri etkilemektedir. Bu nedenle, her öğretmenin öz yeterliği algılamasında farklılıklar görülmektedir. Her öğretmenin değer yargıları, genel kanıları, mesleki başarısı, çabası ve eğitime olan inancı farklılıklar göstermektedir. Bu da farklı ortak öz yeterlik algılarının oluşmasına neden olmaktadır (Marks ve Printy, 2003).

Öğretmenlerin öz yeterlik duygusunun döngüsel yapısını açıklamak için aşağıdaki model kullanılmıştır.

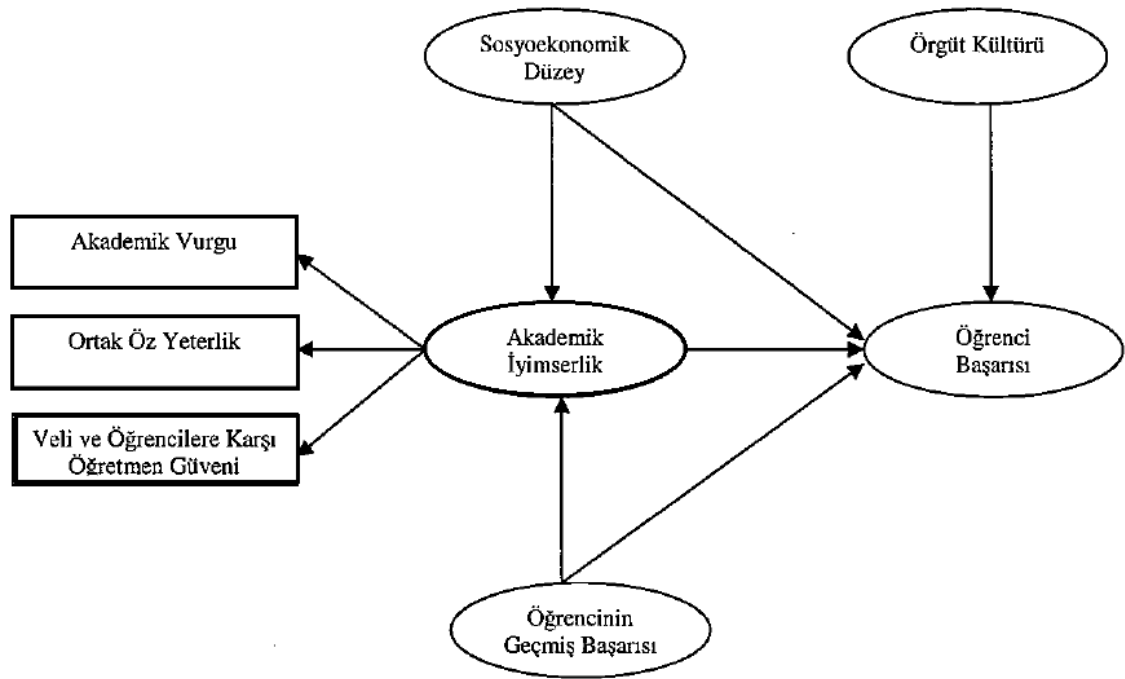


Şekil 2.6. Öz yeterlik duygusunun döngüsel yapısı [Hoy vd., 2006'dan uyarlanmıştır]

Öğretmenlerin öz yeterlik inancı görev yaptıkları bazı okullarda yüksek olurken bazı çevrelerde düşük olabilmektedir. Bunu nedeni ise öz yeterliğe etki eden diğer faktörlerdir. Kısacası öğretmenlerin öz yeterliği ortama göre değişiklik göstermektedir. Bu sebepten dolayı, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri incelenirken yalnızca mesleki düzeyi değil aynı zamanda ortamın ve işin zayıf ve güçlü tarafları da değerlendirilmelidir (Hoy vd., 2006).

2.3.3.2. Akademik vurgu

Akademik vurgunun kısa bir tanımı olarak, akademik bakımdan mükemmel olmak için yönelen psikolojik baskı ifadesi kullanılmaktadır. Akademik vurgu da diğer bileşenler gibi öğretmenlerin inançları arasında önemli bir yere sahiptir. Akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin bir parçası konumundadır. Aşağıdaki şekilde bu bileşenler gösterilmektedir (Hoy vd., 2006).



Şekil 2.7. Akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı ilişkisi [Hoy vd., 2006'dan uyarlanmıştır]

Yapılmış olan tanımda sözü geçen baskı kelimesi vurgu yerine kullanıldığından, bu tanımdaki baskıyı vurgu olarak ele almak da mümkün olmaktadır. Ancak baskıdan sözü edilen öğretmenlerin yüksek hedefler koyması, öğrencileri başarıya odaklı eğitmesi, öğrencilerinin akademik başarıya önem vermesi gibi anlamlara gelmektedir. Akademik vurgu ölçütü yüksek olan kurumlarda, konulan yüksek akademik hedeflere ulaşmak kilit rol oynamaktadır. Bu tür okullardaki öğretmenler ve öğrenciler yüksek hedefler için motive olmaktadır. Ayrıca bu tür kurumlardaki öğretmen, yönetici ve öğrenciler başarının önemini iyice kavramış ve buna yönelik adımlar atmak için çabalamaktadır (Friedman, 2007).

Okullarda başarıya ulaşmada etkin bir rol oynayan akademik vurgu, sosyo-ekonomik koşullara rağmen eğer yüksek bir ölçüğe sahip ise başarı için önemli bir değişken olmaktadır. Akademik vurgunun üç ikliminden söz edilmektedir. Bunlar; akademik iklim, disiplin iklimi ve öğretmen uygulamalarıdır. Akademik iklime göre tüm düzeylere yönelik pek çok konu öğretilmesi değil aksine sınırlı sayıda konunun zorlayıcı olacak şekilde öğrencilere öğretilmesidir. Disiplin iklimi de adından da anlaşılacağı üzere okulda düzen ve nizamı sağlamak ve gereken disiplin ortamını oluşturmaktır. Öğretmenlerin uygulamaları ise anlamlı ödevler verme, öğrencileri zorlayıcı ancak objektif hedefler belirleme ve öğrencileri öğrenmeye teşvik etmeyi kapsamaktadır (Fuller ve Barnett, 2003).

2.3.3.3. Veli ve öğrenciye güven

Diğer bir okul özelliği ise veli ve öğrenciye güvendir. Bu unsur öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin kurulması adına oldukça önemli bir yere sahiptir. Eğer öğretmenler sınıflarda güvenilir bir atmosfer yaratabilirse, öğrenciler hatalarından gereken dersi çıkarabilmektedir. Ayrıca bu tür ortamlarda öğrenciler kendilerini daha rahat hissederek gereken şekilde motive olurlar ve bu sayede öğrenme için gereken fırsatları yakalayabilirler (Ekici, 2006).

Okulun etkililiğinin artırılmasında güven konusu oldukça önemlidir. Hayatın her alanında yaşanan ilişkilerde olduğu gibi okul gibi farklı bireylerin bir araya geldiği kurumlarda da güven ortamı sağlanması oldukça önemlidir. Ancak bu güven tek taraflı değil karşılıklı olarak sağlanmalıdır. Burada söz edilen ise öğretmenin yalnızca öğrencileri ile arasındaki güven değil öğrenci-öğretmen-veli arasındaki ilişkilerde görülen güven olgusudur (Bogler ve Somech, 2004).

Öğretmenin olumlu inançlarından biri olan veli ve öğrenciye güven ile öğretmenler öğrencilerinin akademik performansında bir fark yaratabilir. Güven konusunda olumlu düşüncelere sahip olan öğretmenlerin akademik başarı üzerinde de olumlu etkileri bulunmaktadır. Gereken güven ortamı karşılıklı olarak sağlandığında ortaya çıkan pozitif duygular ile öğrenme süreci olumlu bir seyir izlemektedir. Sosyo-ekonomik statünün önemini yitirdiği bu noktada güven konusu eğitim alanında önemli bir rol üstlenmektedir (Hoy vd., 2006). Alan yazında özellikle başarı ile güven konusu

ilişkilendirilerek yapılmış olan bu çalışmaların büyük bir kısmı güven ve başarı arasında bir ilişki bulmuştur. Öğretmen etkililiğini artırdığı gözlenen güven kavramı, bu sayede başarıyı da beraberinde getirmektedir. Özellikle güven konusunda öğretmenlere ait olan güven duygusu öğrenmenin etkili olabilmesi için diğer elemanların güven duygusuna oranla daha büyük öneme sahiptir (Tschannen ve Hoy, 2000).

Güven konusu hayatın her aşamasında olduğu gibi insanlar arasındaki her türlü etkileşim ve iletişimde kilit bir role sahip olmuştur. Okullardaki güven ortamı da eğitim-öğretim açısından oldukça büyük önem teşkil etmektedir. Öğretmenlerin veli ve öğrenciler ile kuracağı ilişkideki güven ortamı öğretmenin mesleki doyumuna da gereken katkıları sağlayabilecektir. Yeteneklerini en iyi şekilde açığa çıkarmasına yardımcı olacak olan güven unsurunun sağlandığı ortamlarda ve ilişkilerde öğretmenlerin performanslarından tam bir verim alınabilmesine de etki edecektir. Güven ilişkisi sağlamış olan bir öğretmenin görevini, bu ilişkiyi sağlayamamış olan bir öğretmene oranla daha etkili bir şekilde yapacağı düşünülmektedir.

2.4. Örgütsel Bağlılık

2.4.1. Örgütsel bağlılığın tanımlanması

Örgütsel bağlılık, başarılı organizasyonlar için önemli bir etkidir ve bu nedenle alan yazında popüler bir araştırma konusu olmuştur. Yapılan pek çok araştırmaya bağlı olarak örgütsel bağlılık üzerine yapılmış pek çok tanım yer almaktadır. Araştırmacılardan bazıları örgütsel bağlılığı tek boyutlu bir kavram olarak tanımlarken, bazıları ise bunun çok boyutlu bir kavram olarak tanımlanması gerektiğini savunmaktadır. Tüm tanımlamalar içinde ise Allen ve Meyer'in üç bileşen modeli en yaygın olarak kullanılan çok boyutlu model olarak kabul edilmektedir (Meyer, Stanley, Herscovitch ve Topolnytsky, 2002).

Modern yönetim kavramları arasında en çok ilgiyi üzerinde toplamış olan yaklaşım örgütsel bağlılıktır. Geçtiğimiz 50 yıl içerisinde adından sıkça söz ettiren ve pek çok araştırmaya konu olan örgütsel bağlılık her türden organizasyon adına oldukça önemli bir role sahiptir. Bu kadar ilgi görmesine rağmen üzerinde herkesin anlaştığı bir

tanıma sahip olmayan örgütsel bağlılık kavramı, çalışanların tutumlarından birisi olarak değerlendirilmektedir (Cengiz, 2002).

Örgütsel bağlılığın tanımları oldukça fazladır. Alan yazına bakıldığında örgütsel bağlılık adına yapılmış birçok tanıma rastlanmış ve bunlardan bir kısmı aşağıdaki gibi derlenmiştir.

- Çalışanların örgütün amaç ve değerlerini benimsede güçlü inançlara sahip olmaları, örgütte yüksek düzeyde çaba göstermeleri ve örgütten ayrılma düşüncesine sahip olamamalarıdır (Mowday vd., 1979:224).
- Örgütsel bağlılık, örgütsel amaç ve çıkarlara yönelik davranmak için birey tarafından içselleştirilmiş normatif baskılar bütünüdür (Wiener, 1982).
- Çalışanların maddi kaygılar hissetmeksizin örgütte kalma isteği duyarak örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleşmesidir (Gaertner ve Nollen, 1989).
- Bağlılık, öncelikle kişisel özelliklerin, kıdemin, başarı ihtiyacının, yetki, sorumluluk ve profesyonellik duygusunun bütünüdür (Thornhill, Lewis ve Saunders, 1996).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere örgütsel bağlılık özünde bir davranış biçimidir yargısına varılabilir. Bununla birlikte, örgüt için çalışma arzusu, örgütün bir parçası olarak kalma isteği gibi tanımlarla da desteklenmektedir. Özellikle küreselleşme ile birlikte alan yazında sıkça adından söz ettiren örgütsel bağlılık her türlü örgüt adına önemli bir etken konumunda olmaktadır. Örgütlerin sürekli olarak yaşanan değişimlere ayak uydurup ayakta kalabilmesinin anahtar kelimelerinden biri de bu bağlamda örgütsel bağlılık olmaktadır. Bir örgüte gönül veren iş görenleri örgütler de kaybetmek istemeyeceğinden dolayı bu kavram oldukça önemli bir yere sahiptir (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009).

Okullarda başarıyı sağlamada öğretmenlerin rolü diğer iş görenlere oranla daha önemli bir yere sahiptir. Son zamanlarda yapılmış olan çalışmalara bakıldığında ise iş doyumunu, örgütsel bağlılık, örgüt kültürü gibi kavramların öğretmenlerin performanslarını oldukça etkileyen etmenler olduğu görülmüştür. Örgütsel bağlılık üzerine yapılan tanımlamalar yapılan araştırmalar geliştirildikçe çok boyutlu hale gelmiştir (Buluç, 2009). Örgütsel psikoloji ve örgütsel davranışın en önemli

faktörlerinden biri olarak kabul gören örgütsel bağlılık, çalışan bağlılığı kapsamında örgütlerin başarıya ulaşmadaki en önemli etkenlerinden bir tanesi olarak bilinmektedir. Çalışanların örgüt içerisinde yapmış olduğu işten memnun olmasını sağlamak örgüt için bir amaç olarak görülmektedir. Bu amaca ulaşmak için çalışanın örgütün hedef ve amaçlarını benimsemesi ve örgüt içinde çalışma isteğinin devam etmesi gibi konuları kapsayan örgütsel bağlılık ön planda yer almaktadır (Schnake ve Dumler, 2003).

Her örgüt bünyesinde çalışan kişilerin örgüte bağlı olmasını istemektedir. Yapılan araştırmalara göre de örgüte bağlı olan çalışanların performanslarının örgütün amaç ve hedeflerini yerine getirmede daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, örgütte yer alan yüksek performanslı iş görenlerin aynı örgütte kalmaya istekli olması da başarıyı etkilemektedir. Örgüte bağlı olan çalışanlar mümkün olduğu düzeyde en yüksek performansı sergileme eğiliminde olacağı için örgütten ayrılmakta da isteksiz olurlar ve bu sayede yüksek performans sağlayan iş görenleri bünyesinde barındıran örgütler başarıya ulaşmada bir adım öne geçebilirler (Çangarlı, 2009).

Her çeşit örgütü ilgilendiren örgütsel bağlılık kavramı, çalışana da çeşitli avantajlar ve getiriler sağlamaktadır. Ne tür bir organizasyon olursa olsun bünyesinde barındırdığı iş görenini kaybetmek örgüt açısından oldukça zorlayıcı bir durumdur. Gereken deneyim ve bilgiyi kazanmış, örgütü iyi tanıyan ve hedefleri ve amaçları benimsemiş bir çalışanın örgütten ayrılması ve yerine başka bir kişinin işe alınması süreci örgütler için bu bağlamda zorlayıcı olmaktadır. Bu nedenle tüm örgütlerin çalışan devamsızlığından ve işgücü devrinden kaçınması gerekmektedir (Çobanoğlu, 2005).

Yukarıda bahsedilen olumsuz değişkenler örgüt için maliyetleri artırmakta ve değişen yapılara ayak uydurmayı zor bir duruma düşürmektedir. Bunu engellemenin en temel yolu ise çalışanlarda örgütsel bağlılık duygusunu artırmaktır. Çalıştığı örgüte psikolojik açıdan bağlı olan çalışanlar örgütün amaç ve hedeflerini içselleştirme eğilimi halinde olmaktadır (Dikmetaş, Top ve Ergin, 2011).

Örgütsel başarıya ulaşma adına çalışanların örgüte bağlılığı kritik bir noktada yer almaktadır. Nitekim örgütsel bağlılığı yüksek olan iş görenlerin işe devamsızlık etme, örgütün hedeflerini içselleştirmeyip buna bağlı olarak performansta düşüş gösterme gibi örgüt adına olumsuz davranışlardan kaçınacağı bilinmektedir.

Ayrıca örgütsel bağlılığı yüksek olan kişiler örgüt adına problem üretmezler. Aksine bu tür bir bağlılığa sahip olan iş görenler, problemlerin çözümü için çaba gösterirler. Bu nedenle örgüt için çalışanların bağlılığını sağlamak örgütün varlığını sürdürmesi ve hedeflerine ulaşması açısından oldukça büyük bir öneme sahip olmaktadır (Mikkelsen ve Einarsen, 2001).

Bir örgüte bağlanma sürecinin üç aşamasından söz edilmektedir. Bunlar; itaat, dâhil olma ve içselleştirme olarak adlandırılmaktadır. İlk aşama olan itaat aşamasında, kişi diğer bireylere kendini tanıtmaya amacı ile o kişilerin üzerindeki etkisini kabul eder ve örgüt içinde bir yere sahip olmaktan gurur ve istek duyar. Son aşamaya gelindiğinde ise, kişi kendi değerleri ile örgütün değerlerini bir tutarak, bunların övgüye değer olduğuna kanaat getirir ve böylelikle örgüte tam anlamı ile bağlanmış olur (Deloria, 2001).

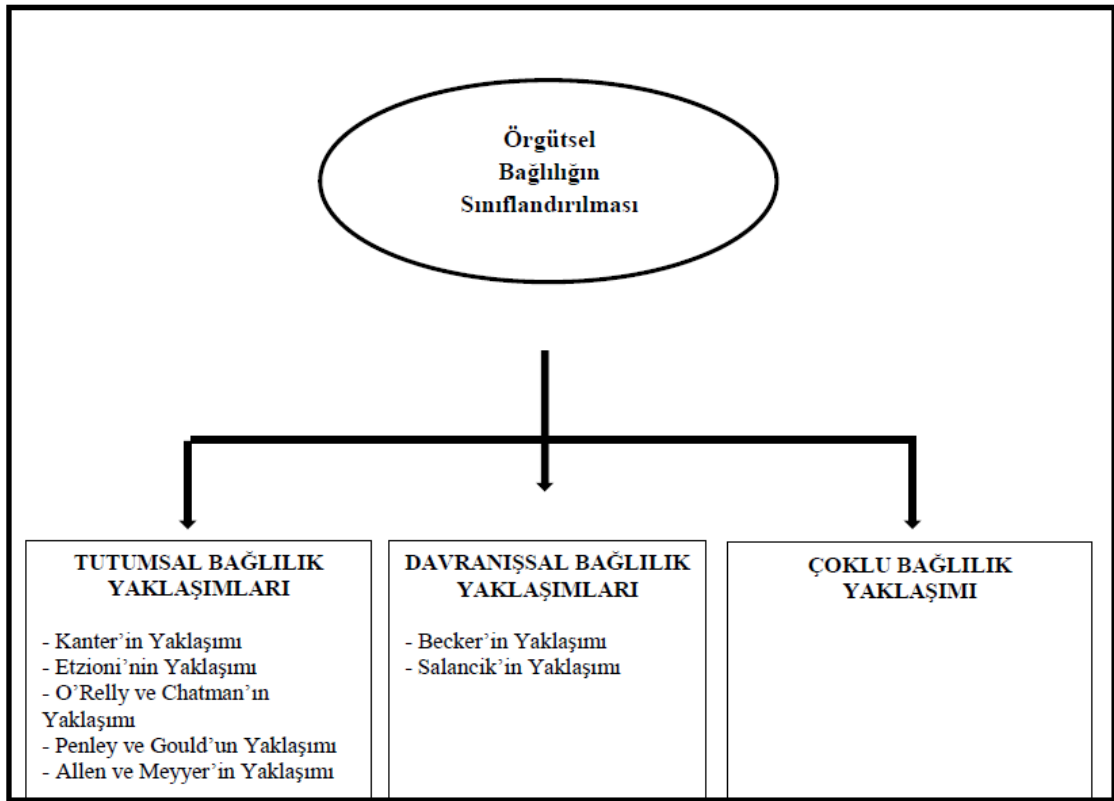
Meyer, Allen ve Smith'in 1993 yılında yapmış oldukları araştırmada, örgütsel bağlılığın üç boyutundan söz edilmiştir. Bunlar duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olarak isimlendirilmiştir. Duygusal bağlılık ile anlatılmak istenen, örgütle özdeşleşme ve örgütte kalma arzusudur. Devam bağlılığı ise örgütte çalışmaya devam etmenin ekonomik getirileri olarak tanımlanmıştır. Normatif bağlılıkta ise örgütte iş görmeye devam etmenin etik zorunluluğundan söz edilmektedir.

Organizasyonların en önemli elemanı kuşkusuz ki insandır. Ne tür bir örgüt olursa olsun, iş görenlerin örgüte olan bağlılığı başarı için oldukça önemlidir. Çalışan kişilerin birlikte hareket ederek örgüt hedefleri adına fazla çaba harcama isteği içinde olmaları onların örgütsel bağlılığının bir sonucudur. Bireyin grup halinde ortak bir amaç için çalışması ise bu çalışmada daha önce sözü edilen dağıtımcı liderlik anlayışı ile örtüşmektedir. Ortak hedefler doğrultusunda oldukça istekli ve özverili şekilde görev dağılımı yaparak iş görme gerekliliği üzerinde duran dağıtımcı liderlik anlayışında da örgütsel bağlılığa ait izler bulmak bu bağlamda mümkün olmaktadır (Malik ve Naaem, 2011).

2.4.2. Örgütsel bağlılığın sınıflandırılması

Daha önceki bölümlerde de söz edildiği üzere, örgütsel bağlılığa ait herkesin hemfikir olduğu bir tanım bulunmamaktadır. Bunun bir sonucu olarak da örgütsel

bağlılık sınıflandırılırken değişik sınıflandırmalar yapılabilmektedir. Ancak alan yazına bakıldığında genel anlamda kabul görmüş olan üç sınıflandırmadan söz edilmektedir. Bu sınıflandırma aşağıdaki şekilde gösterilebilmektedir.



Şekil 2.8. Örgütsel bağlılığın sınıflandırılması [İnce ve Gül, 2005'ten alınmıştır]

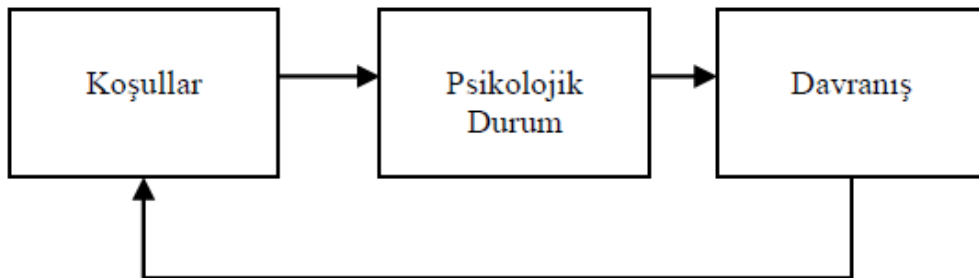
Kişiler bir örgütte çalışmak isterler. Bunun nedeni bazı temel ihtiyaçları karşılamak, yeteneklerini geliştirmek ya da istek ve arzularını yerine getirmek olabilir. Birey örgüte bağlı duruma gelebilir ancak eğer örgüt bireyin bu tür beklentilerine gereken cevabı veremezse örgütsel bağlılık da bu noktada kesintiye uğrar ve zaman içerisinde sona erer. Fakat örgüt bireyin bu beklentilerine cevap verdiği sürece de örgütsel bağlılık devam eder (Somuncu, 2008). Yalnızca birey için değil aynı zamanda da örgütler açısından bu bağlamda örgütsel bağlılık büyük önem taşımaktadır. Örgütsel bağlılık ile hem örgütler amaç ve hedeflerini yerine getirirler hem de aynı zamanda çalışanların ihtiyaçlarını karşılayarak ve yeteneklerini kullanarak doyuma ulaşabilirler (Şağban, 2011).

2.4.2.1. Tutumsal bağıllık yaklaşımları

Bireyleri belirli davranışlara yönlendiren kavrama tutum denilmektedir. Bilişsel, davranışsal ve duygusal olarak üç öğeden oluşan tutumlar, bireylerin sahip olduğu bilgi, tecrübe ve duyguların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bilişsel öğede, kişilerin bir nesne, bir kişi ya da bir olaya dair sahip olduğu bilgiyi ve inancı temsil etmektedir. Duygusal öğe ise bireyin tutumunun kendinde oluşturduğu duygusal tepkilere denilmektedir. Davranışsal öğede ise birey tutumuna göre bir davranış sergilemektedir (Onay Özkaya, Deveci Kocakoç ve Kara, 2006).

Kişinin örgüt ve kendi arasındaki ilişkiye dair olan tutumları, kişinin belirli davranışları sergileme eğiliminde olmasını sağlayacaktır. Bu davranışları ise aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (İnce ve Gül, 2005):

- Örgütte kalıp kalmama,
- Devamsız olup olamama,
- Örgüt için çaba gösterip göstermeme.



Şekil 2.9. Örgütsel Bağlılıkta Tutumsal Yaklaşım [Meyer ve Allen, 1991'den uyarlanmıştır]

Şekil 2.9'da görüldüğü üzere, bağlılığın tanımını yapan davranış araştırmacıları kavrama tutumsal yaklaşım açısından yaklaşmakta ve bağlılığı bireyin çalışma ortamını değerlendirmesiyle ortaya çıkan ve onu örgüte bağlayan duygusal bir tepki olduğunu belirtmektedirler. Tutumsal yaklaşımla bağlılığın odaklandığı konu iş görenlerin örgütleriyle olan ilişkileridir. Bu açıdan yaklaşıldığında bağlılık çalışanın kendi değer ve amaçlarının örgütün değer ve amaçlarıyla uyumlu hale gelmesini gerektirmektedir (Meyer ve Allen, 1991).

Tutumsal bağılıktan söz edebilmek için birey ile örgütün amaçlarının zaman içerisinde aynı yönde ilerleyip bütünleşmesi gerekmekte ve ayrıca bireyim kimliğinin örgüt ile de birleşmesi gerekmektedir (Mrayyan, 2005).

Örgütsel davranış araştırmacılarının genellikle üzerinde durduğu tutumsal bağıllık yaklaşımları aşağıda detaylı olarak incelenmektedir.

2.4.2.1.2. Kanter'in yaklaşımı

Örgütler, çalışanlardan yana birtakım beklentiler içerisindedir. Bu beklentilerden dolayı da çalışanlar bunlara en uyumlu şekilde, severek, isteyerek ve olumlu bir tutum içerisinde cevap vermeye çalışmaktadırlar. Örgütsel bağıllık bu bağlamda hem iş görenlerin şahsi tutumlarını etkilemekte hem de örgütlerin amaç ve hedeflerini yerine getirmeleri esnasında onlara kolaylıklar sağlamaktadır (Sevinç ve Şahin, 2012).

Kanter 1968 tarihli araştırması ile tutumsal bağıllık üzerine alan yazına pek çok katkıda bulunmuştur. Kanter yaptığı araştırma ile örgütsel bağıllığın sosyal düzen ve kişilik düzeninden meydana geldiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Kanter, örgütsel bağıllığın sınıflandırılması için de ilk çalışma yapan araştırmacılardan biridir. Kanter, örgütsel bağıllığı iş görenlerin sadakatle ve arzulu bir şekilde sosyal sisteme bağlanmaları, sosyal ilişkilerini istek ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kişilikleriyle birleştirmeleri şeklinde tanımlamaktadır (Akt: Köse, 2014).

Kanter' in yaklaşımına göre örgütün belirli istek, ihtiyaç ve beklentileri bulunmaktadır. Bu beklentilerin karşılanması iş görenlerin olumlu duygular beslemesi ve kendilerini örgüte adanması ile mümkündür (Çakınberk, Derin ve Demirel, 2011). Kanter' in tanımladığı çalışanların örgüte olan bağıllığı üç farklı türde incelenebilir. Bu türler aşağıdaki gibidir (Gül, 2002):

- Devama Yönelik Bağıllık: Örgütün devamlılığını sağlayabilmesi için çalışan kendisinin bu örgütte kalması gerektiğini düşünür ve bunun için oldukça özverili bir şekilde çalışır. Burada çalışan için önemli olan öncelikli olarak örgütün kalıcı olması için çalışmaktır. Örgütten ayrılmanın maliyetinin burada kalmaktan daha fazla olacağını bilen çalışan ayrılmayı düşünmez. Aslında işin özünde çalışanın kendi ödeyeceği bedellerin daha ağır basması

vardır. Zira bir çalışan işini bıraktığında örgütün ödemediğinden daha büyük bedelleri ödemek durumunda kalır. Bunu bilen iş görenler ise örgüt yararına gayretle çalışmakta ve örgütte iş görmeye devam etmektedir (İnce ve Gül, 2005).

- **Kenetlenme Bağlılığı:** İş görenlerin içinde bulunduğu örgütün simge, sembol ve törenler aracılığıyla örgütteki sosyal ortama uyum sağlaması ve önceki örgütteki sosyal ilişkilerinden vazgeçmesi, mevcut örgüt üyeleri ile kenetlenmesi olarak tanımlanabilir (Köse, 2014). Kenetlenme Bağlılığında, çalışan birey örgütten ziyade diğer çalışanlar ile bağlılık içerisinde olmaktadır. Köse'ye göre (2014) diğer çalışanlar ile iyi ilişkiler içinde bulunmak çalışanın kendini bir gruba ait hissetmesini de sağlayacaktır. Kendini ait hissettiği ve çalışmaktan zevk aldığı gruptan da ayrılmak istemeyen çalışan aynı zamanda örgüt adına yararlı işler yapabilecektir. Elde ettiği bu tatmin duygusu ile iş görenler örgütteki yerlerinden memnun olarak burada çalışmaya devam edeceklerdir.
- **Kontrol Bağlılığı:** Örgütün ya da liderin kurallarını sürdürmek olarak tanımlanabilmektedir. Çalışanların davranışları, örgüt içinde yazılı olan ya da olmayan birtakım kurallar çerçevesinde şekillenmektedir. Bu bağlılık türü ile de kurallar benimsenerek olumlu bir bakış açısı ile izlenmektedir. Nitekim iş görenler örgütün norm, hedef ve değerlerinin kendisi için önemli bir yardımcı olduğuna inandıkları zaman kontrol bağlılığı oluşmaktadır (Köse, 2014).

2.4.2.1.3. Etzioni'nin yaklaşımı

Etzioni' nin yaklaşımına göre, çalışanın örgüt içindeki uyuma yönelimi, yüksek ya da düşük olabilirken, yönü de olumlu veya olumsuz olarak değişebilir. İş görenin örgüte yaklaşması, örgütün çalışan bireyler üzerindeki güç veya yetkilerin meydana gelmesini sağlamaktadır. Eğer çalışanlar kendilerini örgüte yakın hissetmezse ya da örgüte yaklaşma çabası içerisinde olmazlarsa örgütün üyeler üzerindeki gücü ve yetkisi sınırlı kalmaktadır (Gül, 2002).

Etzioni' ye göre bağlılık üç şekilde olmaktadır. Bunlar; ahlaki, hesapçı veya yabancılaştırıcı olarak isimlendirilmiştir.

Ahlaki Bağlılık: Örgütün amaçları, değerleri ve normları çalışanlar tarafından benimsedikçe, otorite ile de bir özdeşleme olacaktır. Örgütte yer alan çalışanlar, kendileri ve örgüt adına yararlı olabilecek amaçları takip etme eğiliminde olacaklardır. Bu nedenle de örgütün amaç ve hedefleri ile kendilerinin yapmış olduğu işi değerli görebileceklerdir. Her şeyden önce örgüte değer veren çalışanlar, işlerini öncelikle örgüt yarına yapacaklardır.

Hesapçı Bağlılık: Örgüte bağlı olmanın temeli, çalışanların bu bağlılık neticesinde alacağı ödüllerin farkında olmasıdır. Bu bağlılık türünde örgüt üyeleri ile örgüt arasında karşılıklı yerine getirme söz konusudur. Kanter' in devam bağlılığına bezeyen hesapçı bağlılık, benzer şekilde örgüt üyeleri verdiklerinin karşılığını aldıkları sürece örgüte bağlılık duymaktadırlar ya da örgüt açısından bakıldığında örgüt, üyelerine verdiği ücrete karşılık olarak davranışlar beklenmektedir (Köse, 2014).

Yabancılaştırıcı Bağlılık: Örgüte karşı yüksek derecede olumsuz bir yönelmeyi ifade etmektedir. Örgütün çalışanlar tarafından cezalandırıcı veya zararlı görülmeye başlanması ile bu bağlılık türü ortaya çıkmaktadır. Bu bağlılık türünde çalışanlar, psikolojik olarak örgüte bağlılık duymalarına karşın üye olarak örgütte kalmaya mecbur edilmek istenmektedir (Gül, 2002).

2.4.2.1.4. O'Reilly ve Chatman'ın yaklaşımı

O'Reilly ve Chatman'a göre örgütsel bağlılık iş görenlerin örgütün değerlerini ve özelliklerini onaylama ve benimseme derecelerini ifade etmektedir. Özdeşleşme de iş gören ile örgüt arasında psikolojik bağın oluşmasında önemli bir sistem olarak bahsedilmiştir. O'Reilly ve Chatman bağlılık kavramının boyutları olarak üç kavramdan bahsetmiştir (Dolu, 2011):

- *İtaat:* Çalışanlar belli ödülleri kazanmak ve belirli cezalardan kaçınmak amacı ile çeşitli tutumlar sergilemektedir. İş görenlerin örgüte bağlılık duymaları ve buna yönelik birtakım tutumlar sergilemelerindeki amaç dışsal mükâfatlardan ileri gelmektedir. İtaat aşamasında ise iş görenler baskılar karşısında direnmektedir ve işlerini yapmaya devam etmektedir (Dolu, 2011).
- *Özdeşleşme:* Örgütsel bağlılığın ikinci boyutu olan özdeşleşme, iş görenlerin iş arkadaşlarıyla tatmin edici düzeyde bir ilişki kurmak veya bu ilişkiyi

sürdürmek için oluşan bağlılıktır. Özdeşleşme bağlılığına sahip olan işgören, bir grubun üyesi olmaktan dolayı gurur duyar ve yüksek düzeyde örgütte kalma isteğine sahiptirler. Ayrıca çalışanlar, kendilerine doğrudan fayda sağlamayan, örgüt yararına fazladan zaman ve çaba harcayan davranışlarda bulunurlar (Güney, 2011). Özdeşleşme bağı ile birey grup içinde tatmin edici ilişkiler kurup bunları devam ettirme çabasında olacaktır. İş gören, örgütün hedeflerini ve amaçlarını benimser ve saygı duyar. Ayrıca diğer çalışanlarla yakın ilişkiler kuran iş gören, özdeşleşmenin temelini kurabilmektedir (Köse, 2014).

- *Benimseme*: Benimseme boyutunda bireylerin kendi iç dünyaları ile örgütteki diğer kişilerin değerler sistemiyle örtüşmesidir. Benimseme, örgütsel ve kişisel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır. Örgütsel bağlılığın benimseme boyutu boyutu, bireyin tutum ve davranışlarını örgütün ve örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu uyumlu hale getirmesi durumunda halinde ortaya çıkmaktadır (İnce ve Gül, 2005). Bununla birlikte, başarılması en zor olan bağlılık boyutu benimsemedir ancak örgütler en çok bu bağlılık türünü arzulamaktadır. Bunun sebebi ise benimseme bir kez meydana gelince çalışanı etkileme adına örgütün yeni etkileme amaçlı kaynaklara gereksinim duymamasıdır. Çünkü benimseme bağlılığına sahip olan işgören, yeni bir düşüncenin, değişikliğin, tutum ya da davranışın kendine ait olduğunu kabul ederek örgütte yerini alır (Balay, 2000).

2.4.2.1.5. Penley ve Gould'un yaklaşımı

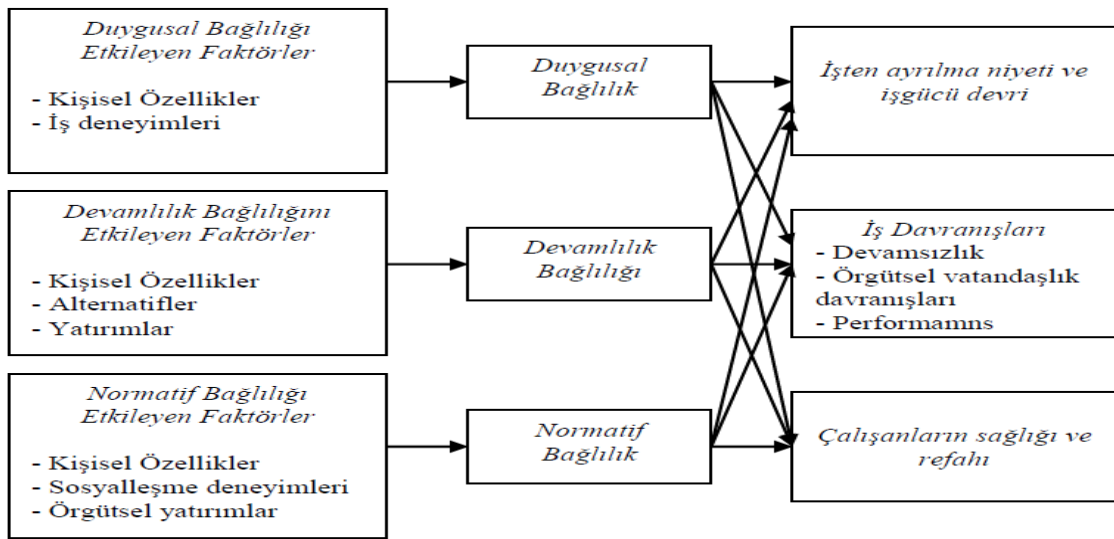
Yapılan pek çok araştırma Etzioni' nin yaklaşımına dayandırılarak meydana getirilmiştir. Özellikle toplumsal ve ahlaki değerlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin genel kabul görmesi sebebi ile araştırmacıların çalışmalarında altyapı olarak kullanılmaktadır. Etzioni'nin çalışmalarını temel olarak gören ve örgütsel bağlılık üzerinde bilimsel çalışmalar yapan Penley ve Gould da, Etzioni'nin ortaya koyduğu üç bağlılık sınıflandırmasında hemfikirdirler. Penley ve Gould'a göre Etzioni' nin çalışmalarında ortaya konulan ve örgütsel bağlılığı bilimsel olarak inceleme imkânı veren bu boyutlar ahlaki bağlılık, çıkarıcı bağlılık ve yabancılaştırıcı bağlılıktır (Atalay, 2010).

Penley ve Gould, Etzioni'nin yaklaşımında ortaya konulan bağlılık sınıflandırmasına sadık kalmakta ancak bazı eksiklikler olduğunu savunmaktadırlar. Bu eksikliklerin başında, bu bağlılık boyutlarının Etzioni'nin belirttiğinin aksine bir arada bulunabilecekleridir. Penley ve Gould ahlaki, hesapçı ve yabancılaştırıcı bağlılık boyutlarının ikiye ve hatta üçünün birden bir kişide bulunabileceğini savunmuşlardır. Penley ve Gould'a göre, Etzioni'nin bağlılık modelinde yer alan ve bağlılık boyutlarının kişide sadece birisinin görülebileceğini savunan özelliği nedeniyle yeterince kabul görmemektedir (Şahin, 2014).

Penley ve Gould' un yaklaşımında Etzioni' den farklı olarak ahlaki bağlılık, örgütün amaç ve hedeflerini baştan kabul etme ve içselleştirmeye dayanır. Ahlaki bağlılığa sahip iş gören örgüt için fedakârlıkta bulunmakta, örgütün başarısı ile gurur duymakta, başarısızlığında kendisini sorumlu tutmaktadır. Ancak Etzioni'den farklı olarak ahlaki bağlılığa sahip iş gören çıkarıcı bağlılığa da sahip olabilmektedir. Örgüte karşı duyduğu bu sorumluluk duygusu ve gösterdiği üstün gayretlerin karşılığı olmasa da örgütün kendisine karşı sorumluluklarını ve verilen taahhütlerin yerine getirilmesini beklemektedir. Yabancılaştırıcı bağlılığı ise iş görenlerin ahlaki ve çıkarıcı bağlılıkları ile birlikte alternatifinin olmaması durumunda kontrolün kendisinde olmadığı algısına dayanmaktadır (Serhat, 2008).

2.4.2.1.6. Allen ve Meyer'in yaklaşımı

Tutumusal bağlılık alanında önemli olarak nitelendirilebilecek çalışmalara imza atanlardan bir tanesi de Allen ve Meyer'in yaklaşımı olmuştur. Allen ve Meyer' e göre tutumsal bağlılık, iş görenlerin örgütle aralarındaki ilişkiyi yansıtan psikolojik bir durumdur. Bu durum iş görenlerin örgütlerdeki davranışlarıyla karakterize edilmektedir. Belirtileri ise bireyin, örgütte kalmaya devamlılık göstermesidir (Meyer, Allen ve Smith, 1993).



Şekil 2.10. Üç bileşenli örgütsel bağlılık modeli [Allen ve Meyer, 1991'den uyarlanmıştır]

Her bağlılık türü, bireyi bir şekilde örgüte bağlar fakat her tür bağlılığın farklı etkisi ve sonucu ortaya çıkmaktadır. Örneğin, duygusal bağlılığa sahip bir iş gören, kendi pozisyonunun gerektirdiği sorumluluğun üzerine çıkarak örgütün hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmaya çalışır, iş ortamında daha az devamsızlık ile daha fazla iş motivasyonu ve örgütsel vatandaşlık gösterme eğilimindedir. Buna ek olarak, yalnızca devamlılık bağlılığı performans ile olumsuz bir etkileşime sahiptir. Yani bu bağlılık türü yüksek ise iş görenler sadece kendilerinden istenilenleri yerine getirirler. Yüksek oranda devamsızlık gösterirler ve düşük motivasyona sahiptirler (Çetin, 2004).

Örgütsel bağlılık farklı araştırmacılar tarafından örgüte bağlılık, örgüte duyulan duygusal bağlılık, örgütten ayrılmanın getireceği kayıplar nedeniyle oluşan bağlılık ve örgütte kalmak için hissedilen ahlaki bağlılık şeklinde tanımlanmaktadır. Meyer ve Allen, tüm bu tanımlardaki psikolojik durumların birbirleriyle ilişkili olduğunu iddia etmişlerdir. Meyer ve Allen'e göre tüm bu psikolojik durumlar örgütsel bağlılığı meydana getiren alt boyutlardır (Ceylan ve Şenyüz, 2003). Allen ve Meyer'in pek çok kişi tarafından kabul gören tutumsal bağlılık yaklaşımı tutumsal bağlılığı psikolojik bir durum olarak ele almakta ve tutumsal bağlılığın çalışan-örgüt arasındaki ilişkiyi yansıttığını ifade etmektedirler. Bu yansıma çalışanların örgüt içindeki davranışlarıyla karakterize olmaktadır. En belirgin yansımayı ise bireylerin örgütte kalmaya istekli

olmaları şeklinde görmek mümkündür (İnce ve Gül, 2005). Bahsi geçen durumlar Allen ve Meyer tarafından üç boyutta ele alınmıştır. Bunlar:

- Duygusal Bağlılık
- Devam Bağlılığı
- Normatif Bağlılıktır.

2.4.2.1.6.1. Duygusal bağlılık

Duygusal bağlılık örgütün hedef ve amaçlarının, strateji, politika, kural, ilke, norm ve değerlerinin çalışan tarafından kabullenildiği, içselleştirildiği; örgütün faaliyetleri ve işlemlerinin gönülden desteklendiği, çalışanların kimliğini örgüt kimliği ile özdeşleştirdiği durumlarda oluşur. Duygusal bağlılığı tanımlarken, Allen ve Meyer' in üzerinde en çok durduğu kavramlar örgüt ve çalışanın özdeşleşmesi olmuştur. Bu özdeşleşmenin düzeyi duygusal bağlılığı doğrudan etkileyen bir faktördür (Balay, 2000). Duygusal bağlılığın oluşmasında en önemli faktörler çalışanların örgüte ve örgüt liderine inanması, saygı ve sevgi duyması; örgütün ve liderinin ortaya koyduğu örgütsel uzak görüşlülük, amaç, strateji ve kültürel değerleri paylaşmasıdır. Duygusal bağlılığa sahip çalışan için örgüt, toplum, çevre ve kendisi için vazgeçilmez bir varlık, hizmet edilip yüceltilmesi gereken bir kurumdur. Örgüt lideri ise model aldığı karizmatik bir otoritedir (Eren, 2012).

Duygusal bağlılığın yüksek olması ile çalışan ekonomik nedenleri dikkate almamaktadır. Yalnızca örgütün amaçlarına, hedef ve değerlerine yönelik bunlara uygun şekilde faaliyet gösterme çabası içerisinde bulunmaktadır. Çalışanların bu tutumu ile hem kendi performansları artmakta hem de örgütün hedeflerini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır. Herhangi bir başarısızlık durumunda ise kendini de bundan sorumlu hisseden çalışan, örgütün başarısı için en büyük çabayı sarf etme eğiliminde olacaktır (Balay, 2000).

Allen ve Meyer tarafından yapılan araştırmaların sonucunda çalışanların duygusal bağlılıklarına etki eden birtakım faktörler bulunmuştur. Bu faktörleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Doğan, 2009):

- Yönetimin gelen önerilere açık olması: Örgütte çalışan kişilerin fikir ve düşüncelerinin üst kademelerde yer alan yöneticiler tarafından dikkate alınıp değerlendirilmesi olarak açıklanmaktadır.
- Örgütün amaçlarının belirgin olması: Örgütte çalışan bireylerin yaptıkları işi neden yapıyor olduğunun bilincinde olmasıdır.
- İş arkadaşlarına bağlı olmak: Çalışan kişilerin arasındaki ilişkilerin samimi olması gerekmektedir.
- Eşitlik: Çalışan her kişinin hak ettiğiinden ne eksik ne de fazla almaması gerekmektedir.
- İşe önem vermek: Çalışanın yaptığı işin örgüt adına büyük katkılar yaptığına inanmasını sağlamak gerekmektedir.
- Geri bildirim: Çalışanın performansına yönelik geribildirimde bulunmak gerekmektedir.
- Alınacak olan kararlara katılım: Çalışanların yönetim açısından alınacak olan kararlarda katılımının sağlanması gerekmektedir.

2.4.2.1.6.2. Devam bağlılığı

Bu bağlılık boyutundaysa çalışanların örgütten aldıkları ya da almayı düşündükleri maddi, sosyal veya psikolojik çıkarlar söz konusu olmaktadır. Çalışan beklentisi uygun olan bu tür çıkarların yerine getirilmesi ile örgüte bağlı olma eğiliminde olacaktır. Bu bağlılık boyutundaki çalışanlar, örgütün hedeflerini yerine getirmek adına gereken çabayı sarf ederek buna uygun çalışmalarda bulunduğu anda karşılık olarak bu örgütten maaş, prim, unvan gibi ödüller alacağını bilmektedir. Çalışanlar elde ettiği maddi ve manevi kazançlarının örgütten ayrılmaları durumunda kaybedeceklerini düşünür ve bu duygu ve düşünceler ile örgütte kalmaya istekli olurlar (Eren, 2012).

2.4.2.1.6.3. Normatif (Değer ve kurallara) bağlılık

Normatif bağlılık boyutunda, çalışanlar içinde yer aldıkları örgüte karşı sorumluluklarının olduğuna inanmaktadırlar. Örgütün hedef ve amaçları, faaliyetleri veya kurallarını doğru bulmasa bile, ahlaki değerlerine bağlı olduğunu göstermek için

örgütsel faaliyetleri yerine getirmekte, kurallara uymaktadır. Çalışanların normatif bağlılıklarının yüksek olması, örgütte çalışmayı sorumluluk olarak kabul etmelerine neden olmaktadır (Eren, 2012).

Çalışanın örgütüne olan bağlılığını bir görev ve sorumluluk olarak algılaması ve örgüte bağlı olmanın daha doğru olduğunu düşünmesi neticesinde gelişen normatif bağlılık duygusal ve devam bağlılığından ayrılmaktadır. Duygusal bağlılığı gönüllü, isteğe bağlı bir felsefe ile ele almak mümkün olurken normatif bağlılığı etik bir zorunluluk olarak değerlendirmek ve bir değer yargısı, sorumluluk bilincini içerdiğini kabul etmek gerekmektedir (Allen, 2003; Akt: Köse, 2014).

Normatif bağlılık yaklaşımında sözü edilen zorunluluk kavramı, kişinin etik değerlerinden kaynaklanmaktadır. Çalışanın örgüte bağlılık duyması, örgütün hedef ve amaçlarının veya uygulamalarının değerinden ya da kişinin çıkarlarına uygun olup olmamasından kaynaklanmamaktadır ve ayrıca çalışanın etik değerlerine uygun davrandığını düşünmesinden kaynaklanmaktadır. Kısaca normatif bağlılığın gelişmesinde çalışanın içinde bulunduğu sosyal durumdan elde ettiği etik değerlerin önemi oldukça büyüktür (Powell ve Meyer, 2003).

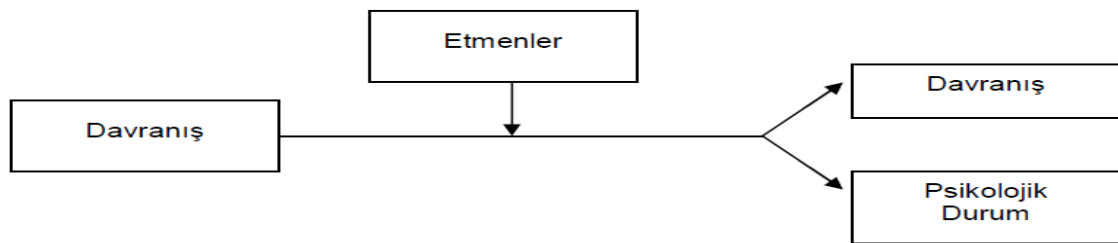
Sonuç itibari ile yukarıda sözü edilen bağlılığın her boyutu çalışanların örgüte bağlı olmasını sağlayacaktır. Duygusal bağlılığı olan çalışanlar istedikleri için, normatif bağlılığa sahip olan çalışanlar zorunlu oldukları için, devam bağlılığı güçlü olan çalışanlar ise ihtiyaç duydukları için örgütte kalırlar (Çetin, 2004).

2.4.2.2. Davranışsal bağlılık yaklaşımları

Davranışsal bağlılık yaklaşımının temeli sosyo-psikolojik bakış açısına dayanmaktadır. Bu bağlılık yaklaşımında yapılan araştırmalarda çalışanın örgüte bağlanmasının nedeninin örgütün amaç ve hedeflerinden ya da çalışana olan davranışlarından kaynaklanmadığını, örgütsel bağlılığın nedeninin çalışanın geçmişte sergilediği davranışlar olduğu belirtilmiştir (Eren, 2012). Sosyal psikologlar tarafından sıkça araştırma konusu haline getirilmiş olan davranışsal bağlılık yaklaşımı, örgütten ziyade çalışanın davranışları neticesinde gelişen bağlılığı incelemektedir. Örneğin, çalışan bir davranışı sergiledikten sonra birtakım etmenlerden dolayı bu davranışını sürdürmeye devam etmekte ve bir süre sonundaysa bu davranışa bağlı hale gelmektedir.

Davranışsal bağlılık yaklaşımına göre, çalışanlar kendi davranışlarını örgüt tarafından istenen ve beklenen davranış şekline uygun hale dönüştürmektedir. Bunun yerine getirilmesi sırasında çalışan geçmiş tecrübelerinden yararlanmaktadır. Çalışan kendi davranışlarını örgütün beklediği duruma getirirken, Allen ve Meyer'in duygusal bağlılık boyutundaki gibi, örgütün amaç, strateji, hedef ve politikalarına inanmaya, bu inanç gerçekleştiğindeyse davranışlarını değiştirmeye ve örgüte uyum sağlamaya çalışır. Değişim sürecinde çalışan özveride bulunmakta ve bu da örgütte kalma isteği olarak yorumlanmaktadır (Eren, 2012).

Davranışsal Bağlılık yaklaşımını aşağıdaki şekildeki gibi görselleştirmek mümkündür.



Şekil 2.11. Davranışsal bağlılık yaklaşımı [Çöl, 2004'den alınmıştır]

2.4.2.2.1. Becker'in yaklaşımı

Davranışsal bağlılık yaklaşımının temellerinin atılmasında büyük rol oynamış olan Becker'in yaklaşımına Yan Bahis Yaklaşımı da denilmektedir. Bunun nedeni Becker'in örgütsel bağlılık adına yapmış olduğu tanımda geçen ifadedir. Ona göre örgütsel bağlılık, üyenin bazı yan bahislere girerek tutarlı bir davranış dizisini, o davranışlarla doğrudan ilgili olmayan çıkarları ile ilişkilendirmesidir (Becker, 1960). Bu yaklaşıma göre çalışan, değer verdiği şeyleri örgüt için ortaya koyarak bir nevi bir bahse girmekte ve içinde bulunduğu örgüte yatırım yapmış olmaktadır. Çalışanın örgüt için ortaya koymuş olduğu değerler onun için ne kadar önemli ise bu çalışanın örgütsel bağlılığı da o denli yüksek olmaktadır (Cohen, 2007).

Ayrıca kişinin yatırımları arttıkça alternatif iş olanaklarının çekiciliği de azalmaktadır (Becker, 1960). Örneğin bireyin kıdemi ilerledikçe yatırımları da buna paralel olarak yükselmekte; dolayısıyla kişi tutarlı davranıp organizasyondan

ayrılmayarak davranışsal bağlılığını arttırmaktadır. Yan bahislerin diğer bir kaynağı, örgütün bürokratik düzenlemeleridir. Çalışanlardan her ay kesilen emekli kesintisi, çalışanların işi bırakmayı düşündüğünde aklına gelecek ve bunun birikmiş büyük bir miktar olduğunu görecektir. Çalışan bu birikim üzerine bahse girebilecektir çünkü örgütten ayrılması halinde bu paranın kaybedilebileceği endişesi duyabilecektir (Sökmen, 2000).

Becker' in yaklaşımında çalışanların örgütsel bağlılığına etki eden yan bahisler aşağıdaki gibidir:

- *Genelleştirilmiş Kültürel Beklentiler:* İş görenler yaşadıkları toplumdan kaynaklanan bazı baskılar nedeni ile yan bahislere girmektedirler. Toplumlarda sık iş değiştiren kişilere genellikle güven duyulmamasından dolayı, iş görenler görevlerinden ayrılmamak için çaba göstermektedir. Bu tür iş görenler farklı alternatif iş teklifi alsalar bile kendilerine olan güvenin sarsılmaması adına mevcut işlerine devam etme eğiliminde olmaktadır.
- *Bürokratik Düzenlemeler:* Çalışanların alacakları emekli maaşı bu etkene örnek olarak gösterilebilir. Her ay düzenli olarak emekli olduklarında kendilerine geri verilmek üzere kesilen ücret, çalışan işten ayrılınca ortadan kalkacağı için örgüte bağımlı olmaktadır.
- *Sosyal Roller:* Sosyal rollerine alışan iş görenler başka bir role uyum sağlayamayacaklarını düşündüklerinden mevcut rollerini bırakmak istemezler. Durum böyle olunca da bu tür çalışanlar buldukları örgütten ve yaptıkları işten ayrılmak istemezler ve böylece bağlılık söz konusu olmuş olur.
- *Sosyal Etkileşimler:* İş görenler diğer kişilerle de iletişim ve etkileşim halindeyken kendileri için bir fikrin ve düşüncenin oluşmasını sağlamış olurlar. Başkalarının onlar hakkında edindiği bu tür düşüncelerin değişmemesi için de çalışanlar buna uygun hareket ederler. Bu da sosyal etkileşim faktörünü oluşturur.

Bu yaklaşıma göre, çalışanların örgüte bağlı olmasının temel nedeni ekonomik etkenler olarak görülmektedir. Ayrıca çalışan örgütten ayrıldığı takdirde sosyo-ekonomik ve psikolojik açıdan daha ağır bedeller ödeyeceğini düşünmekte bu nedenle

görev yaptığı örgüte bağlı kalma eğiliminde olacaktır. Ekonomik açıdan çalışan için olan bedeller işten ayrılma nedeniyle arttıkça kişi çalıştığı örgüte o derecede bağlı kalmakta ve işini tehlikeye sokabilecek türdeki davranışlardan kaçınmaktadır.

2.4.2.2.2. Salancik'in yaklaşımı

Salancik'in yaklaşımına göre, çalışanlar örgütten ayrıldıklarında görecekları baskılardan ve iş göreni örgüte bağlı duruma getiren koşullar neticesinde örgütsel bağlılık oluşmaktadır. Bağlılık, çalışanların davranışlarına ve bu davranışları vasıtasıyla etkinliklerine ve örgüte olan ilgilerini güçlendiren inançlarına bağlanmaları halidir. Salancik'in sınıflaması, davranışlar ile tutumlar arasındaki uyuma dayanmakta olup, bu sınıflamada söz konusu uyumun bağlılığın oluşmasına katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Perçin, 2008). Salancik (1977), örgütsel bağlılığın, bireyin kendini davranışlarıyla göstermesi durumunda ortaya çıkacağını ileri sürmüştür. Bireyi, davranışlarına bağlı kılan üç özelliği, davranışın görülebilir olması, geri alınamaz olması ve istemliliği olarak belirtmiştir. Bu özelliklerin derecesine göre bireyin bağlılığı da artacak veya azalacaktır.

2.4.2.3. Çoklu bağlılık yaklaşımı

Geçmişten bu yana yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde, bağlılık kavramının örgüt bütününe yansıtıldığı görülmüştür. Bu çalışmada da daha önce sözü edilen sınıflandırmalarda geçen örgütsel bağlılık kavramı, örgütün geneline yönelik olduğu yönündedir. Ancak bazı araştırmacılar bu bütüncül yaklaşımdan uzaklaşmışlardır. Örgütün amaç ve hedefleri farklı değerler taşıyan karmaşık yapılardan oluşmaktadır. Böyle bir durumda örgütün amaç ve değerlerine bağlanma ve çalışanın bunlarla özdeşleşmesi ifade edildiğinde çalışanların tümünün aynı amaç ve hedefleri paylaştığı söylenemez.

Örgütte farklı gruplar ve bu grupların farklı amaçları ön plana çıkmaktadır. Sonuç olarak çalışanların bağlılığı da çoklu olarak ele alınmalıdır. Örgüt içindeki örgüt yapısına veya farklı konumlardaki çalışanlara göre değişen unsurlar birbiriyle ilişkili fakat temelde farklı bağlılık türlerini ortaya çıkaracaktır (Balay, 2000). Çoklu bağlılık yaklaşımı ile çalışanın gerçekten hangi örgütsel unsurlara bağlı olduğu ile

ilgilenilmektedir. Çalışanın bağlandığı örgüt tek başına ele alınamaz. Örgütün yapısındaki farklı kademeler, gruplar, örgütün çevresel konumu çalışanın bağlılığının kaynağı olabilir. Bu yüzden örgütsel bağlılıkla ilgili tutumsal ve davranışsal yaklaşımlar ayrı ayrı ele alınmalıdır (Çakınberk vd., 2011).

Çoklu bağlılık yaklaşımının diğer bir boyutu bir çalışan tarafından duyulan bağlılığın başka bir çalışan tarafından farklı olabileceğidir. Bu farklılık hem bağlılık duyulan obje açısından hem de bağlılığın düzeyi açısından olabilmektedir. Örneğin, örgütün sunduğu hizmet veya malın piyasada kaliteli olarak algılanması çalışanların bir kısmı açısından bağlılık nedeni olabileceği gibi diğer çalışan açısından bağlılık nedeni sayılmayabilir. Aynı şekilde kaliteli hizmet veya mal bir grup çalışanın örgüte bağlılığını kısmen artırırken diğer bir grup çalışanın örgüte bağlılığını yüksek düzeyde arttırabilir (Reichers, 1985; Akt: Köse, 2014).

2.4.3. Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler

Çalışanların pek çok davranışını etkileyen örgütsel bağlılık kavramının kendisi de bazı faktörlerden etkilenmektedir. Çalışanların örgüte bağlılık hissetmeleri, kendi iş verimliliklerinin artmasının yanında örgüt için de olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Bundan dolayı bir örgütün, çalışanlarının örgüte olan bağlılıklarının artmasına veya azalmasına neden olabilecek olan faktörlerin farkında olması önemlidir (Turnipseed, 2002).

İlgili alan yazın incelendiğinde örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerle ilgili çok çeşitli sınıflandırmaların yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmaların başında, Hrebiniak ve Alutto, Buchanan, Morrow ve Salancik'in çalışmaları yer almaktadır. Araştırmacılar, örgütsel bağlılığa etki eden faktörlerin sınıflandırmasını yaparken değişik metotlardan yararlanmışlardır. Schwenk bu etkenleri dört grupta toplamıştır. Bu etkenler şu şekilde sıralanabilir (İnce ve Gül, 2005):

- İş görenlerin geçmişe ait birikimleri,
- Kişisel-demografik etkenler,
- Örgütsel-görevsel etkenler,
- Durumsal etkenler

Aşağıdaki tabloda, örgütsel bağlılığa etki eden faktörler görülmektedir (İnce ve Gül, 2005).

Tablo 2.1.

Örgütsel Bağlılığa Etki Eden Faktörler

Kişisel Faktörler	Örgütsel Faktörler	Örgüt Dışı Faktörler
	1. İşin kalitesi ve önemi	
	2. Yönetim	
	3. Ücret düzeyi	1. Yeni iş olanakları
1. İşin beklentileri	4. Nezaret	2. Profesyonellik
2. Psikolojik sözleşme	5. Örgütsel kültür	3. İşsizlik oranı
3. Kişisel özellikler	6. Örgütsel ödüller	4. Ülkenin sosyo-ekonomik durumu
	7. Takım çalışması	5. Sektörün durumu
	8. Örgütün bulunduğu sektörün durumu	

2.4.4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı

Yıllar geçtikçe değişen örgütler içerisinde en önemli faktör olarak insan görülmektedir. Bilgi çağında, insan sermayesinin bir örgütün en değerli ögesi olduğu kabul görmektedir. İnsan girdisi, eğitim örgütlerinde daha da önem kazanmaktadır. Çünkü diğer örgütlerde sistemin girdi-işlem-çıkış döngüsünün herhangi bir aşamasında insan ögesi yer alır. Hatta bu bazen otomasyona dayalı örgütlerde yok denecek kadar azdır. Oysaki eğitim örgütlerinin girdi-işlem-çıkış döngüsünün her aşamasında insan ögesi söz konusudur (Celep, 2000).

İş görenlerin bağlılığı örgütsel başarıya ulaşmada en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Örgütsel bağlılık, örgütsel davranış ve örgütsel psikolojinin en önemli konularından birisidir ve bu konuyla ilgili araştırmacılar tarafından çok sayıda araştırma yapılmıştır. Buna paralel olarak, eğitim alanında öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ilişkin yapılan çalışmalarda artış da dikkat çekicidir. Öğretmen bağlılığına ilişkin çeşitli araştırmalar öğretmenlerin örgütsel bağlılığının eğitimin uygulama alanı olan okullar açısından önemini ortaya koymaktadır (Serin, 2011).

Örgütsel bağlılık kavramının, son yıllarda konuya artan dikkat neticesinde iş gören performansı, işe gelmeme, iş devri ve verimlilik gibi durumların potansiyel belirleyicisi olduğu kabul edilmiştir. Mowday, Steers ve Porter (1982), çalıştığı kuruma yüksek düzeyde bağlılık gösteren öğretmeni okulunun amaçlanan başarıya ulaşmasında kendisinden beklenenin dışında daha fazla çaba gösteren ve çalışmalarını göstermelik gerçekleştirmesinin ötesinde içinden gelerek, arzu ederek sürdüren ve bunu devam ettiren çalışan olarak ifade etmiştir (Serin, 2011).

Reyes (1990), öğretmenlerin çalıştıkları kurumda sergiledikleri bazı özellikleri tespit ederek, öğretmenlerin bağlılığıyla performansları ve verimlilikleri arasında bağlantı kurmuştur. Örgütüne bağlı öğretmen;

- Genelde işe geç kalmaz, daha çok çalışır ve kurumdan ayrılmaya daha az eğilimlidir;
- Ekstra program faaliyetleri için zaman harcar, okul ve sistemin amaçlarını düzenli olarak gerçekleştirmeye çalışır;
- İşini en iyi şekilde icra etme düşüncesindedir;
- Öğrenci başarısına etki eder;
- Okul ve sistemin amaçlarına inanç gösterir ve gerçekleştirmek için eylemlerde bulunur;
- Kişisel ilginin ötesinde çaba gösterir ve
- Devamlı olarak okul sisteminin bir üyesi olarak kalmayı amaçlar.

Bütün bu özellikler bize bağlılığın, diğer öğretmenlere göre yetişmiş ve gelişmiş öğretmenlerin önemli karakteristiklerinden biri olduğunu göstermektedir (Razak, Darmawan ve Keeves, 2009).

Firestone ve Pennell (1993)'e göre okul çalışanları olarak yönetici ve öğretmenler için adil ve yeterli bir ödeme, meslekte ilerleme, yol gösterici ve destekleyici okul programlarına kadar bir dizi güdüleyici politikanın devreye konulması gerekli görülmektedir. Bu politikaların, çalışma koşullarını iyileştirerek ve çekici hale getirerek okul çalışanlarının örgütsel bağlılığını etkileyeceği ileri sürülmektedir. Çalışma koşulları, görev çeşitliliği ve karar sürecine katılım olanağı gibi nesnel iş öğelerinin de, işe yüklenen anlam ve sorumluluk duygusu yolu ile çalışanların psikolojik bağlılığını etkilediği ortaya konulmuştur (Balay, 2000).

Rosenholtz ve Simpson (1990) öğretmen bağlılığını açıklamaya çalıştıkları araştırmalarında altı faktörün etki sahibi olduğunu belirtir (Akt. Serin, 2011, 79-81):

- Örgütsel Faktörler: Örgütsel faktörler, çalışma koşullarına ve öğretmenlerin bu koşullara bağlı olarak işe yönelik oluşturduğu düşüncelere etki ederek bağlılığı etkileyen faktörler olarak nitelendirilmektedir.
- Manevi Ödüller: Çalışan tarafından sergilenen çabanın olumlu sonuçlarını öğrenmeye yönelik teşvik edici geri bildirim ya da manevi ödül eksikliği, öğretmen memnuniyetsizliğinin, işten ayrılma isteğinin ve devamsızlığının şaşırtıcı derecede belirleyici unsurlarındandır. Her öğretmen, kendisi açısından olumlu konu ya da başarıya yönelik bir geri bildirimden ya da herhangi bir konuda geri bildirimden yoksun bırakılırsa hoşnutsuzluk duyabilirler.
- Performans Etkililiği: Performans etkililiği, işe bağlılık sağlamaya yönelik öncelikli faktörlerden biri olarak tanımlanmıştır. Performans etkililiği yüksek olduğu zaman, öğretmenler işlerini daha iyi nasıl yapabileceklerine yönelik sıkı bağlar geliştirirler. Aynı zamanda iyi bir performans, ulaşılması daha zor amaçların gerçekleştirilmesinde teşvik edici rol oynar. Bu bağlamda performans etkililiğine yönelik yüksek algı geliştiren bir öğretmenin kurumlarına daha fazla bağlılık duyacakları söylenebilir.
- Görev Özerkliği ve Takdir Yetkisi: Bu faktör eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin görevlerini yerine getirmeleri hususunda sahip olmaları gerektiği özgürlük ve sürece yön vermede söz sahibi olma gibi durumları ifade etmektedir. Eğitimsel süreçlerde öğretmenlerin takdir haklarının olmaması ya da bu konuda kendilerini kısıtlanmış hissetmeleri yeteri kadar üretken ya da yaratıcı olamamalarının birer sebebidir. Öğretmenler süreçte takdir haklarını kullanarak öğrencilerin başarılı olabilmesi için en uygun kararların alınmasını sağlayabilirler.
- Öğrenci Davranışlarının Yönetimi: Bu faktörde vurgulanmak istenen öğretmenlerin ulaşmaları gereken öğretimsel amaçlar için harcadıkları çabanın yanı sıra, aslında birinci derece okul yönetiminin sorumlu olduğu öğrenci davranışlarının yönetimi konularında sergiledikleri davranışların da bağlılıklarını etkilediğidir. Ancak söz konusu durumda okul yönetimi

öğretmenlerle birlikte hareket edip öğrenci davranışlarının sınırını belirleyici kurallar belirlerse, öğretmenler kendilerini öğretimsel amaç ve sürece daha iyi adapte edebilirler. Bu durum da bağlılıklarına olumlu etki eder.

- Öğrenim (Gelişim) Fırsatları: Daha önce yapılan bazı araştırmalarda da öğretmenlere yönelik profesyonel gelişim imkânlarının sağlanamaması ya da yokluğu ile öğretmenlerin memnuniyetsizlikleri arasında ilişki bulunmuştur.
- Öğretmenler, diğer mesleklere göre işlerinde daha özerk olduklarından, iş özerkliğinin bağlılıklarını olumlu yönde etkileyebileceği ileri sürülebilir. Eğitim örgütünün temeli, etkileşime ve davranışa dayalı olduğundan, toplumsal ilişkilerin daha yoğun olduğu bir yapıya sahiptir. Öğretmenlerin çoğunun aynı mesleki eğitime sahip olmalarından dolayı, kendi aralarındaki etkileşimin doyum vericiliği yüksektir. Bu nedenle, okul içi toplumsal etkileşimin örgütsel bağlılığı artırıcı yönde etkisi fazla olabilir (Celep, 2000).

2.5. Okul Başarısı

Başarı bireyin isteyerek, arzu ederek yapabileceğine kendisini inandırarak, motivasyon sağlayarak ve çaba göstererek istediği hedefe varması olarak tanımlanmaktadır (Başar, 2001). Okul başarısı, akademik açıdan gösterilen üstünlüğe göre saptanan bir göstergedir ve genelde öğrencinin akademik başarısı ile eş tutulur. Üstün olarak kabul edilen notlar okul başarısını; bu notların altında olan notlar ise okul başarısızlığını ifade eder. Öğrencinin okul başarısına ulaşabilmesinin temel şartı, sınavlarda başarılı olmasıdır. Öğrencilerin standart sınavlardan elde ettikleri puanların yüksek ya da düşük olması, okul başarısının ya da başarısızlığının bir göstergesi olarak kabul edilir (Keskin ve Yapıcı, 2008).

Günümüzde başarı kavramı tek bir alanda kalıcı ürünler vermenin ötesinde hayatın her alanına yayılmıştır ve çok yönlü ilgilerle başarı kavramına ulaşılmaktadır. Bu nedenle çağdaş başarı birçok alanda kendini geliştirmekle mümkün olmaktadır. Etkili ya da başarılı okul ise kısaca amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştiren okuldur (Şişman, 2004). Verimli okul, eğitimin niteliğini düşürmeden, öğrenci başına düşen maliyeti düşürür. Sağlıklı okul, eğitim çalışanlarının kişisel amaçları ile okulun amaçlarını bütünleştirir ve çalışanlar arasında oluşan çatışmaları, okulun amaçlarına

uygun biçimde yönetir. Dirik okul, etkililiğini sürdürmek için bilimin, teknolojinin ve toplumun gereksinmelerine uygun olarak eğitimi yenileştirir. Yararlı okul, doğayı korur, kültüre yeni değerler katar, toplumun eğitim gereksinmelerini karşılar ve çalışanların işten doyumunu sağlar (Başaran, 2000).

Kalkınma sürecinin en önemlisi olan eğitim, kendisinden doğan bir yığın sorunu da beraberinde getirir. Eğitim kurumlarının en önemli görevleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak bu farklılıkların yaratacağı sorunların çözümlenmesi, bu sorunların getirebileceği zararları, başarısızlıkları en düşük düzeye indirmek, bu nedenle sorunları tanımlamak, çözümlenmek ve gereken önlemleri ortaya çıkarmak giderek önem kazanmaktadır (Özçelik, 1987). Aydın (1998)'a göre öğrenciyi eğitim sistemi içinde etkin bir konuma getirmek önemlidir. Daha açık bir ifade ile artık sessizce oturup, yalnızca verileni almakla yetinmeyen; düşünce yaşantılarına sahip, bilgiyi yalnızca tekrarlamayıp, bilinenleri, verilenleri almakla sorgulayacak ve kendi bilgisini kendisi üretecek öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Griffin'e göre ise etkili ya da başarılı okullar için standart başarı testleri kullanılması önemli ancak yetersizdir. Çünkü okul hem öğrenci başarısı boyutunda hem de öğrenci başarısı ile ilgili koşulları hazırlamada etkili olabilir. Etkili okullarda ders başarısının yanında okulun diğer önemli hedefleri de vardır. Bunlar akademik olmayan yaşam koşulları niteliğindedir. Bunlar mutluluk, benlik saygısı, iyilik duygusu, işbirliği içinde çalışma, demokratik tavır gösterme, bilinçli vatandaş olma gibi özelliklerde okul etkililiğinde hesaba katılmalıdır (Balcı, 2013).

Okul başarısının kilit öğelerinden bir tanesi de yöneticilerdir. Okuldaki başarıya belirledikleri yüksek akademik hedefler ve idari açıdan sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirme gibi faaliyetler ile okul başarısına büyük ölçüde katkı sağlayabilirler. Etkili okul yöneticisi okulu amaçlarına ulaştırmak için, okulun başarı durumunu, öğretmenlerin ve öğrencilerin performansını sürekli gözlemeli, değerlendirmeli ve bu yönde gerekli önlemleri almalıdır (İlgar, 2005).

Okul yöneticileri, öğrenci başarılarını veya okul çıktılarını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilme potansiyeline sahiptir. Yöneticilerin doğrudan bir öğretim kaynağı olarak öğretimle ilgili konularda faydalı kararlar almaları okul çıktıları üzerinde

önemli etkilere sahip olmaktadır (Şişman, 2012). Başka bir ifade ile okul yöneticisi bir yönetici olmaktan çok öğretim liderliği görevini üstlenmelidir (Balcı, 2013).

Okul yöneticisi, eğitimin temelini oluşturan kuram ve kavramları öncelikli olarak bilmelidir. Özellikle eğitim öğretim alanında ortaya çıkan gelişmelerden haberdar olmalı ve bu gelişmeleri özümsemelidir. Bu doğrultuda okul yöneticileri, çoklu zekâ kuramı, duygusal zekâ, beyin haritaları, portfolyo sistemi gibi kuram ve uygulamalardan haberdar olmalıdır. Çünkü yürütülecek olan yöneticiliği bu kuramlardan etkilenen öğretimle ilişkilendirmek için bunları bilmek kaçınılmaz bir zorunluluk olarak görünmektedir. Okul yöneticisi bilgili olmanın dışında sorun çözme, karar verme, yazma, konuşma, raporlama gibi konularda yetenekli ve deneyimli olmalıdır (Erdoğan,2008).

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurt dışında yapılan araştırmalar

2.6.1.1. Dağıtımçı liderlik konusunda yurt dışında yapılan araştırmalar

Dağıtımçı liderlik, her ne kadar anlamı farklı olsa da alan yazında paylaşılmış liderlik, takım liderliği, demokratik liderlikle eş anlamlı kullanılmaktadır. Whittington Davis (2009) dağıtımçı liderliğin işbirliği, demokrasi, paylaşım gibi anlamları içeren ancak, daha geniş kapsamlı bir liderlik yaklaşımı olduğunu savunmaktadır. Dağıtımçı liderlik yaklaşımı üzerine yurt dışında yapılan araştırmalar incelenerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Camburn, Rowan ve Taylor (2003) kapsamlı okul reformunu benimseyen ilkokullar bağlamında dağıtımçı liderliği incelemişlerdir. Çalışmalarında inceledikleri birçok kapsamlı okul reformu formal rolleri tanımlayarak okul liderliğini yapılandırmak için tasarlanmışlardır. Araştırmalarının sonucunda, kapsamlı okul reformu uygulayan okullarda liderlik yapılanmasının uygulamayanlara göre kısmen farklılaşmakta olduğunu belirtmişlerdir.

Harris (2003), “Dağıtımçı Liderlik Olarak Öğretmen Liderliği” adlı çalışmasında öğretmen liderliğinin alan yazında yer alan tanımlamalarına ve açıklamalarına yer

vermiştir. Ayrıca etkinlik kuramı bağlamında öğretmen liderliği ve dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır. Kuramsal çerçevede dağıtımçı liderlik ve öğretmen liderliği arasında bazı önemli bağlantılar ve çakışmalar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu alanda yapılmış olan başka bir çalışmadaysa Harris, 2004 yılında yaptığı “Dağıtımçı Liderlik ve Okul Gelişimi” adlı çalışmada, dağıtımçı liderlik ile okul gelişimi arasındaki ilişkiyi irdelemiş ve dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin birbirleri ile ve yönetim ile olan ilişkilerinden etkilenebileceğini saptamıştır. Dağıtımçı liderliğin okullardaki var olan liderlik uygulamalarını yeniden şekillendirip kavramsallaştırabilecek yeni bir bakış açısı ortaya çıkardığı belirtilmektedir. Dağıtımçı liderlik uygulamalarında ikili ilişkilerin, öğretmenlerin diğer meslektaşlarını etkileme becerileri ve belirli durumlarda öğretmen liderler ile okul yönetimi arasındaki üretimsel ilişkiler açısından önemlidir sonucuna bu çalışmada ulaşılmıştır. Liderlik pozisyonunu üstlenen ve üstlenmeyen öğretmenler arasında çatışma çıkabileceği ve bu durumun, öğretmenler arasında ikili ilişkilerin bozulmasıyla sonuçlanabileceği saptanmıştır. Çalışma, öğretmenlerin etkileşimsizlik, aşırı tedbirli olma ve güvensizlik açısından dağıtımçı liderliğe düşmanca baktıklarını ortaya çıkarmış ve çalışmada bu zorlukların üstesinden gelmek için güçlü insan ilişkileri ve öğretmen liderleri destekleyen okul kültürünün işbirliğinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Lucia (2004), “Dağıtımçı Liderlik: Bir Araştırma Örneği” adlı doktora tezi çalışmasında, ilkökul düzeyinde dağıtımçı liderlik özelliklerinin örgüt yapısı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Florida’daki 6 farklı ilkokuldan müdür, müdür yardımcıları, öğretmenler, lider öğretmenler, danışmanlar ve destek personeli oluşturmaktadır. Araştırmada veriler hem nicel hem de nitel yöntemlerle elde edilmiştir. Nicel veriler anketler ve dokümanlarla nitel veriler ise mülakat ve gözlemlerle elde edilmiştir. Araştırma sonuçları Gibb, Elmore, Gronn ve Spillane’nin dağıtımçı liderlik döngüsünü geliştirmek yönündeki teorilerini doğrulamıştır. Ayrıca araştırmada, dağıtımçı liderliğin öğretmenin ve öğrenmenin kalitesini ve de dolayısıyla öğrenci başarısını etkileyecek etkili bir işbirliğine yol açtığını bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarılarının liderlik görevlerinin paylaşıldığı ve öğretmenlerin ve yardımcı personelin kendileri için önemli olan alanlardaki kontrolünün sağlandığı ortamlarda arttığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada

okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik becerileri ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Harrison (2005), “Dağıtımcı Liderliğin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi” başlıklı doktora tezi çalışmasında, dağıtımcı liderliğin formal lider ve informal liderler arasında nasıl paylaşıldığını araştırmıştır. Dağıtımcı liderliğin okullarda pozitif bir öğrenme ortamı yarattığı gibi, aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin okuldan memnun olmaları için bir etken olduğu saptanmıştır. Formal liderlerin öğretmenleri liderlik ile ilgili işlere dahil etmeye istekli olmalarının gerekliliği aksi takdirde öğretmen liderlerin ortaya çıkamayacağı ve liderliğin dağıtılamayacağı belirtilmiştir. Bu liderliğin aynı zamanda lider ve öğretmenler ve öğretmenler ile öğretmenler arasında pozitif ilişkiye yol açtığı ve bu liderlik tarzı ışığında öğretmenlerin kendilerini daha güçlü hissetmekte ve işlerinde daha yetkin hale gelmekte oldukları bulunmuştur.

Hatcher (2005), “Liderliğin Dağıtımı ve Okullarda Güç” başlıklı araştırmasında, dağıtımcı liderliğin demokratik okullar yaratmak ve öğretmen katılımını sağlamak anlamında okul yönetiminde ön planda olduğuna dair iddialar arasındaki çelişkileri; okullardaki hiyerarşik güç yapısı ve dağıtımcı liderliğin kullanımını incelemiştir. Ayrıca eğitim yönetimi kuramcılarının araştırmaları ve okul müdürlerinin uygulamalarına dayalı olarak dağıtımcı liderlik ve yönetsel güç arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır.

Menon (2005) üniversite yönetimine öğrencilerin katılımına yönelik öğrenci görüşleri ve katılım düzeyine yönelik memnuniyetleri incelediği çalışmasında, Kıbrıs Üniversitesi’ndeki 135 öğrenciden konuyla ilgili veri toplamıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler üniversite yönetimine çok sınırlı olarak katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu sınırlı katılımın öğrenciler arasında kızgınlık ve memnuniyetsizliğe sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışma, dağıtımcı liderliğin çağdaş üniversitelerdeki uygulamasına yönelik bulguları tartışmış ve modası geçmiş liderlik modellerinin artık terkedilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Timperley (2005) dağıtımcı liderlikle ilgili yapmış olduğu kuramsal araştırmada, dağıtımcı liderlikle ilgili anahtar kavramlara yer vermiş ve çeşitli başarı düzeyinde okul gelişimi ile ilgili olarak yapılan deneysel araştırmaları incelemiştir. Ayrıca dağıtımcı liderliğin riskleri ve faydalı yönlerini tartışmıştır.

Chen (2007) “Yöneticilerin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Texas Eyaletindeki Seçilmiş İlkokullarda Eğitim Gören Öğrencilerin Başarıları Üzerindeki Etkisi” adlı doktora tezi çalışmasında, okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları hakkında öğretmen görüşlerini almış ve bu uygulamaların öğrenci başarısı üzerindeki olası etkisini araştırmıştır. Yöneticiler ile öğretmenlerin işbirliğine dayalı çalışmaları öğrenci başarıları üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Genel bir vizyon oluşturma konusunda, öğretmen liderlere yardım etmemenin öğrenci başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Bazı okullardaki öğretmen liderlerin görüşlerine göre, gelişmek ve değişmek için müdürlerin risk alması ve zorlu amaçlar belirlemesi gereklidir. Öğretmen liderlerin katkılarının farkında olmanın ve elde ettikleri başarıları kutlamanın öğrencilerin akademik başarıları üzerinde dolaylı yönden etki ettiği bulunmuştur. Liderlik uygulaması envanterinde müdür ve öğretmen liderlere ilişkin olumlu yanıtı daha fazla verilmiş olan okulların, TAKS (Texas Assessment of Knowledge and Skills)’da daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Harris ve diğerleri (2007) yapmış oldukları çalışmada, dağıtımçı liderlik ve örgütsel değişim arasındaki ilişkiyi kuramsal çerçevede araştırmışlardır. Dağıtımçı liderlik biçimlerinin okullardaki gelişim ve değişimi etkileyip etkilemediklerine dair var olan alan yazına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca çalışmalarında, dağıtımçı liderliğin farklı modellerinin örgütsel değişime nasıl katkı sağlamış olduklarına odaklanmışlardır. Araştırmanın sonucunda, dağıtımçı liderlik ve örgütsel değişim arasında önemli bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşarak, daha sonraki çalışmalar için önerilerde bulunmuşlardır.

Hartley (2007), “Eğitimde Dağıtımçı Liderliğin Doğuşu: Neden Şimdi?” başlıklı çalışmasında dağıtımçı liderliğin ortaya çıkışını ele almıştır. Dağıtımçı liderlik ve öğrenci katılımı arasında doğrudan bir ilişkinin olduğuna dair çok az bir kanıt olmasına rağmen dağıtımçı liderliğin hızlı bir şekilde ortaya çıkmasının nedenlerini tartışmıştır.

Spillane, Camburn ve Pareja (2007) yapmış oldukları karma yöntem araştırmasında, okul yöneticilerinin günlük çalışmalarına odaklanarak okul yöneticisi liderlik etmeyip sadece aktiviteye katıldığı zaman eğitim programları ve öğretimi ve yöneticiyle ilgili aktiviteleri kimin yönettiğini incelemişlerdir. Boylamsal çalışmalarında, Güney Amerika’daki orta ölçekli okul bölgelerinde Okul Liderliği

Ulusal Kurumu tarafından adlandırılan liderlik gelişim programını değerlendirmek için boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin katıldıkları yönetimle ilgili ve eğitim programları ve öğretimiyle ilgili birçok aktiviteye bakarak, okullarda yönetim sorumluluğunu alan kişilerin aktiviteden aktiviteye, bir okuldan bir diğerine büyük ölçüde değiştiğini gözlemlemişlerdir.

Harris (2008) yapmış olduğu çalışmada, dağıtımçı liderlik ve örgütsel değişime ilgili yapılmış olan alan yazını incelemiştir. Dağıtımçı liderlik ve örgütsel çıktılar arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, okul etkililiği, örgütsel değişim, okul gelişimi ve liderlik konularında araştırma yapmıştır. Sonuç olarak, dağıtımçı liderlik ve örgütsel değişim arasında bir ilişki olduğu, bu ilişkinin pozitif yönde olduğu ve dağıtımın farklı modellerinin örgütsel çıktıları etkilediğine dair kanıtlar elde etmiştir.

Heck ve Hallinger (2009) “Dağıtımçı Liderliğin Okul Gelişimine ve Matematik Başarısındaki Artışa Katkısının Değerlendirilmesi” adlı boylamsal çalışmalarında, bir eyaletteki 195 ilkokulda 4 yıllık bir süreç boyunca dağıtımçı liderliğin öğrencilerin matematik başarısındaki artış ve okul gelişimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çoklu düzey örtük değişken analizini kullanarak, dağıtımçı liderliğin okulun akademik kapasitesindeki değişim üzerinde doğrudan etkileri olduğunu ve matematik derslerindeki öğrenci gelişim oranlarında dolaylı etkilere sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Hulpia, Devos ve Rosseel (2009a), “Dağıtımçı Liderlik Envanteri Maddelerinin Geliştirilmesi ve Geçerliliği” adlı çalışmalarında, formal liderlik rolleri ile öğretmenler, müdür yardımcıları ve müdürler arasında liderliğin dağıtımını araştırmışlardır. Araştırmalarında düşük, orta ve yüksek puanlı liderlik anlayışlarını dağıtımçı liderliği tanımlamak için kullanmışlardır. Orta puanlı liderlik ile yüksek puanlı liderlik arasında bir ilişki bulmuşlardır. Gelecekteki araştırmalar için, orta puanlı ve yüksek puanlı liderlikleri ayırmadan araştırma yapılmasını önermişlerdir. Bir diğer önemli bulguları ise, liderliğin sadece bir kişinin tekelinde olmadığıdır. Liderlik formal lider takımı arasında bölünmüştür. Bu kişiler; müdür, müdür yardımcısı ve başöğretmenlerdir. Okuldaki iş yükü birçok kişiye, faaliyete ve fonksiyona dağıtılmıştır.

Hulpia ve Devos (2010) dağıtımçı liderlik ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlere ve okul

liderlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamışlardır. Araştırma, yüksek bağlılığa sahip olan öğretmenlerin çalıştığı dört okul ve düşük bağlılığa sahip öğretmenlerin görev yaptığı dört okul üzerinde karşılaştırmalı olarak gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan bulgular, örgütsel bağlılığı etkileyen liderlik uygulamalarında farklılar olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda, liderlerin yüksek düzeyde ulaşılabilir olduğu, problemlerin etkili bir şekilde ele alındığı, öğretmenlerin katılım gösterdikleri ve sıkça öğretmenlerin günlük uygulamalarının gözlemlendiği okullarda öğretmenlerin güçlü düzeyde bağlılık gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Jaimes (2009), "Okullarda Dağıtımçı Liderlik Çalışmaları: Öğretmen Liderlerin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi, Bir Vaka Çalışması" adlı çalışmada, okullarda uygulanan dağıtımçı liderlik modelinin öğretmen lider gelişimi üzerindeki etkisini saptamaya çalışmıştır. Dağıtımçı liderlik aracılığıyla liderlik deneyimi yaşayan öğretmenlerin birbirleri ile uzmanlıklarını paylaştıkları ve kendilerini bilgi yönünden zenginleştirdikleri ve bunun sonucunun da sınıflara yüksek motivasyon, yaratıcılık ve eğitim programlarının etkililiği olarak yansıdığı bulunmuştur. Dağıtımçı liderliğin öğretmenlerde iş doyumunu, yetki alma isteği ve aidiyet duygusu yarattığını ve öğretmenlerin müfredat ve eğitim yönetimi ile ilgili kararlar almadaki sorumluluk hislerini arttırdığını saptanmıştır.

Whittington Davis (2009) "Dağıtımçı Liderlik ve Okul Başarısı" adlı doktora tezinde, 3. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile dağıtımçı liderlik arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaya çalışmıştır. Belirlenen 34 okuldaki tüm öğretmenler örneklem grubuna dahil edilmiştir. Araştırma tarama modelinde nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Dağıtımçı liderliğin boyutları olarak; okulun vizyon ve misyonu, okul örgütü, okul kültürü, öğretim programı, öğretmen liderliği ve yönetici liderliği alınmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından bu çalışma için geliştirilen "Dağıtımçı Liderlik Ölçeği" (DLS) kullanılarak elde edilmiştir. Sonuçlar, 3. Sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile dağıtımçı liderlik arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Angelle (2010), "Dağıtımçı Liderliğe Örgütsel Bir Bakış Açısı: Bir Ortaokulun Portresi" başlıklı çalışmada, kuramsal olarak tartışılan dağıtımçı liderliği uygulama

boyutuyla incelemiştir. Araştırma, eğitimcilerin dağıtımcı liderliği sürekli olarak uyguladıkları bir ortaokulda yapılmıştır. Örgütsel bir bakış açısıyla yaklaşan araştırmacı, yönetici ve öğretmen görüşmeleri, örgüt ortamı ve öğrenci başarısı kayıtlarından veriler toplamıştır. Yapılan nitel araştırma sonucunda, örgütsel yapı, örgüt kültürü ve örgütsel bağlılığın yeterlik, artan güven, iş doyumunu ve öğretmenin örgütte kalma niyeti gibi örgütsel çıktılara yol açtığı görülmüştür.

Hulpia ve diğerleri (2010), “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı üzerinde Dağıtımcı Liderliğin Etkisi” isimli çalışmalarında, işbirlikçi liderlik takımı, dağıtımcı liderlik, katılımcı karar verme ve bağlam değişkenlerinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. 1522 öğretmenden topladıkları veriler üzerinde çoklu düzey analizler uygulamışlardır. Yapılan analizler sonucu, özellikle işbirlikçi liderlik takımının varlığı ve liderlik desteğinin düzeyi öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordamada anlamlı bir şekilde pozitif yönde bir rol oynamakta olduğu saptanmıştır. Ayrıca, araştırma sonucunda, katılımcı karar verme ve destekleyici liderlik fonksiyonunun dağıtımını öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir etkiye sahipken, yönetsel liderlik fonksiyonunun dağıtımını ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı ve negatif yönde bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Humphreys (2010) “Dağıtımcı Liderliğin Öğretme ve Öğrenme Üzerindeki Etkileri” adlı doktora tezinin kapsamına üç okuldaki okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenleri alınmıştır. Araştırma karma yöntem anlayışına göre gerçekleştirilmiş; veri toplamak için okul evraklarından, okula ilişkin demografik verilerden ve nitel boyut için de grup tartışmalarından faydalanılmıştır. Üç okuldan seçilen gruplar bir araya getirilerek dağıtımcı liderliğe ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Okullarında farklı roller üstleniyor olmalarına rağmen okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin benzer bir dağıtımcı liderlik anlayışına sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca her üç okulun öğretmenleri de dağıtımcı liderliği olumlu ve gerekli olarak tanımlamışlardır. Yöneticiler ise kendi rollerini, öğrenim sürecini yönetmek ve öğretmenlerin liderlik kapasitelerini arttırmak olarak tanımlamışlardır.

Terrell (2010) tarafından doktora tezi olarak yürütülen “Ortaöğretim Okullarında Dağıtımcı Liderliğin Boyutları ile Öğrenci Başarı Arasındaki İlişki” adlı çalışmaya iki

okul ile 122 yönetici ve öğretmen katılmıştır. Nicel bir araştırma olan ve tarama modelinde yapılan çalışmada Larry Jacobson tarafından geliştirilen “Dağıtımçı Liderlik Hazır Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekle dağıtımçı liderliğin dört boyutuna (okulun misyonu, vizyonu ve amaçları, okul kültürü, paylaşılan sorumluluk, liderlik uygulamaları) ilişkin veri toplanmış; elde edilen bu veriler öğrencilerin yılsonu matematik dersi başarılarıyla karşılaştırılmıştır. Daha önce yapılmış olan çalışmaların aksine bu araştırmada okul başarısı ile dağıtımçı liderlik arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Grant (2011) tarafından doktora tez çalışması olarak hazırlanan “Dağıtımçı Liderlik ile Yöneticinin Etkililiği Arasındaki İlişki” adlı çalışmada dağıtımçı liderlik ile yöneticinin etkiliği arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Veriler, Kuzey Carolina Öğretmen Çalışma Koşulları Anketi yoluyla elde edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin çoğu, dağıtımçı liderliğin bileşenlerinde kendilerinin de rolü olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarına göre, dağıtımçı liderliğin yönetici etkililiği üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Tian (2011) “Dağıtımçı Liderlik ve Öğretmenlerin Özyeterlikleri: Shanghai’da Bulunan Üç Çin Okuluna İlişkin Durum Çalışması” adlı tez çalışmasında, Shanghai’da bulunan üç Çin okulundaki dağıtımçı liderlik uygulamalarının öğretmenlerin özyeterlikleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada, okullardan nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Veriler, katılımcılara uygulanan bir anket, 13 bireysel görüşme ve dört günlük katılımcı gözlemleri sonucunda elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, dağıtımçı liderlik her üç okulda da çeşitli şekillerde bulunmaktadır. Okul müdürleri hem bireysel hem de grup bazında formal ve informal kanalları kullanarak güç aktarımı/paylaşımı yapmaktadırlar. Yetki paylaşımı koşulların gereklerine göre, kısa ya da uzun vadeli olabilmektedir. Nitel verilerle elde edilen sonuçlar da nicel verileri destekler durumdadır. Her üç okulun katılımcıları da, karar verme, kişilerarası ilişkiler ve okul kültürüne etki etme başlıklarına göre yüksek öz-yeterlikler sergilemektedirler.

Shakir, Issa ve Mustafa (2011) İngilizce öğretmenlerinin dağıtımçı liderlik ve okul gelişimine ilişkin algılarını incelemişlerdir. Pulau Penang’daki iki farklı okulda görev yapan iki İngilizce öğretmeniyle görüşme yapmışlardır. Araştırma bulguları bu iki

okulda dağıtımçı liderlik ve kontrole dayalı liderlik tarzı olmak üzere iki farklı liderlik biçiminin uygulandığını göstermiştir. Dağıtımçı liderlik tarzının okul gelişimine katkıda bulunduğu, geleneksel kontrole dayalı liderlik tarzının ise okul durumunun kötüye gitmesine sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Heikka, Waniganayake ve Hujala (2013) yapmış oldukları çalışmada, okul liderliği çalışmaları ile erken çocukluk dönemi eğitimi ilişkilendirip dağıtımçı liderliğe ilişkin yeni bir çalışma alanı tasarlamayı amaçlamışlardır. Dağıtımçı liderlik ve modelleri hakkında alan yazında yapılmış olan çalışmaları kuramsal çerçevede incelemişlerdir. Ayrıca erken çocukluk dönemi eğitimi veren örgütler dağıtımçı liderlik uygulamaları açısından ele alınmıştır.

Obadara (2013) yapmış olduğu çalışmada, dağıtımçı liderlik ve sürdürülebilir okul gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Betimsel tarama modeli kullanarak, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçmiş olduğu Lagos eyaletindeki toplam 595 okuldan 200 ortaokulda görev yapan 105 erkek ve 95 kadın okul müdürü ile çalışmayı yürütmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Dağıtımçı Liderlik Ölçeği” ve “Sürdürülebilir Okul Gelişimi Ölçeği” kullanmıştır. Araştırma sonucunda, dağıtımçı liderlik ve okul hedef başarısı, öğretmenlerin mesleki gelişimi öğretimsel program yönetimi, etkili öğretim ve öğrenme ve okul ikliminin iyileştirilmesi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

O'Connor (2013) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında okul yöneticilerinin uygulamalarının dağıtımçı liderlik üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 57 öğretmenin katıldığı çalışmada, anket uygulanıp, odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen algılarına göre yönetici davranışlarının dağıtımçı liderliğe uygun olup olmadığına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Rabindarang, Bing ve Yin (2014) “Teknik ve Mesleki Eğitimde İş Stresi Üzerinde Dağıtımçı Liderliğin Etkisi” isimli çalışmalarında, dağıtımçı liderliğin iş stresi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nicel araştırma yaklaşımlarını kullandıkları çalışmalarında, teknik ve mesleki eğitim alanında çalışan 359 eğitimci üzerinde uygulama yapmışlardır. Veriler, “Dağıtımçı Liderlik Ölçeği” ve “Öğretmen Stres Envanteri” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, dağıtımçı liderlik ve iş stresinin teknik ve mesleki eğitimde orta düzeyde olduğunu ve dağıtımçı liderliğin iş

stresi üzerinde ters ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, dağıtımçı liderliğin iş stresini azaltabileceğini ortaya koymuştur.

2.6.1.2. Akademik iyimserlik konusunda yurt dışında yapılan araştırmalar

McGuigan (2005) 40 ilkokulda yaptığı çalışmada; akademik iyimserlik, matematik başarısı ve okuma yeterliliği arasındaki ilişkiye bakmak için faktör analizi yapmıştır. Çalışma, akademik iyimserliğin gizil bir yapı olduğunu ve esnek bürokrasi, okul örgütsel yapısı ve öğretmenlere çalışmaları esnasında yetki veren yöntemlerle arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Hoy ve diğerleri (2006) “Okulların akademik iyimserliği: Öğrenci başarısı için itici bir güç” adlı çalışmalarının amacı, akademik iyimserlik adlı yeni bir yapı ortaya koymak ve sosyo-ekonomik düzey, önceki başarı ve kentsellik gibi faktörleri kontrol altında tutarak bu yeni yapıyı öğrenci başarısını açıklamada kullanmaktır. Araştırma 96 lisede yürütülmüştür. Her okuldan rastgele seçilen öğretmenler okulun akademik iyimserliğine ilişkin veri sağlamışlardır. Okullara ve öğrenci başarısına ilişkin demografik ve sayısal bilgiler eyaletin eğitim departmanından elde edilmiştir. Yapısal eşitleme modeli aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi ve hipotez testi gerçekleştirilmiştir. Demografik veriler sabit kontrol altında tutulduğunda akademik iyimserliğin öğrenci başarısını açıklamaya önemli düzeyde katkı sağladığı görülmüştür.

Kurz (2006) çalışmasında, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin bağlılıkları ve öğrenci başarıları ile akademik iyimserlik arasında pozitif bir ilişki görülmüştür. Öte yandan, aynı çalışmada öğretmenlerin kıdemleri ile akademik iyimserlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

McGuigan ve Hoy (2006) tarafından yapılan çalışmada, akademik iyimserliğin yapısını araştırmayı, sosyoekonomik durumu dikkate almadan okulların akademik başarısı üzerinde akademik iyimserliğin etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ohio’daki 40 ilkokulda görev yapan öğretmenlerden toplanan veriler korelasyon, regresyon ve faktör analiziyle test edilmiştir. Araştırma bulguları, akademik iyimserliğin okul düzeyindeki akademik başarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir.

Smith ve Hoy (2007), Teksas'daki 99 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler üzerinde yürüttükleri “Kentsel ilköğretim Okullarında Akademik İyimserlik ve Öğrenci Başarısı” adlı çalışmada; akademik iyimserliğin, akademik vurgu, toplu yeterlik ve güven olmak üzere üç boyuttan oluştuğu belirlemiştir. Sosyo-ekonomik durum, okul büyüklüğü, ortalama matematik başarısı ve akademik iyimserlik değişkenleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; sosyo-ekonomik durum ile matematik başarısı ve akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki, okul büyüklüğü ile başarı ve akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Beard'ın (2008) “İlkokul Öğretmenlerinin Akıcılıkları ve Akademik İyimserlikleri ile İlgili Bir İnceleme Çalışması” adlı tezinde Ohio'da bulunan 14 okuldan 260 ilkokul öğretmeniyle çalışmıştır. Araştırmada öğretmenlerin genel iyimserlikleriyle akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiye, akıcılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiye ve esnek okul yapısına karşı bireysel algıyla öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenin iyimserlik düzeyi ne kadar büyükse akademik iyimserlik derecesinin de o kadar büyük olduğu, öğretmenin akıcılık düzeyi ne kadar büyükse akademik iyimserlik düzeyinin de o kadar büyük olduğu ve okul yapısı ne kadar çok esnekse öğretmen akademik iyimserliğinin o derece büyük olduğu bulunmuştur.

Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks (2008), “Dağıtımçı Liderlik ve Öğretmenlerin Akademik İyimserliği arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında dağıtımçı liderliğin dört modeli ve öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ontario eyaletinde yer alan okullarda görev yapan 1640 ilkokul ve ortaokul öğretmeniyle yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin yüksek düzeyde akademik iyimserliğe sahip olması ile liderlik dağıtımına planlı yaklaşımlar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu; öğretmenlerin düşük düzeyde akademik iyimserliğe sahip olması ile liderlik dağıtımına plansız yaklaşımlar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Woolfolk Hoy ve diğerleri (2008) “Öğretmenlerin Akademik İyimserliği: Yeni Bir Yapının Geliştirilmesi ve Test Edilmesi” adlı çalışmalarında akademik iyimserlik yapısını tanımlamayı, öğretmen özellikleri olarak ölçmeyi ve akademik iyimserliğin yordayıcıları olan uygulamaları ve öğretmen inançlarını belirlemeyi amaçlamışlardır.

Amerika'daki ilkokul öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, akademik iyimserliğin yeterlik, güven ve akademik vurgudan oluşan genel bir yapı olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, iyimserliğe yatkınlık, insancıl sınıf yönetimi, öğrenci merkezli inançlar ve uygulamalar ve örgütsel vatandaşlık davranışı bir öğretmenin akademik iyimserlik duygusunun ifade edilmesiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Beard ve diğerleri (2010) “Öğretmenlerin Akademik İyimserliği: Yeni Bir Yapı Oluşturma” adlı çalışmalarında, akademik iyimserliği kavramsallaştırmayı ve öğretmen düzeyinde yapının faktör geçerliğini sağlamayı amaçlamışlardır. Ohio eyaletindeki 14 ilkokulda çalışan 260 öğretmenle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin akademik iyimserliklerini ölçmeye yönelik oluşturulan yapının geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır.

Kirby ve DiPaola (2011) “Akademik İyimserlik ve Kentsel Okullarda Toplumsal Katılım” isimli araştırmalarında, Virginia eyaletinde yer alan ilkokullardaki akademik iyimserlik, toplumsal katılım ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. 35 ilkokuldan toplanan veriler korelasyon, çoklu regresyon ve faktör analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Düşük sosyo-ekonomik düzeyin getirdiği engellere rağmen öğrencilerinin başarılı olacağı konusunda öğretmenlerin ve personelin iyimser olduğu ve toplumsal katılımın mevcut olduğu okullarda öğrenciler daha yüksek başarılar elde etmektedirler. Bu çalışmanın bulguları aynı zamanda toplumsal katılım, ortak yarar, inanç ve akademik vurgu öğrenci başarısını ortak biçimde etkilemede yordayıcı işlevi gördüğünü desteklemiştir. Akademik iyimserlik ve toplumsal katılımın öğrenci başarısını arttırmada yararlı olduğu görülmüştür. Okul ve sınıf koşullarını anlamak, eğitim liderlerine, okul personeliyle birlikte çalışarak düşük sosyo-ekonomik düzeyden geldikleri için kimi zorluklar yaşayan öğrenciler dahil bütün öğrenciler için eğitsel çıktıların geliştirilmesi olanağı tanımaktadır.

Bevel ve Mitchell (2012) “Akademik İyimserliğin İlkokul Okuma Başarısı Üzerindeki Etkileri” başlıklı araştırmalarında ilkokul okuma başarısı ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Alabama'daki ilkokul beşinci sınıf öğrencisi 29 kişinin okuma başarısı üzerinde akademik iyimserliğin okul düzeyindeki etkileri korelasyon ve hiyerarşik linear regresyon yöntemleriyle incelenmiştir. Korelasyon analizleri, okuma başarısı ile akademik iyimserliğin ortak

yarar, öğrenci ve velilerin personele olan güveni ve akademik vurgu gibi tüm bileşenleriyle arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Hiyerarşik linear regresyonu akademik iyimserliğin okuma başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Sosyo-ekonomik düzey göstergesi olan indirimli öğlen yemekleriye çalışmanın tüm değişkenleriyle olumsuz ilişkilidir. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre, düşük gelir düzeylerine rağmen, güven, yarar ve akademik vurgu yüksek akademik başarı için uygun bir ortam yaratabilmektedir.

Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell ve Moore (2013) “Öğrencilerin Akademik İyimserliği: Bir Doğrulayıcı Faktör Analizi” adlı çalışmalarında öğrencilerin öğretmenlerine olan inancı, akademik vurguya yönelik öğrenci algıları ve öğrencilerin okulla özdeşleşmesi arasındaki ilişkinin yanı sıra bu kavramların tek tek ve toplu olarak öğrenci başarısıyla ne düzeyde ilişkili olduğunu incelemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada ilk, orta ve lise düzeyindeki 49 öğrencinin algıları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin öğretmene inancı ölçeği, okulla özdeşleşme ölçeği ve akademik vurgu ölçeğinin bir uyarlaması kullanılmıştır. Bu üç ölçeğin ‘öğrenci akademik iyimserliği’ adlı bir gizil değişkeni oluşturup oluşturmadığını saptamak adına doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Son olarak, sosyo-ekonomik durum da göz önüne alınarak, akademik iyimserliğin öğrenci başarısıyla ilişkisi yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak incelenmiştir. Gözlenen üç değişken arasında güçlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bu değişkenlerin öğrenci akademik iyimserliği adı verilen bir gizil değişkeni oluşturduğu saptanmıştır. Öğrenci akademik iyimserliği, öğrenci başarısı üzerinde olumlu, sosyo-ekonomik düzey ise olumsuz bir etkiye sahiptir. Öğrenci akademik iyimserliği ve sosyo-ekonomik düzey öğrenci başarısının varyansının %67’sini açıklamıştır. Öğrenci akademik iyimserliğinin öğrenci başarısı üzerindeki güçlü etkisi, sosyo-ekonomik düzeyin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin sanıldığı kadar büyük olmadığını göstermektedir.

Wu, Hoy ve Tarter (2013) yapmış oldukları çalışmada, Tayvan’daki ilkokullarda akademik iyimserlik kuramını test etmeyi ve modele ortak sorumluluk, okul yapısını oluşturma gibi yeni değişkenler ekleyerek kuramı genişletmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla yapısal eşitlik modellemesini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, önerilen örgütsel modelin Tayvan’da desteklendiğini ve Amerika’da yapılan ilk çalışmalarla tutarlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca modele, akademik iyimserlik

aracılığıyla öğrenci başarısı üzerinde dolaylı etkilere sahip olan yapı oluşturma ve ortak sorumluluk kavramları eklenmiştir.

2.6.1.3. Örgütsel bağlılık konusunda yurt dışında yapılan araştırmalar

Shann'ın 1998 tarihli “Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıkları ve Doyumları” adlı çalışmasında ise düşük başarıya sahip okullardaki öğretmenler öğretmen-öğretmen ilişkisinde diğer okullara göre daha az tatmin oldukları ortaya çıkmıştır.

Tsui ve Cheng ise 1999 yılında okulların örgütsel sağlığı ve öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Üç okul örgütsel sağlığı faktörü moral, saygı ve kurumsal bütünlüğün, öğretmen bağlılığıyla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ilişkinin ayrıca mevkii, medeni durum ve kıdem gibi öğretmenlerin kişisel özelliklerinin etkileşimi yoluyla ortaya çıktığı elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Sonuçlar okul örgütsel sağlığı ve öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkinin öğretmenlerin kişisel özelliklerine bağlı olduğunu desteklemiştir.

“Etik Çatışma, Örgütsel Bağlılık ve Satış Ekiplerinin İş Hacmi Amaçları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında ise Schwegker (1999), deneysel bir araştırma yöntemi kullanmıştır. Sonuçlar, etik çatışmanın örgütsel bağlılık negatif yönde ilişkili olduğunu ve iş hacmi amaçlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu öne sürmektedir.

Somech ve Bogler (2002) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin örgütsel ve mesleki bağlılıklarının katılımcıların karar alma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, yönetime katılımın hem örgütsel hem de mesleki bağlılıkla pozitif yönde ilişkili olduğu ve teknik alana katılımın ise sadece öğretmenlerin mesleki bağlılığı ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, mesleki bağlılık örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla sadece öğrenci doğrultusunda, örgütsel bağlılık ise örgütsel vatandaşlık davranışının tüm üç boyutunda (öğrenci, takım ve örgüt doğrultusunda) pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bogler ve Somech (2004) yapmış oldukları çalışmada öğretmen güçlendirmesi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, mesleki bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. İsrail'deki ortaokul ve liselerde görev

yapan 983 öğretmenden anketler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Pearson korelasyonu ve çoklu regresyon analizinin yapıldığı çalışmada, öğretmenlerin güçlendirme düzeylerine yönelik algılarının örgüte ve mesleğe bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güçlendirmenin alt boyutlarından olan mesleki gelişim, statü ve öz yeterlik, örgütsel ve mesleki bağlılığın anlamlı yordayıcıları olarak bulunurken, karar verme, öz yeterlik ve statü, örgütsel vatandaşlık davranışının anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur.

Feather ve Rauter da 2004 yılındaki “Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının, Mesleki Rol, Mesleki Güvensizlik, Örgütsel Bağlılık ve Özdeşleşme, Mesleki Doyum ve İş Değerleri İle İlişkisi” adlı çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile mesleki rol, mesleki güvensizlik, örgütsel bağlılık ve özdeşleşme, iş doyum ve iş değerleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre daha fazla mesleki güvensizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediği görülmüştür. Ayrıca, örgütsel vatandaşlık davranışlarının mesleki güvensizlik algısıyla pozitif yönde ilişkili, mesleki doyum ve yetenek gerektiren iş değerleri ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Gautam ve diğerleri (2005) “Nepal’da Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ve Örgütsel Bağlılık ” adlı çalışmada örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verilerin değerlendirilmesi sonucu duygusal ve normatif bağlılıkla örgütsel vatandaşlık faktörleri arasında bir ilişki görülmüştür. Devam bağlılığı ile itaat arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ve fedakarlık arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Park, Henkin ve Egley’in (2005) Amerika’da yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına bağlılıkları ile güven arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Takım çalışması, öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına bağlılık algılarının önemli bir belirleyicisi olarak bulunmuştur. Yüksek düzeyde takım çalışması becerisine sahip olan katılımcıların, yüksek düzeyde çalışma arkadaşlarına bağlılık algısına sahip olduğu görülmüştür. Sonuçlar, güvenin bağlılık denklemindeki önemini desteklemiştir.

Nguni, Slegers ve Denessen (2006), “İlkokullardaki Öğretmenlerin İş Doyumu, Örgütsel Bağlılığı ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerinde Dönüşümcü ve

Etkileşimsel Liderliğin Etkileri: Tanzania Örneği” adlı çalışmalarında, Tanzania’daki okullar bağlamında öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel bağlılığı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde dönüşümcü ve etkileşimsel liderliğin etkilerini incelemişlerdir. Yapılan regresyon analizleri sonucunda, dönüşümcü liderlik boyutlarının öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel bağlılığı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde güçlü etkilere sahip olduğu; iş doyumu, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışının yordanmasında dönüşümcü liderliğin etkileşimsel liderlik üzerinde anlamlı etkilere sahip olduğu ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde dönüşümcü liderliğin etkilerinde iş doyumunun aracı olduğu saptanmıştır.

Dude (2012) tarafından yürütülen “Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı: İşte Özerkliğin, Güç Aktarımının ve Paylaşılan Adaletin Etkileri” adlı doktora tez çalışmasında, işte özerkliğin, güç aktarımının ve paylaşılan adaletin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerinin araştırılması hedeflenmiştir. Veriler, Amerika Midwest’te 1078 resmi ve özel okul yöneticisinden internet aracılığıyla toplanmış; çoklu regresyon tekniği ile kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar her üç değişkenin de örgütsel bağlılığın artmasında etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Hulpia, Devos, Rosseel ve Vlerick (2012), “Dağıtımçı Liderliğin Boyutları ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmalarında yapılan analizler sonucunda dağıtımçı liderliğin boyutları olarak kabul ettikleri; liderlik takımlarınca sergilenen desteğin ve rehberliğin paylaşımı, bu takımların eşgüdümlü çalışması ve karara katılma başlıklarının örgütsel bağlılıkla ilişkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının %9’u okullar arasındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında rol oynayan temel faktörün liderlik işlevlerinin formal liderler arasında dağıtımçı olmadığını sonucu ortaya çıkmıştır. Bu konudaki temel etkenler ise, liderlik takımı arasındaki ortaklaşa ve eşgüdümlü çalışma ile karşılıklı gösterilen destektir.

Potter (2012) tarafından yürütülen “Eğitmcilerin Örgütsel Bağlılıkları ve İş doyumları ile Yöneticilerin Cinsiyeti Arasındaki İlişki” adlı doktora tez çalışmasının amacı, Tennessee ortaokullarındaki öğretmenlerin iş doyumları ve öğretmenlerin

örgütsel bağlılıkları ile yöneticinin cinsiyeti arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Yöneticilerinin cinsiyeti doğrultusunda tesadüfi olarak 85 kadın ve 85 erkek yöneticisi olan toplam 170 okul seçilmiş; yöneticisi üç yıldan az süredir görevde olan okullar elenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, iş doyumu ve örgütsel bağlılık ile yöneticinin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

2.6.2. Yurt içinde yapılan araştırmalar

2.6.2.1. Dağıtımçı liderlik konusunda yurt içinde yapılan araştırmalar

Dağıtımçı liderlik üzerine yapılan çalışmalar yurt dışında oldukça çok sayıda mevcut iken, ülkemizde bu konu hakkında yapılmış olan çalışma sayısı oldukça azdır. Aşağıda alan yazında karşılaşılan çalışmalara yer verilmektedir.

Baloğlu (2011), dağıtımçı liderlik teorisini diğer teoriler temelinde ele almayı ve bu yaklaşımın en bilinen savunucuları olan Gronn, Spillane ve Elmore'un görüşleri çerçevesinde analiz ederek ulaşılan tüm sonuçları bütünleştirmeyi amaçladığı "Dağıtımçı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı" başlıklı tarama çalışmasında dağıtımçı liderliği kuramsal açıdan incelemiştir. Başlangıçta Gronn, Spillane ve Elmore'un çalışmalarıyla tek adam ya da odak liderliğe bir tepki olarak gündeme gelmiş olan dağıtımçı liderliğin, sonradan durumsal liderlik teorileriyle etkileşerek, liderliğin uygulamasını vurgulayan taksonomik bir bakış açısına dönüştüğünü belirtmiştir. Model, liderliği odak liderlikten dağıtımçılığa uzanan bir çizgide ikili bir yapı içerisinde ele almaktadır. Liderliğin aktif geliştiği yerler olan eğitim kurumlarında çoklu liderlik uygulamaları okulun toplam liderlik potansiyelini harekete geçirebilir. Bu bakış açısı okul örgütündeki sosyal kapasiteyi yeniden inşa ederek yapılandırmacı düşünme, örgütsel zekâ ve yaratıcılığı da önemli katkılar sağlayabilir gözükmektedir.

Korkmaz ve Gündüz (2011) "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri" başlıklı araştırmada Kocaeli ilinde bulunan, 46 ilköğretim okulunda çalışan yöneticilerin dağıtımçı liderlik özellikleri öğretmen görüşlerine göre belirlemeye çalışmışlardır. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çoğunluğu tarafından yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışının

zorluklarla başa çıkma boyutunu “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” düzeyinde gösterdiğini düşünmektedirler. İlköğretim okulu öğretmenlerinin büyük çoğunluğu tarafında yöneticilerin dağıtımçı liderlik davranışının “imkân tanıma” boyutun “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” düzeyinde gösterdiğin düşünmektedirler. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının “cesaretlendirme” alt boyutunu “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” düzeyinde gösterdiklerini düşünmektedirler.

Baloğlu (2012) araştırmasında, okul müdürlerinin değer temelli liderlik davranışları ile dağıtımçı liderlik davranışları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. 225 ilköğretim öğretmenin katıldığı çalışmada veriler “Değerler Temelli Liderlik Ölçeği” ve “Dağıtımçı Liderlik Envanteri” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, değerler temelli liderlik ile dağıtımçı liderlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve değerler temelli liderliğin dağıtımçı liderliğin takım çalışması, destek verme, vizyon oluşturma ve denetim alt boyutunu yordadığını göstermiştir.

Özdemir (2012) Hulpia, Devos ve Rosseel’in 2009’da geliştirmiş oldukları Dağıtımçı Liderlik Envanteri’ni geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yaparak Türkçeye uyarlamıştır. Ankara’da 8 okulda görev yapan 160 öğretmenle uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yapılan analizler sonucunda dağıtımçı liderlik envanterinin liderlik fonksiyonu ve liderlik ekibi uyumu alt boyutlarının tek faktör yapısı gösterdiği tespit edilmiş olup envanterin okullarda uygulamaya elverişli olduğu ortaya çıkmıştır.

Taşdan ve Oğuz (2013) ilköğretim okullarında dağıtımçı liderliğin ölçülmesine yönelik geçerlik ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Ankara, Samsun, Giresun ve Bartın’daki ilköğretim okullarında çalışan 319 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 53 madde ve beş boyuttan oluşan, ilköğretim okullarında uygulanabilecek geçerli ve güvenilir Dağıtımçı Liderlik Ölçeği geliştirilmiştir.

Yılmaz ve Turan (2015) liselerde görev yapan öğretmenlerin dağıtılmış liderlik, örgütsel güven ve destek algıları ile okul başarısı arasındaki yapısal ilişkileri açıklayan teorik modeli test etmeyi amaçlamışlardır. Eskişehir’de 22 lisede görev yapan 352 öğretmenin katılımıyla gerçekleşen çalışmada “Dağıtılmış Liderlik Ölçeği”, “Örgütsel

Güven Envanteri” ve “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği” aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderliği, dağıtılmış liderliğin örgütsel destek algılarını ve örgütsel destek algılarının da okul başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarının örgütsel destek üzerinden okul başarısı üzerinde dolaylı olarak pozitif yönde etkisi görülmüştür.

2.6.2.2. Akademik iyimserlik konusunda yurt içinde yapılan araştırmalar

Gürol ve Kerimgil’in (2010) akademik iyimserliği alan yazın taramasıyla inceledikleri araştırmalarında, akademik iyimserliğin üç özelliğinin birbirlerini etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, akademik vurgu boyutunun öğrenci başarısını arttırdığı ve ortak yeterliğin grubun düşünce ve inançlarını yansıttığını ifade etmişlerdir. Son olarak, öğrencilerin sosyoekonomik durumuna rağmen akademik iyimserliğin üçlü yapısının öğrenci başarısını pozitif yönde etkilediğini vurgulamışlardır.

Çoban ve Demirtaş (2011) yaptıkları çalışmada, okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Malatya il merkezinde bulunan 32 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan 671 öğretmenle gerçekleştirdikleri çalışmalarında veri toplama aracı olarak “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” ile “Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği”ni uygulamışlardır. Öğretmenlerin okullarının akademik iyimserliğine ilişkin maddeler çoğunlukla katıldıkları ve örgütsel bağlılıklarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin okullarının akademik iyimserlik düzeyine ilişkin görüşleri ile örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Çağlar (2013) yaptığı çalışmada, okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 559 öğretmenin katıldığı bu çalışmada veriler, “Okulların Akademik İyimserlik Ölçeği ve “Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu ve okulun akademik iyimserliğinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını açıklayabildiği saptanmıştır.

Başka bir çalışma ise Yalçın tarafından 2013 yılında yapılmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algı düzeylerinin genel olarak iyi seviyede olduğu sonucuna ulaşıırken, algılanan strese ait algının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik düzeylerinin ilişkisi incelendiğinde, mesleki tükenmişlik ile akademik iyimserlik, mesleki tükenmişlik ile psikolojik dayanıklılık, akademik iyimserlik ile algılanan stres ve psikolojik dayanıklılık ve algılanan stres arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Mesleki tükenmişlik ile algılanan stres ve akademik iyimserlik ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin varlığı tespit edilmiştir. Algılanan stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik, mesleki tükenmişliğin yordayıcısı olarak ele alınmış ve stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserliğin, tükenmişliğin anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, tükenmişliği yordamada en güçlü değişkenin algılanan stres olduğu sonucuna varılmıştır.

Çağlar (2014) okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve bu düzeylerin cinsiyet, branş, kıdem, okul türü, okulda görev yapan öğretmen sayısı, öğrenci sayısı ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre herhangi bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. 605 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Okulların Akademik İyimserlik Ölçeği” ve “Okulların Değişime Açıklık Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda, okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeylerinin cinsiyet, kıdem, okul türü, okulda görev yapan öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılaştıkları, okulların akademik iyimserlik düzey ile değişime açıklık düzeyi arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu ve akademik iyimserliğin değişime açıklığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Eren (2014) öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk, akademik iyimserlik, umut ve öğretme hakkındaki duyguları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. 455 öğretmen adayı çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmada, korelasyon, regresyon

ve yapısal eşitlik modellemesi analizleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretim hakkındaki duyguları, akademik iyimserlikleri, umut ve kişisel sorumlulukları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretim hakkındaki duyguları ile öğrenci motivasyonu için sorumluluk, başarı, öğrencilerle ilişkiler ve öğretim arasındaki ilişkilerde öğretmen adaylarının akademik iyimserlikleri güçlü bir şekilde ve pozitif olarak aracılık etmektedir.

Özdemir ve Kılınç (2014) okulların bürokratik yapıları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Kastamonu il merkezinde bulunan 14 ilköğretim okulunda görev yapan 211 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, “Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği” ve “Bireysel Akademik İyimserlik Ölçeği” aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu ve etkili bürokratik okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

2.6.2.3. Örgütsel bağlılık konusunda yurt içinde yapılan araştırmalar

Tuncer (1995), “Milli Eğitim Bakanlığı Bilgisayar Eğitimi Ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü Personelinin İş Doyumu Ve Örgüte Bağlılık Durumları” adlı çalışmada çalışanların iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeylerini, Genel Müdürlükte görev yapan yöneticilerin ve diğer işgörenlerin içinde buldukları çalışma grubunun kendilerine verdiği doyum derecesini, söz konusu işgörenlerin örgüte bağlılık durumları, örgütteki doyumun çeşitli alt boyutları bakımından örgüte bağlılıkları ile olan ilişkisini saptamayı amaçlamıştır. Üst ve alt düzey yöneticiler hem doyumlu hem de örgüte bağlıdırlar. Orta kademe yöneticilerinin ise iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeyleri daha düşüktür. Genel olarak iş doyumunu ile örgütsel bağlılık arasında bir paralellik olduğu tespit edilmiştir.

Diğer bir araştırma Demirkıran (2004) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri arttıkça örgüte bağlılıklarının da arttığı ortaya konmuştur.

Özkan'ın (2008) “İlköğretim okulunda görevli sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre örgütsel bağlılık düzeyleri” adlı araştırmasında cinsiyet, okul türü ve yaş değişkenlerine göre sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri incelenmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde cinsiyete, okul türüne ve yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Aksu ve Balcı'nın (2009) “Genel Liselerde Örgütsel Bağlılık ve Dönüşümsel Liderlik” adlı çalışmasında ise şu sonuçlar elde edilmiştir: Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarında kıdeme göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Dönüşümsel liderlik puanlarının, örgütsel bağlılık puanları üzerinde etkisi bulunmamaktadır. Öğretmenlerin, örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının düşük, dönüşümsel liderliğe ilişkin algılarının ise yüksek olduğu belirlenmiştir.

Buluç (2009) okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi sınıf öğretmenlerinin algılarına göre incelemiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, serbesti tanıyan liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve etkileşimci liderliğin koşullu ödül boyutu ile örgütsel bağlılık arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Uğurlu (2009) yapmış olduğu doktora tezinde, ilköğretim öğretmenlerinin etik liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Hatay'daki 954 öğretmenin katılımıyla gerçekleşen çalışmada etik liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, yöneticinin etik liderlik davranışının okullardaki örgütsel adaletin doğasına etki ederek öğretmenlerin okulları ile olan ilişkilerinde örgütsel bağlılığı oluşturduğu görülmüştür. Örgütsel adaletin, yönetici etik davranışı ile örgütsel bağlılık arasında önemli bir yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen (2010) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri” adlı çalışmalarında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. İzmir il merkezindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan 353 öğretmenin katılım gösterdiği çalışmada “Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırma

sonuçları, öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarından duygusal bağlılığı diğerlerine oranla yüksek düzeyde gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır.

Özgan, Yiğit ve Cinoğlu (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmış ve duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olarak üç boyutta ele alınmıştır. Gaziantep ilköğretim okullarında görev yapan 378 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyet ve kıdeme göre anlamlı fark gösterirken, statü, sınıf mevcudu ve mezun olunan yere anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Turan, Karadağ ve Bektaş (2011) yükseköğretim kurumlarında öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. 305 öğretim elemanının katıldığı çalışmada veriler “Öğrenen Örgüt Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenen örgüt boyutlarının birlikte örgütsel bağlılığın %32’sini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır.

Ayık ve Ataş (2014) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürüne yönelik algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İlişkisel model uygulanarak yapılan çalışmada, Erzurum ili Palandöken ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 265 öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul kültürü arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu; duygusal bağlılıklarının normatif ve devam bağlılığı düzeylerinden daha yüksek olduğu; okul kültürünün işbirlikçi liderlik ve meslektaş desteği boyutlarının duygusal bağlılığı yordadığı; öğrenme ortaklığı boyutunun devam bağlılığını yordadığı ve işbirlikçi liderlik boyutunun normatif bağlılığı yordadığı bulunmuştur.

Yalçın (2004) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri incelemiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın sonucunda, dönüşümcü liderlik stili ile iş yaşam kalitesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ve iş yaşam

kalitesi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Dağıtımçı liderlik, akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili Türkiye’de yapılmış olan çalışmalar ayrı ayrı ele alınmıştır. Dağıtımçı liderlik konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak ölçek geliştirme ve uyarlama konularında yapıldığı, farklı değişkenlerle yapılan çalışmaların yeterli sayıda olmadığı ve eğitim yönetimi alanında yeni bir konu olmasından dolayı az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Akademik iyimserlikle ilgili çalışmalara bakıldığında, akademik iyimserliğin örgütsel bağlılıkla ilişkilendirildiği çalışmaların olduğu ve bu konuda da yeterli sayıda çalışma yapılmadığı göze çarpmaktadır. Örgütsel bağlılık konusunda ise yapılan çalışmaların farklı değişkenlerle ilişkilendirilmesi alana önemli katkılar sağlamıştır. Ancak birbiriyle ilişkilerinin olduğu alan yazında belirtilen bu üç konunun birlikte incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile bu üç kavrama ek olarak bu kavramlarla doğrudan veya dolaylı ilişkisi bulunan okul başarısı kavramı birlikte incelenecek ve alanyazına bu konuda önemli katkılar sunması beklenmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik, okulların akademik iyimserlik düzeyi, okul başarısı ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan bu çalışmada; ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde değişkenlere müdahale edilmeden, değişkenlerin birlikte değişimlerinin incelendiği ve ilişkilerin derinlemesine analiz edildiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011; Karakaya, 2011; Karasar, 2014; Sönmez ve Alacapınar, 2013). İlişkisel tarama modeli, betimleme ve tahmin etmeye dönük araştırma hedeflerine ulaşılmasında ve sosyal araştırmalarda var olan karmaşıklığın ifade edilmesinde oldukça etkili olmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015/2014; Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu ilişkisel tarama modelinde okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları bağımsız değişken, okulların akademik iyimserlik düzeyi, örgütsel bağlılık ve okul başarısı bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılı, Erzurum il merkezinde bulunan toplam 40 kamu ortaokulunda görev yapmakta olan 772 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan okullar ve araştırmaya katılan öğretmen sayıları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Çalışma Grubunda Yer Alan Okullara ve Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Okullar	Öğretmen Sayıları
1. 19 Mayıs Ortaokulu	8
2. 23 Nisan Ortaokulu	20
3. 23 Temmuz Ortaokulu	15
4. 50. Yıl Ortaokulu	10
5. 70. Yıl Cumhuriyet Ortaokulu	24
6. Ahmet Yesevi Ortaokulu	20
7. Atatürk Ortaokulu (Aziziye)	11
8. Atatürk Ortaokulu (Yakutiye)	15
9. Barbaros Hayrettin Paşa Ortaokulu	24
10. Edip Somunoğlu Ortaokulu	6
11. Erzurumlu Emrah Ortaokulu	5
12. Evrenpaşa Ortaokulu	20
13. Faik Güngör Ortaokulu	12
14. Fatih Ortaokulu	10
15. Gazi Ahmet Muhtar Paşa Ortaokulu	45
16. Halitpaşa Ortaokulu	10
17. Haşim İşcan Ortaokulu	35
18. Hava Meydan Komutanlığı 75. Yıl Ortaokulu	6
19. Hilalkent 125. Yıl Ortaokulu	32
20. İbrahim Hakkı Ortaokulu	3
21. İMKB İnönü Ortaokulu	31
22. Kayakyolu Çimento Müstahsilleri İşveren Sendikası Ortaokulu	34
23. Kültür Kurumu Ortaokulu	12
24. Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu	12
25. Mehmetçik Ortaokulu	17
26. Mustafa Kemal Ortaokulu	14
27. Osman Gazi Ortaokulu	14
28. Ömer Nasuhi Bilmen Ortaokulu	12
29. Sabahattin Solakoğlu Ortaokulu	11

Tablo 3.1 (Devamı)

30. Saltukbey Ortaokulu	40
31. Şair Nefi Ortaokulu	14
32. Şükrüpaşa Ortaokulu	38
33. Toki Şehit Jandarma Er İbrahim Aşıkoğlu Ortaokulu	14
34. Toplu Konut Ortaokulu	24
35. Turgut Özal Ortaokulu	32
36. Yahya Kemal Ortaokulu	26
37. Yavuz Selim Yatılı Bölge Ortaokulu	21
38. Yıldızkent İMKB Ortaokulu	32
39. Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu Ortaokulu	33
40. Zübeyde Hanım Ortaokulu	20
Toplam Öğretmen Sayısı	772

Araştırma verileri, araştırma kapsamına alınan ortaokulların bağlı buldukları Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan resmi yazışmalar sonrası gerekli izinler (Ek 1) alındıktan sonra araştırmacı tarafından okullara gidilerek toplanmıştır.

Veri toplama araçları, araştırmanın amacı ve ölçek formu hakkında gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra araştırmanın yapıldığı tarihlerde çalışan ve ölçek formunu doldurmayı kabul eden öğretmenlere verilerek formları doldurmaları istenmiştir. Tam olarak doldurulmamış ölçekler değerlendirme dışı tutulmuştur. Toplamda, dağıtılan 1350 anketten 986 ölçek geri toplanmış ve 866 tanesi geçerli sayılmıştır. 866 anketten 94 tanesi uç değer analizinde veri setinden çıkarılarak 772 veri formu değerlendirmeye alınmıştır.

Katılımcıların demografik özelliklere göre dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Özellikler	Frekans	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kadın	425	% 55.1
	Erkek	347	% 44.9
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	389	% 50.4
	6-10 yıl	179	% 23.2
	11-15 yıl	106	% 13.7
	16-20 yıl	51	% 6.6
	21 yıl ve üzeri	47	% 6.1
Eğitim durumu	Lisans	705	% 91.3
	Lisansüstü	67	% 8.7

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların 425’i (% 55.1) kadın ve 347’si (% 44.9) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 389’u (% 50.4) 1-5 yıl, 179’u (% 23.2) 6-10 yıl, 106’sı (% 13.7) 11-15 yıl, 51’i (% 6.6) 16-20 yıl ve 47’si (% 6.1) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde, 705’i (%91.3) lisans derecesine ve 67’si (%8.7) lisansüstü dereceye sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okulların akademik iyimserlik düzeyi, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nicel verilerin elde edilmesi için dört tür veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından oluşturulmuş katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu gibi demografik özellikleri ile ilgili soruları içeren bir formdur.

3.3.2. Dağıtımçı liderlik envanteri

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından algılanma düzeylerini belirlemek amacıyla Hulpia, Devos ve Rosseel (2009a) tarafından geliştirilmiş ve Baloğlu (2012) tarafından yapılan bir araştırmada veri toplamak amacıyla Türkçeye çevrilerek kullanılmıştır. Araştırmacı ölçeği uygulamadan önce

elektronik posta yolu ile envanteri uyarlayan araştırmacıdan gerekli izinleri almıştır. Ölçek, kesinlikle katılmıyorum (1), kısmen katılmıyorum (2), kararsızım (3), kısmen katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde puanlanan 5’li Likert tipi 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek orjinalinde üç boyuttan oluşmakta, Baloğlu (2012) tarafından uyarlanmış halinde açımlayıcı faktör analizi sonucu takım çalışması, destek verme, vizyon oluşturma ve denetim olmak üzere dört alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Baloğlu (2012), Dağıtımcı Liderlik Envanterinin (DLE) güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha katsayısını kullanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları; takım çalışması boyutu için 0.94, destek verme boyutu için 0.88, vizyon oluşturma için 0.88, denetim boyutu için 0.86 ve ölçeğin toplamı için 0.95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türk dili ve kültüründeki yapı geçerliğinin tespit edilmesi için öncelikle doğrulamayı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulguların modeli doğrulamadığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle açımlayıcı faktör analizi yapılarak ölçek maddelerinin faktör yüklerinin 0.64 ile 0.81 arasında değiştiği saptanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra doğrulamayı faktör analizi yapılmadığından dolayı bu araştırmada ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı ve doğrulamayı faktör analizleri yapılmıştır.

Bu araştırma için ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulamayı faktör analizleri araştırmacı tarafından tekrar yapılmış ve güvenilirliği belirlemek amacıyla güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Öncelikle yapının doğrulanması için doğrulamayı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu yapının doğrulanmadığı tespit edilerek açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünün yeterliliğini belirlemek ve faktör analizine uygunluğunu saptamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett sphericity testi hesaplanmış, KMO değerı .96 ve Bartlett testi sonucu ($x^2 = 16292.76$, $p < .01$) anlamlı bulunmuştur. Daha sonra maddelerin anti-ımağ korelasyon matrisine bakılmış ve 0.50 değerinin altında herhangi bir madde olmadığı tespit edilmiştir. Ölçekteki maddelerin madde-toplam korelasyonları incelenerek 0.30 değerinin altında madde olmadığı görülmüştür ve açımlayıcı faktör analizi aşamasına geçilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin öz değerı 1’den büyük 3 faktör altında toplandığı ve bu üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyansın %66.74

olduğu görülmüştür. Tablo 3.2’de Dağıtımçı Liderlik Envanterinde yer alan maddelerin faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 3.3.

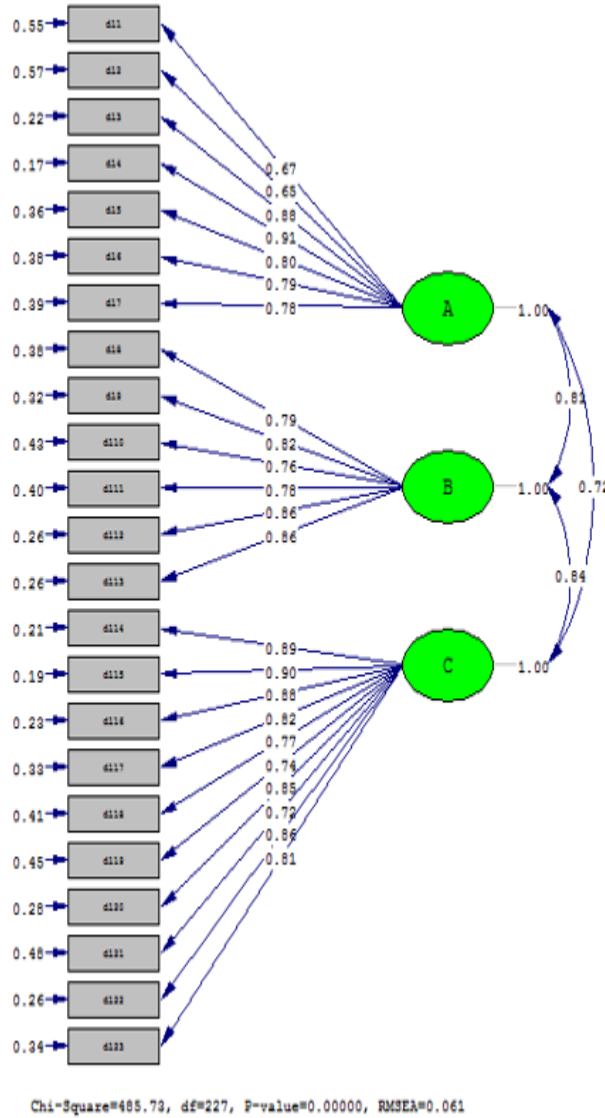
Dağıtımçı Liderlik Envanterinin Faktör Yük Değerleri

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
DL22	.85		
DL23	.82		
DL21	.80		
DL20	.76		
DL17	.67		
DL16	.65		
DL15	.64		
DL14	.63		
DL18	.60		
DL19	.57		
DL4		.83	
DL3		.78	
DL6		.77	
DL5		.67	
DL1		.64	
DL7		.61	
DL2		.60	
DL12			.76
DL13			.75
DL11			.63
DL9			.60
DL10			.57
DL8			.55

Tablo 3.3’de görüldüğü üzere, birinci boyut için faktör yükleri .57 ile .85, ikinci boyut için .60 ile .83 ve üçüncü boyut için .55 ile .76 arasında değişmektedir. Tüm faktörler varyansın %66.74’ünü açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %54.01’ini, ikinci faktör %8.36’sını ve üçüncü faktör %4.38 ini açıklamaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre, birinci faktörde yer alan 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 nolu maddeler takım çalışması boyutunu; ikinci faktörde yer alan 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 nolu maddeler destek verme boyutunu ve üçüncü faktörde yer alan 8, 9, 10, 11, 12,13 nolu maddeler denetim boyutunu açıklamaktadır.

Açımlayıcı faktör analizinden sonra, ortaya çıkan yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen örtük

değişkenler (faktör) ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler ve gözlenen değişkenlerin hata varyansları Şekil 3.1’de verilmiştir.



Şekil 3.1. Dağıtımçı liderlik envanterinin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

Şekil 3.1’de dağıtımçı liderlik envanterine yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları görülmektedir. DFA sonuçları incelendiğinde bütün maddelerin faktör yük değerlerinin .30 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin üç faktörlü yapısının uyum düzeyine ilişkin olarak hesaplanan çoklu uyum indeks değerleri Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.4.

Dağıtımçı Liderlik Envanterinin DFA ile Kurulan Üç Boyutlu Yapıya İlişkin Birinci Düzey DFA Sonuçları

Model	X^2/sd	NNFI	NFI	IFI	RFI	CFI	RMSEA	GFI	AGFI
Üç Boyutlu	2.13	.98	.98	.97	.97	.98	.061	.91	.90
Ölçütler	≤ 3	$\geq .90$	$\geq .90$	$\geq .90$	$\geq .90$	$\geq .95$	$\leq .80$	$\geq .85$	$\geq .85$

Tablo 3.4'te Dağıtımçı liderlik envanterinin DFA ile kurulan üç boyutlu yapıya ilişkin uyum indeksi değerleri verilmiştir. Uyum indeks değerleri incelendiğinde bütün uyum indeks değerlerinin ölçeğin iyi uyum verdiğine işaret ettiği görülmektedir. Bu bağlamda genel kabul gören yaklaşıma göre X^2/sd değerinin ≤ 3 ve aşağısında bir değer alması, RMR, SRMR ve RMSEA değerlerinin $\leq .80$ ve altında olması, GFI ve AGFI değerlerinin $\geq .85$ ve NFI, NNFI, RFI, CFI, IFI değerlerinin ise $\geq .90$ ve üzerinde olması önerilmektedir (Kelloway, 1989; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Dağıtımçı liderlik envanterinin yapı geçerliğinin sağlanması için yapılan açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden sonra bu araştırma için araştırmacı tarafından ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Dağıtımçı liderlik envanterinin tümü için tespit edilen iç tutarlılık katsayısı .96, destek verme boyutu için .90, denetim boyutu için .90 ve takım çalışması boyutu için .94 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin yüksek olduğunu ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Akademik iyimserlik ölçeği okul formu

Öğretmenlerin algılarına göre okulların akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek amacıyla Hoy ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilmiş ve Yıldız (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmacı ölçeği uygulamadan önce elektronik posta yolu ile ölçeği uyarlayan araştırmacıdan gerekli izinleri almıştır. Ölçek, 5'li Likert tipi, 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler (3, 4, 8, 9, 11, 12 ve 22 nolu maddeler) ters puanlanmıştır. Akademik vurgu, ortak öz yeterlik ve öğretmenin öğrenci ve velilere güveni olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin

test tekrar test güvenilirlik katsayıları yüksek bulunmuş ancak iç tutarlık kat sayıları düşük çıkmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ancak uyum indekslerin sınırların altında kalması nedeniyle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ise kuramsal yapıyı açıklayan bir örüntü elde edilememiştir. Bu nedenle, bu araştırma için ölçeğin yapı geçerliği araştırmacı tarafından tekrar test edilmiştir.

Bu çalışma için ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri tekrar yapılmış ve güvenilirliği belirlemek amacıyla güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Öncelikle yapının doğrulanması için DFA yapılmıştır. Analiz sonucu yapının doğrulanmadığı tespit edilerek açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

AFA'da örneklem büyüklüğünün yeterliliğini belirlemek ve faktör analizine uygunluğunu saptamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett sphericity testi hesaplanmış, KMO değeri .89 ve Bartlett testi sonucu ($\chi^2 = 6930.81$, $p < .01$) anlamlı bulunmuştur. Daha sonra maddelerin anti-imağ korelasyon matrisine bakılmış ve 0.50 değerinin altında herhangi bir madde olmadığı tespit edilmiştir. Ölçekteki maddelerin madde-toplam korelasyonları incelenerek 0.30 değerinin altında madde olmadığı görülmüştür ve açımlayıcı faktör analizi aşamasına geçilmiştir. Analiz sonucu 5, 7, 10, 11, 12, 15, 22 nolu maddelerin faktör yükleri .40'ın altında kaldığı için ve 6 nolu madde binişiklik gösterdiği için toplam 8 madde analizden çıkarılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin öz değeri 1'den büyük 3 faktör altında toplandığı ve bu üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyansın %48.26 olduğu görülmüştür. Tablo 4'te Akademik İyimserlik Ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yükleri verilmiştir.

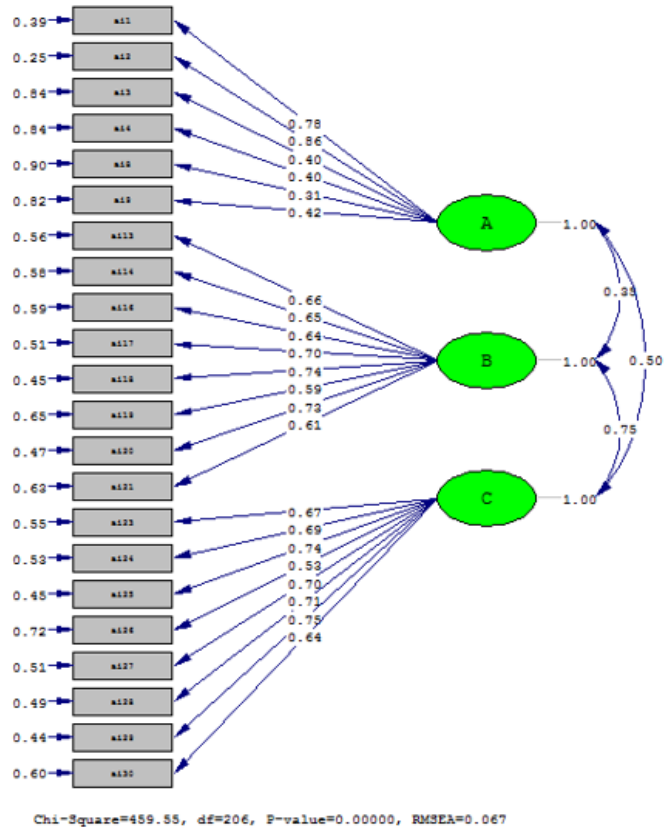
Tablo 3.5.

Akademik İyimserlik Ölçeğinin Faktör Yük Değerleri

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
AI18	.71		
AI20	.66		
AI17	.62		
AI14	.58		
AI16	.57		
AI13	.53		
AI21	.52		
AI19	.45		
AI28		.64	
AI29		.62	
AI23		.62	
AI25		.59	
AI24		.58	
AI27		.54	
AI30		.52	
AI26		.44	
AI4			.69
AI9			.63
AI3			.53
AI2			.47
AI8			.44
AI1			.42

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere, birinci boyut için faktör yükleri .45 ile .71, ikinci boyut için .44 ile .64 ve üçüncü boyut için .42 ile .69 arasında değişmektedir. Tüm faktörler varyansın %48.26'sını açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %30.90'ını, ikinci faktör %11.37'sini ve üçüncü faktör %5.98'ini açıklamaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre, birinci faktörde yer alan 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21 nolu maddeler veli ve öğrenciye güven boyutunu; ikinci faktörde yer alan 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 nolu maddeler akademik vurgu boyutunu ve üçüncü faktörde yer alan 1, 2, 3, 4, 8, 9 nolu maddeler ortak öz yeterlik boyutunu açıklamaktadır.

Açımlayıcı faktör analizinin ardından, ortaya çıkan yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen örtük değişkenler (faktör) ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler ve gözlenen değişkenlerin hata varyansları Şekil 3.3'de verilmiştir.



Şekil 3.2. Akademik iyimserlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

Şekil 3.2’de akademik iyimserlik ölçeğine ilişkin olarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları görülmektedir. DFA sonuçları incelendiğinde bütün maddelerin faktör yük değerlerinin .30 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin üç faktörlü yapısının uyum düzeyine ilişkin olarak hesaplanan çoklu uyum indeks değerleri Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6.

Akademik İyimserlik Ölçeğinin DFA ile Kurulan Üç Boyutlu Örtük Yapıya İlişkin DFA Sonuçları

Model	χ^2/sd	NNFI	NFI	IFI	RFI	CFI	RMSEA	GFI	AGFI
Üç Boyutlu	2.23	.97	.97	.95	.95	.96	.067	.92	.90
Ölçütler	≤ 3	$\geq .90$	$\geq .90$	$\geq .90$	$\geq .90$	$\geq .95$	$\leq .80$	$\geq .85$	$\geq .85$

Tablo 3.6’da akademik iyimserlik ölçeğine ilişkin birinci düzey DFA ile test edilen üç boyutlu yapıya ilişkin çoklu uyum indeks değerleri verilmiştir. Uyum indeks değerleri incelendiğinde bütün uyum indeks değerlerinin ölçeğin iyi uyum verdiğine işaret ettiği görülmektedir. Bu bağlamda genel kabul gören yaklaşıma göre X^2/sd değerinin ≤ 3 ve aşağısında bir değer alması, RMR, SRMR ve RMSEA değerlerinin $\leq .80$ ve altında olması, GFI ve AGFI değerlerinin $\geq .85$ ve NFI, NNFI, RFI, CFI, IFI değerlerinin ise $\geq .90$ ve üzerinde olması önerilmektedir (Kelloway, 1989; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Akademik iyimserlik ölçeğinin yapı geçerliğinin sağlanması için yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden sonra araştırmacı tarafından bu araştırma için ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Akademik iyimserlik ölçeğinin tamamı için iç tutarlılık katsayısı .88, ortak öz yeterlik boyutu için .71, veli ve öğrenciye güven boyutu için .85 ve akademik vurgu boyutu için .85 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin yüksek olduğunu ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarını ölçmek amacıyla Üstüner (2009) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı ölçeği uygulamadan önce elektronik posta yolu ile ölçeği geliştiren araştırmacıdan gerekli izinleri almıştır. Ölçek, hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), çoğu zaman (4) ve her zaman (5) şeklinde puanlanan 5’li Likert tipi 17 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı, 0.96 ve test tekrar test korelasyon katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan toplam varyans oranı % 48.23 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda $x^2=341.29$, $sd=119.2$ $x^2/sd=2.86$, GFI=.89, AGFI=.85, CFI=.95, NNFI=.95, RMSEA=.078, RMR=.055, SRMR=.035 değerleri elde edilmiştir.

Bu araştırma için ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri tekrar yapılmış ve güvenilirliği belirlemek amacıyla güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünün yeterliliğini belirlemek ve faktör analizine uygunluğunu saptamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett sphericity testi hesaplanmış, KMO değeri .97 ve Bartlett testi sonucu ($x^2 = 12238.97$, $p < .01$) anlamlı bulunmuştur. Daha sonra maddelerin anti-imağ korelasyon matrisine bakılmış ve 0.50 değerinin altında herhangi bir madde olmadığı tespit edilmiştir. Ölçekteki maddelerin madde-toplam korelasyonları incelenerek 0.30 değerinin altında madde olmadığı görülmüştür ve açımlayıcı faktör analizi aşamasına geçilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin öz değeri 1'den büyük tek faktör altında toplandığı ve bu faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyansın % 62.91 olduğu görülmüştür. Tablo 3.7'de öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yükleri verilmiştir.

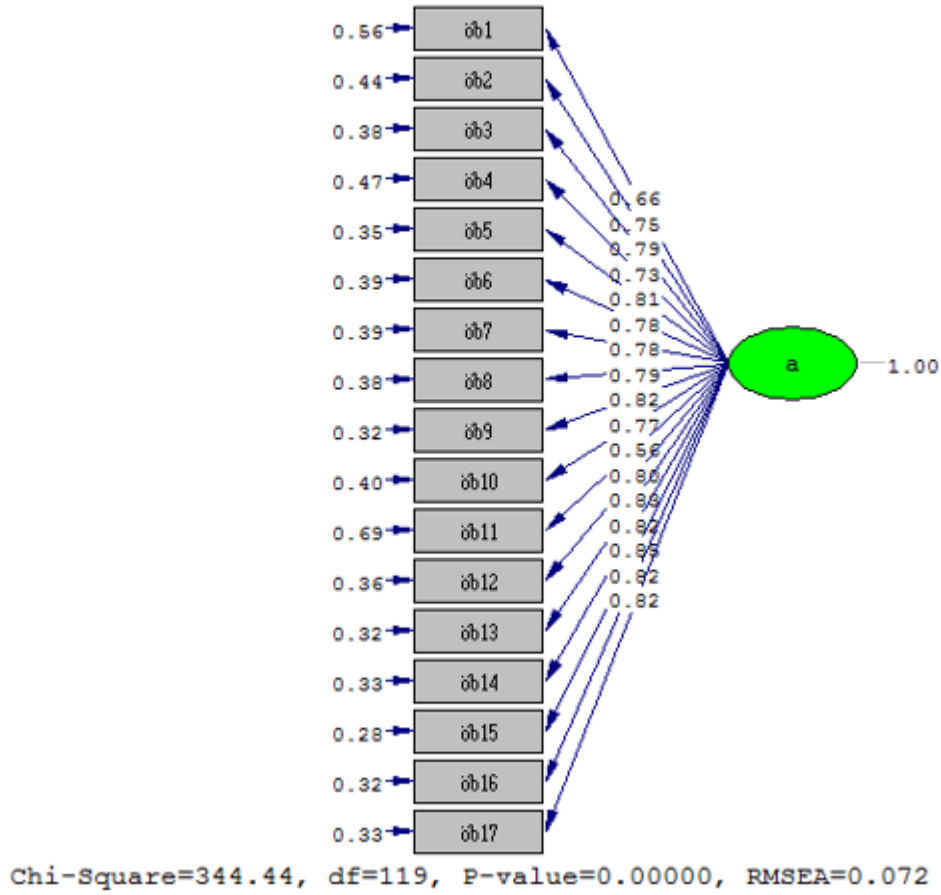
Tablo 3.7.

Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Faktör Yük Değerleri

Madde	Faktör 1
OB15	.85
OB13	.83
OB16	.82
OB9	.82
OB17	.82
OB14	.82
OB5	.81
OB12	.80
OB8	.79
OB3	.79
OB6	.78
OB7	.78
OB10	.77
OB2	.75
OB4	.73
OB1	.67
OB11	.56

Tablo 3.7'de görüldüğü üzere, öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeğinin faktör yükleri .56 ile .85 arasında değişmektedir. Bu faktör varyansın % 62.91'ini açıklamaktadır. Açımlayıcı faktör analizinden sonra, ortaya çıkan yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen

örtük değişkenler (faktör) ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler ve gözlenen değişkenlerin hata varyansları Şekil 3.3'te verilmiştir.



Şekil 3.3. Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

Şekil 3.3'te öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeğine ilişkin olarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları görülmektedir. DFA sonuçları incelendiğinde bütün maddelerin faktör yük değerlerinin .30 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin tek faktörlü yapısının uyum düzeyine ilişkin olarak hesaplanan çoklu uyum indeks değerleri Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.8.

Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin DFA ile Kurulan Üç Boyutlu Örtük Yapıya İlişkin DFA Sonuçları

Model	X^2/sd	NNFI	NFI	IFI	RFI	CFI	RMSEA	GFI	AGFI
Tek Boyutlu	2.89	.98	.99	.99	.99	.98	.072	.92	.90
Ölçütler	≤ 3	$\geq .90$	$\geq .90$	$\geq .90$	$\geq .90$	$\geq .95$	$\leq .80$	$\geq .85$	$\geq .85$

Tablo 3.8’de öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeğine ilişkin birinci düzey DFA ile test edilen üç boyutlu yapıya ilişkin çoklu uyum indeks değerleri verilmiştir. Uyum indeks değerleri incelendiğinde bütün uyum indeks değerlerinin ölçeğin iyi uyum verdiğine işaret ettiği görülmektedir. Bu bağlamda genel kabul gören yaklaşıma göre X^2/sd değerinin ≤ 3 ve aşağısında bir değer alması, RMR, SRMR ve RMSEA değerlerinin $\leq .80$ ve altında olması, GFI ve AGFI değerlerinin $\geq .85$ ve NFI, NNFI, RFI, CFI, IFI değerlerinin ise $\geq .90$ ve üzerinde olması önerilmektedir (Kelloway, 1989; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeğinin yapı geçerliğinin sağlanması için yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden sonra bu araştırma için araştırmacı tarafından ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeğine ilişkin tespit edilen iç tutarlılık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin yüksek olduğunu ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.5. Okul başarısı

Okul başarısı, sınavlar veya sürekli değerlendirmelerle ölçülmektedir fakat en iyi nasıl ölçüleceği konusunda genel bir uzlaşma bulunmamaktadır (Ward, Stoker ve Murray-Ward, 1996). Örgütsel etkililiğin ölçülmesine yönelik olarak belirlenen modellerden biri olan amaç modelinde, okullarda etkililiğe yönelik yapılan araştırmalarda çoğunlukla öğrencilerle ilgili çıktılar veya sonuçlar olarak belirli derslere ilişkin başarı göstergesi kabul edilen sınav puanları kullanılmaktadır (Şişman, 2012). Bu araştırmada okul başarısı değişkeni, araştırmada yer alan okulların 2014 yılı Temel Eğitimden

Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı puan ortalamaları esas alınarak belirlenmiştir. Analiz programında aynı okulda çalışan her bir öğretmene görev yaptıkları okulların TEOG puanı ortalaması atanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde SPSS 22.0 ve Lisrel 8.8 paket programlarından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmanın amacı ve verilerin normallik dağılımı doğrultusunda uygun istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çok değişkenli normallik varsayımı Mahalanobis uzaklık değerleri yardımıyla incelenmiştir. Mahalanobis uzaklık değerinde üç bağımlı değişken için kritik değer 16.27'dir. Bu değer üstündeki Mahalanobis değerleri uç değer olarak kabul edilmekte ve analizden çıkarılmaktadır (Pearson ve Hartley, 1958'den akt. Akbulut, 2010, s.157). Araştırmada kritik değer üstünde değere sahip olan 94 veri analizden çıkarılmış ve 866 veriden 772 veriyle analize devam edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin normallik dağılımlarıyla ilgili aritmetik ortalama, standart sapma, medyan, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9.

Ölçeklerin Normallik Dağılımına İlişkin Veriler

Değişkenler	\bar{X}	Ss	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Dağıtımçı Liderlik	3.25	.91	3.33	3.78	-.25	-.74
Akademik İyimserlik	3.31	.60	3.36	3.64	-.25	-.07
Örgütsel Bağlılık	3.09	.92	3.06	3.00	-.23	-.55

Tablo 3.9 incelendiğinde, ölçeklere ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Huck (2008) çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında ve basıklık değerlerinin +2 ile -1 arasında olmasının dağılımın normalliğini gösterdiğini ifade etmektedir.

Bu araştırmada cinsiyet değişkeni için parametrik testlerden t testi; mesleki kıdem değişkeni için nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi ve eğitim durumu değişkeni için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları, okulların akademik iyimserlik düzeyi, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve okul başarısı arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson arpım Momentler Korelasyon analizi yapılmıştır. Daha sonraki aşamada regresyon analizi için gerekli ön koşulların sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. İlk olarak verilerin arpıklık ve basıklık değerleri incelenerek verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin oklu normallik özelliğini incelemek için Mahalanobis uzaklık değeri katsayıları incelenerek çoklu normallik özelliğinin sağlandığı görülmüştür. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığına ilişkin yapılan analizde VIF değerlerinin 2.46 ile 3.42 aralığında değiştiğini ve 10'dan oldukça küçük olduğu; CI değerlerinin 8.37 ile 15.20 arasında değiştiği ve 30'dan küçük olduğu ve tolerans değerlerinin oldukça yüksek olduğu görülmüş ve elde edilen bu sonuçlar çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Son olarak değişkenler arasındaki otokorelasyon durumunu incelemek için Durbin Watson katsayısına bakılmıştır. Durbin Watson katsayısının 1.73 olduğu görülmüş ve sınır değer olarak belirtilen 1.5-2.5 değerleri arasında olduğu tespit edilmiştir (Field, 2005).

Regresyon analizi için ön koşulların sağlanmasının ardından, okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının, okulların akademik iyimserlikleri, okul başarısı ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordama düzeyini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal (linear) regresyon analizi yapılmıştır. Son olarak, okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik düzeyi arasındaki ilişkide aracı değişken olan örgütsel bağlılığın etkisini ölçmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi (YEM) uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekler aracılığıyla elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ilişkin bulgular ve bunların yorumlamaları alt problemlerin sırasına göre ele alınmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.1.1. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, *okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?* şeklindedir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 4. 1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağıl Değişim Katsayı Değerleri

Boyutlar	n	\bar{X} /K	Ss	V
Destek Verme	772	3.36 /7	.97	28.87
Denetim	772	3.21 /6	1.00	31.15
Takım Çalışması	772	3.19 /10	1.03	32.29
Dağıtımçı Liderlik Toplam	772	3.25 /23	.91	28.00

Tablo 4.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının orta düzeyde ($\bar{X}=3.25$) olduğu görülmektedir. Tablo 4.1’deki bulgular, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının farklı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları öğretmenler tarafından en

yüksek düzeyde destek verme ($\bar{X}=3.36$) boyutunda algılanırken, en düşük düzeyde takım çalışması ($\bar{X}= 3.19$) boyutunda algılanmaktadır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, *okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları; öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?* şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda tablolar şeklinde verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Araştırmaya Katılanların Cinsiyetine Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Destek Verme	Kadın	425	3.35	.92	.296	.768
	Erkek	347	3.37	1.02		
Denetim	Kadın	425	3.14	.93	2.148	.032*
	Erkek	347	3.29	1.08		
Takım Çalışması	Kadın	425	3.10	1.00	2.893	.004*
	Erkek	347	3.31	1.07		
Dağıtımçı Liderlik Toplam	Kadın	425	3.19	.85	2.135	.033*
	Erkek	347	3.33	.98		

*p <.05

Tablo 4.2’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik ($t_{770}=2.135$, $p <.05$), denetim ($t_{770}=2.148$, $p <.05$) ve takım çalışmasına ($t_{770}=2.893$, $p <.05$) ilişkin davranışlarına yönelik algıları kadın öğretmenlerin algılarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin destek verme ($t_{770}=.768$, $p >.05$) davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Buna göre, erkek

öğretmenlerin ($\bar{X}=3.33$) okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin algılarının kadın öğretmenlerden ($\bar{X}=3.19$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.2. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3.

Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	X^2	p	Fark
Destek Verme	1-5 yıl	389	353.95	18.211	.001*	B-A, C-A, D-A
	6-10 yıl	179	410.65			
	11-15 yıl	106	435.94			
	16-20 yıl	51	434.90			
	21 yıl ve üzeri	47	399.89			
Denetim	1-5 yıl	389	355.69	16.020	.003*	B-A, C-A, D-A
	6-10 yıl	179	411.73			
	11-15 yıl	106	416.40			
	16-20 yıl	51	446.56			
	21 yıl ve üzeri	47	412.84			
Takım Çalışması	1-5 yıl	389	346.35	29.421	.000*	B-A, C-A, D-A, E-A,
	6-10 yıl	179	407.81			
	11-15 yıl	106	426.88			
	16-20 yıl	51	468.44			
	21 yıl ve üzeri	47	457.64			
Dağıtımçı Liderlik Toplam	1-5 yıl	389	348.44	24.842	.000*	B-A, C-A, D-A, E-A,
	6-10 yıl	179	411.48			
	11-15 yıl	106	427.19			
	16-20 yıl	51	459.60			
	21 yıl ve üzeri	47	435.27			

*p <.05, A=1-5 yıl, B=6-10 yıl, C=11-15 yıl, D=16-20 yıl, E=21 yıl ve üzeri

Tablo 4.3'e bakıldığında, okul yöneticilerinin destek verme davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2=18.211$, $p <.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U testi uygulanmış ve mesleki kıdemi 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin destek verme davranışlarına ilişkin algıları, mesleki kıdemi 1-5 yıl

olanların okul yöneticilerinin destek verme davranışlarına ilişkin algılarına göre yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin destek verme davranışına ilişkin algılarının diğer üç gruba göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2=16.020$, $p <.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U testi uygulanmış ve mesleki kıdemi 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin denetim davranışlarına ilişkin algıları, mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların okul yöneticilerinin denetim davranışlarına ilişkin algılarına göre yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin denetim davranışına ilişkin algılarının diğer üç gruba göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin takım çalışması davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2=29.421$, $p <.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U testi uygulanmış ve mesleki kıdemi 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin takım çalışması davranışlarına ilişkin algıları, mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların okul yöneticilerinin takım çalışması davranışlarına ilişkin algılarına göre yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin denetim davranışına ilişkin algılarının diğer dört gruba göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2=24.842$, $p <.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U testi uygulanmış ve mesleki kıdemi 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin algıları, mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin algılarına göre yüksek düzeyde

anlamli bulunmuştur. Ayrıca 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin denetim davranışına ilişkin algılarının diğer dört gruba göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.3. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

Araştırmaya Katılanların Eğitim Durumuna Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Destek Verme	Lisans	705	382.39	269585.50	20720.500	.096
	Lisansüstü	67	429.74	28792.50		
Denetim	Lisans	705	383.25	270192.50	21327.500	.189
	Lisansüstü	67	420.68	28185.50		
Takım Çalışması	Lisans	705	383.86	270624.00	21759.000	.286
	Lisansüstü	67	414.24	27754.00		
Dağıtımçı	Lisans	705	382.65	269768.50	20903.500	.120
Liderlik Toplam	Lisansüstü	67	427.01	28609.50		

*p < .05

Tablo 4.4'te verilen analiz sonuçları incelendiğinde, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik (U=20903.500, p > .05), destek verme (U=20720.500, p > .05), denetim (U=21327.500, p > .05) ve takım çalışmasına (U=21759.000, p > .05) ilişkin davranışlarına yönelik öğretmen algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumları okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algılarını değiştirmemektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.3.1. Öğretmen algılarına göre okulların akademik iyimserlikleri ve alt boyutlarına ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, *öğretmen algılarına göre okulların akademik iyimserlikleri ne düzeydedir?* şeklindedir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okulların akademik iyimserlik düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5.

Öğretmen Algılarına Göre Okulların Akademik İyimserlikleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağlı Değişim Katsayısı Değerleri

Boyutlar	n	\bar{X}/K	Ss	V
Ortak Öz Yeterlik	772	3.49/6	.79	22.64
Veli ve Öğrenciye Güven	772	3.13/8	.76	24.28
Akademik Vurgu	772	3.35/8	.79	23.58
Akademik İyimserlik Toplam	772	3.31/22	.60	18.13

Tablo 4.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okulların akademik iyimserliklerinin orta düzeyde ($\bar{X}=3.31$) olduğu görülmektedir. Bulgular, okulların akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının farklı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, okulların akademik iyimserlikleri öğretmenler tarafından en yüksek ortak özyeterlik ($\bar{X}=3.49$) boyutunda algılanırken, en düşük veli ve öğrenciye güven ($\bar{X}=3.13$) boyutunda algılanmaktadır.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi, *okulların akademik iyimserlikleri öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?* şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda tablolar şeklinde verilmiştir.

4.4.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen algılarına göre okulların akademik iyimserliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6.

Araştırmaya Katılanların Cinsiyetine Göre Okulların Akademik İyimserliklerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Ortak Öz Yeterlik	Kadın	425	3.52	.81	1.404	.161
	Erkek	347	3.44	.77		
Veli ve Öğrenciye Güven	Kadın	425	3.01	.74	4.787	.000*
	Erkek	347	3.27	.76		
Akademik Vurgu	Kadın	425	3.24	.78	4.201	.000*
	Erkek	347	3.48	.77		
Akademik İyimserlik Toplam	Kadın	425	3.23	.61	3.659	.000*
	Erkek	347	3.39	.58		

*p <.05

Tablo 4.6'da verilen analiz sonuçları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin okulların akademik iyimserlik ($t_{770}=3.659$, $p <.05$), veli ve öğrenciye güven ($t_{770}=4.787$, $p <.05$), akademik vurgu ($t_{770}=4.201$, $p <.05$) düzeyine yönelik algıları kadın öğretmenlerin algılarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin ortak öz yeterliğe ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t_{770}=1.404$, $p >.05$). Erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3.39$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=3.23$) oranla okullarının akademik iyimserliğine yönelik düşüncelerinin daha olumlu olduğu ifade edilebilir.

4.4.2. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen algılarına göre okulların akademik iyimserliklerinin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7.

Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdemine Göre Okulların Akademik İyimseliklerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	X^2	p	Fark
Ortak Öz Yeterlik	1-5 yıl	389	392.13	2.518	.641	-
	6-10 yıl	179	393.12			
	11-15 yıl	106	383.35			
	16-20 yıl	51	346.25			
	21 yıl ve üzeri	47	365.45			
Veli ve Öğrenciye Güven	1-5 yıl	389	348.94	29.879	.000*	B-A, C-A, E-A, E-B, E-C, E-D
	6-10 yıl	179	417.13			
	11-15 yıl	106	409.00			
	16-20 yıl	51	407.11			
	21 yıl ve üzeri	47	507.64			
Akademik Vurgu	1-5 yıl	389	350.22	23.567	.000*	B-A, C-A, D-A, E-A
	6-10 yıl	179	406.59			
	11-15 yıl	106	428.98			
	16-20 yıl	51	432.83			
	21 yıl ve üzeri	47	464.21			
Akademik İyimselik Toplam	1-5 yıl	389	351.89	22.197	.000*	B-A, C-A, E-A
	6-10 yıl	179	412.64			
	11-15 yıl	106	416.53			
	16-20 yıl	51	413.08			
	21 yıl ve üzeri	47	476.80			

*p <.05, A=1-5 yıl, B=6-10 yıl, C=11-15 yıl, D=16-20 yıl, E=21 yıl ve üzeri

Tablo 4.7'ye bakıldığında, öğretmenlerin ortak öz yeterliğe ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($X^2=2.518$, $p >.05$).

Öğretmenlerin veli ve öğrenciye güvene ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2=29.879$, $p <.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U testi uygulanmış ve mesleki kıdemi 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin veli ve öğrenciye güvene ilişkin algılarının, mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin algılarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Mesleki kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin veli ve öğrenciye güvene ilişkin algılarının, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin algılarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin akademik vurguya ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2=23.567$, $p <.05$). Farkın

hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U testi uygulanmış ve mesleki kıdemi 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin akademik vurguya ilişkin algılarının, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin algılarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin akademik vurguya ilişkin algılarının diğer dört gruba göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okulların akademik iyimserliklerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2=28.873$, $p < .05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U testi uygulanmış ve mesleki kıdemi 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okulların akademik iyimserlik düzeyine ilişkin algılarının, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin algılarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin okulların akademik iyimserlik düzeyine ilişkin algılarının diğer üç gruba göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

4.4.3. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen algılarına göre okulların akademik iyimserliklerinin öğretmenlerin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8.

Araştırmaya Katılanların Eğitim Durumuna Göre Okulların Akademik İyimserlik Düzeyine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Ortak Öz Yeterlik	Lisans	705	386.22	272286.00	23421.000	.910
	Lisansüstü	67	389.43	26092.00		
Veli ve Öğrenciye Güven	Lisans	705	382.87	269926.00	21061.000	.142
	Lisansüstü	67	424.66	28452.00		
Akademik Vurgu	Lisans	705	384.57	271120.50	22255.500	.434
	Lisansüstü	67	406.83	27257.50		
Akademik İyimserlik Toplam	Lisans	705	384.09	270786.50	21921.500	.331
	Lisansüstü	67	411.81	27591.50		

*p < .05

Tablo 4.8’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin okulların akademik iyimserlik ($U=21921.500$, $p >.05$), ortak öz yeterlik ($U=23421.000$, $p >.05$), veli ve öğrenciye güven ($U=21061.000$, $p >.05$) ve akademik vurgu ($U=22255.500$, $p >.05$) düzeyine yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği saptanmıştır.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.5.1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi, *öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?* şeklindedir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağıl Değişim Katsayısı Değerleri

	n	\bar{X}/K	Ss	V
Örgütsel Bağlılık	772	3.09/17	.96	31.07

Tablo 4.9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde ($\bar{X}=3.09$) olduğu görülmektedir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları *cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?* şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda tablolar şeklinde verilmiştir.

4.6.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10.

Araştırmaya Katılanların Cinsiyetine Göre Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Örgütsel Bağlılık	Kadın	425	2.83	.89	8.584	.000*
	Erkek	347	3.40	.95		

*p <.05

Tablo 4.10’da verilen analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($t_{770}=8.584$, $p <.05$). Bu bulguya göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olduğu söylenebilir.

4.6.2. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdemine Göre Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	X^2	p	Fark
Örgütsel Bağlılık	1-5 yıl	389	352.53	43.643	.000*	E-A, E-B, E-C, E-D, B-A
	6-10 yıl	179	406.46			
	11-15 yıl	106	391.05			
	16-20 yıl	51	393.74			
	21 yıl ve üzeri	47	573.53			

*p <.05, A=1-5 yıl, B=6-10 yıl, C=11-15 yıl, D=16-20 yıl, E=21 yıl ve üzeri

Tablo 4.11’e bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2=43.643$, $p <.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U testi uygulanmış ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına göre yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur. Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına göre yüksek düzeyde

anlamli bulunmuştur. Bu bulgular, 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.6.3. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Araştırmaya Katılanların Eğitim Durumuna Göre Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Örgütsel Bağlılık	Lisans	705	382.36	269563.50	20698.500	.094
	Lisansüstü	67	430.07	28814.50		

*p <.05

Tablo 4.12’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir (U=20698.500, p >.05).

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi, *okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okulların akademik iyimserlik düzeyi, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve okul başarısı arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?* şeklindedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okulların akademik iyimserlik düzeyi, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve okul başarısı arasındaki ilişkilere yönelik bulgular Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13.

Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları, Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Destek Verme	-									
2. Denetim	.76**	-								
3. Takım Çalışması	.66**	.78**	-							
4. Dağıtımçı Liderlik Toplam	.87**	.91**	.93**	-						
5. Ortak Öz Yeterlik	.19**	.17**	.20**	.21**	-					
6. Veli ve Öğrenciye Güven	.38**	.43**	.43**	.46**	.14**	-				
7. Akademik Vurgu	.40**	.44**	.49**	.50**	.31**	.65**	-			
8. Akademik İyimserlik Toplam	.43**	.47**	.50**	.52**	.57**	.82**	.88**	-		
9. Örgütsel Bağlılık	.48**	.60**	.63**	.64**	.14**	.44**	.52**	.50**	-	
10. Okul Başarısı	.03	.00	.07*	.05	.15**	.20**	.23**	.25**	.00	-

*p <.05, **p <.01

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının alt boyutu olan destek verme davranışı ile akademik iyimserlik ($r=.43$, $p <.01$) ve akademik iyimserliğin boyutları olan ortak öz yeterlik ($r=.19$, $p <.01$), veli ve öğrenciye güven ($r=.38$, $p <.01$), akademik vurgu ($r=.40$, $p <.01$) ve örgütsel bağlılık ($r=.48$, $p <.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ancak okul müdürlerinin destek verme davranışı ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=.03$, $p >.05$). Bu bulguya göre, okul yöneticilerinin destek verme davranışları arttıkça, öğretmenlerin okullarına ilişkin akademik iyimserlik algıları, ortak öz yeterlikleri, veli ve öğrenciye güven algıları, akademik vurguya ilişkin algıları ve örgütsel bağlılıkları artmaktadır.

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının alt boyutu olan denetim davranışı ile akademik iyimserlik ($r=.47$, $p <.01$) ve akademik iyimserliğin boyutları olan ortak öz yeterlik ($r=.17$, $p <.01$), veli ve öğrenciye güven ($r=.43$, $p <.01$), akademik vurgu ($r=.44$, $p <.01$) ve örgütsel bağlılık ($r=.60$, $p <.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ancak okul yöneticilerinin denetim davranışı ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=.00$, $p >.05$). Bu bulgu, okul yöneticilerinin denetim davranışları arttıkça, öğretmenlerin okullarına ilişkin akademik iyimserlik

algıları, ortak öz yeterlikleri, veli ve öğrenciye güven algıları, akademik vurguya ilişkin algıları ve örgütsel bağlılıklarının da arttığını ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının alt boyutu olan takım çalışması davranışı ile akademik iyimserlik ($r=.50$, $p < .01$) ve akademik iyimserliğin boyutları olan ortak öz yeterlik ($r=.20$, $p < .01$), veli ve öğrenciye güven ($r=.43$, $p < .01$), akademik vurgu ($r=.49$, $p < .01$) ve örgütsel bağlılık ($r=.63$, $p < .01$) ve okul başarısı ($r=.07$, $p < .05$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre, okul yöneticilerinin takım çalışması davranışları arttıkça, öğretmenlerin okullarına ilişkin akademik iyimserlik algıları, ortak öz yeterlikleri, veli ve öğrenciye güven algıları, akademik vurguya ilişkin algıları, örgütsel bağlılıkları ve okul başarısı artmaktadır.

Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile akademik iyimserlik ($r=.52$, $p < .01$) ve akademik iyimserliğin boyutları olan ortak öz yeterlik ($r=.21$, $p < .01$), veli ve öğrenciye güven ($r=.46$, $p < .01$), akademik vurgu ($r=.50$, $p < .01$) ve örgütsel bağlılık ($r=.64$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ancak okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=.05$, $p > .05$). Bu bulguya göre, okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları arttıkça, öğretmenlerin okullarına ilişkin akademik iyimserlik algıları, ortak öz yeterlikleri, veli ve öğrenciye güven algıları, akademik vurguya ilişkin algıları ve örgütsel bağlılıkları artmaktadır.

Akademik iyimserliğin boyutlarından biri olan ortak öz yeterlik ile örgütsel bağlılık ($r=.14$, $p < .01$) ve okul başarısı ($r=.15$, $p < .01$) arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre, öğretmenlerin ortak öz yeterlik algıları arttıkça, örgütsel bağlılıkları ve okul başarısı da artmaktadır.

Akademik iyimserliğin boyutlarından biri olan veli ve öğrenciye güven ile örgütsel bağlılık ($r=.44$, $p < .01$) ve okul başarısı ($r=.20$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre, öğretmenlerin veli ve öğrenciye güvenleri arttıkça, örgütsel bağlılıkları ve okul başarısı da artmaktadır.

Akademik iyimserliğin boyutlarından biri olan akademik vurgu ile örgütsel bağlılık ($r=.52$, $p < .01$) ve okul başarısı ($r=.23$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı

bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin akademik vurguya olan inançları arttıkça, örgütsel bağlılıkları ve okul başarısı da artmaktadır.

Akademik iyimserlik ile örgütsel bağlılık ($r=.50$, $p < .01$) ve okul başarısı ($r=.25$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin okulların akademik iyimserliğine ilişkin algıları arttıkça örgütsel bağlılıkları ve okul başarısı da artmaktadır.

Örgütsel bağlılık ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r=.00$, $p > .05$).

Okul başarısı ile okulların akademik iyimserlikleri arasında düşük düzeyde bir ilişki; okul başarısı ile okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığından dolayı okul başarısı değişkeni regresyon analizinde ve yapısal eşitlik modelinde yer almamıştır.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları *okulların akademik iyimserliklerini ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?* şeklindedir. Bu doğrultuda okulların akademik iyimserliklerinin ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordanması amacıyla okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserliklerinin boyutları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında çok değişkenli doğrusal regresyon analizi yapılarak, sonuçlar aşağıda verilmiştir.

4.8.1. Okulların akademik iyimserliklerinin ortak öz yeterlik boyutunun yordanmasına ilişkin bulgular ve yorumlar

Okulların akademik iyimserliklerinin ortak öz yeterlik boyutunun yordanmasına ilişkin çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14.

Okulların Akademik İyimserliklerinin Ortak Öz Yeterlik Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi Matrisi

Değişken	B	Sh	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.877	.106	-	27.218	.000	-	-
Destek Verme	.100	.045	.121	2.213	.027*	.192	.080
Denetim	-.033	.052	-.042	-.638	.524	.171	.023
Takım Çalışması	.119	.043	.155	2.734	.006*	.203	.098

$F = 12.789$; $*p < .05$; $R = .22$; $R^2 = .05$

Tablo 4.14 incelendiğinde, çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının boyutları olan destek verme, denetim ve takım çalışması değişkenleri birlikte, okulların akademik iyimserliklerinin ortak öz yeterlik boyutu ile anlamlı bir ilişki ($R=.22$, $R^2=.05$) göstermiştir ($F=12.789$, $p < .01$). Buna göre, okul yöneticilerinin destek verme, denetim ve takım çalışması davranışları, öğretmenlerin ortak öz yeterliğe ilişkin algılarındaki toplam varyansın yaklaşık %5'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, ortak öz yeterlik üzerindeki göreceli önem sırası, takım çalışması ($\beta=.155$), destek verme ($\beta=.121$) ve denetim ($\beta=-.042$)dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önünde bulundurulduğunda, yordayıcı değişkenlerden sadece destek verme ($p < .05$) ve takım çalışması ($p < .01$) değişkenlerinin, ortak öz yeterlik üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle ortak öz yeterlik arasındaki ilişkilere bakıldığında, destek verme ile ($r=.192$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=.080$)], denetim ile ($r=.171$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=.023$)] ve takım çalışması ile ($r=.203$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=.098$)] ilişki saptanmıştır.

4.8.2. Okulların akademik iyimserliklerinin veli ve öğrenciye güven boyutunun yordanmasına ilişkin bulgular ve yorumlar

Okulların akademik iyimserliklerinin veli ve öğrenciye güven boyutunun yordanmasına ilişkin çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15.

Okulların Akademik İyimserliklerinin Veli ve Öğrenciye Güven Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi Matrisi

Değişken	B	Sh	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.916	.092	-	20.917	.000	-	-
Destek Verme	.057	.039	.073	1.470	.142	.375	.053
Denetim	.148	.045	.196	3.293	.001*	.431	.118
Takım Çalışması	.170	.038	.232	4.511	.000*	.432	.161

$F = 68.993$; $*p < .05$; $R = .46$; $R^2 = .21$

Tablo 4.15 incelendiğinde, çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının boyutları olan destek verme, denetim ve takım çalışması değişkenleri birlikte, okulların akademik iyimserliklerinin veli ve öğrenciye güven boyutu ile anlamlı bir ilişki ($R=.46$, $R^2=.21$) göstermiştir ($F=68.993$, $p < .01$). Buna göre, okul yöneticilerinin destek verme, denetim ve takım çalışması davranışları, öğretmenlerin veli ve öğrenciye güvene ilişkin algılarındaki toplam varyansın yaklaşık %21'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, veli ve öğrenciye güven üzerindeki göreceli önem sırası, takım çalışması ($\beta=.232$), denetim ($\beta=.196$) ve destek verme ($\beta=.073$)dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önünde bulundurulduğunda, yordayıcı değişkenlerden sadece denetim ($p < .01$) ve takım çalışması ($p < .01$) değişkenlerinin, veli ve öğrenciye güven üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle veli ve öğrenciye güven arasındaki ilişkilere bakıldığında, destek verme ile ($r=.375$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=.053$)], denetim ile ($r=.431$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=.118$)] ve takım çalışması ile ($r=.432$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=.161$)] ilişki saptanmıştır.

4.8.3. Okulların akademik iyimserliklerinin akademik vurgu boyutunun yordanmasına ilişkin bulgular ve yorumlar

Okulların akademik iyimserliklerinin akademik vurgu boyutunun yordanmasına ilişkin çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16.

Okulların Akademik İyimseliklerinin Akademik Vurgu Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi Matrisi

Değişken	B	Sh	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.983	.093	-	21.384	.000	-	-
Destek Verme	.083	.040	.102	2.110	.035*	.404	.076
Denetim	.068	.045	.087	1.503	.133	.441	.054
Takım Çalışması	.272	.038	.357	7.124	.000*	.492	.249

$F = 87.623$; $*p < .05$; $R = .51$; $R^2 = .26$

Tablo 4.16 incelendiğinde, çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının boyutları olan destek verme, denetim ve takım çalışması değişkenleri birlikte, okulların akademik iyimseliklerinin akademik vurgu boyutu ile anlamlı bir ilişki ($R=.51$, $R^2=.26$) göstermiştir ($F=87.623$, $p < .01$). Buna göre, okul yöneticilerinin destek verme, denetim ve takım çalışması davranışları, öğretmenlerin akademik vurguya ilişkin algılarındaki toplam varyansın yaklaşık %26'sını açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, akademik vurgu üzerindeki görece önem sırası, takım çalışması ($\beta=.357$), destek verme ($\beta=.102$) ve denetim ($\beta=.087$)dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önünde bulundurulduğunda, yordayıcı değişkenlerden sadece destek verme ($p < .05$) ve takım çalışması ($p < .01$) değişkenlerinin, akademik vurgu üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle akademik vurgu arasındaki ilişkilere bakıldığında, destek verme ile ($r=.404$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=.076$)], denetim ile ($r=.441$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=.054$)] ve takım çalışması ile ($r=.492$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=.249$)] ilişki saptanmıştır.

4.8.4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordanmasına ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordanmasına ilişkin çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Yordanmasına İlişkin Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi Matrisi

Değişken	B	Sh	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.020	.099	-	10.267	.000	-	-
Destek Verme	.001	.042	.001	.023	.982	.482	.001
Denetim	.266	.049	.278	5.463	.000*	.596	.193
Takım Çalışması	.379	.041	.409	9.285	.000*	.625	.318

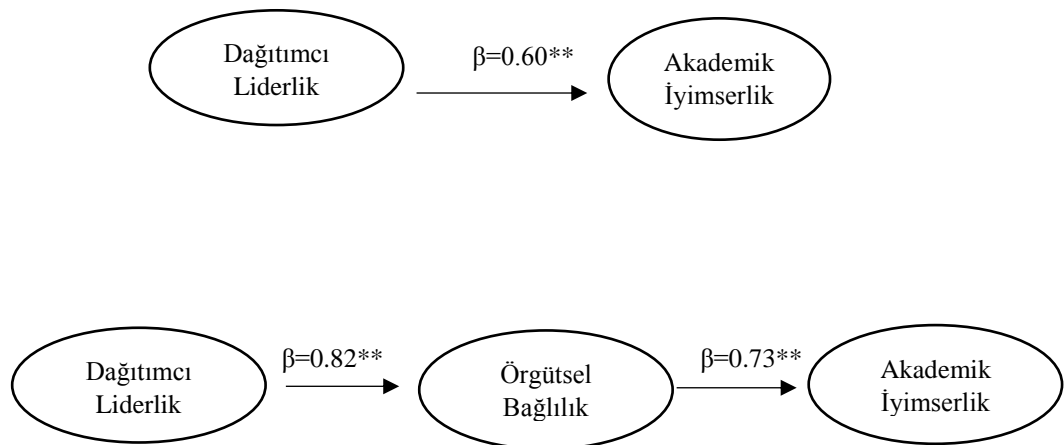
$F = 187.046$; $*p < .05$; $R = .65$; $R^2 = .42$

Tablo 4.17 incelendiğinde, çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının boyutları olan destek verme, denetim ve takım çalışması değişkenleri birlikte, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile anlamlı bir ilişki ($R=.65$, $R^2=.42$) göstermiştir ($F=187.046$, $p < .01$). Buna göre, okul yöneticilerinin destek verme, denetim ve takım çalışması davranışları, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarındaki toplam varyansın yaklaşık % 42'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, örgütsel bağlılık üzerindeki görelî önem sırası, takım çalışması ($\beta=.409$), denetim ($\beta=.278$) ve destek verme ($\beta=.001$)dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önünde bulundurulduğunda, yordayıcı değişkenlerden sadece denetim ($p < .01$) ve takım çalışması ($p < .01$) değişkenlerinin, örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere bakıldığında, destek verme ile ($r=.482$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=.001$)], denetim ile ($r=.596$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=.193$)] ve takım çalışması ile ($r=.625$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=.318$)] ilişki saptanmıştır.

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi, *okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik düzeyi arasındaki ilişkide örgütsel bağlılık aracı mıdır?* şeklindedir. Bu amaçla, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik

davranışları, okulların akademik iyimserlik düzeyi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı boyutları ve bu boyutlara ilişkin gözlenen değişkenler birlikte ele alınarak oluşturulan tam yapısal eşitlik modeli test edilmiştir. Meydan ve Şeşen (2011) aracılık testlerinde yapısal eşitlik modeli kullanılmasının doğrusal regresyon analizine oranla daha güvenilir sonuçlar verdiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada aracılık etkisinin yapısal eşitlik modeli aracılığıyla incelenmesi uygun bulunmuştur. Yapısal eşitlik modelinin test edilmesi için 772 öğretmenden toplanan verilere örtük değişkenlerle path analizi yapılmıştır. Modelde, dağıtımçı liderlik bağımsız değişken, akademik iyimserlik bağımlı değişken ve örgütsel bağlılık aracı değişken olarak modele dahil edilmiştir. Öncelikle modelde dağıtımçı liderlik ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiye bakılmış ve daha sonra örgütsel bağlılık modele eklenmiştir. Bu değişkenlerle oluşturulan model Şekil 4.1’de görülmektedir.



Şekil 4.1. Yapısal eşitlik modeli: Örgütsel bağlılığın aracı etkisi

Şekil 4.1’de verilen modelde dağıtımçı liderlik, örgütsel bağlılık ve akademik iyimserlik değişkenlerinin oluşturduğu model test edildiğinde, dağıtımçı liderlik ile örgütsel bağlılık ($t=6.30$, $p < .01$), örgütsel bağlılık ile akademik iyimserlik ($t= 7.39$, $p < .01$) arasında kurulan ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Modele ilişkin ki-kare $\chi^2=24.77$, $sd=12$, $p=.00$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı incelendiğinde ($\chi^2/sd=2.06$) 3 değerinin altında olması iyi uyuma işaret etmektedir. Yapısal modele ait uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde $RMSEA=.071$, $RMR=.027$, $SRMR=.034$ $NFI=.98$, $NNFI=.97$, $CFI=.98$, $IFI=.98$, $RFI=.96$ ve $GFI=.97$ değerlerini aldığı görülmektedir. Ancak örgütsel

bağlılığın etkisinin kontrol edilmesi ile dağıtımçı liderlik ve akademik arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur. Yordayıcı değişkenin yordanan değişkeni yordamasının anlamsız çıkması durumunda aracı değişkenin tam aracı olduğu ifade edilir (Frazier, Tix ve Barron, 2004, s.126). Bu durumda, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserliklerini yordamasında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının tam aracı etkisi vardır. Buna göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları okulların akademik iyimserliklerini doğrudan etkilediği gibi aynı zamanda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde dolaylı olarak da etkilediği söylenebilir. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının yüksek düzeyde olması hem öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinden dolaylı hem de doğrudan olarak okulların akademik iyimserlik düzeylerini arttıracaktır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, bu araştırmada elde edilen bulgulardan faydalanılarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini, okulların akademik iyimserlik düzeylerini ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek; okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okulların akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak; okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okulların akademik iyimserlik düzeyleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve okul başarısı arasındaki ilişkileri tespit etmek; okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserliklerini öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordama gücünü saptamak ve okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda yapılan analizlerle ulaşılan sonuçlar özetlenerek değerlendirilmiştir.

5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderliğin boyutlarından destek verme davranışını daha fazla gösterirken, takım çalışması davranışını daha düşük düzeyde gösterdikleri saptanmıştır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin öğretmenlere liderlik konusunda destek verdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin yeterli oldukları alanlarda liderlik yapmaları

okulun gelişimine ve olumlu bir örgüt atmosferinin oluşmasına katkıda bulunacaktır. Hammersley-Fletcher (2005) okul yöneticisinin desteğinin öğretmen liderlerin gelişiminde önemli bir rol oynadığını ve meslektaşlarının da desteğiyle işbirlikçi okul kültürünün oluşmasına katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin takım çalışması ile ilgili davranışları daha düşük düzeyde gösterdikleri dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin işbirlikçi bir yaklaşımı benimsememeleri, okul kültürünün ve işbirlikçi kültürün tam olarak oluşmamasından ve yerleşmemesinden veya okul yöneticilerinin öğretmenlere yeterince güven duymamasından kaynaklanabilir. Okul içerisinde takım çalışması yapılmasının öğretmenlerin işbirliğini arttıracığı ve örgütsel bağlılıklarına önemli düzeyde katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin takım çalışmasına gerekli özeni göstermeleri okulun gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Çağdaş liderlik yaklaşımlarından biri olan dağıtımçı liderlik konusunda yapılan araştırmaların (Ağırdaş, 2014; Ağiroğlu Bakır, 2013; Baloğlu, 2012; Byfield, 2007; Cochran, 2007; Eggen, 2010; Grant 2011; Gündüz, 2011; Heck ve Hallinger, 2009; Hulpia vd., 2009b; Laughlin, 2011; Lizotte, 2013; Rabindarang vd., 2014; Uslu ve Beycioğlu, 2013; Yılmaz, 2013; Yılmaz ve Turan, 2015) bulguları, bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Byfield (2007) okul müdürleri ve öğretmen liderlerle yaptığı araştırmada dağıtımçı liderlik öğelerinin okullarda uygulandığı sonucuna ulaşmıştır. Cochran (2007) ilköğretim okullarında yaptığı araştırmasında, dağıtımçı liderliğin okullarda uygulandığını ancak dağıtımçı liderliğin her ögesinin aynı düzeyde uygulanmadığını saptamıştır. Heck ve Hallinger (2009) dağıtımçı liderliğin okul gelişimine ve matematik başarısındaki artışa olan katkısını inceledikleri çalışmalarında okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterdikleri ve bu davranışların okul gelişimine doğrudan katkı sağladığı, matematik başarısındaki artışa ise dolaylı katkı sağladığını belirtmişlerdir. Hulpia ve diğerleri (2009b) öğretmenlerin ve öğretmen liderlerin algılarına göre destekleyici liderliğin daha yüksek düzeyde dağıtıldığı, denetimin ise daha düşük düzeyde dağıtıldığını saptamışlardır. Eggen (2010) ilköğretim okullarında dağıtımçı liderliğe ilişkin okul müdürlerinin algılarını incelediği nitel çalışmasında, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik uygulamalarına güçlü bir şekilde inandıklarını ve öğretimsel ve idari görevleri dağıttıklarını belirtmiştir. Grant (2011) Kuzey Karolina'daki okullarda görev yapan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin

dağıtımçı liderliğin yönlendirme, örgütü yeniden tasarlama ve öğretimsel programı yönetme gibi bileşenlerine katılım gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz ve Gündüz'ün (2011) ilköğretim okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini öğretmen görüşlerine göre belirledikleri araştırmalarında, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gösterdikleri ve model olma, etkileme, imkân tanıma, cesaretlendirme ve zorluklarla başa çıkma davranışları gösterdiklerini belirtmişlerdir. Laughlin (2011) yaptığı araştırmada, okullarda liderlik uygulamalarının dağıtıldığını ve bu uygulamaların öğrenci başarısı üzerinde tamamen etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Baloğlu'nun (2012) okul müdürlerinin değerler temelli liderlik ile dağıtımçı liderlik davranışları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, dağıtımçı liderlik puan ortalamasının 3.58, takım çalışması boyutu için 3.49, destek verme boyutu için 3.48 ve denetim boyutu için 3.63 olduğunu bulmuştur. Bu bulgular okul müdürlerinin denetim davranışlarını destek verme ve takım çalışması davranışlarından daha fazla gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Ağıroğlu Bakır (2013) yaptığı çalışmada, özel ilköğretim okullarındaki dağıtımçı liderlik düzeyinin resmi ilköğretim okullarına oranla daha yüksek olduğunu saptamıştır. Lizotte (2013) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin uygulamalarına yönelik algılarının dağıtımçı liderliği desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Uslu ve Beycioğlu (2013) öğretmenlerin görüşlerine müdürlerin dağıtımçı liderlik rollerinin orta düzeyde olduğunu saptamışlardır. Yılmaz (2013) ilköğretim okulu öğretmenlerinin dağıtımçı liderlik davranışları çoğunlukla düzeyinde gösterdiklerini saptamıştır. Ağırdaş (2014) dağıtımçı liderlik ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin dağıtımçı liderlik davranışlarını orta düzeyde gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Rabindarang ve diğerleri (2014) teknik ve mesleki eğitim kurumlarında iş stresi üzerinde dağıtımçı liderliğin etkilerini inceledikleri çalışmalarında, dağıtımçı liderliğin orta düzeyde olduğunu ve iş stresi üzerinde anlamlı etkilere sahip olduğunu saptamışlardır. Yılmaz ve Turan'ın (2015) okullarda örgütsel güven, dağıtımçı liderlik, örgütsel güven ve okul başarısı arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin dağıtımçı liderliğe ilişkin algı puanlarının 3.18 olarak bulunması bu bulguyu desteklemektedir.

5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik, denetim ve takım çalışması davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği ve bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin ailevi sorumluluklarından dolayı yönetim görevinde pek fazla aktif olamamaları, yöneticileri daha iyi bir şekilde gözlemleyip tanıyamamalarına sebep olmaktadır. Erkek öğretmenlerin erkek yöneticilerle daha rahat iletişim kurmaları ve birlikte daha fazla vakit geçirmeleri onları yakından tanımalarına ve liderlik davranışları hakkında daha olumlu düşüncelere sahip olmalarına yol açtığı söylenebilir. Bu durumu Ağiroğlu Bakır (2013) okul örgütüne erkek egemen Türk toplum yapısının bir yansıması olarak değerlendirmiştir. Ayrıca yöneticiliğin erkek öğretmenler tarafından üstlenilmesinin ve liderliğin daha çok onlar tarafından yürütüldüğünün etkisi olduğunu ifade etmiştir.

Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında, bazı araştırmaların (Ağiroğlu Bakır, 2013) bu bulguyu desteklediği ancak bu bulguyu desteklemeyen araştırmaların (Ağırdaş, 2014; Hulpia vd., 2010; Uslu ve Beycioğlu, 2013; Yılmaz, 2013) da olduğu görülmüştür. Ağiroğlu Bakır (2013) öğretmenlerin dağıtımçı liderliğe ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını ve erkek öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algılarının kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan, Hulpia ve diğerleri (2010) ise öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde dağıtımçı liderliğin etkilerini ele aldıkları araştırmalarında, öğretmenlerin cinsiyetlerinin dağıtımçı liderlik üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını saptamışlardır. Uslu ve Beycioğlu da (2013) yöneticilerin dağıtımçı liderlik rollerine yönelik öğretmen algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmışlardır. Yılmaz (2013) ilköğretim okulu öğretmenlerinin dağıtımçı liderlik davranışları düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ağırdaş (2014) okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet faktörü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediğini saptamıştır.

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına ve dağıtımçı liderliğin boyutları olan destek verme, denetim ve takım çalışması boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ve 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını daha düşük düzeyde algıladıkları bulunmuştur. Bulgular incelendiğinde, mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları göstermelerine yönelik bakış açılarının mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere göre olumsuz olduğu söylenebilir. Bu durum, göreve yeni başlayan öğretmenlerin oluşan okul kültürüne adapte olamamalarından, okul yöneticileri hakkında yeterince bilgiye sahip olamamalarından ve öğretmenlik ve yöneticilik hakkında idealist düşüncelere sahip olmalarından kaynaklanabilir. Bu bulguyu destekleyen araştırmalar (Ağıröğlü Bakır, 2013; Hulpia vd., 2010) olduğu gibi farklı sonuçlar elde eden çalışmalar (Ağırdaş, 2014; Uslu ve Beycioğlu, 2013; Yılmaz, 2013) da bulunmaktadır. Hulpia ve diğerleri (2010) öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde dağıtımçı liderliğin etkilerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin dağıtımçı liderliğe ilişkin görüşlerinde mesleki kıdemlerinin anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ağıröğlü Bakır (2013) öğretmenlerin dağıtımçı liderliğe ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre farklılaştığını ve 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin dağıtımçı liderliğe yönelik algıları ile 16-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu saptamışlardır. Ancak Uslu ve Beycioğlu (2013) ise öğretmenlerin müdürlerin dağıtımçı liderlik rollerine ilişkin algılarında meslekteki çalışma sürelerine göre anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya çıkarmışlardır. Yılmaz (2013) ilköğretim okulu öğretmenlerinin dağıtımçı liderlik davranışları düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ifade etmiştir. Ağırdaş (2014) da okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını sergilemelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına ve dağıtımçı liderliğin alt boyutları olan destek verme, denetim ve takım çalışması davranışlarına ilişkin öğretmen algıları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarının okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algılarını değiştirmemektedir. Lisansüstü eğitime sahip bir

öğretmen ile lisans eğitimine sahip bir öğretmenin okul yöneticilerine yönelik algıları benzer olmaktadır. Alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çalışmaların (Ağiroğlu Bakır, 2013; Uslu ve Beycioğlu, 2013) olduğu göze çarpmaktadır. Ağiroğlu Bakır (2013) öğretmenlerin dağıtımçı liderliğe ilişkin algılarının öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını saptamıştır. Uslu ve Beycioğlu (2013) müdürlerin dağıtımçı liderlik rollerine yönelik öğretmen algılarının mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin algılarına göre okulların akademik iyimserliklerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik boyutunu daha yüksek düzeyde algılarken, veli ve öğrenciye güven boyutunu daha düşük düzeyde algılamaktadırlar. Öğretmenlerin ortak öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olması öğrenci başarısını arttıracak katkılar sağlayacağı yönünde yorumlanabilir. Hoy ve diğerleri (2006) yeterlik inançlarının güçlü olmasının öğretmenlerin seçimlerini etkilemede ve okulların gelecek planları ve eylemlerinde önemli rol oynadığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin öğrencilerine ve velilerine yeterince güvenmemeleri onlarla işbirliği yapmalarını engelleyecek ve iletişim kuramamalarına sebep olacaktır. Öğretmenlerin öğrencilerle ve velilerle yeterli iletişim kuramamaları, öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkileyecek ve sağlıklı bir eğitim öğretim ortamının oluşmasında engeller oluşturacaktır.

Bu konuyla ilgili araştırmalara (Erdoğan, 2013; Hoy vd., 2006; Özdemir ve Kılınç, 2014) bakıldığında, bu bulgunun desteklendiği görülmektedir. Hoy ve diğerleri (2006) okulların akademik iyimserliğini inceledikleri araştırmalarında, ortak öz yeterlik boyutunun daha yüksek düzeyde olduğu görülürken akademik vurgu boyutunun diğerlerine oranla daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Erdoğan (2013) öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin iyi düzeyde olduğunu bulgulamıştır. Özdemir ve Kılınç (2014) öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ve okulun bürokratik yapısı arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmalarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin algılarına göre okulların akademik iyimserlikleri ve akademik iyimserliğin veli ve öğrenciye güven ve akademik vurgu boyutları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterirken, akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla okullarının akademik iyimserliğine yönelik düşüncelerinin daha olumlu olduğu ifade edilebilir. Erkek ve kadın öğretmenler öz yeterlik konusunda benzer düşüncelere sahiptir. Erkek öğretmenlerin velilere ve öğrencilere güvenmeleri akademik vurguyu, diğer bir ifadeyle akademik başarıyı beraberinde getireceği söylenebilir.

Alan yazında bu bulguyla benzerlik gösteren araştırmalar (Çağlar 2013, 2014; Çoban, 2010) ve örtüşmeyen araştırmalar (Erdoğan, 2013) yer almaktadır. Çoban (2010) öğretmen görüşlerine göre okulların akademik iyimserliğinin ve akademik iyimserliğin öz yeterlik, güven ve akademik vurgu boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre akademik iyimserliği daha yüksek düzeyde algıladıklarını saptamıştır. Çağlar (2013) öğretmenlerin okulların akademik iyimserliğine yönelik algılarının ortak yeterlik ve güven alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; ortak yeterlik boyutunda kadın öğretmenlerin algılarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu; güven boyutunda ise erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çağlar (2014) okulların akademik iyimserlik düzeyi ve değişime açıklığı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, akademik iyimserliğin toplu yeterlik ve güven alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğunu ve bu farklılığın toplu yeterlik alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehine ve güven alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine olduğunu bulgulamıştır. Ancak Erdoğan'ın (2013) öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptaması, araştırmanın bu bulgusunu desteklememektedir.

Öğretmenlerin, okulların akademik iyimserlikleri ve akademik iyimserliğin veli ve öğrenciye güven ve akademik vurgu boyutlarına ilişkin algılarının mesleki

kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ancak akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik boyutuna ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere kıyasla okulların akademik iyimserlik düzeyi ve akademik iyimserliğin veli ve öğrenciye güven ve akademik vurgu boyutuna ilişkin algılarının daha düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin okullarının akademik iyimserliğine yönelik algılarını diğer öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlik mesleğinin başında olan öğretmenlerin okula ve okul kültürüne tam olarak adapte olmamaları, veli ve öğrencilerle olan iletişiminin yetersiz kalmasına ve bu durumun da veli ve öğrencilere olan güveni olumsuz yönde etkileyeceği ifade edilebilir. Ayrıca bu durumun, deneyimi az olan öğretmenlerin akademik vurguya olan inançlarını da olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde yapılan araştırmaların (Çağlar, 2013, 2014; Çoban, 2010; Erdoğan, 2013) bu bulguyu desteklediği görülmüştür. Çoban (2010) öğretmenlerin okulların akademik iyimserliğine ve akademik iyimserliğin öz yeterlik ve akademik vurgu algılarının kıdeme göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını; güven boyutunun ise kıdeme göre anlamlı biçimde farklılaştığını ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine farklılaştığını bulgulamıştır. Çağlar (2013) öğretmenlerin okulların akademik iyimserlik düzeyine ve akademik iyimserliğin akademik vurgu boyutuna yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve 11-15 yıl ve 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre akademik vurgu boyutuna ilişkin algıları daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan (2013) öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını ve 1-5 yıl, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma olduğunu saptamıştır. Çağlar (2014) okulların akademik iyimserlik düzeyi ve değişime açıklığı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, akademik iyimserliğin güven ve akademik vurgu alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının diğerlerine kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin, okulların akademik iyimserlikleri ve akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik, veli ve öğrenciye güven ve akademik vurgu alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğretmenlerin lisans eğitimi veya lisansüstü eğitim almış olmaları, okulların akademik iyimserliklerine, ortak öz yeterliğe, veli ve öğrenciye güven konusuna ve akademik vurguya ilişkin düşüncelerini değiştirmemektedir.

5.1.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının güçlü olmasının, örgütsel çıktılara olumlu yönde etki edeceği ve örgüt içerisindeki olumsuzlukların azaltılmasında etkili olabileceği ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin işten ayrılma düşüncelerine sahip olmayacakları ve okulun amaçlarına ulaşması için gerekli çabayı gösterecekleri şeklinde açıklanabilir. Güney (2011) örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olan çalışanların, kurumlarının başarı elde edebilmesi için gerekenden fazla çaba göstereceklerini belirtmiştir. Bu konuda yapılan çalışmaların (Ayık ve Ataş, 2014; Kul ve Güçlü, 2010; Uslu ve Beycioğlu, 2013) bu bulguyu desteklediği görülmektedir. Ayık ve Ataş (2014) öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının normatif ve devam bağlılıklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kul ve Güçlü (2010) öğretmenlerin örgütsel bağlılığın uyum alt boyutunda düşük düzeyde, özdeşleşme alt boyutunda orta düzeyde ve içselleştirme alt boyutunda yüksek düzeyde bağlılık hissettiklerini ortaya çıkarmışlardır. Uslu ve Beycioğlu (2013) öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının, devam ve normatif bağlılıklarının orta düzeyde olduğunu, duygusal bağlılıklarının ise yüksek düzeyde olduğunu saptamışlardır.

5.1.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuca göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olduğu söylenebilir. Bu durum, kadın öğretmenlerin ailevi sorumluluklarını ön planda tutmalarından dolayı

okulun onlar için ikinci planda kaldığı ve erkek öğretmenlere göre okullarına daha az bağlandıkları şeklinde açıklanabilir. Bu sonuçla benzerlik gösteren araştırmalar (Ağiroğlu Bakır, 2013; Çoban, 2010) olduğu gibi farklı sonuçlar elde eden araştırmalar (Çağlar, 2013; Nartgün ve Menep, 2010; Uslu ve Beycioğlu, 2013) da bulunmaktadır. Çoban (2010) öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyete göre farklılaştığını ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla örgütsel bağlılık hissettiklerini saptamıştır. Ağiroğlu Bakır (2013) resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyete göre farklılaştığını ve erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğunu bulgulamıştır. Diğer taraftan, Nartgün ve Menep (2010) öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılıklarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılık göstermediğini saptamışlardır. Çağlar (2013) okulların akademik iyimserlik düzeyi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını saptamıştır. Uslu ve Beycioğlu (2013) öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik algılarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin okul kültürünü içselleştirmelerinin ve farklı kurumlarda bulunarak veya farklı kurumlardaki meslektaşlarıyla uzun süreli iletişim kurarak deneyim kazanmalarının, okullarına olan bağlılıklarını arttırdığı düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri arttıkça aidiyet duygularının güçlendiği ve okullarıyla kendilerini özdeşleştirdikleri söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, bu bulguyu destekleyen araştırmaların (Ağiroğlu Bakır, 2013; Çağlar, 2013; Çoban, 2010) bulunduğu ve farklı sonuçlar elde eden araştırmaların (Uslu ve Beycioğlu, 2013) bulunduğu dikkat çekmektedir. Çoban (2010) öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla bağlılık hissettiklerini saptamıştır. Ağiroğlu Bakır (2013) öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının mesleki

kıdeme göre farklılaştığı ve 6-10 yıl ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir fark olduğu ve 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerine oranla daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çağlar (2013) öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulgulamıştır. Uslu ve Beycioğlu (2013) ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile meslekteki çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrenim düzeyinin lisans veya lisanüstü olmasının, öğretmenlerin örgütsel bağlılığında herhangi bir değişime neden olmadığı söylenebilir. Bu konuda yapılan araştırmaların (Ağiroğlu Bakır, 2013; Uslu ve Beycioğlu, 2013) benzer sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Ağiroğlu Bakır'ın (2013) resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile öğrenim düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu ve ön lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının lisans mezunu öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uslu ve Beycioğlu'nun (2013) öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir fark olmadığını saptamaları bu bulguyu desteklemektedir.

5.1.7. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlikleri ve akademik iyimserliğin boyutları olan ortak öz yeterlik, veli ve öğrenciye güven, akademik vurgu ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ancak okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre, okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları arttıkça, öğretmenlerin okullarına ilişkin akademik iyimserlik algıları, ortak öz yeterlikleri, veli ve öğrenciye güven algıları, akademik vurguya ilişkin algıları ve örgütsel bağlılıkları artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, bu konuda yapılan araştırmaların (Ağiroğlu Bakır, 2013; Malloy, 2012; Mascall vd., Terrell, 2010; Uslu ve Beycioğlu, 2013) bu bulguyu desteklediği görülmektedir. Mascall ve diğerleri (2008) yüksek düzeyde akademik iyimserliğin

planlı liderlik dağıtımını yaklaşımlarıyla pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu ve düşük düzeyde akademik iyimserliğin plansız ve kendiliğinden gelişen liderlik dağıtımını yaklaşımlarıyla negatif yönde ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Malloy (2012) araştırmasında, planlı işbirliği yapan dağıtımcı liderlikle akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Ağiroğlu Bakır (2013) resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dağıtımcı liderlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uslu ve Beycioğlu (2013) öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik rolleri arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Terrell (2010) ilkokullarda dağıtımcı liderliğin boyutları ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında dağıtımcı liderliğin boyutları ve öğrenci başarısı arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığını belirlemiştir.

Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının alt boyutu olan destek verme davranışı ile okulların akademik iyimserlik düzeyi ve akademik iyimserliğin boyutları olan ortak öz yeterlik, veli ve öğrenciye güven, akademik vurgu ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ancak okul yöneticilerinin destek verme davranışı ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulguya göre, okul yöneticilerinin destek verme davranışları arttıkça, öğretmenlerin okullarına ilişkin akademik iyimserlik algıları, ortak öz yeterlikleri, veli ve öğrenciye güven algıları, akademik vurguya ilişkin algıları ve örgütsel bağlılıkları artmaktadır.

Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının alt boyutu olan denetim davranışı ile okulların akademik iyimserlik düzeyi ve akademik iyimserliğin boyutları olan ortak öz yeterlik, veli ve öğrenciye güven, akademik vurgu ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ancak okul yöneticilerinin denetim davranışı ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Okul yöneticilerinin denetim davranışları arttıkça, öğretmenlerin okullarına ilişkin akademik iyimserlik algıları, ortak öz yeterlikleri, veli ve öğrenciye güven algıları, akademik vurguya ilişkin algıları ve örgütsel bağlılıkları da artmaktadır.

Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının alt boyutu olan takım çalışması davranışı ile okulların akademik iyimserlik düzeyi ve akademik iyimserliğin

boyutları olan ortak öz yeterlik, veli ve öğrenciye güven, akademik vurgu ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve okul başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin takım çalışması davranışları arttıkça, öğretmenlerin okullarına ilişkin akademik iyimserlik algıları, ortak öz yeterlikleri, veli ve öğrenciye güven algıları, akademik vurguya ilişkin algıları, örgütsel bağlılıkları ve okul başarısı artmaktadır. Alan yazın incelediğinde, yapılan araştırmaların (Boudreaux, 2011; Chen, 2007; Eggen, 2010; Heck ve Hallinger, 2010; Whittington Davis, 2009) bu bulguyu desteklediği görülmüştür. Whittington Davis (2009) yaptığı nicel araştırmada, dağıtımçı liderlik ile matematik alanındaki okul performansı arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Boudreaux (2011) dağıtımçı liderliğin okul kültürü, öğretmen liderliği ve okul müdürünün liderliği boyutları ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğunu saptamıştır. Chen (2007) okul müdürlerinin lider öğretmenlerle işbirlikçi çalışma tarzının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etki yarattığı ve dağıtımçı liderliğin okul gelişimine ve okul kapasitesinin oluşumuna katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Eggen (2010) okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik algılarını incelediği nitel çalışmada, dağıtımçı liderliğin öğretimsel programın etkililiği, öğrenci kazanımları ve öğrenciler için artan fırsatlar aracılığıyla öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Heck ve Hallinger (2010) dağıtımçı liderliğin okul gelişimi üzerindeki etkilerini inceledikleri dört yıl süren boylamsal çalışmalarında, dağıtımçı liderlik ve dağıtımçı liderlikteki değişimin okul başarısı üzerinde dolaylı etkilere sahip olduğunu bulgulamışlardır.

Akademik iyimserlik ile örgütsel bağlılık ve okul başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin okulların akademik iyimserliğine ilişkin algıları arttıkça örgütsel bağlılıkları ve okul başarısı da artmaktadır. Alan yazına bakıldığında, yapılan araştırmaların (Bevel, 2010; Bevel ve Mitchell, 2012; Çağlar, 2013; Çoban, 2010; Erdoğan, 2013; Hoy vd., 2006; Kurz, 2006; Mishoe, 2012; Nelson, 2012; Smith ve Hoy, 2007; Tschannen Moran vd., 2013) bu bulguları desteklediği göze çarpmaktadır. Hoy ve diğerleri (2006) demografik değişkenler ve önceki başarı kontrol altına alındığında akademik iyimserliğin öğrenci başarısına önemli bir katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmışlardır. Kurz (2006) araştırmasında, akademik iyimserliğin öğretmenlerin mesleğe bağlılığı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Smith ve Hoy (2007) yaptıkları araştırmada, akademik iyimserliğin öğrenci başarısını yordayan bir

okul karakteristiği olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bevel (2010) yapmış olduğu araştırmada, akademik iyimserlik ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çoban (2010) akademik iyimserlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bevel ve Mitchell (2012) akademik iyimserlik ile okuma başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Mishoe (2012) yapmış olduğu nitel araştırmada, akademik iyimserlik ile akademik başarı arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nelson (2012) yapmış olduğu doktora tezi araştırmasında, öğretmenlerin akademik iyimserliği ile öğrencilerin okul başarısı arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu ancak okul yöneticilerinin akademik iyimserliği ile akademik başarı arasında herhangi bir ilişki olmadığını saptamışlardır. Çağlar (2013) okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan (2013) öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile başarı algısı arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Tschannen-Moran ve diğerleri (2013) öğrencilerin akademik iyimserliklerini inceledikleri araştırmalarında, öğrenci akademik iyimserliğinin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Akademik iyimserliğin boyutlarından biri olan ortak öz yeterlik ile örgütsel bağlılık ve okul başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin ortak öz yeterlik algıları arttıkça, örgütsel bağlılıkları ve okul başarısı da artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, yapılan araştırmaların (Bevel ve Mitchell, 2012; Çoban, 2010; Kirby ve Dipaola, 2011) bu bulguyu desteklediği görülmektedir. Bevel ve Mitchell (2012) akademik iyimserliğin ortak yeterlik boyutu ile okuma başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Çoban (2010) öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile akademik iyimserliğin öz yeterlik boyutu arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Kirby ve DiPaola (2011) ortak yeterliğin öğrenci başarısını etkileyen yordayıcılardan biri olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Akademik iyimserliğin boyutlarından biri olan veli ve öğrenciye güven ile örgütsel bağlılık ve okul başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki mevcuttur. Bu bulguya göre, öğretmenlerin veli ve öğrenciye güvenleri arttıkça, örgütsel bağlılıkları ve okul başarısı da artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, yapılan araştırmaların (Bevel ve Mitchell, 2012; Çoban, 2010; Kirby ve Dipaola, 2011) bu bulguyu desteklediği

görülmüştür. Çoban (2010) akademik iyimserliğin güven boyutu ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kirby ve DiPaola (2011) veli ve öğrenciye güvenin öğrenci başarısını etkileyen yordayıcılardan biri olduğunu belirlemişlerdir. Bevel ve Mitchell (2012) akademik iyimserliğin öğrenci ve veliye güven boyutu ile okuma başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Akademik iyimserliğin boyutlarından biri olan akademik vurgu ile örgütsel bağlılık ve okul başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin akademik vurguya olan inançları arttıkça örgütsel bağlılıkları ve okul başarısı da artmaktadır. Ancak örgütsel bağlılık ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki mevcut değildir. Alan yazın incelendiğinde, yapılan araştırmaların (Bevel ve Mitchell, 2012; Çoban, 2010; Kirby ve DiPaola, 2011; Malloy, 2012) bu bulguyu desteklediği görülmektedir. Malloy (2012) araştırmasında, akademik iyimserlikle öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ancak akademik iyimserliğin değişkenlerinden biri olan akademik vurgu ile dil ve matematikte öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Çoban (2010) akademik iyimserliğin akademik vurgu boyutu ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Kirby ve DiPaola (2011) akademik vurgunun öğrenci başarısını etkileyen yordayıcılardan biri olduğunu ortaya koymuşlardır. Bevel ve Mitchell (2012) akademik iyimserlik ve akademik iyimserliğin ortak yeterlik, öğrenci ve veliye güven ve akademik vurgu bileşenleri ile okuma başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

5.1.8. Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının destek verme ve takım çalışması boyutları, okulların akademik iyimserliklerinin ortak öz yeterlik ve akademik vurgu boyutunu pozitif yönde anlamlı düzeyde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının denetim ve takım çalışması boyutları, okulların akademik iyimserliklerinin veli ve öğrenciye güven boyutunu pozitif yönde anlamlı düzeyde etkilemektedir. Alan yazına bakıldığında, Mascall ve diğerleri (2008) dağıtımçı liderlik ve okulların akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi irdeledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arttıkça okullarındaki

liderliğin planlı bir şekilde dağıtıldığını ifade etmeye daha yatkın olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin planlı olarak dağıtılmış liderlik modeliyle çok güçlü ve olumlu yönde bir ilişkisinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının denetim ve takım çalışması boyutları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Alan yazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların (Hulpia vd., 2009b; Hulpia ve Devos, 2010; Hulpia, Devos ve Keer, 2011) bu bulguyu desteklediği görülmektedir. Hulpia ve diğerleri (2009b) ortaokullarda dağıtımcı liderlik ve öğretmenlerin ve öğretmen liderlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, dağıtımcı liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu bulgulamışlardır. Hulpia ve Devos (2010) yaptıkları nitel bir araştırmada, liderlik fonksiyonlarının dağıtımı ve niteliği, sosyal etkileşim, liderlik takımının işbirliği ve katılımcı karar verme gibi dağıtımcı liderlik uygulamalarındaki farklılıkların örgütsel bağlılığı etkilediğini saptamışlardır. Hulpia, Devos ve Keer (2011) öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve dağıtımcı bakış açısından okul liderliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının dağıtımcı liderliğin destekleyici liderlik kalitesi, liderlik takımı içerisinde iş birliği ve katılımcı karar verme boyutları tarafından yordandığını bulgulamışlardır.

5.1.11. Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkilerde öğretmenlerin örgütsel bağlılığı tam aracı etkiye sahiptir. Kuramsal bilgilere dayandırılarak oluşturulan bu modelin pratikte de uygulanabilir olduğu görülmüştür. Dağıtımcı liderliğin akademik iyimserlikle doğrudan ilişkili olmasında örgütsel bağlılığın büyük bir katkısının olduğu görülmektedir. Ayrıca örgütsel bağlılık ile akademik iyimserlik arasında doğrudan bir ilişki olmasının bu modeli güçlendirdiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını göstermeleri, okulların akademik iyimserlik düzeylerini arttıracak ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının buna katkıda bulunacağı ifade edilebilir. Yapılan çalışmalar bu bulguyu destekler yöndedir. Chang (2011) dağıtımcı liderlik, öğretmen akademik iyimserliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri ele aldığı araştırmasında, kurmuş olduğu yapısal eşitlik modellemesinde dağıtımcı liderliğin akademik iyimserlik

üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu saptamıştır. Malloy (2012) öğretmenlerin akademik iyimserliği üzerinde dağıtımcı liderliğin etkisini incelediği çalışmasında, planlı işbirliği yapan dağıtımcı liderliğin akademik iyimserliğin boyutu olan akademik vurgu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin takım çalışmasına yönelik davranışlarının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Okullarda uygulanan takım çalışması meslektaş işbirliğinin geliştirilmesine, olumlu bir okul kültürü oluşturulmasına ve örgütsel çıktılara olumlu yönde etki edecektir. Bu bağlamda okul yöneticileri okullarında takım çalışmasını geliştirmek ve etkililiğini arttırmak amacıyla öğretmenlerle okul dışında çeşitli sosyal etkinlikleri kapsayan toplantılar yapabilir, görev dağıtımında bireysel dağıtım yerine gruplara dağıtım yaparak takım çalışmasının olanaklı hale gelmesine katkıda bulunabilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin okulların akademik iyimserliğine yönelik algılarının veli ve öğrenciye güven boyutunda daha düşük olduğu gözle çarpılmaktadır. Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının yüksek düzeyde olması öğrenci başarısını doğrudan etkileyecek ve başarı artışına katkıda bulunacaktır. Öğretmenlerin öğrencileriyle ve velileriyle olan ilişkilerinde güven duygusunun olması, öğrencilerle ve velilerle olan işbirliğini arttıracak ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmen ile öğrenci ve veli arasında güvensiz bir ilişkinin olması ise olumsuzluklara neden olacaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerine ve velilere güvenmeleri açısından güvenin önemi ve geliştirilmesi konusunda çalıştaylar, paneller ve seminerler düzenlenebilir, veli toplantıları sık aralıklarla yapılabilir ve okul dışında öğrenci ve velilerle bir araya gelebileceği sosyal etkinlikler düzenlenebilir.
- Okulların akademik iyimserlikleri ile okul başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi, velilere ve öğrencilere olan güvenlerinin

sağlanması ve akademik başarıya olan inançlarının güçlendirilmesi konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir ve okul yöneticileri bu konularda öğretmenlere destek olabilirler.

- Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu nedenle, okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik konusunda bilinçlendirilmeleri ve eğitim almaları, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artırılmasına katkıda bulunabilir.
- Araştırma sonucunda dağıtımcı liderliğin okulların akademik iyimserlik düzeyine, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Dağıtımcı liderlik uygulamalarının okullarda yaygınlaştırılması bu değişkenlerin de gelişimine ve artırılmasına önemli ölçüde katkıda bulunacaktır. Bu konuda okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik olarak seminerler, toplantılar ve hizmet içi eğitim kursları düzenlenerek dağıtımcı liderlik davranışlarının geliştirilmesine katkıda bulunulabilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Dağıtımcı liderlik konusunda yapılmış çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı göz önünde bulundurularak bu konuda uygulamaya yönelik projeler ve araştırmalar yapılması dağıtımcı liderliğin okullarda tam anlamıyla uygulanabilirliğini ortaya koyabilir ve Türk eğitim sisteminde yeni bir yapının oluşturulmasına katkıda bulunabilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik, okulların akademik iyimserlik düzeyi ve örgütsel bağlılığı incelenmiştir. Bu değişkenler farklı araştırmalarda okulun diğer paydaşları olan öğrencilerin, eğitimci olmayan personelin, okul yöneticilerinin, denetmenlerin de bu konulardaki görüşleri alınabilir ve yapılan bu araştırmayla sonuçlar karşılaştırıp daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.
- Araştırmada, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, okulların akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ve örgütsel bağlılıklarının mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin algılarına göre daha düşük

düzeyde bulunmuştur. Mesleki kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlerle bu konularda nitel bir araştırma yapılarak nedenler daha detaylı bir şekilde incelenebilir.

- Akademik iyimserlik konusunda Türkçe alan yazınında sınırlı çalışma olduğu ve yapılan çalışmaların örgütsel bağlılık, değişime açıklık gibi belli değişkenlerle ilişkilendirilmesi bu konuda daha fazla ve çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilmiş araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2009). *Bir lider nasıl yetişir? Etkin liderliğin gelişimi için vazgeçilmez yedi ilke* (Çev. G. Doğançalı). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılık (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı).
- Ağırdaş, Y. (2014). *Resmi liselerde dağıtımçı liderlik ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi (Çorum örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ağiroğlu Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ağiroğlu Bakır, A. ve Aslan, M. (2014). Paylaşılan liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *e-International Journal of Educational Research*, 5(3), 56-71.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Aksu, A. ve Balcı, Y. (2009). Genel liselerde örgütsel bağlılık ve dönüşümsel liderlik. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(4), 1468-1480.
- Aksu, M. (2003). *Liderlik yaklaşımları ve dönüştürücü liderlik üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Allen, N.J. (2003). Examining organizational commitment in China. *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 511-515.
- Andrews, R.L., and Soder, R. (1987). Principal Leadership and Student Achievement. *Educational leadership*, 44(6), 9-11.
- Angelle, P.S. (2010). An organizational perspective of distributed leadership: A portrait of a middle school. *Research in Middle Level Education*, 33(5), 1-16.

- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara Örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, M. ve Ağiroğlu Bakır, A. (2014). Resmi ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 117-142.
- Aslan, M. ve Ağiroğlu Bakır, A. (2015). Okul örgütlerinde paylaşılan liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 1-24.
- Aslan, M. ve Korkut, A. (2015). Ruhsal liderlik. Necdet Konan (Ed.). *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları* içinde (s.201-230). Ankara: Pegem Akademi.
- Atalay, İ. (2010). *Mobbingin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Kamu sektöründen bir örnek*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aud, S., Hussar, W., Kena, G., Bianco, K., Frohlich, L., Kemp, J., and Tahan, K. (2011). *The condition of education 2011*. (NCES 2011-033). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Avery, G. and Ryan, J. (2002). Applying situational leadership in Australia. *Journal of Management Development*, 21(4), 242-262.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). An analysis of the relationship between high school teachers' organizational commitment levels and perceptions of school culture. *Mevlana International Journal of Education*, 4(3), 69-82.
- Aykaç, A. (2010). *İş doyumunun örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bakan, İ. (2011). *Örgütsel stratejilerin temeli. Örgütsel bağlılık kavram, kuram, sebep ve sonuçlar*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul, okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Baloğlu, N. (2012). Değerler temelli liderlik ile dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiler: Okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1367-1378.
- Barth, R. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bass, B.M. (1996). *A new paradigm for leadership: An inquiry into transformational leadership*. Alexandria, VA: Army Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Başar, M. (2001). Ailelerdeki yanlış başarı algılamasının öğrenciler üzerindeki etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 115-124.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. (4. Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Beard, K.S. (2008). *An exploratory study of academic optimism and flow of elementary school teachers*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University, USA.
- Beard, K.S., Hoy, W.K., and Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Becker, H.S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Bedeian, A.G., and Glueck, W.F. (1983). *Management*. New York: Thomson Learning.

- Bell, L., Bolam, R., and Cubillo, L. (2003). *A systematic review of the impact of school head teachers and principals on student outcomes*. London: EPPI-Centre, Institute of Education.
- Bevel, R.K. (2010). *The effects of academic optimism on student academic achievement in Alabama*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Alabama, USA.
- Bevel, R.K., and Mitchell, R.M. (2012). The effects of academic optimism on elementary reading achievement. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 773-787.
- Black, S. and Porter, L.W. (2005). *Management*. New Jersey: Pearson Education Ltd.
- Blanchard, K. (2008). Situational leadership. *Leadership Excellence*, 25(5), 19-19.
- Bloisi, W., Cook, C., and Hunsaker, P. (2007). *Management & organisational behavior*. (Second Edition). New York: McGraw Hill Education.
- Boddy, D. (2008). *Management: An introduction*. (4th Edition). Spain: Prentice Hall.
- Bogler, R., and Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289.
- Bolden, R., Petrov, G., and Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 257-277.
- Boudreaux, W. (2011). *Distributed leadership and high-stakes testing: Examining the relationship between distributed leadership and leap scores*. Unpublished doctoral dissertation. Southeastern Louisiana University, USA.
- Brown, M.E., and Treviño, L.K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595-616.
- Bryk, A.S., and Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

- Buluç, B. (2008). *Bilgi çağı ve örgütsel liderlik*. <http://w3.gazi.edu.tr/~buluc/leaders.doc> adresinden 1 Temmuz 2015’de alınmıştır.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. (Third Edition). London: Sage Publications.
- Bush, T. (2013). Instructional leadership and leadership for learning: Global and South African perspectives. *Education as Change*, 17(1), 5-20.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byfield, F.C. (2007). *Distributive leadership: Perceptions of elementary principals and teacher leaders on sharing leadership responsibilities to support student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. University of La Verne, USA.
- Camburn, E., Rowan, B., and Taylor, J.E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 347-373.
- Cantrell, S.C., and Hughes, H.K. (2008). Teacher efficacy and content literacy implementation: An exploration of the effects of extended professional development with coaching. *Journal of Literacy Research*, 40(1), 95-127.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengiz, A. A. (2002). *Örgüt yaşamında örgütsel bağlılığın belirleyicileri ve Eskişehir bölgesinde doktor ve hemşire meslek grupları arasında karşılaştırmalı bir çalışma*. 10. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ceylan, A. ve Şenyüz, P. B. (2003). Örgütsel destek algısı ve dahil olma-dışlanmama algısının örgütsel bağlılığa etkisi: Sigorta sektöründe bir araştırma. *Yönetim Dergisi*, 14(44), 57-62.

- Chang, I. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership and Management*, 31(5), 491-515.
- Chen, Y. (2007). *Principals' distributed leadership behaviors and their impact on student achievement in selected elementary schools in Texas*. Unpublished doctoral dissertation. Texas A&M University, USA.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., and Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2014'de yayımlandı).
- Cochran, M. (2007). *Distributive leadership: Perceptions of classroom teachers and teacher leaders on sharing leadership responsibilities to support student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. University of La Verne, California.
- Cohen, A. (2007). Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 17(3), 336-354.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Taylor & Francis.
- Coleman, M., and Glover, D. (2010). *Educational leadership and maanaagement: Developing insights and skills*. New York: Open University Press.
- Collins J.C., and Porras J.I. (1994). *Built to last: Successful habits of visionary companies*. New York: Harper Publishing.
- Crowther, F., Kaagan, S.S., Ferguson, M., and Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Çağlar, Ç. (2013). Okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.

- Çağlar, Ç. (2014). Okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 94-113.
- Çakınberk, A., Derin, N. ve Demirel, E. (2011). *Vizyoner liderlik ışığında örgütsel bağlılık*. Sivas: Asitan Yayıncılık.
- Çangarlı, B.G. (2009). A review of organizational antecedents of bullying. *International Journal of Business Research*, 9(6), 100-106.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik Keleş, H. N. (2006). *İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin ilaç üretim ve dağıtım firmalarında yapılan bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelik, V. (2005). Liderlik. Yüksel Özden. (Ed.). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (İkinci Baskı) içinde (s.187-215). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, C. (2009). *Liderlik stilleri, değişim yönetimi ve ekip çalışması*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış bilim uzmanlığı tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing: İş yerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Çöl, G. (2004). Örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(2), 31-45.
- Daft, R.L. (1997). *Management*. (4th Edition). New York: Dryden Press.

- Daft, R.L. (2008). *The leadership experience*. (4th Edition). Mason: Thomson South-Western.
- Davison, A., Brown, P., Pharo, E., Warr, K., McGregor, H., Terkes, S., Boyd, D., and Abuodha, P. (2014). Distributed leadership: Building capacity for interdisciplinary climate change teaching at four universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(1), 98-110.
- Dee, J.R., Henkin, A.B., and Singleton, C.A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41, 603-627.
- Deloria, J.E. (2001). *A comparative study of employee commitment: Core and contract employees in a federal agency*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Virginia, USA.
- Demir, M. (2011). İşgörenlerin çalışma yaşamı kalitesi algılamalarının işte kalma niyeti ve işe devamsızlık ile ilişkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(3), 453-464.
- Demirel, Y. (2009). Örgütsel bağlılık ve üretkenlik karşıtı davranışlar arasındaki ilişkiye kavramsal yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 115-132.
- Demirgil, A. (2008). *İşletmelerde mobbing uygulamaları ile örgütsel bağlılık ilişkisinin incelenmesine yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirkıran, T. (2004). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, H. ve Çınar, İ. (2004, Temmuz). *Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri (Malatya İli Örneği)*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Dikmetaş, E., Top, M. ve Ergin, G. (2011). An examination of mobbing and burnout of residents. *Turkish Journal of Psychiatry*, 22(3), 137-49.

- Diosdado, M.S.M. (2008). Creating better schools through democratic school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11, 43-62.
- DiPaola, M., Tarter, C., and Hoy, W.K. (2005). Measuring organizational citizenship in schools: The OCB scale. In W.K. Hoy and C. Miskel (Eds.), *Educational leadership and reform in American public schools* (pp.319-341). Greenwich, CT: Information Age.
- Doğan, N. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dolu, B. (2011). *Bankacılık sektöründe çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans bitirme projesi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Duffy-Friedman, M. (2007). *Academic optimism in high schools*. Unpublished doctoral dissertation. Cleveland State University, USA.
- Eberts, R.W., and Stone, J.A. (1988). Student achievement in public schools: Do principals make a difference?. *Economics of Education Review*, 7(3), 291-299.
- Eggen, D.D. (2010). *Principals' perceptions of distributed leadership in an elementary school setting*. Unpublished doctoral dissertation. University of Northern Colorado, USA.
- Eker, M., Eker, S. ve Pala, F. (2008). The effects of job satisfaction on organizational commitment among Turkish health care staff an empirical study. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 10(36), 46-68.
- Ekici, G. (2006). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi (s. 383-394), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Elmore, R.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.

- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eren, A. (2012). Prospective teachers' future time perspective and professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism. *Teaching and Teacher Education*, 28, 111-123.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (13. Baskı). İstanbul: Beta Basım Dağıtım A.Ş.
- Eren, A. (2014). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope and emotions about teaching: A mediation analysis. *Social Psychology of Education*, 17, 73-104.
- Ergener, B. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma yaşamaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Everett, G.L. (1992). Teacher attitudinal commitment: A function of the school, the teacher and the principles leadership. *Dissertation Abstracts International*, 52(8), 27-66.
- Feather, N.T., and Rauter, K.A. (2004). Organizational citizenship behaviours in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 81-94.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publication.
- Firestone, W.A., and Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Flessa, J. (2009). Educational micropolitics and distributed leadership. *Peabody Journal of Education*, 84, 331-349.

- Frazier, P.A., Tix, A.P., and Barron, K.E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 115-134.
- Friedman, M.D. (2007). *Academic optimism in high schools*. Unpublished doctoral dissertation. Case Western Reserve University, USA.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Fuller, B.J., and Barnett, T. (2003). A social identity perspective on the relationship between perceived organizational support and organizational commitment. *The Journal of Social Psychology*, 143(6), 789-791.
- Gaertner, K.N., and Nollen, S.D. (1989). Career experiences, perceptions of employment practices, and psychological commitment to the organization. *Human Relations*, 42(11), 975-991.
- Gautam, T.D., Wagner, R.V., Upadhyay, U., and Davis, A.J.N. (2005). Organizational citizenship behavior and organizational commitment in Nepal. *Asian Journal of Social Psychology*, 8, 305-314.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- George, J.M., and Jones, G.R. (2011). *Understanding and managing organizational behavior* (6th Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Goddard, R.G., Hoy, W.K., and Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479–50.
- Goddard, R.G., Hoy, W.K., and Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R., O'Brien, P., and Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32, 857–874.
- Goleman D., Boyatzis R.E., and McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*. London: Time Warner Paperbacks.

- Gordon, J.R. (2001). *Organizational behavior: A diagnostic approach*. (6th Edition). New Jersey: Upper Saddle River.
- Grant, C.P. (2011). *The relationship between distributed leadership and principal's leadership effectiveness in North Carolina*. Unpublished doctoral dissertation. North Carolina State University at Raleigh, USA.
- Grift, W.V.D. (1990). Educational leadership and academic achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 26-40.
- Grift, W.V.D., and Houtveen, A.A.M. (1999). Educational leadership and pupil achievement in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 373-389.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Grubb, W.N., Flessa, J., Tredway, L., and Stern, J. (2003, April). "A job too big for one": Multiple principals and other approaches to school leadership. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 37- 56.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürol, M. ve Kerimgil, S. (2010). Academic optimism. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 929-932.
- Haas, H., and Tamarkin, B. (2000). *İnsan lider doğmaz* (Çev. S. Köseoğlu). İstanbul: Beyaz Yayınları.

- Hallinger, P., and Kantarmara, P. (2000). Educational change: Opening a window onto leadership as a cultural process. *School Leadership and Management*, 20(2), 189–205.
- Hallinger, P., and Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hammersley-Fletcher, L. (2005). Distributing leadership in primary schools. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 33(2), 46-50.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility. *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 1-11.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.
- Harris, A., Hargreaves, A., and Fink, D. (2008). Distributed leadership: Democracy or delivery?. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 229-240.
- Harris, A., and Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity*. Bucks: Open University Press.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., and Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Harris, A., and Muijs, D. (2003). *Improving schools through teacher leadership*. Bucks: Open University Press.

- Harris, O.J., and Hartman, S.J. (2005). *Organizational behavior*. Mumbai: Jaico Publishing House.
- Harrison, N.L.T. (2005). *The impact of distributed leadership on teachers*. Unpublished doctoral dissertation. Indiana University, USA.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 253-267.
- Heck, R.H., and Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Heck, R.H., and Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21, 867-885.
- Heikka, J., Waniganayake, M., and Hujala, E. (2013). Contextualizing distributed leadership within early childhood education: Current understandings, research evidence and future challenges. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 30-44.
- Hersey P. (2009). Situational leaders. *Leadership Excellence*, 26(2), 12-12.
- Hersey, P., Blanchard, K.H., and Johnson, D.E. (2008). *Management of organizational behavior*. (9th Edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Higgs M., and Aitken, P. (2003). An exploration of the relationship between emotional intelligence and leadership potential. *Journal of Managerial Psychology*, 18(8), 814-823.
- Hodgetts, R.M. (1999). *Yönetim teori, süreç ve uygulama*. (Çev. C. Çetin ve E. C. Mutlu). (2. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- House, R.J., Hanges P.J., Javidan, M., Dorfman, P.W., and Gupta, V. (2004). *Culture, leadership and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Hoy, W.K. (2002). Faculty trust: A key to student achievement. *Journal of School Public Relations, 23*, 88-103.
- Hoy, W.K., and Kurz, N.M. (2008). Teacher's academic optimism: The Development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education, 24*, 821–835.
- Hoy, W.K. and Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi teori araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2004'de yayımlandı).
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., and Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal, 43*(3), 425-446.
- Hoy, W.K., and Tarter, C.J. (2004). *Administrators solving the problems of practice: Decision-making concepts, cases, and consequences*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hoy, W. K., and Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. In W.K. Hoy and C. Miskel (Eds.), *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181-207). Greenwich, CT: Information Age.
- Huck, S.W. (2008). *Reading statistics and research*. (5th edition). New York: Pearson.
- Hulpia, H., and Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education, 26*, 565-575.
- Hulpia, H., Devos, G., and Keer, H.V. (2010). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research, 103*(1), 40-52.
- Hulpia, H., Devos, G., and Keer, H.V. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly, 47*(5), 728-771.

- Hulpia, H., Devos, G., and Rosseel, Y. (2009a). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement, 69*(6), 1013-1034.
- Hulpia, H., Devos, G., and Rosseel, Y. (2009b). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement, 20*(3), 291-317.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y., and Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: A study in secondary education. *Journal of Applied Social Psychology, 42*(7), 1745-1784.
- Iandoli, L., and Zollo, G. (2008). *Organisational cognition and learning*. New York: Idea Group Incorporated.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi Yayıncılık.
- Jacobs, G.E. (2010). *The relationship between distributed leadership as practiced by principals and the organizational commitment of the teachers*. Unpublished doctoral dissertation. Georgia Southern University, USA.
- Jaimes, I.J. (2009). *Distributed leadership practices in schools: Effect on the development of teacher leadership a case study*. Unpublished doctoral dissertation. University of Southern California, USA.
- Javadi, M.H.M., and Yavarian, J. (2011). Effect of organizational identity and commitment on organizational citizenship behavior (Case study: Educational department of Isfahan province). *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 3*(2), 100-112.
- Jung, D., Wu, A., and Chow, C. W. (2008). Towards understanding the direct and indirect effects of CEOs' transformational leadership on firm innovation. *The Leadership Quarterly, 19*(5), 582-594.

- Karadağ, İ. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının sosyal destek kaynakları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Abdurrahman Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s.57-83). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karayel, B. (1999). *İşletme yöneticilerinin önderlik davranışları ve işgören tatmini üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Kelloway, K.E. (1989). *Using Lisrel for structural equation modelling: A researcher's guide*. London: Sage Publication.
- Kerimgil Çelik, S. ve Gürol, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 1-39.
- Keskin, H. K. ve Yapıcı, S. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(1), 20-32.
- Kirby, M.M., and DiPaola, M.F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542-562.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Korkmaz, E. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri (İzmit örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H.B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.
- Kotter, J.P. (2001). What leaders really do? *Harvard Business Review*, 79(11), 85-96.

- Köse, O. (2014). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir kamu kurumunda alan araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kreitner, R., and Kinicki, A. (2008). *Organizational behavior*. (8th Edition). New York: McGraw Hill Publishing.
- Kul, M. ve Güçlü, M. (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1021-1038.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıoğan, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-115.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University, USA.
- Kurz, N., Woolfolk Hoy, A., and Hoy, W.K. (2007, April). Predictors of academic optimism: Teachers' instructional beliefs and Professional commitment. In *annual meeting of the American Educational Research, Chicago, IL*.
- Kushman, J.W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28, 5-42.
- Lakowski, G. (2009) Functionally adequate but causally idle: Whither distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 159–172.
- Larsson, J., and Vinberg, S. (2010). Leadership behaviour in successful organisations: Universal or situation-dependent? *Total Quality Management & Business Excellence*, 21(3), 317-334.
- Laughlin, M.E. (2011). *Distributed leadership practice and the AVID site team as a leadership practice community to prepare all students for college readiness and success in a global society: A multiple case study*. Unpublished doctoral dissertation. University of California, USA.

- Leithwood, K., and Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In K. Riley and K. Louis (Eds.), *Leadership for Change and School Reform* (pp. 50-66). London: Routledge.
- Leithwood, K., and Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K., Mascall, B., and Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to evidence*. London: Routledge.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., and Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Leithwood, K., Stewinbach, R., and Jantzi, D. (1992). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 94-119.
- Lenz, E.R., and Shortridge-Baggett, L.M. (2002). *Self-efficacy in nursing*. New York: Springer.
- Lizotte, J. O. (2013). *A qualitative analysis of distributed leadership and teacher perspective of principal leadership effectiveness*. Unpublished doctoral dissertation. North Eastern University, Boston.
- Louis, K. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1-24.
- Lucia, R.T. (2004). *Distributed leadership: An exploratory study*. Unpublished doctoral dissertation. Atlantic Univeristy, Florida.
- Luthans, F. (2002). *Organizational behavior*. (9th Edition). Irwin: McGraw- Hill.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25, 349-366.
- MacBeath, J., Oduro, G., and Waterhouse, J. (2004). *Distributed leadership*. Nottingham, UK: National College of School Leadership.
- Maccoby, M. (2000). Understanding the difference between management and leadership. *Research Technology Management*, 43(1), 57-59.

- Malik, M.E., and Naeem, B. (2011). Impact of perceived organizational justice on organizational commitment of faculty: Empirical evidence from Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(9), 92- 98.
- Malloy, J.P. (2012). *Effects of distributed leadership on teachers' academic optimism and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. University of Toronto, Canada.
- Manasse, A. L. (1984). Principals as leaders of high-performing systems. *Educational Leadership*, 41(5), 42-46.
- Marks, H.M., and Printy, S.M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 3, 370-397.
- Marzano, R., Waters, T., and McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., and Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228.
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T., and Sacks, R. (2009). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership: Different perspectives* (pp. 81-100). Springer Science+Business Media B.V.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 424-435.
- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University, USA.
- McGuigan, L., and Hoy, W.K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.

- Meleis, A.I. (2007). Our discipline and its structure. In M. Zuccarini and H. Kogut (Eds.), *Theoretical nursing* (4th Edition), (pp. 451–485). Philadelphia: Lippincott, Williams and Wilkins.
- Menon, M.E. (2005). Students' views regarding their participation in university governance: Implications for distributed leadership in higher education. *Tertiary Education and Management*, 11, 167-182.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Meyer, J.P., and Allen, N.J. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61- 98.
- Meyer, J.P., and Allen, N.J. (1997). *Commitment in the work place: Theory, research and application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Meyer, J.P., Allen, N.J., and Smith, C. (1993). Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.
- Meyer, J.P., Stanley, D., Herscovitch, L., and Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 20-52.
- Mikkelsen, E.G., and Einarsen, S. (2001). Bullying in Danish work-life: Prevalence and health correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 393-413.
- Mishoe, J. N. (2012). *Academic optimism and academic success: An explanatory case study*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Arlington, Texas.
- Mowday, R.T., Steers, R.M., and Porter, L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behaviour*, 14(2), 224-247.

- Mowday, R.T., Steers, R.M., and Porter, L.W. (1982). *Employee–organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- Mrayyan, M.T. (2005). Nurse job satisfaction and retention: Comparing public to private hospitals in Jordan. *Journal of Nursing Management*, 13, 40-50.
- Mruk, C.J. (2008). The psychology of self-esteem: A potential common ground for humanistic positive psychology and positivistic positive psychology. *The Humanistic Psychologist*, 36, 143–158.
- Muijs, R.D. (2009). Distributed leadership and school effectiveness. *Leadership in Education: Dissemination Conference*, Tallinn, EE.
- Nartgün, Ş. S. ve Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 288-316.
- Nelson, L.M. (2012). *The relationship between academic optimism amd academic achievement in middle schools in Mississippi*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Southern Mississippi, USA.
- Nguni, S., Slegers, P., and Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Northouse P.G. (2010). *Leadership, theory and practice*. (5th edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Obadara, O.E. (2013). Relationship between distributed leadership and sustainable school improvement. *International Journal of Educational Sciences*, 5(1), 69-74.
- O'Connor, L.J. (2013). *A qualitative analysis of distributed leadership and teacher perspective of principal leadership effectiveness*. Unpublished doctoral dissertation. College of Professional Studies Northeastern University, Boston, Massachusetts.

- Onay Özkaya, M., Deveci Kocakoç, İ. ve Kara, E. (2006). Yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir alan çalışması. *Yönetim ve Ekonomi*, 13(2), 77-96.
- Özalp, İ., Şahin, M., Berberoğlu, G. ve Ceylan, R. (2003). *Yönetim organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 575-598.
- Özdemir, S. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-23.
- Özen Kutanis, R. (2009). *Örgütlerde davranış bilimleri ders notları*. Adapazarı: Sakarya Yayıncılık.
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İlköğretim Online*, 12(1), 77-86.
- Özgan, H., Yiğit, C. ve Cinoğlu, M. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-14.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Özkan, S. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı ve iş değerleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Öztürk, F. H. (2009). *Okul yöneticilerinde örgütsel ahlaki iklim (örgütsel etik), örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılık ilişkisi (Şişli ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Papworth, M., Milne, D., and Boak, G. (2009). An exploratory content analysis of situational leadership. *Journal of Management Development*, 28(7), 593-606.
- Paraschiv, D. (2013). A review of leadership. *Analele Stiintifice Ale Universitatii Ovidius Constanta*, 21(2), 253-262.

- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation, 11*(5), 461-485.
- Park, S., Henkin, A.B., and Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: Exploring associations. *Journal of Educational Administration, 43*(5), 462-479.
- Park, V., and Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership: District and school connections in data-driven decision-making. *School Leadership and Management, 29*(5), 477-494.
- Perçin, M. (2008). *İşletmenin örgüt yapısının işgörenlerin örgütsel bağlılığına etkisine ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Potter, S.L. (2012). *Relationships between educators' organizational commitment, job satisfaction, and administrators' gender*. Unpublished doctoral dissertation. Liberty University, USA.
- Powell, D. M., and Meyer, J.P. (2003). Side-bet theory and the three-component model of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior, 65*(1), 157-177.
- Rabindarang, S., Bing, K.W., and Yin, K.Y. (2014). The influence of distributed leadership on job stress in technical and vocational education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 4*(1), 490-499.
- Razak, N.A., Darmawan, I.G.N., and Keesee, J.P. (2009). Teacher commitment. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 343-360). Springer US.
- Reyes, P. (1990). *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity*. San Francisco: Sage Publications.
- Rhoads, D.H. (2009). *Enabling structure and collective efficacy: A study of the perceptions of elementary school divisions of American schools in Mexico*. Unpublished doctoral dissertation. Seton Hall University, USA.

- Rivers, S.D. (2010). *Leadership as a distributed phenomenon: A study of shared roles and third grade student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. Capella University, USA.
- Robbins, S.P., Decenzo, D.A., and Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları: Temel kavramlar ve uygulamalar* (Çev. Ed. A. Öğüt). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2013’de yayımlandı).
- Robbins, S.P., and Judge, T.A. (2012). *Örgütsel davranış* (Çev. Ed. İ. Erdem). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2011’de yayımlandı).
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (Çev. Ed. Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2011’de yayımlandı).
- Ross, J.A., and Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement, 17*, 179-199.
- Sadeghi, A., and Pihie, Z.A.L. (2012). Transformational leadership and its predictive effects on leadership effectiveness. *International Journal of Business and Social Science, 3*(7), 186-197.
- Sağır, M. (2015). Öğretimsel liderlik. Necdet Konan (Ed.). *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları içinde* (s.133-155). Ankara: Pegem Akademi.
- Salancik, G.R. (1977). Commitment is too easy. *Organizational Dynamics, 6*, 62-80.
- Sanders, J.E., Hopkins, W.E., and Geroy, G.D. (2003). From transactional to transcendental: Toward an integrated theory of leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 9*(4), 21-31.
- Schnake, M.E., and Dumler, M.P. (2003). Levels of measurement and analysis issues in organizational citizenship behavior research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76*, 283- 301.
- Schwepker C.H. (1999). The relationship between ethical conflict, organizational commitment and turnover intentions in the salesforce. *Journal of Personal Selling and Sales Management, 19*(1), 43-49.

- Seligman, M.E.P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C.R. Synder and S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp.3-12). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M.E.P., and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Serhat, C. (2008). *Otel işletmelerinde çalışanların örgütsel bağlılığının işgören performansı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Serin, M. K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Konya ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sevinç, İ. ve Şahin, A. (2012). Kamu çalışanlarının örgütsel bağlılığı: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Maliye Dergisi*, 162, 266-281.
- Shakir, F.J., Issa, J.H., and Mustafa, P.O. (2011). Perceptions towards distributed leadership in school improvement. *International Journal of Business and Management*, 6(10), 256-264.
- Shann, M.H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *Journal of Educational Research*, 92(2), 67-74.
- Sheppard, B., and Brown, J. (2009). Developing and implementing a shared vision of teaching learning at the district level. *International Studies in Educational Administration*, 37(2), 41-59.
- Shunk, D.H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Boston: Pearson.
- Silins, H., and Mulford, W. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood and P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp.561-612). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Sinden, J., Hoy, W.K., and Sweetland, S.R. (2004). Enabling school structures: Principal leadership and organizational commitment of teachers. *Journal of School Leadership*, 14(2), 195-210.

- Singh, K., and Billingsley, B.S. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91, 229-239.
- Singh, N., and Krishnan, V.R. (2008). Self-sacrifice and transformational leadership: Mediating role of altruism. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(3), 261-274.
- Sloan, T. (2013). Distributed leadership and organizational change: Implementation of a teaching performance measure. *The New Educator*, 9(1), 29-53.
- Smith, P.A., and Hoy, W.K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Snyder, C.R., and Lopez, S.J. (Eds.). (2005). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 41, 777-800.
- Somech, A., and Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577.
- Somuncu, F. (2008). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel bağlılığı geliştirme araçları: Özel bir hizmet işletmesinde araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Sökmen, A. (2000). *Ankara`da beş yıldızlı konaklama işletmelerinde örgütsel bağlılık ile işgören performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik ampirik bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Spillane, J.P., and Camburn, E.M. (2006, April). *The practice of leading and managing: The distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse*. Paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Spillane, J.P., Camburn, E.M., and Pareja, A.S. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's work day. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125.
- Spillane, J.P., Camburn, E.M., and Pareja, A.S. (2008). School principals at work: A distributed perspective. In K. Leithwood, B. Mascall, and T. Strauss, (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 87-110). New York: Routledge.
- Spillane, J.P., Diamond, J.B., and Jita, L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533-543.
- Spillane, J.P., Halverson, R., and Diamond, J.B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J.P., Halverson, R., and Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J.P., and Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *Elementary School Journal*, 111(2), 253-281.
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A.F., and Wirthwein, L. (2014). Academic achievement. In L. H. Meyer (Ed.) *Oxford Bibliographies Online: Education*. New York: Oxford University Press.
- Stoll, L., and Fink, D. (1996). *Changing our schools*. London: Open University Press.
- Sweetland, S.R., and Hoy, W.K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.

- Şağban, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şahin, H. (2014). *Çalışanların örgütsel bağlılıklarının çalışma motivasyonuna olan etkileri (Manisa ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, M., Uğur, C., Dinçel, S., Balıkçı, A. ve Karadağ, E. (2014). Dağıtımçı liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, dil geçerliği ve ön psikometrik incelenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(2), 19-30.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G., and Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4th Edition). MA: Allyn and Bacon Inc.
- Taş, Ö. (2012). *Örgütsel bağlılık, örgütsel güven ve iş doyumunu arasındaki ilişki: Özel bir hastane örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşdan, M. ve Oğuz, E. (2013). İlköğretim öğretmenleri için dağıtımçı liderlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 103-124.
- Terrell, H.P. (2010). *The relationship of the dimensions of distributed leadership in elementary schools of urban districts and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. George Washington University, USA.

- Thornhill, A., Lewis, P., and Saunders, M.N. (1996). The role of employee communication in achieving commitment and quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(1), 12-20.
- Timperley, H.S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 395-420.
- Tsai, W., Chen, H., and Cheng, J. (2009). Employee positive moods as a mediator linking transformational leadership and employee work outcomes. *International Journal of Human Resource Management*, 20(1), 206-219.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R.A., Mitchell, R.M., and Moore, D.M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175.
- Tschannen-Moran, M., and Hoy, W.K. (2000), A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70, 547-93.
- Tsui, K.T., and Cheng, Y.C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- Turan, S. ve Bektaş, F. (2014). Liderlik. Selahattin Turan (Ed.). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* içinde (s.293-331). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S., Karadağ, E. ve Bektaş, F. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 627-638.
- Turnipseed, D.L. (2002). Are good soldiers good? Exploring the link between organizational citizenship behavior and personnel ethics. *Journal of Business Research*, 55(1), 1-15.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Uslu, B. ve Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 323-345.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-17.
- Vroom, V.H., and Yetton. P.W. (1973). A normative model of leadership style. In H.J. Leavitt and L.R. Pondy (Eds.), *Readings in managerial psychology* (pp. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vural, B. ve Coşkun, G. (2007). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Wallace, M. (2002). Modelling distributed leadership and management effectiveness: Primary school senior management teams in England and Wales. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 163-186.
- Ward, A., Stoker, H.W., and Murray Ward, W. (1996). Achievement and ability tests- Definition of the domain. *Educational Measurement*, 2, 2-5.
- Watson, S.T. (2005). *Teacher collaboration and school reform: Distributing leadership through the use of professional learning teams*. Unpublished doctoral dissertation. George Washington University, USA.
- Werner, İ. (1993). *Liderlik ve Yönetim*. (Çev. V. Üner). İstanbul: Rota Yayınları. (Eserin orijinali 1988'de yayımlandı).
- West, M., and Jackson, D. (2001). *Developing school leaders: A comparative study of leader preparation programmes*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, New Orleans, LA.
- Whittington Davis, M. (2009). *Distributed leadership and school performance*. Unpublished doctoral dissertation. George Washington University, USA.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management review*, 7(3), 418-428.
- Wilmore, E. (2007). *Teacher leadership: Improving teaching and learning from the inside*. New York: Corwin Press.

- Witziers, B., Bosker, R., and Kruger, M. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39, 398-425.
- Woods, P.A. (2004). Democratic leadership: Drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26.
- Woods, P.A., and Gronn, P. (2009). Nurturing democracy the contribution of distributed leadership to a democratic organizational landscape. *Educational Management, Administration & Leadership*, 37(4), 430-451.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy W.K., and Kurz N.M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-835.
- Woolley, S.L., Benjamin, W.J., and Woolley, A.W. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 319-331.
- Wu, J.H., Hoy, W.K., and Tarter, C.J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism, toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176-193.
- Yalçın, B. ve Ay, C. (2011). Bilgi toplumunda öğrenen örgütler ve liderlik süreci bağlamında bir örnek olay çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 15-36.
- Yalçın, S. (2014). *Öğretmenlerin algularına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yazıcıoğlu, İ. ve Topaloğlu G. I. (2009). Örgütsel adalet ve bağlılık ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 3- 16.

- Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanabilirliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız Özsalmanlı, A. (2003). Kamu yönetiminde liderlik ve lider yöneticilik. *Yerel Yönetim ve Denetim*, 8(2), 55-60.
- Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2015). Okulların örgütsel kültürü ile akademik iyimserliği arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 46-69.
- Yılmaz, D. ve Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 923-126.
- Yörük, S. ve Sağban, Ş. (2012). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi, *Turkish Studies*, 7(3), 2795-2813.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. (6th Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Zaleznik, A. (1999). *Yönetici ve lider birbirlerinden farklı mıdır?* (Çev. M. Tüzel). İstanbul: Harvard Business Review.
- Zangaro, G.A. (2001). Organizational commitment: A concept analysis. *Nursing Forum*, 36(2), 14-22.
- Zhu, W., Sosik, J.J., Riggio, R.E., and Yang, B. (2012). Relationships between transformational and active transactional leadership and followers' organizational identification: The role of psychological empowerment. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 13(3), 186-212.

EKLER

**EK 1. Ölçme Araçlarının Uygulanabilmesi İçin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden
Alınan Uygulama İzni Belgesi**



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605/5899924
Konu: Araştırma İzni
(Öznur ATAŞ AKDEMİR)

01/12/2014

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) Atatürk Üniversitesinin 24/11/2014 tarihli ve 24142 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve 3616(2012/13) sayılı genelgesi.

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı doktora öğrencisi Öznur ATAŞ AKDEMİR'in "**Okul Müdürlerinin Dağıtıcı Liderlik Davranışları ile Akademik İyimsizlik Düzeyi ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracı Rolü**" konulu Tez çalışmasını 01.12.2014 ile 31.12.2014 tarihleri arasında ekli listede isimleri bulunan Müdürlüğümüze bağlı okullarda yapması yapma isteği, ilgi (b) genelge çerçevesinde eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanması şubemizce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Turan BAĞAÇLI
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
01/12/2014

Mehmet Yaşar YILDIRIM
İl Milli Eğitim Müdür V.

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: erzurum.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.
Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032

EK 2. Dağıtımçı Liderlik, Akademik İyimserlik, Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Bu araştırma, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Tezi kapsamında hazırlanmakta olan “Okul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracı Rolü” adlı çalışmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla değerli görüşlerinize gereksinim duyulmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için soruların içtenlikle ve hiçbir sorunun atlanmadan işaretlenmesi büyük önem taşımaktadır. Elde edilen sonuçlar yalnızca araştırmacı tarafından kullanılacaktır. İlginiz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Öznur ATAŞ AKDEMİR

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

e-

mail:oznurasakdemir@gmail.com

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
 2. **Öğretmenlik kıdeminiz:** () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
 3. **Eğitim durumunuz:** () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

BÖLÜM II. DAĞITIMCI LİDERLİK ENVANTERİ

Sizce (1) Okul müdürleri, (2) Müdür yardımcıları ve (3) Lider konumunda olan öğretmenler aşağıdaki maddelerde yer alan durumları ne ölçüde yansıtmaktadırlar?	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
...Uzun vadeli bir vizyonu vurgulamaktadırlar.	1	2	3	4	5
...Okul vizyonunu tartışmaktadırlar.	1	2	3	4	5
...Öğretmenlere ilgi göstermektedirler.	1	2	3	4	5
...Öğretmenlere yardımcı olmaktadırlar.	1	2	3	4	5
...Öğretmenlere eleştirilerinin nedenlerini açıklamaktadırlar.	1	2	3	4	5
...Öğretmenlerin kişisel refahını gözetmektedirler.	1	2	3	4	5
...Mesleki öğrenme için hedeflerimi gerçekleştirmeye teşvik etmektedirler.	1	2	3	4	5
...Yeni gelişmeleri denemek için ilgilerim yönünde beni daima teşvik etmektedirler.	1	2	3	4	5
...Öğretmenler birbirleri arasında etkileşimleri için örgütsel destek sağlamaktadırlar.	1	2	3	4	5
...Personelin performansını değerlendirmektedirler.	1	2	3	4	5
...Öğretmenlerin ulaştıkları sonuçları (çıktıları) değerlendirmektedirler.	1	2	3	4	5
...Öğretmenlerin öğretim süreci içerisindeki ilerlemelerini değerlendirmektedirler.	1	2	3	4	5
...Okulumuzda iyi çalışan bir liderlik ekibi vardır.	1	2	3	4	5
...Liderlik ekibi olabildiğince aktif olmaya çalışmaktadır.	1	2	3	4	5
...Liderlik ekibi okulumuzda ulaşmak istediğimiz hedefleri gerçekleştirmek	1	2	3	4	5
...Okulun ana hedeflerini gerçekleştirmek için liderlik ekibinin bütün üyeleri aynı çabayı göstermektedir.	1	2	3	4	5
...Yeterlikler dikkate alındığında, okulumuzda doğru adam doğru yerde oturmaktadır.	1	2	3	4	5
...Yönetim ekibi üyeleri bana her zaman zaman ayırırlar.	1	2	3	4	5
...Liderlik ekibi üyelerinin hedefleri nettir.	1	2	3	4	5
...Liderlik ekibi üyelerinin görevlerinin ne olduğunu biliyorum/gösterebilirim.	1	2	3	4	5
...Liderlik ekibi iyi bir fikri uygulamak için isteklidir.	1	2	3	4	5
...Başarı ve gelişme için liderlik ekibi üyelerinin yetkileri açık ve nettir.	1	2	3	4	5

BÖLÜM III. AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ OKUL FORMU

Aşağıdaki maddeleri okulunuzu, okulunuzdaki öğretmen ve öğrencileri düşünerek yanıtlayınız.	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Okulumdaki öğretmenler çok problemlili öğrencilerle başa çıkabilirler.	1	2	3	4	5
2.Burada öğretmenler öğrencilerini güdüleyebileceklerinden emindirler.	1	2	3	4	5
3.Burada öğretmenler derslerine çalışmayan öğrencilerden umutlarını keserler.	1	2	3	4	5
4.Burada öğretmenler verimli çalışmalar ortaya koyacak becerilere sahip değildirler.	1	2	3	4	5
5.Bu okulda öğretmenler her öğrencinin öğrenebileceğine inanırlar.	1	2	3	4	5
6.Okula gelen öğrenciler öğrenmeye istekli gelirler.	1	2	3	4	5
7.Ev yaşantıları öğrencileri öğrenmeye yönlendiren kolaylıklar sunar.	1	2	3	4	5
8.Burada öğrenciler öğrenmeye güdülenmemektedirler.	1	2	3	4	5
9.Öğretmenler öğrencilerin disiplin sorunlarını çözme becerilerine sahip değildirler.	1	2	3	4	5
10.Çevredeki olanaklar öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
11.Öğrenciler okulda kendilerini güvende hissetmediklerinden, öğrenimde güçlük yaşanır.	1	2	3	4	5
12.Çevredeki alkol ve uyuşturucu kullanımı öğrenimi zorlaştırır.	1	2	3	4	5
13.Bu okulda öğretmenler öğrencilerinin dürüst davrandıklarına inanırlar.	1	2	3	4	5
14.Öğretmenler velilerin dürüst davrandıklarına inanırlar.	1	2	3	4	5
15.Öğrenciler birbirlerini korurlar.	1	2	3	4	5
16.Bu okulda velilerin sözlerini tuttıklarına inanılır.	1	2	3	4	5
17.Öğrencilerin ödevlerini yaptıklarına inanılır.	1	2	3	4	5
18.Öğretmenler çalışmalarına velilerin destek olduklarına inanırlar.	1	2	3	4	5
19.Öğretmenler öğrencilerinin yetenekli olduklarına inanırlar.	1	2	3	4	5
20.Öğretmenler velilerin sorumluluklarını yerine getirdiklerini düşünürler.	1	2	3	4	5
21.Öğretmenler velilerin anlattıklarına inanırlar.	1	2	3	4	5
22.Bu okuldaki öğrenciler öğretmenlerine kendilerini açmazlar.	1	2	3	4	5
23.Okulun başarı ölçütleri yüksektir.	1	2	3	4	5
24.Öğrenciler başarılı olan arkadaşlarını takdir ederler.	1	2	3	4	5
25.Öğrenciler yüksek notlar almak için fazladan çalışırlar.	1	2	3	4	5
26.Okulda başarılı olanlar belirlenir ve takdir edilir.	1	2	3	4	5
27.Öğrenciler önceki çalışmalarını geliştirmek için çaba harcarlar.	1	2	3	4	5
28.Öğrenme ortamı düzenlidir.	1	2	3	4	5
29.Bu okulda öğrenciler kendileri için konulan hedeflere ulaşabilirler.	1	2	3	4	5
30.Bu okulda öğretmenler öğrencilerin başarılı olacak yetenekte olduklarına inanırlar.	1	2	3	4	5

BÖLÜM IV. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

	Hiç bir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1.Okulumda planlama, örgütleme ve yürütme işlerine katıldığım için kendimi bu okula daha bağlı hissediyorum.	1	2	3	4	5
2.Okulumda hâkim olan yüksek düzeydeki güven duygusu görevimi bu kadar uzun süre devam ettirmeme neden olmaktadır.	1	2	3	4	5
3.Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum.	1	2	3	4	5
4.Bu okulda mesleki gelişme olanaklarının oluşu beni buraya bağlı kılıyor.	1	2	3	4	5
5.Bu okulda doğru işler doğru kişilere verildiği için kendimi bu okula bağlı hissediyorum.	1	2	3	4	5
6.Okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısının olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7.Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum.	1	2	3	4	5
8.Okul müdürümüzün çabalarına destek ve cesaret veriyor olması, kendimi bu okula daha yakın hissetmemi sağlıyor.	1	2	3	4	5
9.Adil ve düşünceli yönetimi nedeniyle kendimi bu okulla büyük ölçüde özdeşleştiriyorum.	1	2	3	4	5
10.Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.	1	2	3	4	5
11.Herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okulda ders saatleri dışında da çalışabilirim.	1	2	3	4	5
12.Kişinin kim olduğundan ziyade performansının objektif olarak değerlendirilmesi benim bu okula bağlı olmamı sağlıyor.	1	2	3	4	5
13.Yöneticilerimizin karar alırken, problem çözerken bizleri işbirliğine teşvik etmeleri kendimi buraya bağlı hissetmemi sağlıyor.	1	2	3	4	5
14.Üstlerim yapmış olduğum işleri takdir ettikleri için kendimi bu okula büyük ölçüde bağlı hissediyorum.	1	2	3	4	5
15.Okulumda var olan özgürlük ve sorumluluk dengesinin, beni gerçekten bu okula bağladığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
16.Bu okulda dikkate alındığımı, hesaba katıldığımı düşündüğüm için kendimi buraya bağlı hissediyorum.	1	2	3	4	5
17.Önerilerim okul yönetimince dikkate alındığı için kendimi buraya bağlı hissediyorum.	1	2	3	4	5

EK 3. Dağıtımçı Liderlik Ölçeği İçin Doç. Dr. Nuri Baloğlu'ndan Alınan İzin Belgesi

Gelen Kutusuna taşı Diğer

Ölçek İzin Talebi (Nuri BALOĞLU) Gelen Kutusu x

Nuri BALOĞLU <nbaloglu@ahievran.edu.tr> 17 Şub

Alıcı: bana

Sevgili Öznur ATAŞ AKDEMİR,

Ben Hester Hulpiya'nın dağıtımçı liderlik ölçeğini kendisiyle de bağlantı kurarak ve iznini alarak "Değerler Temelli Liderlik ile Dağıtımçı Liderlik arasındaki ilişkiler: ..." adlı çalışmada kullandım. Yaptığım çeviriyi ve analizleri ayrıca bir yayın haline getirmedim. Dolayısıyla tezinde, bu ölçek Baloğlu (2011) tarafından yapılan bir araştırmada veri toplamak amacıyla Türkçe'ye çevrilerek kullanılmıştır diyebilirsiniz.

Bununla birlikte ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları Murat Özdemir tarafından yapılarak Eğitim Yönetimi Dergisinde yayımlandı. Elbette bunu d kullanabilirsin. Tercih senin.

Gelişmelerden beni haberdar etmeni bekliyorum.

Başarı dilekleriyle.

Doç.Dr.Nuri BALOĞLU

Kimden: "Öznur ATAŞ AKDEMİR" <oznuratasakdemir@gmail.com>
Kime: nbaloglu@a ebi

Merhaba Hocam,

Ben Atatürk Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Plavlanası ve Ekonomisi Anabilim dalında doktora öğrencisiyim. Şu an doktora tez aşamasındayım. Tezimde dağıtımçı liderlik konusunu çalışıyorum. "Değerler Temelli Liderlik ile Dağıtımçı Liderlik arasındaki ilişkiler: Okul Müdürünün Davranışını Değerlendirmeye Dönük Nedensel Bir Araştırma" adlı çalışmanızda yararlanış olduğunuz "Dağıtımçı Liderlik Envanteri" ni veri toplama aracı olarak tezimde kullanmak için izninizi istiyorum.

İyi çalışmalar diliyorum...

Ek 4. Akademik İyimserlik Ölçeği İçin Gülizar Yıldız'dan Alınan İzin Belgesi

16.02.2015

Gmail - Ölçek İzin Talebi



Öznur ATAŞ AKDEMİR <oznurasakdemir@gmail.com>

Ölçek İzin Talebi

2 ileti

Öznur ATAŞ AKDEMİR <oznurasakdemir@gmail.com>

16 Şubat 2015 14:36

Alıcı: gulizar86@hotmail.com

Merhaba Gülizar Hanım,

Ben Atatürk Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim dalında doktora öğrencisiyim. Şu an doktora tez aşamasındayım. Tezimde akademik iyimserlik konusunu çalışmayı planlıyorum. Sizin de izniniz olursa "Akademik İyimserlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanabilirliğinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinizde uyarlanmış olduğunuz Akademik İyimserlik Ölçeği- Okul Formu'nu tezimde kullanmak için sizin izninizi istiyorum.

İyi çalışmalar diliyorum...

gulizar yildiz <gulizar86@hotmail.com>

16 Şubat 2015 17:20

Alıcı: Öznur ATAŞ AKDEMİR <oznurasakdemir@gmail.com>

Hocam merhaba -
Tabi kullanabilirsiniz
Kolaylıklar dilerim
İyi çalışmalar

iPhone'umdan gönderildi

16 Şub 2015 tarihinde 14:37 saatinde, Öznur ATAŞ AKDEMİR <oznurasakdemir@gmail.com> şunları yazdı:

Merhaba Gülizar Hanım,

Ben Atatürk Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim dalında doktora öğrencisiyim. Şu an doktora tez aşamasındayım. Tezimde akademik iyimserlik konusunu çalışmayı planlıyorum. Sizin de izniniz olursa "Akademik İyimserlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanabilirliğinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinizde uyarlanmış olduğunuz Akademik İyimserlik Ölçeği- Okul Formu'nu tezimde kullanmak için sizin izninizi istiyorum.

İyi çalışmalar diliyorum...

EK 5. Örgütsel Bağlılık Ölçeği İçin Mehmet Üstüner'den Alınan İzin Belgesi

16.02.2015

Gmail - Ölçek izin talebi



Öznur ATAŞ AKDEMİR <oznurasakdemir@gmail.com>

Ölçek izin talebi

2 ileti

Öznur Ataş <oznur.atas@atauni.edu.tr>
Alıcı: mustuner@inonu.edu.tr

9 Aralık 2014 13:40

Merhaba Hocam,
Ben Atatürk Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim dalında doktora öğrencisiyim. Şu an doktora tez aşamasındayım. Tezimde örgütsel bağlılık konusunu çalışmayı planlıyorum. Bu konuda yaptığınız çalışmalarınızı okudum ve bana gerçekten çok büyük katkıları oldu. Sizin de izniniz olursa "Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği" adlı çalışmanızda geliştirmiş olduğunuz "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ni atıf vermek suretiyle tezimde kullanmak istiyorum. Ölçeği tarafıma göndermeniz mümkün mü? Bu konuda bana yardımcı olacağınızı umuyorum. Anlayışınıza ve ilginize teşekkür ederim.

--
Res. Assist. Oznur ATAŞ

Ataturk University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences
Erzurum-TURKEY

Mehmet Üstüner <mehmet.ustuner@inonu.edu.tr>
Alıcı: Öznur Ataş <oznur.atas@atauni.edu.tr>

11 Aralık 2014 08:37

Sayın Ataş, bahsi geçen ölçeği yapacağınız araştırmada kullanmada tarafımdan bir sakınca görülmemektedir, kullanabilirsiniz. Çalışmalarında kolaylıklar dilerim.
Doç. Dr. Mehmet Üstüner

----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: "Öznur Ataş" <oznur.atas@atauni.edu.tr>
Kime: mustuner@inonu.edu.tr
Gönderilenler: 9 Aralık Salı 2014 13:40:25
Konu: Ölçek izin talebi
[Alıntılanan metin gizlendi]

MEHMET_ÜSTÜNER_D5.pdf
406K

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Öznur ATAŞ AKDEMİR

Doğum Yeri ve Tarihi : Darende – 30.10.1987

Eğitim Durumu

Lisans : Uludağ Üniversitesi – 2010

Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans : Atatürk Üniversitesi – 2012

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi
Planlaması ve Ekonomisi ABD

Dil : İngilizce

İş Deneyimi

2010-2011 : Şanlıurfa Merkez Eyyüp Göncü Lisesi– İngilizce
Öğretmeni

2012-2014 : Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Araştırma Görevlisi

2014-Devam Ediyor : Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yabancı Diller
Yüksekokulu - Okutman

İletişim

Adres : Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Merkez/Ağrı

Elektronik Posta : oznuratasakdemir@gmail.com