



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKULLARDA SERGİLENEN DAĞITIMCI LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU ve
ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tarık ULUSOY

**TOKAT
TEMMUZ, 2014**



GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKULLARDA SERGİLENEN DAĞITIMCI LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU ve
ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tarık ULUSOY

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Alpay ERSÖZLÜ

TOKAT
TEMMUZ, 2014

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Tank ULUSOY' un OKULLARDA SERGİLENEN DAĞITIMCI LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU ve ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER adlı çalışması 25.07.2014 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Uğur AKIN

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Alpay ERSÖZLÜ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Salih BARDAKÇI

İmza

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

08/07/2014

Doç. Dr. Recep KOCAN
Enstitü Müdürü

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını "intihali engelleme" programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 25 / 07 / 2014

Tank ULUSOY

İmza

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince her türlü yardım ve desteği sağlayan, akademik hayatımı meslek hayatıma dönüştürmemdeki katkılarını unutmayacağım başta danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Alpay ERSÖZLÜ'ye, tezi değerlendirme jürisinde bulunan ve eleştirileriyle çalışmama anlamlı katkılar sağlayan Yrd. Doç. Dr. Uğur AKIN ile Yrd. Doç. Dr. Salih BARDAKÇI hocalarıma, istatistik çalışmalarında önemli destek ve yardımları olan Yrd. Doç. Dr. Zehra ERSÖZLÜ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca ders aldığım ve tez çalışmamın çeşitli aşamalarında bana destek olan değerli tüm hocalarım ve arkadaşlarıma en içten duygularıyla saygı ve şükranlarımı sunuyorum.

Sözlerle ifade edilemeyecek fedakârlıklar yaparak beni yetiştirip bu günlere getiren sevgili anneme ve babama, destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan dostlarıma, yoğun çalışmalarım boyunca kendisini ihmal etmeme rağmen sevgisini ve desteğini benden hiç esirgemeyen sevgili eşime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tarik ULUSOY

Temmuz, 2014

ÖZET

OKULLARDA SERGİLENEN DAĞITIMCI LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU VE ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Ulusoy, Tarık

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Alpay Ersözlü

Temmuz 2014, xiv + 139 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı, okullarda sergilenen dağıtımci liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkileri belirlemektir. Betimsel nitelikteki ilişkisel tarama modelinde olan bu araştırmanın çalışma evrenini, Tokat ilindeki ortaöğretim okullarında 2013 – 2014 eğitim – öğretim yılında görev yapan 2229 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, oransız küme örnekleme yöntemiyle rastgele seçilen 386 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada bir kişisel bilgi formu ile birlikte üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Okullarda sergilenen dağıtımci liderlik davranışlarını ölçmek için uygulanan “Dağıtımci Liderlik Ölçeği” İngilizceden Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumlarını ölçmek için “İş doyum Ölçeği” ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını ölçmek için “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araştırma için uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama teknikleri ile birlikte Kruskal – Wallis H- testi, *t* testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Hiyeşarşik Çoklu Regresyon kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışlarının orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yapılan okuldaki süre ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları öğretmenlerin iş doyumlarını ve örgütsel adanmışlıklarını anlamlı olarak yordamaktadır. Aracılık testi sonuçlarına göre, hem örgütsel adanmışlığın dağıtımçı liderlik ile iş doyumunu arasında kısmi ara yordayıcı olduğu hem de iş doyumunun dağıtımçı liderlik ile örgütsel adanmışlık arasında kısmi ara yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, dağıtımçı liderlik öğretmenlerin iş doyumunu hem doğrudan hem de örgütsel adanmışlık aracılığı ile etkilemektedir. Aynı zamanda, dağıtımçı liderlik öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını hem doğrudan hem de iş doyumunu aracılığı ile etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Dağıtımçı Liderlik, İş Doyumu, Örgütsel Adanmışlık.

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN DISTRIBUTED LEADERSHIP
BEHAVIOURS IN SCHOOLS WITH TEACHERS' JOB SATISFACTION AND
ORGANIZATIONAL COMMITMENT**

Ulusoy, Tark

Master Thesis, Educational Eğitim Administration and Supervision

Thesis Advisor: Associate Professor Alpay Ersözlü

Temmuz, 2014, xiv + 139 pages

The general aim of this research is determining the relationship between distributed leadership behaviors in schools with teachers' job satisfaction and organizational commitment. The target population of this research, which is in descriptive relational scanning model, consists of 2229 teachers working in high schools at Tokat in the 2013-2014 academic year. The sample of the research consists of 386 teachers who were selected randomly from the target population with simple cluster sampling method. There are three data collection tools with a demographic information form at this reseach. "Distibuted Leadership Questionanaire" was used for evaluating distributed leadership behaviors in schools. In addition, "Job Satisfaction Questionanaire" and "Organizational Commitment Questionanaire" is used to evaluate teachers' job satisfaction and organizational commitment respectively. Frequency, percantage, arithmetic mean, kruskal wallis H-test, *t*- test, ANOVA and hierarchical multiple regression analyses is used for this reseach.

According to results of the findings, it revealed that the level of distributed leadership behaviors in schools are medium and there are no meaningful differences

between distributed leadership behaviors levels in schools and independent variables which are their genders, ages, working year in the school and education levels. As a result of the multiple hierarchical regression analysis, it was seen that distributed leadership behaviors in schools positively predict teachers' job satisfaction and organizational commitment. The results of the mediation tests show that not only organizational commitment is a partial mediator of the relationship between distributed leadership behaviors with job satisfaction but also job satisfaction is a partial mediator of the relationship between distributed leadership behaviors with organizational commitment. In other words, distributed leadership effects teachers' job satisfaction both directly and the help of mediator of organizational commitment. Also, distributed leadership effect teachers' organizational commitment both directly and the help of mediator of job satisfaction.

Key Words: Distributed Leadership, Job Satisfaction, Organizational Commitment.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI.....	ii
ETİK SÖZLEŞMESİ.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Sayıltıları	6
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Tanımlar	6
BÖLÜM II	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
Liderlik.....	8
Eğitimsel Liderlik.....	12
Okullarda Liderlik	13
Dağıtımçı Liderlik.....	14
Dağıtımçı Liderliğin Tarihsel Gelişimi	14
Dağıtımçı Liderlik Kavramı	16
Dağıtımçı liderlik ile Geleneksel Liderliğin Karşılaştırılması	18
Dağıtımçı Liderliğin Faydaları	19
Dağıtımçı Liderliğin Mantıksal Gerekçeleri ve Çıktıları	20
Dağıtımçı Liderlik Yaklaşımları.....	22
Dağıtımçı Liderliğin Boyutları	30
Eğitim Örgütlerinde Dağıtımçı Liderlik.....	33
İş Doyumu.....	35

İş Doyumu Kavramı	35
İş Doyumunun Önemi	36
İş Doyumu Kuramları.....	37
Kapsam Kuramları.....	37
Süreç Kuramları.....	41
İş Doyumuna Etki Eden Faktörler	45
Örgütsel Adanmışlık	45
Örgütsel Adanmışlık Tanımları	45
Örgütsel Adanmışlık Sınıflamaları.....	46
Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlık	50
Örgütsel Adanmışlığı Etkileyen Etmenler.....	52
Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık	54
Dağıtımçı Liderlik, İş Doyumu ve Örgütsel Adanmışlık İlişkisi	55
Dağıtımçı Liderlik	55
Dağıtımçı Liderlik – İş doyumu İlişkisi	56
Dağıtımçı Liderlik – Örgütsel Adanmışlık İlişkisi.....	57
İş doyumu – Örgütsel Adanmışlık İlişkisi.....	58
Dağıtımçı Liderlik – İş doyumu – Örgütsel Adanmışlık İlişkisi.....	58
BÖLÜM III.....	60
YÖNTEM.....	60
Araştırmanın Modeli	60
Evren ve Örneklem.....	60
Örneklemin Hesaplanması	62
Veri Toplama Araçları.....	63
Kişisel Bilgi Formu	64
Dağıtımçı Liderlik Ölçeği.....	66
İş Doyumu Ölçeği.....	77
Örgütsel Adanmışlık Ölçeği	79
Verilerin Toplanması.....	81
Verilerin Analizi.....	81
BÖLÜM IV.....	83
BULGULAR.....	83

Öğretmenlerin Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Algı Düzeyleri	83
Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri	84
Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşması	84
Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Durumu ...	86
Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Durumu	89
Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki	91
BÖLÜM V	108
TARTIŞMA	108
Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına İlişkin Tartışma	108
Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Tartışma	109
Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik ile Öğretmenlerin İş Doyumları ve Örgütsel Adanmışlıklarını Yordama Gücüne Yönelik Tartışma	112
BÖLÜM VI	115
SONUÇ ve ÖNERİLER	115
Sonuçlar	115
Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuçlar	115
Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Sonuçlar	115
Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarına İlişkin Sonuçlar	115
Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik ile Öğretmenlerin İş Doyumları ve Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	116
Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Yordama Gücüne Yönelik Sonuçlar	116
Öneriler	117
KAYNAKÇA	120
EKLER	132

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Olumlu Liderlik Stilleri	11
Tablo 2: Olumsuz Liderlik Stilleri.....	12
Tablo 3. Dağıtımçı Liderliğin Boyutlarının Araştırmacılara Göre Karşılaştırılması.....	30
Tablo 4. Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	38
Tablo 5. Motive Edici Faktörler ve Hijyen Faktörler	39
Tablo 6. Alderfer ve Maslow Kuramlarını karşılaştırma.....	40
Tablo 7. Örgütsel Adanmışlık Sınıflandırmalarını Karşılaştırma.....	49
Tablo 8. Örgütsel Adanmışlık Sınıflandırmalarını Karşılaştırma.....	50
Tablo 9. Evrendeki Okul ve Öğretmen Sayısının Dağılımı	61
Tablo 10. Evrene Dağıtılan ve Geçerli Olan Ölçek Sayısı	63
Tablo 11. Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi, Branş ve Öğrenim Durumu değişkenlerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	65
Tablo 12. Dağıtımçı Liderlik Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analiz Sonuçları	69
Tablo 13. Madde Toplam Korelasyonuna Dayalı Madde Analiz Sonuçları.....	71
Tablo 14. Üst – Alt Grup Ortalamaları İçin t-testi Sonucu.....	72
Tablo 15. Bütün Maddeler İçin Üst – Alt Grup Ortalamaları İçin t-testi Sonucu	73
Tablo 16. Dağıtımçı Liderlik Ölçeğinin Boyutlarına Göre Güvenirlilik Katsayılarının Karşılaştırılması	74
Tablo 17. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri.....	75
Tablo 18. Dağıtımçı Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutları ve Madde Numaraları	77
Tablo 19. İş Doyumu Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi ve Madde Toplam Korelasyonuna Dayalı Sonuçları	78
Tablo 20. Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin Alt Boyutları ve Madde Numaraları.....	79
Tablo 21. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi ve Madde Toplam Korelasyonuna Dayalı Sonuçları	80
Tablo 22. Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	83
Tablo 23. Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Örgütsel Adanmışlık Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	84
Tablo 24. Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Göre Farklılaşması.....	85
Tablo 25. Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Algı Düzeylerinin Yaş, Mesleki Kıdem, Okuldaki Hizmet Yılı ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Analizine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	86

Tablo 26. İş Doyumuna İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu	87
Tablo 27. İş Doyumu Algı Düzeylerinin Yaş, Mesleki Kıdem, Okuldaki Hizmet Yılı ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Analizine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	88
Tablo 28. Öğretmenlerin İş Doyumunun Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	88
Tablo 29. Örgütsel Adanmışlığa İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu.....	89
Tablo 30. Örgütsel Adanmışlık Algı Düzeylerinin Yaş, Mesleki Kıdem, Okuldaki Hizmet Yılı ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Analizine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	90
Tablo 31. Dağıtımçı Liderlik, İş Doyumu ve Örgütsel Adanmışlık Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Değerleri.....	92
Tablo 32. Dağıtımçı Liderlik, İş Doyumu, Örgütsel Adanmışlık Değişkenlerinin Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Değerleri.....	92
Tablo 33. Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerini Yordamasına İlişkin Hiyeşarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	94
Tablo 34. Öğretmenlerin İş Doyumunu En İyi Yordayıcıları Olan Dağıtımçı Liderliğin Alt Boyutlarını Belirlemeye Yönelik Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	95
Tablo 35. Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Yordamasına İlişkin Hiyeşarşik Regresyon Analizi Sonuçları	97
Tablo 36. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarını En İyi Yordayıcıları Olan Dağıtımçı Liderliğin Alt Boyutlarını Belirlemeye Yönelik Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	98
Tablo 37. Öğretmenlerin Okula Adanmışlığını En İyi Yordayıcıları Olan Dağıtımçı Liderliğin Alt Boyutlarını Belirlemeye Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 38. Öğretmenlerin Öğretim İşlerine Adanmışlıklarını En İyi Yordayıcıları Olan Dağıtımçı Liderliğin Alt Boyutlarını Belirlemeye Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	100
Tablo 39. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlıklarını En İyi Yordayıcıları Olan Dağıtımçı Liderliğin Alt Boyutlarını Belirlemeye Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 40. Öğretmenlerin Çalışma Grubuna Adanmışlıklarını En İyi Yordayıcıları Olan Dağıtımçı Liderliğin Alt Boyutlarını Belirlemeye Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	102
Tablo 41. Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik ile İş Doyumu Arasındaki İlişkide, Örgütsel Adanmışlığın Aracılık Etkisine İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi ve Aracılık Testi Sonuçları.....	104
Tablo 42. Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkide, İş Doyumunun Aracılık Etkisine İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi ve Aracılık Testi Sonuçları.....	106

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Spillane'nin Dağıtımçı Liderlik Modeli	23
Şekil 2. Dağıtımçı liderlik ölçeğine ilişkin özdeğer çizgi grafiği	70
Şekil 3. Yedi Faktörlü Dağıtımçı Liderlik Ölçeği Modeli.....	76
Şekil 4. Demografik Değişkenlerin Etkisi Kontrol Edilerek, Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumu Üzerine Etkisi	96
Şekil 5. Demografik Değişkenlerin Etkisi Kontrol Edilerek, Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Alt Boyutlarının Öğretmenlerin İş Doyumu Üzerine Etkisi	96
Şekil 6. Demografik Değişkenlerin Etkisi Kontrol Edilerek, Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının, Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Üzerindeki Etkileri	103
Şekil 7. Demografik Değişkenlerin Etkisi Kontrol Edilerek, Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Alt Boyutlarının, Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık ve Alt Boyutları Üzerindeki Etkileri	103
Şekil 8. Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkide, Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Aracılık Etkisine İlişkin Model.....	105
Şekil 9. Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkide, Öğretmenlerin İş Doyumunun Aracılık Etkisine İlişkin Model.....	107

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ile ilgili tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Bireyin yaşamında çalışma ve örgüt ortamı önemli bir yer tutmaktadır. İşgörenler, yaşamlarının önemli bir bölümünü bulunduğu örgütle veya örgütsel faaliyetleri planlamayla geçirmektedirler. Özellikle temel yapı taşı insan olan eğitim örgütlerinde öğretmenlerin hayatlarının önemli bir bölümü okulda veya okul, ders, öğrenci ile ilgili çeşitli faaliyetlerde geçmektedir. Çelik (2013, s. 7) okullardaki eğitimin niteliğini artırmak için okul yöneticilerinin davranışlarının önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda okullarımızın ve paydaşların varlıklarını olumlu yönde geliştirerek devam ettirebilmeleri, maddi kaynaklarla birlikte insan kaynağının etkin yönetilmesine bağlı olduğu söylenebilir. Okulun maddi ve insan kaynaklarını verimli bir şekilde değerlendirebilmek ve yönetebilmek öncelikle okul yöneticilerinin görevidir (Taymaz, 1995, s. 21). Okul yöneticileri, okulların başarıya ulaşabilmelerinde kilit rol oynamaktadırlar (Güçlü, 1997, s. 50). Bu nedenle, okul yöneticilerinin karşılaştıkları bu zorlu görevi başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için bir takım özelliklerinin olması gerekmektedir. Bu özelliklerin en önemlilerinden birisinin de okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik davranışları, okuldaki öğrenci, öğretmen, veli vb. paydaşları doğrudan veya dolaylı olarak etkileme gücüne sahip olduklarından dolayı önem arz ettiği söylenebilir. Bununla birlikte, okul yöneticileri sadece okul içindeki paydaşları etkilemekle kalmamakla birlikte okulda oluşturduğu örgütsel koşullarla, eğitimsel - öğretimsel faaliyetlerle okul dışındaki insanları da etkileyebilmektedir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin hem liderlik davranışlarıyla hem de okulda oluşturduğu örgütsel koşullarla öğretmenleri, öğrencileri, velileri vb. paydaşları olumlu etkileyebilmek için etkili liderlik davranışları göstermeye ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir (Kurt, 2009, s. 89).

Liderlik insanların zihnini meşgul eden en eski kavramlardan birisidir (Erel, 2008, s.8). Birçok araştırmacı tarafından liderlik ile ilgili çalışmalar yapılmış (Bakır, 2013; Baloğlu, 2011; Baysinger, 2004; Bilir, 2007; Cemaloğlu, 2007; Davis, 2009; Eicher, 1999; Hulpia ve Davos, 2010) ve günümüzde yönetim bilimciler tarafından popüler bir konu olduğu söylenebilir. Kısaca “insanları etkileme sanatı” olarak ifade edilebilen liderlik kavramı, toplumsal ve evrensel olgulardan biri olduğundan dolayı insanın olduğu her yerde ilgi çeken bir konu olmuştur. Alan yazında liderlik kavramı birbirinde farklı biçimlerde tanımlanmakla birlikte birçok liderlik çeşitlerinden de bahsedilmektedir. Bu liderlik çeşitlerinden biri de dağıtımçı liderliktir.

Dağıtımçı liderlik ile ilgili özellikle 2000’li yıllardan sonra birçok kuramsal çalışmaya (Gron, 2000, 2002; Spillane, 2003, 2005; Elmore, 2000) ve deneysel çalışmaya (Bennet, Wise, Woods ve Harvey, 2003; Bolden, 2007; Hulpia ve Devos, 2010) rastlanmaktadır. Yapılan çalışmalar, dağıtımçı liderliğin okulların niteliğini arttırdığı görüşünü desteklemektedir.

Çağdaş bir okul yönetiminde, liderlik anlayışının tek kişinin liderliğinden, takım liderliği anlayışına doğru yönelmesi durumun, okullarda dağıtımçı liderliğin benimsendiği anlamına gelebilir (Harris, Brown ve Abbott, 2006). Dağıtımçı liderliğin bu ölçüde güncel ve ilgi odağı olmasının birçok nedeni vardır. Bu nedenlerin başında, her problemi kendi başına çözebilen ve üst düzey yeteneklere sahip tek yönetici “kahraman lider” anlayışının çökmeye başlaması olarak gösterilebilir (Jacobs, 2010, s. 35).

Günümüzde kahraman lider anlayışının yerini, örgütün sorunlarının çözmenin yolunu işgörenlerden ve izleyenlerden güç almak olduğu anlayışının benimsendiği, örgütsel değişimin ve gelişimin desteklendiği, örgütteki paydaşlardan gelen her türlü bilgiye açık ve bu bilgilerin örgüt yararına kullanılabildiği dağıtımçı liderlik anlayışı almaktadır (Woods, 2010, s. 5). Dağıtımçı liderlikte asıl önemli olan, paydaşların sadece formal yetkileri ve bu yetkilerine dayanarak yaptıkları katkılar değil; konuya ilişkin bilgi ve becerilerini göstererek yaptıkları her türlü katkıyı verebilmeleridir. Klasik liderliğin geleneksel hiyerarşik yapısının aksine, dağıtımçı liderlik tüm paydaşların beraberce oluşturdukları ve sergiledikleri liderlik davranışlarını içerir. Izbicki (2004) daha kaliteli bir öğretimin sağlanması için okulun tüm paydaşlarının sorumluluk üstlendiği bir liderlik anlayışının, öğretmenlerin değişime olan ihtiyacı daha

iyi kavramalarına ve yaptıkları liderliğin okuldaki öğrenme ve öğretme sürecine olan katkılarını daha iyi görmelerini sağlayabileceğine işaret etmektedir.

Örgütsel ortamda insanların iş doyumları ve örgütsel adanmışlıkları birçok etmene bağlı bir konudur (Huang, 2004, s. 35). İnsan kaynağının etkili kullanılıp kullanılmadığı bu kavramlarla yakından ilişkilidir. Bu konularda örgütlerin durumu, hem bireysel açıdan hem de toplumsal açıdan gelişme yönüyle büyük önem taşımaktadır. Hackman ve Oldham (1975) iş doyumunu “çalışanların işinden duyduğu mutluluk” şeklinde tanımlamıştır. Tutar (2007, s. 103) kişinin işinden doyum almasının bir sonucu olarak işine ve örgütüne karşı adanmışlık duygusu hissedeceğini ifade etmektedir. Aksi durumda işine ve örgütüne karşı soğuyacak ve ilgisini kaybedecektir.

İş doyumunu ile birlikte büyük önem taşıyan diğer konulardan biri örgütsel adanmışlıktır. Örgütsel adanmışlık, örgütün amaç ve değerlerine inanma, kabullenme ve örgüte katkı sağlamaya devam etme isteğidir (Porter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974, s. 603-609). Kısaca “psikolojik bir bağ” olarak tanımlanabilen örgütsel adanmışlıkta tutumların davranışlara neden olabileceğini göz önüne alırsak örgüt hakkında olumlu tutumların olumlu davranışlara; olumsuz tutumların olumsuz davranışlara sebep olacağı düşünülebilir. Böylece duygusal bağlılığı yüksek çalışanlarda olumlu tutumların örgütsel adanmışlık hislerini arttırması beklenebilir (Gürbüz, 2006, s. 61).

Bu çalışmada dağıtımçı liderlik, iş doyumunu ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin varsayımlarından biri, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu olumlu etkilemesi ve olumlu etkilenen iş doyumunun da öğretmenlerin örgütsel adanmışlığının artmasına katkı sağlamasıdır. Algılanan dağıtımçı liderlik davranışlarının olumsuz olması durumunda ise, öğretmenlerin iş doyumunun düşeceği ve bu durumun işgörenlerin örgütsel adanmışlıklarını olumsuz yönde etkileyeceği ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik ile iş doyumunu arasında ara yordayıcı olabilir. Diğer varsayım ise, yukarıdaki ifadenin tersi olarak, öğretmenlerin iş doyumları okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik ile örgütsel adanmışlık arasında ara yordayıcı olabilir şeklindedir. Hulpia, Devos ve Rosseel (2009) bu varsayımları destekleyici bulgulara ulaşmışlardır. Dağıtımçı liderliğin bileşenlerinden bazılarının (öğretmen liderliği) iş doyumunu doğrudan, örgütsel adanmışlığı ise dolaylı olarak

etkilediğini; bazılarının ise (kararlara katılım, denetimin paylaşılması, destek) örgütsel adanmışlığı doğrudan, iş doyumunu ise dolaylı olarak etkilediğini ifade etmektedirler.

Sonuç olarak, okullarda dağıtımçı liderlik davranışlarının sergilenmesi ile oluşan olumlu örgüt ortamında; örgüt ile özdeşleşen, adanmışlıkları yüksek, örgütleri için bütün bilgi ve becerilerini sorumluluk duyguları içinde kullanabilen, kendini takımın bir parçası olarak gören, iş doyumunu yüksek işgörenlerin bu durumları, eğitim örgütlerinin etkililiği ve verimliliğinin artması bakımından önem arz etmektedir. Bu ifadeler ışığında, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumları ve örgütsel adanmışlıkları ile ilişkisi ile yordama gücünün olup olmadığının belirlenmesi önem arz etmektedir. Böyle bir ihtiyaçtan doğan bu araştırmanın temel problemi ise okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel adanmışlıklarını yordama gücünün ne olduğudur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel adanmışlıklarına ilişkin algı düzeylerini saptamak ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları ve okul örgütü, okul vizyonu, okul kültürü, öğretimsel program, geri bildirim, öğretmen liderliği ve okul müdürü liderliği alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin, iş doyumunu, örgütsel adanmışlıkları ve örgütsel adanmışlığın okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma ve çalışma grubuna adanma alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin okullarda sergilenen dağıtımçı liderliğe ilişkin algı düzeyleri, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki hizmet yılı ve eğitim durumu demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algı düzeyleri, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki hizmet yılı ve eğitim durumu demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlığa ilişkin algı düzeyleri, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki hizmet yılı ve eğitim durumu demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
6. Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları, öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel adanmışlıklarını yordamakta mıdır?
8. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumları arasında ara yordayıcı mıdır?
9. Öğretmenlerin iş doyumları, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında ara yordayıcı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Günümüzde örgütlerin verimliliği ve etkililiğini artırabilmek için insan ögesine verilen önem her geçen gün artmaktadır. Özellikle eğitim örgütleri gibi insan unsurunun ön planda olduğu örgütlerde, paydaşların çeşitli tutum ve davranışları okul örgütünü derinden etkileyebilmektedir.

Alan yazında liderlik konusu oldukça çalışılan bir konu olmasına rağmen, özellikle Türkçe kaynaklarda yeni liderlik davranışlarından olan dağıtımçı liderlik ile ilgili çalışmalar olmakla birlikte (Bakır, 2013; Baloğlu, 2011; Kılınç, 2013; Korkmaz, 2011; Yılmaz, 2013) çalışma sayısının az olduğu söylenebilir. Bu anlamda, bu çalışma dağıtımçı liderlik ile ilgili çalışmaların alan yazına katkı sağlaması bakımından önem arz etmektedir. Araştırmacının bu konuya olan ilgisi artıran hususlardan birisi de, her geçen gün toplumun daha demokratik bir ortam beklentisi içerisinde olması ve bu demokratik ortamın örgütlerde dağıtımçı liderlik ile tesis edilebilir olmasıdır (Bennett ve diğerleri, 2003, s. 20). Bu anlamda dağıtımçı liderlik, üzerinde fazlaca durulması gereken bir liderlik yaklaşımıdır. Liderin davranışlarının takipçilerinin tutum ve davranışları üzerinde belirleyici olduğu alan yazındaki çalışmalarda da ifade edilen bir husustur. Okullarda daha demokratik liderlik davranışlarının diğer bir deyişle daha dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumlarını ve örgütsel adanmışlıklarını yordama gücünün olup olmadığı bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

İş doyumunu ve örgütsel adanmışlık konuları, alan yazında oldukça çalışılmış konulardandır. Öğretmenlerin iş doyumları ve örgütsel adanmışlık algılarını olumlu yönde etkileyecek durumları geliştirerek; olumsuz yönde etkileyen durumları ortadan kaldırmaya çalışmak örgütün performansını olumlu şekilde etkileyebilir. Bundan dolayı iş doyumunu ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkileri ya da bunları bağımlı değişken olarak düşünerek bağımsız değişkenler ile olan ilişkilerini içeren çalışmalar örgütün verimliliği ve etkililiğini artırması açısından önemlidir.

Sonuç olarak, girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütleri toplumsal açık sistemler olduğundan toplumu etkilemekte ve toplumdan etkilenmektedir. Okul örgütündeki paydaşların çeşitli durum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyebilmek, önce okul örgütünü sonra da toplumu etkilemek demektir. Bu anlamda, bu araştırma, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik ile öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel adanmışlığının hem düzeylerini saptamak ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak bakımından hem de alan yazında var olan bir boşluğu kapatmayı hedeflemesi bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, verileri toplamak için yeterlidir.
2. Ölçme araçlarıyla toplanan verilerde, öğretmenler görüşlerini doğru bir şekilde ifade etmişlerdir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2013 - 2014 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılıyla,
2. Öğretmenlerin ölçme araçlarına verdikleri cevaplarla,
3. Ölçme araçlarının uygulandığı Tokat ilinden seçilen öğretmenlerle sınırlıdır.

Tanımlar

1. Dağıtımçı liderlik: Dağıtımçı liderlik, bir örgütteki liderlik faaliyetlerinin paydaşlar tarafından ortaklaşa yerine getirilmesidir. Örgütün taban – tavan ayrımının keskin hatlarla çizilmediği, resmi görevi ne olursa olsun bir işgörenin örgütle ilgili görüşlerini rahatlıkla ifade etmesini ve alınan kararlarda bu düşüncelerin değerlendirilmesini gerektirir.

2. İş doyumu: İş doyumu, bireyin işini severek yapması veya işinin gerektirdiği bütün şartları kabullenerek o işten memnun olmasıdır.
3. Örgütsel adanmışlık: Örgütsel adanmışlık, bireyin işini sevmesi, çalıştığı örgütü sevmesi, iş arkadaşlarını sevmesi ve bunların neticesi olarak örgüte olan bağlılığıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Liderlik

Liderlik, bir hayli eskiye dayanan bir konudur. Hatta Mısır hiyerogliflerinde lider, liderlik ve takipçi kavramına ait kayıtlar bulunmaktadır (Erel, 2008, s. 7). Liderlik konusu geçmişten günümüze kendini yenileyen ve hiç eskimeyen bir konu olagelmıştır. Ünlü arama motoru “Google” da “liderlik/leadership” şeklinde yapılan basit bir aramada 162 milyondan fazla sonuçla karşılaşılması liderlik ile ilgili birçok araştırmanın, yazının ve ifadenin olduğunu desteklemektedir. Güncelliğini hiç yitirmeyen bir konu olan liderlik, bundan sonra da birçok araştırmaya konu olacağına benzemektedir. Belirli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen toplulukların sevk ve idare edilmesi işi yönetme/yönetilme gerekliliğini beraberinde getirmiştir (Bakan ve Doğan, 2013, s. 3). Bu noktada liderliğin, yönetimde kendine ait yeri almış olduğu ifade edilebilir.

“Liderlik ” şeklindeki bir cümleyi bitirmenin yüzlerce yolu vardır (Northouse, 2012, s. 2). Liderlik sevgi, mutluluk, doğruluk, huzur gibi tanımları kişiden kişiye göre değişebilen bir kavramdır. Bundan dolayı liderliğin, üzerinde anlaşmaya varılmış bir tanımından daha çok bakış açısına göre şekillenen tanımları vardır. Stogdill (1974, s. 7) liderliğin tanımı ile ilgili olarak “liderliği tanımlamaya çalışan insan sayısı kadar liderlik tanımı vardır” der. Bu anlamda liderlik kavramının kişiden kişiye, toplumdaki topluma, kültürden kültüre, durumdan duruma değişiklik gösteren bir yapısı vardır (Hill, 2008, s. 5). Dolayısıyla liderlik hakkında alan yazında birbirinden farklı birçok tanım ve açıklama mevcuttur. Herkes tarafından benimsenen bir liderlik tanımının olmaması liderlik konusunda yüzlerce tanım ortaya çıkmasına neden olarak da gösterilebilir (Baloğlu ve Karadağ, 2009). Marion’ a (2002, s. 70) göre liderliğin tanımını yapabilmek ele geçirilemeyen bir şey gibidir. Lideri gördüğünüzde liderliğin farkına varabilirsiniz. Bu açıdan düşünüldüğünde liderliğin tanımını yapabilmek çok zor bir iştir; çünkü liderliğin tanımını yapanlar da kendi bakış açılarından ve çalıştıkları veya araştırdıkları tema üzerinden tanımlama yapmaktadırlar (Marion, 2002, s. 71). Her ne kadar liderliğin tanımının yapılması işi zor ve kişiden kişiye göre değişebilen bir iş olsa da belli başlı liderlik tanımları da mevcuttur.

Northouse (2012, s. 3) liderliğin tanımlanmasında dört temel ögenin üzerinde durmuştur: 1. Liderlik bir süreçtir. 2. Liderlik etkilemeyi içerir. 3. Liderlik bir grup içinde gerçekleşir. 4. Liderlik ortak amaca ulaşmayı içerir. Bu anlamda alan yazındaki belli başlı liderlik tanımları aşağıda verilmeye çalışılmıştır.

Lider, grup tarafından fark edilen fakat açığa çıkmamış düşünceleri, benimsenir bir şekilde ortaya koyan ve grup üyelerini bu amaçlar doğrultusunda yönlendiren kimsedir (Celep, 2004, s. 3). Liderlik ise liderin yaptığı işin adıdır. Erel (2008, s. 131) liderliği, “lider ile takipçileri arasında karşılıklı amaçları kapsayan ve gerçek değişim niyeti olan lider ile takipçileri arasındaki yetki ilişkisidir” şeklinde tanımlamıştır. Liderlik dağılmış bireyleri bir araya getiren kişiye verilen statünün adıdır (Gronn, 2002). Liderlik etkileme işlemidir (Yukl, 1989). Liderlik örgütün üyelerini örgütsel işlerde etkileme uğraşdır (Katz ve Kahn, 1966, s. 332). Bass (1990), liderliği grup içinde gerçekleşen, etkileme/etkilenme, ikna etme/edilme, güç ilişkileri, örgütte belirlenmiş ortak amaçlara ulaşma aracı, amaçlara ulaşmak için gereken yapının kurulması veya bütün bu davranışların bileşimi olarak ifade etmektedir.

Liderlik bireyleri tanıma, iş paylaşımı, koordinasyon çeşitli sosyal ve kültürel kaynakların kullanımını içerir. Bu öğrenme ve öğretme olanaklarını geliştirmek için ihtiyaç duyulan bir şeydir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2004, s. 16). Liderlik, ilişkilerin etkisidir. Yani, lider izleyeni etkilerken; izleyen de lideri etkileyebilmektedir (Spillane ve Diamond, 2007, s. 9). Özellikle günümüz örgütlerinde bu şekildeki karşılıklı etkileşimin önemi büyüktür.

Bennis (1982), liderliğin işleri doğru yapmaktan ziyade, doğru işleri yapmak olduğu üzerinde durmaktadır. Bunu yaparken de örgütün vizyonunu, her ne şart olursa olsun örgütün belirlenen amacına doğru ilerlemesi ve örgüt kültürü oluşturma ve onu koruma şeklinde ifade etmektedir.

Liderler, liderlik yaptığı örgütte tek başlarına her zaman yeterli olamazlar. Her işi kendileri üstlenemezler. Mutlaka grup üyelerinden belli yardımları almaları gerekmektedir. Duignan (2007) liderlik kavramı ile ilgili düşüncelerini maddeler halinde aşağıdaki gibi etmiştir:

- Liderlik bir insanın yapabileceğinden çok daha fazla bir şey ifade eder.

- Ne kadar zeki olursa olsun kararlar bir-iki kişinin tekeline bırakılamaz; farklı kültürlerden gelmiş farklı bilgi ve sezgilere sahip insanların kararlarda katılım göstermesi daha güvenilirdir.
- Hiç kimse tek başına en iyi kararı alamaz.
- Karara katılan insanların; onu daha çok sahiplenme ve sadakat duygusu geliştirdikleri gözlemlenmiştir.
- Sürece katkı sağlayan insanların kendilerini değerli hissettikleri ve bunun sonucunda da, profesyonel bir örgüt için gerekli olan karşılıklı güven duygusunu geliştirdikleri görülmüştür.
- Etkili liderliğin özünde etkili ilişki yer alır. Bileşenlerin kendilerini değerli hissetmedikleri ve bir parçası olmadıkları örgüt kültürlerinde güven oluşamaz. Çünkü ilişki yoksa etkilemeden de liderlikten de bahsetmek mümkün değildir.

Bugünkü algıladığımız liderlik kavramı ilk günden bu yana çeşitli evrelerden geçmiştir. Bu konudaki ilk araştırmacılar, liderliği kişisel özelliklerin doğrultusunda, daha sonraki dönemlerde kişilerin davranışları ile son olarak da liderlerin buldukları duruma göre liderlik kavramı açıklamaya çalışmışlardır (Yukl, 2010). Bu anlamda liderlik algısının zamanla değişimi aşağıdaki gibidir:

Tarih boyunca ‐Liderlik Nedir? ‐ sorusuna cevap arayanlar, ilk olarak liderin kişisel özelliklerinden yola çıkarak liderliği açıklamaya çalışmışlardır (Lambert, 2003). Büyük adam ve özellikler kuramcılar, liderlerin ‐Lider‐ olarak doğduklarını ve diğer insanlarla paylaşmaları için onlara bahşedilen çeşitli kişisel ve davranışsal özelliklerinin bulunduğunu ifade etmişlerdir (Marion, 2002). Ancak yapılan araştırmalar, liderlerin ‐lider‐ olarak doğduğu ve sonradan öğrenilemeyen bir kavram olduğu fikrini çürütmüştür (Aydın, 2010, s. 279).

Liderlik, liderlerin kişisel özellikleri ile yeterince açıklanamayınca davranışçı kuramcılar liderlerin davranışları ile liderliği açıklamaya çalışmışlardır (Cemaloğlu, 2007, s. 75). Liderin etkin olabilmesi için hangi davranışları sergilediğinin üzerine çalışmalar ve buradan hareketle çeşitli genellemeler yapılmaya çalışılmıştır (Hitt, Miller ve Colella, 2006). Bu durumda olumlu sonuçlar elde edecek şekilde aynı davranışlar sergileyen liderlerin hep aynı olumlu sonuçlar elde etmesi beklenmektedir. Ancak uygulamaya bakıldığında, aynı davranışları sergileyen bir liderin bazen başarılı bazen de başarısız olduğu görülebilmektedir.

Aynı davranışları sergileyen bir liderin bazen başarılı olması bazen de başarısız olması, araştırmacıları liderliğin durumsal yaklaşımla ifade edilmesine doğru yönlendirmiştir (Kılınç, 2013, s. 14). Durumsal kuramı savunan kuramcılar, değişik liderlik biçimlerinin değişik hazır bulunuşlukları ve durumları olan izleyenler açısından daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir (Daft, 2002).

Bir yandan özellikler, davranışsal ve durumsal yaklaşımlar tartışıla dursun, araştırmacılar, alan yazına liderlikte yeni yaklaşımlar başlığında kendine yer bulan yeni yeni liderlik yaklaşımları katmışlardır. Öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, Süperliderlik, vizyoner liderlik, stratejik liderlik, otantik liderlik, ruhsal liderlik, dağıtımçı liderlik vb. liderlik davranışları bunlardan bazılarıdır.

Goleman (2000, s. 82-87) liderlik stillerini, örgüt kültürünü ve örgütteki performansı olumlu etkileyecek şekilde dört ana başlıkta değerlendirmiştir. Bunlar Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Olumlu Liderlik Stilleri

Liderlik Stili	Açıklama	Liderin Sloganı
Otoriter	Lider insanları bir amaç etrafında yönlendirir.	Benimle gel.
Katılımcı	Lider örgütte bir ahenk oluşturmuştur. Lider örgütte katılımcı bir şekilde fikir birliği oluşturmaya çalışır.	İnsanlar önce gelir. Siz ne düşünüyorsunuz?
Demokratik	Lider insanları gelecekle için geliştirmeye çalışır.	Yapmayı bir dene

Kaynak: Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. Harvard Business Review, s. 82-87.

Tablo 1’de de özetlenmeye çalışıldığı gibi, paydaşları olumlu etkileyen liderlik stillerinin, paydaşları zorlamayan, onlara katkı sağlamaya çalışan değerler üzerine inşa edildiği söylenebilir.

Bununla birlikte Goleman (2000: 82-87) liderlik stillerini, örgüt kültürünü ve örgütteki performansı olumsuz etkileyecek şekilde de iki ana başlıkta ifade etmiştir. Bunlar Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2: Olumsuz Liderlik Stilleri

Liderlik Stili	Açıklama	Liderin Sloganı
Zorlayıcı	Lider her zaman işlerin en doğru şekilde ve tam zamanında olmasını ister.	Sana ne söylediysem, yap!
Mükemmeliyetçi	Lider bireylerden yüksek performanslar bekler. Lider, işini mükemmel yapan birisidir ve çalışanlardan da aynı mükemmellikte iş yapmalarını bekler.	Neyi nasıl yapıyorsam, öyle yap!

Kaynak: Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. Harvard Business Review, s. 82-87.

Tablo 2’de de özetlenmeye çalışıldığı gibi, paydaşları olumsuz etkileyen liderlik stilleri, paydaşları zorlayan, onlardan üstün performanslar bekleyen, hatalara karşı tahammülsüz değerler üzerine inşa edildiği söylenebilir.

Liderlik her örgütte önemli bir kavram olmakla birlikte eğitim alanında ayrıca önem taşıdığı söylenebilir. Her birey iş ortamına geçmeden önce okullarda eğitim almaktadır. Bundan dolayı eğitimsel liderlik konusunun bütün örgütlerdeki işgörenleri dolaylı olarak da etkilediği ifade edilebilir. Bu anlamda, devam eden kısımda eğitimsel liderlik kavramı üzerinde durulmaya çalışılacaktır.

Eğitimsel Liderlik

Geleneksel liderlik modelleri, 21. yüzyılda eğitim kurumlarının liderlik beklentilerini karşılayabilecek durumda değildir (Harris ve Spillane, 2008). Bunun en önemli nedenlerinden bir tanesi günümüzdeki okullarda yönetim ve rehberlik anlayışındaki değişimlerin yanı sıra öğrenci, öğretmen ve veli profiline de değişime uğramış olmasıdır. Bu durumun üstesinden gelebilmek için okullarda yeni liderlik modellerinin uygulanması gerekmektedir (Harris ve Spillane, 2008).

Eğitim lideri denince okullarda görev yapan okulun amaçları doğrultusunda çevresini etkileyebilen ve bu konuda sorumluluk alabilen kişi veya kişiler akla gelir (Arslan ve Beytekin, 2004). Bu çalışmada da eğitim liderinden kasıt okulun yönetiminden sadece resmi olarak sorumlu olan okul müdürü ve yardımcıları değildir. Okul ile ilgili olan diğer paydaşlarda eğitim lideri olarak kastedilmektedir. Eğitimde liderlik, eğitim yönetimine ilişkin baskın yönetim tarzlarından ziyade eğitimsel kriterlere ve eğitimsel çıktılara dayanmaktadır (Çelik, 2013, s. 68).

Eğitimsel liderlik, toplumun sahip olduğu sosyal, ekonomik, politik, kültürel yapıları ve gelişmeleri anlamayı gerektirmektedir. Dolayısıyla eğitimsel lider de okulun demokrasi topluluğunu ne bireysel olarak ne de örgütsel olarak sınırlamamalıdır. Eğitimsel lider, belli amaçlar doğrultusunda bir araya gelen okul topluluğuna hizmet etmek ve sosyal ve kültürel olarak farklılıklarını daha iyi anlamalıdır (Çelik, 2013, s. 68).

Okullarda Liderlik

Günümüz okullarının gerçekleştirilmesi gereken en önemli görev üretken, yaratıcı ve çok yönlü düşünebilen, problemlerin üstesinde gelen, hoşgörülü sorumluluk duyguları gelişmiş bireyler yetiştirmektir (Aydın, 2009, s. 1). Bu genel amaç çerçevesinde okullarımız topluma hizmet etmektedir. Bu görevi yerine getirirken okul içi ve dışı çeşitli paydaşlara sorumluluklar verilmesi ve bu sorumluluklar dâhilinde okulun eğitim ve öğretim faaliyetlerini daha ileriye taşımaları beklenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının mevzuatına göre okulun yönetimi müdüre verilmiştir. Bu yönetim işinde müdür başyardımcıları, müdür yardımcıları, öğretmenler ve stajyer öğretmenler müdürün yardımcısıdır (MEB, 1964). Okulun yönetimi, sadece tek kişiye verilmeyip diğer paydaşlara da dağıtılmış durumdadır.

Görünür kişi olarak okullarda liderlik fonksiyonlarını yerine getirenler okul müdürü ve yardımcısıdır (Çelik, 2013, s. 50). Ancak okul müdürünün ve yardımcılarının benimsediği liderlik stiline göre okullardaki liderlik ve yönetim biçimi şekillenir. Örneğin, dönüşümcü liderlik biçimini benimsemiş bir idare ile dağıtımcı liderlik biçimini benimsemiş idare arasında yönetim farkları bulunması olağandır. Kimi okulda geleneksel liderlik öne çıkarken, kimi okulda demokratik yaklaşımlar öne çıkmaktadır.

Okullarda liderlik karmaşık ve çok yönlü bir görevdir. Bu anlamda eğitimsel liderlik öğretimsel liderliği de kapsayan bir yapıya sahiptir. Bir okuldaki eğitim liderinin etkili olabilmesi için birçok yönünün güçlü olması gerekir. Müdür yardımcısı, öğretmenler, öğrenciler, veliler, okuldaki idari personel kısacası okul ile ilgili olan herkese bir etkisi olmalıdır. Diğer bir ifadeyle eğitimsel liderlik işi yapan bir liderde çeşitli standart vasıflar olmalıdır. Bunları vizyon, okul kültürü ve iklimi, kaynakların yönetimi, işbirliği, dürüst ve adil bir yönetim, toplumsal değişkenlere göre yönetim şeklinde ifade edebiliriz (Arslan ve Beytekin, 2004). Elmore (2000, s. 13)

okullardaki liderliği, öğretimsel gelişmeler için rehberlik ve yönlendirme olarak tanımlamıştır. Böylece liderlik yaklaşımlarından biri olan dağıtımcı liderlik yaklaşımı eğitim alanına çok uygun olan bir kavram olarak değerlendirmiştir. Dağıtımcı liderlik uygulamalarının eğitimcilerin okulları geliştirmelerinde etkin rol oynamaları açısından gerekli bir olgu olduğunu söyleyen King'e (2002) göre lider okulda; bazı davranışlar bütünü sergilemelidir. Bu davranışlar, öğrenmeye ve öğretmeye odaklanma, örgütte liderlik kapasitelerini geliştirici ortamlar inşa edebilme, karar alma sürecinde paydaşlarından en yüksek seviyede istifade edebilme, öğrenmeyi ve öğretmeyi destekleyici kaynaklardan istifade edebilme olarak ifade edilebilir.

Dağıtımcı Liderlik

Yönetim biliminin temel konularından biri olan liderlik konusu araştırıldıkça, yeni kuramlar ve yeni yaklaşımlar üretilmiştir ve bundan sonra da üreilmeye devam edeceğe benzemektedir. Dağıtımcı liderlik de bu yeni liderlik yaklaşımların birisidir. Yurt dışındaki çalışmalara 2000'li yılların başından itibaren ilgi çeken bir konu olmuş olan dağıtımcı liderlik, ülkemizde daha yeni yeni çalışılmaya başlanmış durumdadır.

Dağıtımcı Liderliğin Tarihsel Gelişimi

Dağıtımcı liderlik kavramı, ilk defa 1954 yılında "Sosyal Psikolojinin El Kitabı" isimli kitabında Avusturyalı kuramcı Gibb (1954) tarafından "Liderlik" başlıklı makalesinde ifade edilmiştir. "Kahraman liderlik" anlayışına karşı olarak Gibb'in savunduğu dağıtımcı liderlik, en iyi grup davranışı olarak gerçekleştirilir. Dağıtımcı liderlik kavramı da bu anlamda ayrı bir önem kazanır. Liderlik faaliyetlerinin bir grup içinde gerçekleşmesi ve bu faaliyetlerin takım içinde dağıtılması veya odaklanması dağıtımcı liderlik açısından önemlidir (Gibb, 1954, s. 884). Dağıtımcı liderlik, liderlik faaliyetlerinin uygulanmasında lider merkezli uygulamaları redderek, liderliğin takım içerisinde gerçekleşmesi gerektiğini savunur. Alan yazında dağıtımcı liderlikle ilgili çalışmaların 1950'lere kadar dayandığını fakat 20. Yüzyılın sonlarına doğru daha çok ilgi çekmeye başladığı görülmektedir (Gronn, 2002; Spillane ve Sherer, 2004). Alan yazında dağıtımcı liderlikle ilgili çalışmalar yapan belli başlı isimlerden Barnard (1960), Cartwright (1965), Katz ve Kahn (1966) ve Thompson (1967) ilk akla gelen araştırmacılardandır (Watson, 2005, s. 75).

Gibb' den birkaç yıl sonra Barnard (1960) grup içerisindeki iletişim ve iş birliği üzerinde durmuştur. Çünkü iletişim katılımcıların işbirliği düzeylerini ve motivelerini değiştirmektedir (Barnard, 1960, s. 60). İletişim, iş birliği ve etkileşim olmaksızın bireyler ne kendilerini ifade edebilirler ne de karşılıklarını anlayabilirler.

Catwright (1965) çalışmasında günümüzdeki dağıtımçı liderlik modellerinin temellerini biraz daha şekillendirmiş ve “sosyal etki” kavramı üzerinde durmuştur. Ona göre etkileşim belirli insanlarla ve belirli durumlarla sınırlı kalmayacak bir olgudur. Etki sürecinin üç önemli boyutu olduğunu ifade etmiştir. Bunları etkinin kaynağı, etkiyi uygulama yöntemi, etkilenen alıcı olarak ifade etmiştir (Watson, 2005, s. 79-80). Bu yönüyle dağıtımçı liderlikteki lider, koşullar ve izleyenler üçlüsüne bir adım daha yaklaşmıştır (Bakır, 2013, s. 27). Bu anlamda, lider etki kaynağı, koşullar etkinin uygulanma yöntemi, izleyenler de etkilenen alıcılar olmaktadır.

Katz ve Kahn (1966) “etki” kavramına önem vermişlerdir. Liderlik faaliyetlerinin dağıtımının örgütün etkililiğini her koşulda artıracaklarını ifade etmişlerdir (Katz ve Kahn, 1966, s. 335). Thompson'ın (1967) çalışması Spillane, Halverson ve Diamond' un (2004) dağıtımçı liderlik bakış açılarının temelini oluşturmaktadır. Thompson yönetimin ve örgütsel teorilerin sosyolojik temelleri üzerinde durmuş ve “karşılıklı bağımlılık” kavramını vurgulamıştır. Ona göre örgütün bireyler veya bölümleri arasında üç karşılıklı bağımlılık tipi (toplanmış birbirine bağımlılık, ardışık birbirine bağımlılık ve karşılıklı birbirine bağımlılık) vardır (Watson, 2005, s. 80-81).

Toplanmış birbirine bağımlılıkta örgütteki bireylerin bütün çalışmaları ortak bir amaca yöneliktir. Ardışık birbirine bağımlılıkta, örgütteki bireylerden bir kısmının çalışmaları bir amaca yönelik olurken, diğer kısmının çalışmaları başka bir amaca yöneliktir. Karşılıklı birbirine bağımlılıkta, örgütteki bireylerin bir kısmının çalışmalarının sonuçları diğer kısmının girdileridir (Watson, 2005, s. 81). Diğer bir anlatımla, toplanmış birbirine bağımlılıkta bireyler ortak amaç için beraberce hareket ederken, ardışık birbirine bağımlılıkta bireyler birbirinden farklı amaçlar için bağımsız hareket edebilmekte, karşılıklı birbirine bağımlılıkta ise bireylerin çalışmalarının sonuçları diğerlerinin girdileri olduğundan koordineli çalışmalıdırlar.

Sonuç olarak; kahraman ve tek adam vb. liderlik yaklaşımlarına karşı ortaya çıkan dağıtımçı liderlik (Baloğlu, 2011) mazisi 1950'lere kadar giden fakat dünyada

2000'li yıllarda ilgi odağı olan, ülkemizde ise daha yeni yeni tartışılan ve araştırmaların yapıldığı bir konudur. Araştırmacılar dağıtımçı liderliğin, etki, iletişim, etkileşim, işbirliği gibi kavramlarla yakın irtibatlı olduğunu ifade etmişlerdir (Watson, 2005, s.78-81).

Dağıtımçı Liderlik Kavramı

Dağıtımçı liderlik ile ilgili alan yazında birbirinin yerine kullanılabilen farklı kavramlar mevcuttur. Bunlar küçük farklarla birbirinden ayrılırlar da Türkçeye çevirirken anlam olarak aynı ifadeyi verebilmektedir. Bunlardan bazılarını Bennett (2003) demokratik liderlik (democratic leadership), dağıtılmış liderlik (dispersed leadership), dağıtımçı liderlik (distributed leadership) şeklinde sıralamıştır. Bununla birlikte alan yazında dağıtımçı liderlik (distributed leadership) ile paylaşılan liderlik (shared leadership) (Carson, Tesluk ve Marrone, 2007; Pearce ve Sims, 2001; Small ve Rentsch, 2010), paralel liderlik (Parallel leadership) (Crowther, Kaagan, Ferguson, ve Hann, 2002) dağıtımçı, paylaşımçı, işbirlikçi ve demokratik liderliğin birbirinin yerine kullanılabilirdiği görülmektedir (Fullan, 2001; Harris, 2003). Mevcut çalışmada dağıtımçı liderlik (distributed leadership) kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Dağıtım işi dağıtmak fiilinden gelmektedir. Dağıtmak da belli bir orana göre bölüştürmek, pay etmek, tevzi etmek manalarına gelir (TDK, 2014). Dağıtım bilgi ve hüküm kaynaklarını en yüksek seviyeye çıkararak çeşitli risklerden ve alınabilecek yanlış kararlardan ötürü olumsuz etkilenmemeyi amaçlamaktadır (Gronn, 2000). Liderliğin dağıtılmasından da liderlik faaliyetlerinin paylaşılması, bölüştürülmesi anlaşılabilir.

Dağıtımçı liderlik alanında çalışan yazarların dağıtımçı liderlik tanımlamalarından bazıları şunlardır:

- Dağıtımçı liderlik, liderlik rolleri üstlenen kişilerin aralarında liderlik işlevlerini paylaşmalarıdır (Hulpia ve Devos, 2010).
- Dağıtımçı liderlik çok sayıda üyesi olan bir örgütsel grubun birbiriyle birleşmiş birçok aktivitenin ürünü şeklinde algılanabilir (Gronn, 2002).
- Dağıtımçı liderlik, birbirinden bağımsız ama son derece uyumlu bir şekilde işleyen bir takımyıldızı gibidir (Vine, Holmes, Marra, Pfeifer ve Jackson, 2008).

- Liderin merkezde olmadığı bir yaklaşımdır dağıtımcı liderlik (Harris, 2003, s 317).
- Dağıtımcı liderlik daha çok demokratik olmaktır. O tek kişilik bir model değildir. Kahramansı bir liderlikten daha çok liderliğin çok sayıdaki bireylere yayılması ve paylaşılmasıdır (Spillane, 2005; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001).

Dağıtımcı liderlik, işlerin kısım kısım paylaşılıp yapılmasından daha fazla anlam içerir. Dağıtımcı liderlikte, örgütteki paydaşlar liderlik rolleri için daha çok gönüllü olur, örgütte daha çok çeşitli roller alır, öğrendiklerini diğer insanlarla daha çok paylaşma eğiliminde olurlar (King, 2002; Lizotte, 2013, s. 18). Dağıtımcı liderlik, herkesin liderlik faaliyeti gösterebileceği bir ortam salıklamaktadır (Harrison, 2005, s. 31). Dağıtımcı liderlere düşen en önemli görevlerden bir tanesi örgütte paydaşların liderlik sorumlulukları alabileceği ortamları oluşturmaktır.

Gibb (1954) liderliğin ya merkezi olarak bir kişiye odaklanması gerektiğini ya da sorumlulukların dağıtılması, işlerin yayılması veya paylaşılması gerektiğini ifade eder (Gronn, 2000). Örgütün verimliliği ve etkililiği için paydaşların örgütteki sorumlulukları paylaşması gerektiği ifade edilebilir.

Dağıtımcı liderlik kavramında, izleyenlerin işlevleri en az formal liderlerinki kadar önemlidir. Bu örgüt üyelerinin kendilerince liderlik becerileri, davranışları ve uygulamaları oluşturmaları anlamı gelmektedir (Spillane ve Diamond, 2007). Dağıtımcı liderlik, liderlik hiyerarşisini değiştirerek okul yönetimi ile öğretmenler arasında daha çok paylaşımı sağlamaktadır. Okullar için dağıtımcı liderliğin daha verimli olduğu düşünülmektedir (Spillane, 2005). Daha az enerji harcayarak ve daha kısa zaman içerisinde sorumlulukların “liderler” arasında dağıtılması okula daha çok katkı sağlayabilir

Dağıtımcı liderlik ile geleneksel liderlik biçimleri kıyaslandığında, Leithwood ve Mascall'a (2008, s.530) göre örgüt iki şey kazanır. Bunlar; i) örgüt iş bölümü sayesinde gün be gün daha tecrübeli hale gelir, ii) sadece tek bir liderin verdiği kararlardan ötürü örgütte hata yapma ihtimali azaltılmış olur. Dağıtımcı liderlik, liderlik sınırlarını genişletmeyi önerir. Bu, liderliğin geleneksel ağını genişleterek bireylerin veya grupların liderliğe sağladığı katkıyı artırmak anlamına gelir (Bennett ve diğerleri, 2003).

Dağıtımçı liderlik, sorumlukların ve otoritenin nasıl dağıtılacağını ortaya çıkarır (Harris, 2003). Çünkü dağıtımçı liderlikte, liderliğin dağıtılması kadar nasıl dağıtıldığı da önemlidir.

Dağıtımçı liderlikte liderin, örgütün merkezinden uzaklaşıp bütün bireylere liderlik kapasitelerini gösterebilmeleri için fırsatlar oluşturması gerekir (Gronn, 2003). Bu şekildeki bir liderlik anlayışı grup içindeki herkes liderdir manasına gelmez; sadece her örgütte liderlik yapabilecek kişilerin olduğunu ve bu kişilerden destek alınması gerektiğini savunur (Harris, 2003). Örgütte herkes liderlik faaliyeti gösterebilecek kabiliyette olmayabilir ancak herkesin liderlik faaliyeti gösterebilecek imkânının olması önemlidir.

Dağıtımçı liderlik, çatışmaların yok olduğu bir liderlik anlayışı değildir. O paylaşılan bir karar alma süreci de içerir. Karar alma sürecini daha etkili bir şekilde paylaşabilmek için öğretmenlerin bu sürece daha istekli hale nasıl getirileceği üzerinde düşünülmelidir (Lizotte, 2013, s. 18). Öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılım göstermeleri hem kendileri açısından hem de okul açısından faydalı olacağı söylenebilir.

Dağıtımçı liderlik kuramı, okulların tek lider merkezli olmamasını savunur. Bu anlamda liderlik sabit bir olgu olmaktan çok değişken ve birden ortaya çıkan bir kavram olmaktadır (Gronn, 2000, s. 324). Bu durum herkes liderdir veya olmalıdır anlamına gelmez. Fakat daha demokratik olma olasılığını ve liderliğin toparlayıcı biçimini daha artırma anlamına gelir (Gronn, 2000, s. 331). Gronn' un liderlik hakkındaki görüşlerinin temelinde işbirlikçi düşünce olduğu söylenebilir.

Dağıtımçı liderlik kuramı, üç ana nedenden dolayı öğretmen liderliği çerçevesinde değerlendirilebilir. Birinci olarak, okulda bireylerin grup faaliyetlerini içerir. İkinci olarak, liderlerin iletişimi sonucu ortaya konan liderlik işlerinin bir takım bireylere dağıtılması suretiyle liderlik fonksiyonlarının sosyal olarak paylaşılmasıdır (Spillane 2001, s. 20). Üçüncü olarak da bireylerin sorumlulukları paylaşarak örgütte bir dayanışma ihtiyacı gerektirmesidir (Harris, 2003).

Dağıtımçı liderlik ile Geleneksel Liderliğin Karşılaştırılması

Geleneksel liderlikte liderin tek başına grup üzerinde hâkimiyeti olduğundan, karar alma süreçlerine grup üyelerinin katılamaması gibi nedenlerden dolayı “kapalı

sistem” olarak nitelemek mümkündür. Buna karşılık dağıtımçı liderlik, doğası gereği “açık sistem” olarak tarif edilebilir. Bu nedenle, dağıtımçı liderlik geleneksel liderlik anlayışından farklı olduğu söylenebilir.

Eicher (1999) geleneksel liderlik ile dağıtımçı liderliği dört ana özellik bakımından karşılaştırmıştır. Geleneksel liderlikte, güç liderdedir, devredilmez; örgütte paydaşların hata yapmasından kaçınılır; olumsuz bir durum olduğunda başkaları suçlanabilir; diğerlerine bağımlılık söz konusudur. Buna karşılık dağıtımçı liderlikte, yetki devri yapılır, güç liderin sadece kendisinde olan bir kavram değildir; risk alınır, paydaşlar yenilikler için cesaretlendirilir, hata yapmalarına izin verilir; paylaşım ortamı mevcuttur; paydaşlar gelişime daha açık bulunmaktadır.

Dağıtımçı Liderliğin Faydaları

Dağıtımçı liderliğin birçok faydasının olduğu söylenebilir. Alan yazında dağıtımçı liderliğin üç temel faydası üzerinde durulduğu görülmektedir. Chamberland (2009, s. 17) bunları öğretmenin yetki ile güçlendirilmesi, liderliğin sürdürülebilirliği, daha işbirlikçi bir çalışma ortamının teşvik edilmesi şeklinde ifade etmektedir. Karar verme sürecine katılım gösterebilme, paydaşların örgütün genel amaçlarına ve stratejilerine bağlılık hislerini olumlu etkilemektedir (Leithwood vd., 2009). Chamberland (2009, s. 17) öğretmenin yetki ile güçlendirilmesinin, karar alma sürecine katılımının ve diğer dağıtımçı liderlik uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına olumlu katkılar sağladığını ifade etmektedir.

Dağıtımçı liderlikle birlikte liderlik işleri liderin üzerinden diğer paydaşların üzerine doğru yayılmış durumdadır (Spillane, 2006, s. 88). Liderliğin paydaşlarla paylaşılmasının bir diğer faydası olan liderliğin sürdürülebilirliği sayesinde lider ayrılrsa dahi liderlik eylemleri devam eder (Hargreaves ve Fink, 2003, s. 12). Öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarının geliştirdiğini ve işlerine daha çok ilgili olmalarını sağlar (Lashway, 2006, s. 253). Bu şekilde daha işbirlikçi bir çalışma ortamının oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir. Böylece, örgütün işlevleri kişiler üzerine değil sistemin üzerine inşa edilmiş olur. Dolayısıyla kişilerin yokluğu genel olarak örgütün işleyişini olumsuz etkilemez.

Dağıtımçı Liderliğin Mantıksal Gerekçeleri ve Çıktıları

Dağıtımçı liderlik, alan yazında birçok kavram ile ilişkilendirilmiş olduğu görülmüştür. Örgütte sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları öğrenci başarısını, öğretmen yeterliğini, öğretmenlerin iş doyumunu, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını, işgörenlerin zorlukların üstesinden gelebilmeyi öğrenebilmelerini, örgütteki öğrenme ve öğretmen ortamlarını etkilemektedir. Devam eden kısımda bu çıktılar ayrı ayrı ele alınarak dağıtımçı liderlikle olan ilişkisi ifade edilmeye çalışılmıştır.

Öğrenci başarısı: Alan yazına bakıldığında dağıtımçı liderlik ile öğrenci performansı arasında olumlu bir ilişki ifade eden çalışmalar bulunmakla birlikte herhangi bir ilişkinin olmadığını savunan çalışmalara rastlamak mümkündür. Heck and Hallinger (2009) yapmış oldukları çalışmada okulun akademik kapasitesinin dağıtımçı liderlikten doğrudan olumlu anlamda etkilendiğini bulmuştur. Yapılan bir diğer çalışmada “dağıtımçı liderlik ve okul performansı” adlı çalışma ile Davis’e (2009) aittir. Davis, öğrencilerin matematikteki okul performanslarının dağıtımçı liderlikten etkilenip etkilenmediği bulmaya çalışmış ve sonuç olarak olumlu bir ilişki bulmuştur. Silins ve Mulford (2002) dağıtımçı liderlik uygulamalarının öğretim çıktılarına etkileri araştırmış ve sonuç olarak dağıtımçı liderliğinin karmaşık bir süreç sonunda öğrenci başarısına dolaylı olarak da olsa etki ettiğine ilişkin kanıtlar oluşturmuştur.

Bununla birlikte, Terrell (2010) tarafından George Washington Üniversitesi’nde doktora tezi olarak yürütülen “Ortaöğretim Okullarında Dağıtımçı Liderliğin Boyutları ile Öğrenci Başarı Arasındaki İlişki” adlı çalışmaya iki okul ile 122 yönetici ve öğretmen katılmıştır. Nicel bir araştırma olan 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 çalışmada okul başarısı ile dağıtımçı liderlik uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Öğretmen yeterliği: Camburn (2003), Goldstein (2003) gibi araştırmacılar dağıtımçı liderliğin öğretmen yeterliğinde etkili olduğunu savunurken; Mayrowetz (2008), Marks ve Lousis (1997) gibi araştırmacılar da eğitim örgütlerinde dağıtımçı

liderliğin öğretmen yeterliğinde her hangi bir etkisinin olmadığını; hatta olumsuz etkileri olduğunu savunmuşlardır.

İş doyumu ve örgütsel adanmışlık: Hulpia ve Devos (2009) “Dağıtımçı Liderlik ile Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Araştırılması” adlı makalelerinde, 130 okul yöneticisi ve 46 okulun öğretmenleriyle çalışmalar yürütmüşlerdir. Okulların demografik özelliklerinin de değişkenler üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Araştırma sonucu olarak, yöneticilerin iş doyumu ile okul türü ve ortaklaşa çalışma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Bakır (2013), “Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi” isimli doktora çalışmasında resmi ve özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile paylaşılan liderlik arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Genel tarama (betimsel) modeline dayalı ilişkisel tarama modeli kullanılan çalışmada karma yöntem (iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun çalışmada kullanılması) kullanılarak hem nitel hem nicel yöntemler beraber kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi toplam 728 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin, bir bütün olarak paylaşılan liderliğin geneline yönelik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Uzman gelişimi: Dağıtımçı liderlik gerçekleştirdiğinde okuldaki paydaşların beceri ve kabiliyetleri birleştirilmiş olur. Dolayısıyla okul topluluğunun uzmanlığı belirli bir bölgede toplanmış olur (Clutter- Shield, 2011, s. 10). Okullarda dağıtımçı liderlik uygulamalarını kullanmanın diğer önemli bir kazanımı da okulda öğretmenlerin ve diğer iş görenlerin gelişimini sağlamaktır (Grant, 2011, s. 17). Okullarda öğretmenlerin ve diğer iş görenlerin gelişimi sağlandığı takdirde daha etkin bir öğretim olacağını söylemek mümkündür.

Zorlukların üstesinden gelebilme: Dağıtımçı liderlik okullarda formal olarak ya da informal olarak uygulanmaktadır. Dağıtımçı liderliğin okulun yaşam stili haline gelmesi için örgütün dinamikleri ve insanların çalışma yöntemleri değişmelidir (Grant, 2011, s. 19). Dağıtımçı liderliğe duyulan ihtiyacın temelini okulun gelişimsel çabalarına yardım etmesi, idarecilerin işlerini daha yönetebilir kılması, öğretmenlerin yetkinliğini

ve öğrenci başarısını artırması olarak ifade edebiliriz (Spillane, 2006; Spillane, 2003; Harris; 2003).

Öğretme ve öğrenme: Humphreys (2010) “Dağıtımçı Liderliğin Öğretme ve Öğrenme Üzerindeki Etkileri” adlı doktora tezi kapsamına üç okuldaki okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler ile görüşmüştür. 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 dağıtımçı liderliğe ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Okullarında farklı roller üstleniyor olmalarına rağmen okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin benzer bir dağıtımçı liderlik anlayışına sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca her üç okulun öğretmenleri de dağıtımçı liderliği olumlu ve gerekli olarak tanımlamışlardır. Yöneticiler ise kendi rollerini, öğrenim sürecini yönetmek ve öğretmenlerin liderlik kapasitelerini arttırmak olarak tanımlamışlardır.

Dağıtımçı Liderlik Yaklaşımları

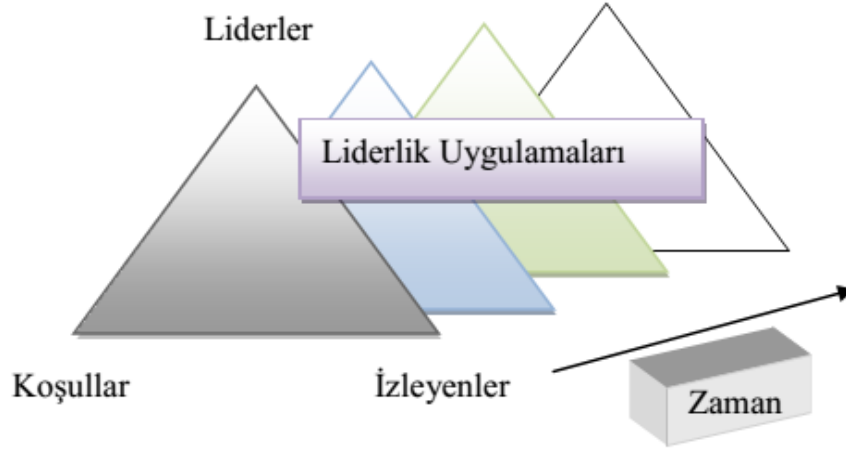
Bu bölümde Spillane'nin, Gronn'un ve Elmore'un dağıtımçı liderlik modelleri açıklanmaya çalışılacaktır.

Spillane'nin Dağıtımçı Liderlik Modeli

Spillane'nin (2001, s. 11) dağıtımçı liderlik anlayışında bireylerin bilgi, kabiliyet ve karizmalarından kaynaklanan liderlik fonksiyonlarından daha öte bir bakış vardır. Spillane'ye göre dağıtımçı liderlik, liderlerin ve izleyenlerin içerisinde buldukları koşulları da göz önünde bulundurarak birbirleriyle olan etkileşimlerinin ürünüdür (Davis, 2009, s. 10).

Dağıtımçı liderlikte asıl önemli olan mesele liderliğin dağıtılması değil; liderliğin nasıl dağıtıldığıdır. Liderler, izleyenleri ve durumlarına göre liderliğin dağıtılması nasıl şekillenmektedir. Bundan dolayı liderlik uygulamaları ayrı bir önem kazanmaktadır (Spillane, 2012, s. 4). Liderlikteki dağıtımçı bakış açısı okuldaki liderlik sorumluluklarını alanların sayısından daha çok şeyi ifade eder. Önemli bir basamak olan belirli liderlerin belirli liderlik işlevlerine yönlendirilmesini de içerir (Spillane, 2004).

Kahraman liderliğin iki nedenden dolayı sorun oluşturduğunu ifade eden Spillane (2005, s. 143) bunları; örgüt liderinin örgütü tek başına mükemmel bir şekilde yönetmeye gücünün yetmemesi ve liderlik uygulamalarına yeterince önem verememesi olarak ifade eder. Spillane'nin dağıtımcı liderlik modeli Şekil 1'de açıklanmaya çalışılmıştır.



Kaynak: Spillane, J. P. 2006, Distributed Leadership. San Francisco: Jossey- Bass.

Şekil 1: Spillane'nin Dağıtımcı Liderlik Modeli

Şekil 1'den de anlaşılacağı üzere Spillane'nin dağıtımcı liderlik anlayışında üç önemli nokta karşımıza çıkar. Bunlar; lider, izleyenler ve koşullardır. Spillane'nin bakış açısına göre liderlik uygulaması bu üç önemli faktörün ortak ürünüdür. Her biri liderlik etkinliği için ön şarttır. Dağıtımcı bakış açısı bize liderlerin, izleyenlerin ve koşulların üzerinde dağıtılan liderlik eylemlerinin yasalaşmasını anlamamızı sağlar (Spillane ve Sherer, 2004). Dağıtımcı liderlik en iyi uygulamaların lider, izleyen ve içinde buldukları koşullar arasında dağıtımının grubun veya bireylerin aktivitelerini birleştirilmesi şeklinde anlaşılabilir (Spillane ve diğerleri, 2001, s. 25). Dağıtımcı liderlik, liderlerin veya izleyenlerin nasıl çalıştığından daha çok problemin çözülmesi ve amaca ulaşmaya odaklanmıştır (Davis, 2009, s. 12). Dağıtımcı bakış açısından baktığımızda liderlik sadece izleyenlere yapılan bir şey değildir. Aynı zamanda izleyenlerin liderler ile iletişimleri sonucu ortak ürettikleri liderlik uygulamalarıdır (Spillane ve Sherer, 2004).

Spillane' ye (2012) göre dağıtımçı liderliğin temelinde “Artı lider (Leader- Plus Aspect)” ve “Liderlik uygulamaları (leadership practice)” yer almaktadır.

Artı Lider

Her örgütün bir formal liderin var olması formal olarak görevlendirilmeyen paydaşların liderlik faaliyetlerinde bulunmamasını gerektirmez. Dağıtımçı liderlik anlayışına göre liderlik, resmi olarak görevlendirilen yöneticiye ait olan ve onun liderlik faaliyetlerini paylaştığı bir anlayış değildir. Dağıtımçı liderlik anlayışı örgütteki liderlik faaliyetlerinin bütün paydaşlar tarafından gönüllü ve istekli bir şekilde üstlenebilmelerini gerektirir (Spillane, 2006, s. 13-14).

Spillane (2006) artı lider yaklaşımında bireylerin bazılarının formal şekilde (okul müdür, yardımcıları, öğretmenler vb.); bazılarının da formal olmayan bir şekilde (veliler, öğrenciler, yardımcı personel vb.) liderlik rolleri aldığını ifade eder. Bununla birlikte, dağıtımçı liderlik formal liderin yani resmi yöneticilerin varlığını reddetmez veya önemsiz görmez. Bilakis, yöneticinin paydaşları bir arada tutmak ve onların daha verimli katkılarda bulunmasını sağlamak gibi ödevleri vardır (Harris, 2004, s. 13-14).

Liderlik Uygulamaları

Şekil 1’de de ifade edildiği gibi; liderler, izleyenler ve koşullar dağıtımçı liderliğin üç temel dayanağını oluşturmaktadır. Liderlik faaliyetleri, liderler, izleyenler kavramlarının hepsi liderlik uygulamalarını oluşturur. Liderlik uygulamaları, yukarıdaki şekilde de belirtildiği gibi liderler, izleyenler ve içinde buldukları koşullar arasındaki etkileşimi içerir (Bakır, 2013, s. 34).

Liderlik uygulamaları liderin bilgi ve becerilerinin bir neticesinden daha çok insanların belli durumlarda kendi aralarındaki iletişim ve etkileşimi üzerinde durur (Lizotte, 2013, s. 32). Bir örgütte liderlik uygulamalarını gerçekleştiren paydaşlar arasında üç biçimde dağıtım türü bulunmaktadır. Bunlar; İşbirlikçi Dağıtım (Collaborated Distribution), Eşgüdümlü Dağıtım (Coordinated Distribution) ve Kolektif Dağıtımdır (Collective Distribution) (Spillane, Diamond ve Jita, 2003; Baloğlu, 2011).

İşbirlikçi Dağıtım

Liderler ve izleyenler aynı anda ve aynı yerde liderlik faaliyetleri üzerine çalışmalarıdır (Spillane ve Sherer, 2004). Bu dağıtım türünde liderler ve izleyenler

birbirlerine karşılıklı bir bağımlılık içerisindedir. Bu karşılıklı bağımlılığın doğal neticesi olarak da birbirlerine karşı çeşitli sorumlulukları vardır. Bu durumu futbol oynayan oyuncular örneği ile açıklamak mümkündür. Oyunu kazanabilmek için birbirleriyle aynı anda ve aynı zamanda karşılıklı bir bağımlılık göstermeleri söz konusudur.

Eşgüdümlü Dağıtım

İnsanlar birlikte de çalışabilir ayrı da çalışabilir. Etkileşim içerisinde bulunanların aynı yerde olmaları gerekmemektedir. Farklı yerlerde ve farklı zamanlarda yapılan liderlik uygulamalarını içerir. Bu durumda, liderlik uygulamaları bir öndeki işin tamamlanmasına bağlı olarak seyir eder (Spillane, 2006, s. 66). Tez yazan bir öğrencinin danışmanı ile olan etkileşimi böyle bir etkileşimdir. Öğrenci parça parça yazısını tamamlayıp danışmanının denetimine sunar. Danışmanda aldığı yazıda geri bildirimler verir ve bu şekilde etkileşim devam ederek çalışma tamamlanır.

Kolektif Dağıtım

Bu dağıtım türünde birbirleriyle etkileşim halinde bulunanlar birbirinden ayrı bir şekilde çalışırlar fakat birbirlerine bağımlıdırlar (Spillane, 2006, s. 64). Karşılıklı tamamlayıcı sorumluluk şeklinde de ifade edilebilen kolektif dağıtımda paydaşlar karşılıklı olarak birbirlerini tamamlamaktadır. Bir editörün başkanlığında birbirlerini hiç tanımayan yazarların ortaklaşa bir kitap yazması buna örnek olabilir.

Gronn'un Dağıtımçı Liderlik Modeli

Gronn'un dağıtımçı liderlik modelinin temelini, Minzberg (1973) ve Engestron (1987) tarafından üzerinde durulan "Aktivite Teorisi" oluşturmaktadır. (Bolden, 2007, s. 5; Watson, 2005, s. 92). Ergün ve Özsüer (2006, s. 288) aktivite teorisinin 1920-1930'lu yıllarda Vygotsky, Luria ve Leontev gibi Rus psikologlar tarafından kurulduğunu ifade ederler. Aktivite teorisinin, öğretime bütüncül olarak diğer bir ifadeyle holistik bir bakış açısı ile baktığını ve onu bütün faktörlerin karşılıklı etkileşimle bir bütün olarak faaliyet göstermeleri olarak aldığını ifade etmektedir.

Gronn (2000) aktivite teorisini birçok liderin birbirine bağımlı olarak iş görmesi şeklinde tanımlarken, bireylerin eş güdümlü çalışmalarının doğal olarak ve anlık gelişmeler neticesinde, ardışık ve birbirine paralel olarak gerçekleştiğini ifade eder.

Aktivite teorisi 3 önemli avantaja sahiptir. İlk olarak, aktivite sistem modelinin bileşenleri liderlik tartışmalarında daha önceden tanımlanmış tipik bağlamsal boşlukları ve eksiklikleri düzelteren bir kapsamı vardır. İkincisi, örgütsel çalışmalar gerçekleştirerek edimsel bir analiz sağlar. Son olarak, iş ortamındaki liderlik katkısının anlaşılmasının öğrenilmesi aktivite teorisindeki örtük uygulamalardaki gelişimsel yaklaşımlar tarafından kolaylaştırır (Gronn, 2000).

Gronn' a göre bir dağıtımcı liderlikle ilgili diğer önemli nokta “iş bölümü” kavramıdır. Dağıtımcı bakış açısı örgüt hayatının kalbini oluşturan iş bölümü kavramının varlığını gerektirmektedir. Böyle bir gelişme lider- izleyen, liderlik- izleyicilik arasındaki bireysel roller için önemlidir (Gronn, 2000).

Gronn'a Göre Dağıtımcı Liderliğin Özellikleri

Gronn'a (2002) göre, dağıtımcı liderliğin iki özelliği vardır: bunlar dayanışma ve eşgüdümdür. Dağıtımcı liderlikte bireyler örgüt içinde birbirleriyle etkileşimde bulunurlar, birbirlerine yardım ederler, birbirlerinden etkilenirler. Dağıtımcı liderlikte bu süreçlerin hepsi yaşanır (Gronn, 2000).

Dayanışma, iki ana biçimde şekillenir. Birincisi, grup üyelerinin sorumluluklarının çakışmış olduğu zamandır. Örgütteki üyelerin sorumlulukları çakıştığı veya örtüştüğü zaman üyeler ortak bir amaca yönelmiş durumda olurlar. Bundan dolayı kendi aralarında dayanışma hali sergilerler. Bir konu hakkında sunum yapacak takım üyelerinin beraber çalışmaları birbirlerine dayanışma ihtiyacından kaynaklanır. Diğeri, örgütteki üyelerin sorumlulukları birbirlerinin sorumluluklarını tamamlayıcı mahiyette olduğu zaman dayanışma ortaya çıkar (Gronn, 2002).

Uyumluluk veya eşgüdümlülük, bir örgütün teknik yapısının performansının denetimi ve gözetimi, uyumlu çalışıp çalışmadığını belirlemeyi kapsamaktadır. Gerekli faaliyetleri tamamlayabilmek için personel, kaynaklar, kullanılan malzemeler ve işlevsellikleri ve çıktılarının eşgüdümlü ve uyumlu bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir (Gronn, 2002).

Gronn'a Göre Dağıtımcı Liderliğin Biçimleri

Gronn (2002), dağıtımcı liderliği Birikimli Yaklaşım (numerical, additive) ve Bütüncül – Holistik (concertive) olmak üzere iki biçimde değerlendirdiğini ifade etmiştir.

Birikimli Yaklaşım

Birikimli yaklaşım toplumda en çok bilinen ve en dağıtımçı liderliğin en çok kullanılan şeklidir (Watson, 2005, s. 94). Örgütteki diğer paydaşların liderlik çabalarına değer vermeyi ve liderlik uygulamalarında diğer paydaşların katıldığı planlanmamış bir liderlik biçimini ifade eder (Harris, 2009). Kendiliğinden gelişen bir süreç sonucudur denilebilir.

Bütüncül Yaklaşım

Baloğlu (2011) bütüncül yaklaşımın, bütünün kendisini oluşturan parçaların toplamından daha fazlası olduğunu ileri süren görüş olduğunu ifade etmiştir. Rakamsal olarak $1+1=3+$ şeklinde de ifade edilebilir. Teorik temeli Comte, Durkheim ve Levy-Strauss gibi düşünörlere kadar uzanan bu yaklaşımda dağıtımçı liderlik, yetki veren, paylaşmayı öngören, işbirliği yaptıran ve demokratik yönetimi içerisinde barındıran bir çatı kavram olarak algılanmaktadır (Bakır, 2013, s. 37). Bireylerin bir araya gelerek elde ettikleri bütüncül kazanımlar tek tek elde ettikleri kazanımlardan büyüktür şeklinde ifade edilebilir. Gronn (2002) bütüncül yaklaşım çerçevesinde üç başlıktan bahseder. Bunlar;

- Doğal İşbirliği (Spontaneous Collaboration)
- Güvene Dayalı İlişkiler (Intuitive Working Relation)
- Kurumsallaşmış Uygulamalar (Institutionalized Practices)

Yukarıdaki yaklaşım çeşitleri aşağıda ayrıntılı bir şekilde incelenmeye çalışılacaktır (Baloğlu, 2011; Davis, 2009, s. 13; Watson, 2005, s. 94; Bakır, 2013, s. 38)

Doğal İşbirliği

Bu işbirliği çeşidinde etkileşimler önceden organize edilen veya planlanan bir şekilde gerçekleşmez. Anlık, duruma göre şekillenen bir iletişim ve etkileşimden bahsedilebilir. Taraflar bir sorunu ortadan kaldırmak ve problemi çözmek için bilgilerini kullanırlar ve aralarında etkileşim gerçekleşmiş olur. Örnek vermek gerekirse, arabasının lastiği patlamış ve yolda kalmış birine yoldan geçen sürücülerin yolda kalan kişinin aracının lastiğini değiştirmek suretiyle yapmış oldukları yardım ve bu esnada geçen etkileşimler söylenebilir.

Güvene Dayalı İlişkiler

Güvene dayalı ilişkilerin ortaya çıkmaya için, örgütteki üyeler arasında karşılıklı güven ve daha yakın bir çalışma ilişkisinin gelişmesi gerekmektedir. Böyle bir durumda zamanla taraflar birbirlerine güvenebileceklerini ve problemleri çözme konusunda birbirlerinden yardım alabileceklerinin farkına varmış durumda olurlar (Gronn, 2002). Güvene dayalı ilişkilere örnek vermek gerekirse, bir okulda göreve yeni başlayan stajyer bir öğretmenin okul ile ilgili çeşitli bilgileri öğretmek için diğer öğretmenlerle girmiş olduğu etkileşim verilebilir. Stajyer öğretmen ancak güvenebildiği ve yakın bir çalışma ilişkisi içinde bulunduğu öğretmenlere danışması ve onlarla etkileşim içine girmesi doğal bir davranış olsa gerektir.

Kurumsallaşmış Uygulamalar

Örgütün resmi olarak yönlendirdiği, biçimlendirdiği uygulamalardır. Her örgüt kendi yapısı ve amacı doğrultusunda kendine has şekillerde üyelerini toplu olarak veya gruplandırarak resmi çalışmalar yapmaya yönlendirir. Bu çalışmanın adı kimi örgütte zümre faaliyetidir, kimi örgütte çalıştaydır, kimi örgütte de istişare toplantısıdır.

Elmore'un Dağıtımçı Liderlik Modeli

Elmore (2000, s. 14), dağıtımçı liderliğin temelini çok da karmaşık olmadığını aslında çok basit bir mantık üzerine kurulu olduğunu söyler. Şöyleki, hemen her organize olmuş bir sistem içerisinde belirli yetenekleri ve uzmanlıkları ile öne çıkmış insanlar bulunmaktadır. Dağıtımçı liderlikte, bu insanların önceki bilgilerine, yeteneklerine, becerilerine göre yönlendirilmesi vardır. Bu kolay bir iş değildir.

Tek adam liderliğini reddeden dağıtımçı liderlikte, liderin örgütte tek başına başarılı olması mümkün değildir. Buradan hareketle, Elmore (2000, s. 14), özellikle okul gibi öğrenci, öğretmen, idareci, veli gibi çok paydaşı olan bir yapıda liderliğin sadece bir pozisyona verilmesinden çok bütün paydaşlar tarafından paylaşılmasını ifade etmiştir.

Dağıtımçı liderlik, örgütün bütün performansından sadece bir kişinin sorumlu olmamasını gerektirir. Yönetici konumunda olan liderin işi daha çok örgütteki insanların bilgi ve becerilerini artırmak, bu bilgi ve becerilerin kullanımı çerçevesinde bir örgüt kültürü oluşturmak, örgütteki bireylerin kendi aralarında üretken ilişkiler

kurmalarını sağlayarak örgütün parçalarını bir arada tutmak şeklinde özetlenebilir (Elmore, 2000, s. 15). Elmore'un, liderlik anlayışının temelini rehberlik etme ve öğretimsel gelişmenin yönlendirilmesi oluşturmaktadır (Elmore, 2000, s. 15-18). Dağıtımçı liderlik, rehberlik ve yönlendirme için sorumluluğun ve otoritenin nasıl dağıtılacağını önerir. Bu anlamda, dağıtımçı liderlik modelinde aşağıdaki beş ilke olmalıdır (Elmore, 2000, s. 20-22);

Liderliğin amacı öğretimsel uygulamaların ve performansın geliştirilmesidir. Öğretim sürecine katkı sağlayan sadece resmi yöneticiler değildir. Resmi pozisyonu ne olursa ne olsun herkesin öğretim sürecine katkısı olabilir. Liderler öğretim sürecine katkı sağlayan bütün paydaşların performanslarını geliştirmelerine yardımcı olmalıdırlar.

Öğretimsel gelişme süreklilik gerektirir. Öğrenme hem bireysel hem de sosyal bir aktivitenin ürünüdür ve sürekli olması beklenir. Özellikle okullardaki öğretmenler kendilerini öğretimsel olarak geliştirmelidirler. Çünkü bilgi sürekli yenilenen ve genişleyen bir kavramdır.

Liderlik rol model olmayı gerektirir. Liderlerin izleyenlerine rol model olmaları önemlidir. Liderler de örgütte anlamlı çalışmalar yapmalıdırlar ve bu çalışmalar izleyenler tarafından görülmelidir. Ancak bu şekilde liderler izleyenlerinden çeşitli çalışmaları bekleme hakkına sahip olurlar.

Liderlik rolleri ve uygulamaları öğrenme ve gelişme gerektiren uzmanlık sonucudur. İnsanlar arasında sıkı bir dayanışma olmalıdır. Her insan kendisinin rolü ve uzmanlığını ortaya koyarak örgütte takım halinde çalışmalıdır. Böylece, örgütteki paydaşların örgütün bütün işlerini detaylı bir şekilde bilmesi gibi zahmetli bir yöntemle gerek kalmamış olur. Paydaşlar kendi yoğunlaştıkları görevlerinde uzmanlıklarını artırabilirler.

Lider-izleyen arasındaki etkileşim ve sorumluluk karşılıklı olmalıdır. Dağıtımçı liderlikte etkileşim tek taraflı değildir. Lider izleyenlerini, izleyenler liderleri etkileyebilir. Örgütsel görevlerden hem lider hem izleyenler ortak sorumluluk altındadır. Lider izleyenlerinden bir görev istemeden önce yeterli ve gerekli şartları sağlamış olmalıdır.

Dağıtımçı Liderliğin Boyutları

Bu çalışmada dağıtımçı liderliğin boyutları olarak Davis'in (2009) alan yazındaki yazarların tanımladıkları boyutların ortak yönlerini kullanarak geliştirdiği yedi boyut esas olarak alınmıştır. Bunlar; okul örgütü, okul vizyonu, okul kültürü, öğretimsel program, geri bildirim, öğretmen liderliği ve okul müdürü liderliğidir. Davis'in dağıtımçı liderliğin boyutlarını hangi yazarlardan istifade ederek oluşturduğu Tablo 3'de ifade edilmektedir.

Tablo 3. Dağıtımçı Liderliğin Boyutlarının Araştırmacılara Göre Karşılaştırılması

Yazar	Dağıtımçı Liderlik Boyutları						
	Okul Örgütü	Okul Vizyonu	Okul Kültürü	Öğretimsel Program	Geri Bildirim	Öğretmen Liderliği	Okul Müdürü Liderliği
Timperley, 2005	X		X	X	X	X	X
Presthus, 2006			X			X	X
Leitwood ve diğerleri, 2007	X	X					X
Coplan, 2003	X	X	X	X	X	X	X
Scribner ve diğerleri, 2007						X	
Leitwood ve diğerleri, 1997			X			X	
Macbeth, 2005	X		X			X	X
Camburn ve diğerleri, 2003	X	X		X		X	X
Brown ve diğerleri, 2000		X			X		X
Storey, 2004		X		X		X	X
Leitwood ve Janzi, 1998			X				X
Maxcy ve Nguyen, 2006	X	X		X		X	X
Firestone ve diğerleri, 2005		X		X		X	X

Kaynak: Davis, M. W. (2009). Distributed leadership and school performance. Yayımlanmamış doktora tezi, George Washington University, s. 54.

Tablo 3'e göre hemen hemen bütün araştırmacılar öğretmen liderliği ve okul müdürü liderliği boyutlarını dağıtımcı liderliğin birer boyutu olarak değerlendirmişlerdir. Yukarıdaki araştırmacılar dağıtımcı liderliğin boyutları farklı farklı olacak şekilde ifade etmişlerdir. Bazı araştırmacılar dağıtımcı liderliğin iki boyutlu olduğu ifade ederken bazıları 4 boyutlu olduğunu ifade etmiştir. Tablo 3'e göre sadece Coplan (2003) dağıtımcı liderliğin yedi boyutlu olduğunu söylemiştir.

Okul örgütü: Okulun resmi yapısı öğretmenlere eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yönetim ile işbirliği yapmalarına, dağıtımcı liderlik uygulamalarına uygun olmalıdır (Leithwood vd., 2007; MacBeath, 2005; Timperley, 2005). Okul örgütü boyutu okulun akademik programı, öğretmenlerin karar alma sürecine katılma fırsatları ve öğretim için harcanan zaman ile ilgilidir (Davis, 2009, s. 62). Bundan dolayı, okul örgütü boyutunun okulun formal yapısı ile ilgili olduğu söylenebilir.

Okul vizyonu: Okuldaki işgörenlerin okul hakkındaki ortak düşüncelerini içermektedir. Öğretmenlerin okulun vizyonunu, misyon cümlesini ve öğretim hedeflerini ifade edebilmeleri bu boyut için önem taşımaktadır (Leithwood vd., 2007; MacBeath, 2005; Timperley, 2005). Okulun amaçları ile öğretmenlerin ve yöneticilerinin amaçları birbiri ile uyum içerisinde olmalıdır (Davis, 2009, s. 62). Okulun vizyonun ve misyonunun öğretmenler ve yöneticiler tarafından ortaklaşa oluşturulup, o amaçlar doğrultusunda öğretim faaliyetleri göstermeleri ayrı bir anlam taşıdığı söylenebilir.

Okul kültürü: Okul kendine özgü yapısı ile bir örgüt olduğundan dolayı, okul kültürü, örgüt kültürünü temel alarak ortaya çıkmış olduğu söylenebilir. Okul kültürünün asıl önemi, başta öğretmen ve öğrenciler olmak üzere okuldaki tüm paydaşların okulu verdikleri değeri ve okuldaki tutumlarını belirleyen çok önemli bir etken olmasıdır ki dağıtımcı liderlik kavramı bu noktada yer almaktadır. Bu açıdan ele alındığında okul kültürü, eğitim örgütlerindeki insanlar arasındaki ilişkinin niteliğini etkileyen ve aynı zamanda bu ilişkilerin niteliğinden de etkilenen bir olgudur. Örgüt üyelerinin davranış biçimlerini belirten ve örgüte kimliğini kazandıran ortak fikirler, varsayımlar, değerler, inançlar vb. özellikler, okul kültürünün asıl öğeleridir (Aslan, Özer ve Ağiroğlu Bakır, 2009, s. 271).

Öğretimsel program: Alan yazında, öğrenme ve öğretmedeki gelişmeler dağıtımcı liderlik uygulamalarının bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretimsel

proram boyutu, öğretimin geliştirilmesinde okul personelinin işi sahiplenmesini, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretimi daha ileriye taşıyabilmek için yapmış oldukları analizleri, matematik ve okuma derslerine ihtiyacı olan öğrencilere yapacakları ekstra çalışmaları içermektedir (Davis, 2009, s. 62-63).

Geri bildirim: Bu boyut öğretmenlerin ve yöneticilerin yaptığı genel değerlendirmeleri, eğitim bölgesini değerlendirmesini ve öğrencilerin, velilerin öğretim faaliyetini değerlendirmelerini içermektedir (Davis, 2009, s. 63). Öğretmenlerin sınıf içi öğretimlerini geliştirebilmek için bu tarz geri bildirim almaları önemlidir. İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde okullara gelen denetmenler bu görevi yapmaya çalışmaktadırlar. Denetmenler, gittikleri okullarda hem öğretmenlere rehberlik hem de okulu (fiziki yapısı açısından), yöneticiyi ve öğretmeni denetleme yapmaya çalışmaktadırlar.

Öğretmen liderliği: Dağıtımcı liderlik ile oldukça örtüşen bir kavramdır. Öğretmen liderliği de dağıtımcı liderlik gibi okul müdürlerinin okuldaki liderlik faaliyetlerinin tek merkezde toplanması fikrine karşı çıkmış durumdadır (Bakır, 2013, s. 42). Öğretmen liderliği olgusu ile beraber okul müdürleri okul liderliği kavramının merkezinden çıkarılmış, geleneksel öğretmen rollerinde bir değişim ve dönüşüm başlamıştır. Öğretmen liderliği, anılan bu değişim ve dönüşüm sürecinde, yeniden yapılanma ve okul gelişimi uygulamalarıyla ortaya çıkmıştır. Öğretmen liderler ile müdürler arasındaki ilişki önemlidir. Çünkü müdürler ve öğretmen liderler birbirlerini karşılıklı olarak etkilemekte ve bu etkileşim öğretmeni de liderliğin paydaşlarından biri haline getirmektedir (Korkmaz, 2006, s. 510). Bu şekilde liderlik faaliyetleri diğer paydaşalara yayılmış durumdadır.

Harris ve Muijs (2004) öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin liderlik faaliyetlerinde bulunarak liderlik kabiliyetlerini geliştirmeleri ve karar alma sürecine katılmalarını sağlayacak bir okul ortamı oluşturulmasıyla alakalı olduğunu söyler.

Harris ve Muijs (2004) öğretmen liderliğini dört alt boyutta incelenmiştir. Bunlar;

1. Öğretmen liderliği, okulu geliştirmek için belirledikleri işleri sınıfta gerçekleştirme biçimiyle ilgilidir. Böylece okulun amaçları ile sınıf içi uygulamalar eşgümdenmiş bir süreç olarak yorumlanabilir.

2. Öğretmenler okulun gelişimindeki değişimin parçasıdır. İşbirlikçi çalışma ön plandadır. Öğretmen liderler okulun gelişimi ve okulun ortak amaçlarına ulaşmak için diğer öğretmenlere öncülük yaparlar.
3. Liderlik rolü üstlenen öğretmenler hem bilgi kaynağıdır, hem de bilgiye ulaşmada destek almaya açıktırlar.
4. Öğretmenler, meslektaşları ile güçlü ilişkiler kurarak deneyimlerini paylaşırlar ve bu şekilde karşılıklı öğrenme ortamı oluştururlar.

Harris ve Lambert (2003) öğretmen liderliğinin üç temel etki alanının olduğunu ifade ederler. Bunlar; 1- Danışmanlık ve grup çalışmalarıyla öğretmenlerin liderlik faaliyetlerinde bulunması, 2- Okulda öğrenme – öğretme faaliyetlerinin merkeze alınmasıyla örgütsel faaliyetlerin yapılması, 3- Etkili öğretim yöntemleriyle eğitimsel liderlik.

Okul müdürü liderliği: Okul müdürünün rolü son yıllarda ciddi bir gelişme göstermiştir. Okuldaki öğretim lideri olarak algılanan müdürler bütün detayları görerek, bütün evrakları zamanında tamamlayarak veya tamamlatarak, öğretmenlere kaliteli danışmanlık yaparak, okuldaki işgörenler arası uyumu ve işbirliğini yüksek seviyede oluşturarak, okulda işgörenlerin motivasyonlarının maksimum seviyede olmasını sağlamayı bir görev bilmişlerdir (Kratzenmeyer ve Moller, 2001, s. 82-83). Bununla birlikte öğretmenlerin karar alma sürecine katılmaları ve çeşitli sorumluluklar almaları konusunda cesaretlendirmeleri okuldaki dağıtımcı liderlik uygulamaları açısından önem arz etmektedir.

Yapılan çalışmalar sonucu liderliğin paylaşılması sonucunda okul müdürlerinin stres düzeylerinin azaldığı ifade edilmektedir (Kratzenmeyer ve Moller, 2001). Ayrıca, okul müdürlerinin öğretmenlerle olan ilişkilerinin olumlu yönde etkilendiği de (Blase ve Blase, 2000) yapılan araştırmalarda okul müdürü liderliğinin faydaları arasında söylenmektedir.

Eğitim Örgütlerinde Dağıtımcı Liderlik

Bütün örgütlerde olduğu gibi, karmaşık bir yapı ve işleyişe sahip olan eğitim örgütlerinde de sadece merkezdeki bir liderin örgütün bütün işlerinin altından kalkması ve muhtemel problemleri çözmesi mümkün değildir. Bundan dolayı okullarda

tek lider merkezli yapı yerine sorumlulukların dağıtıldığı bir ortam oluşturmak daha verimli olacaktır (Bakır, 2013, s. 45).

Okul örgütlerinde, örgütsel konum ve eylemler üzerinde bina edilmiş bir yaklaşım olan dağıtımcı liderlik, liderlik uygulamaları, liderler, izleyenler ve eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği ortam ve şartlar arasındaki ilişkiler yumağının bir neticesidir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001, s. 24-26).

Okullarda dağıtımcı liderlik, okula çeşitli faydalar sağlayabilmek amacıyla okul müdürünün müdür yardımcılarıyla, öğretmenlerle, öğrencilerle ve velilerle yapmış olduğu iletişimini ve etkileşimini içerir (Cruz, 2009, s. 34). Dağıtımcı liderlikte okul yönetici okulun bütün performansından sorumlu tek insan değildir. Örgütteki insan kaynağı kapasitesi maksimum seviyede değerlendirilmektedir (Harris, 2004, s. 14). Bu anlamda, okuldaki işleri için öğretmeni öğrenci, veli gibi diğer paydaşlarda sorumluluk alabilmektedirler. Günümüz okullarından ve okul liderlerinden de dağıtımcı liderlik esaslarını dikkate alınarak okulları geliştirmeleri ve okulun ve toplumun amaçları doğrultusunda biçimlendirmeleri beklenmektedir (Özer ve Beycioğlu, 2010, s. 1).

Hughes ve Pickaral (2013, s. 1-2) dağıtımcı liderliğin eğitime katkısını aşağıdaki gibi maddelendirmişlerdir:

1. Yetki devri, katılımcı yaklaşım, öz yeterlik gibi öğrenmeye yardımcı olan etmenler okullarda olumlu bir okul iklimi oluşturmaya yardımcı olmaktadır.
2. Dağıtımcı liderlik, okul müdürleri, yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlar ortak amaçlar beraber çalıştıklarında ortaya çıkar.
3. Olumlu bir okul iklimi öğrenci başarısını da olumlu etkilemektedir.
4. Öğretmenlerin karar alma sürecine katılmaları onların adanmışlık düzeylerini olumlu etkilemektedir.

Lambert (2002, s. 38) dağıtımcı liderliğin aktif olarak uygulandığı okulların sahip olduğu önemli özellikleri belirtmiştir. Bunlardan bazıları şöyledir;

- Müdürler ve öğretmenler, çalışma gruplarına, aktif araştırma takımlarına, dikey ve yatay öğrenme çalışma gruplarına ve öğrenme merkezli ekip toplantılarına eşit öğrenen ve liderler olarak birlikte katılırlar.

- Ortak vizyon tutarlı programla sonuçlanır. Katılımcılar temel değerlerini yansıtırlar ve hepsi kendini adayabilsin diye bu değerleri ortak bir vizyonla birleştirirler. Paydaşlar, bütün uygulamaların vizyonları ile ilişkilendirebilmelidirler.
- Sorgulama tabanlı bilgi kullanımı kararlara ve uygulamalara yön verir. Üretilmiş paylaşılan bilgi okulun güç kaynağı olur. Öğretmenler, müdür, öğrenciler ve veliler cevaplar bulmak ve yeni sorular üretmek için veri analiz ederler. Beraberce düşüncelerini yansıtır, tartışır, analiz eder, planlar ve harekete geçerler.
- Roller ve eylemler geniş katılımı, işbirliğini ve kolektif sorumluluğu yansıtır. Bu şekilde paydaşların mesuliyet duygularının gelişmesine yardımcı olur.
- Yansıtıcı uygulama sürekli olarak yeniliğe yol açar. Yansıtma katılımcıların bir şeyi nasıl, ne zaman, niye, neden yaptıklarını tekrar ve tekrar düşünerek uygulamaların gün geçtikçe daha iyileşmesini sağlar.
- Öğrenci başarısı yüksek olur ya da sürekli gelişiyordur. Ayrıca cinsiyet, ırk, etnik köken ve sosyo-ekonomik duruma göre farklılık gösteren öğrenci grupları arasındaki başarı farkını kapatmaya da çalışılmaktadır.

İş Doyumu

Bu bölümde iş doyumu ile ilgili bilgiler yer almaktadır. İş doyumunun tanımı, iş doyumu kuramları ve iş doyumuna etki eden faktörler üzerinden konu açıklanmaya çalışılmıştır.

İş Doyumu Kavramı

Türk Dil Kurumu sözlüğünde “eldekenden hoşnut olma durumu, doyma işi, yetinme, kanma, kanaat” (TDK, 2014) şeklinde tanımı yapılan doyum, insanın beklentilerinin, gereksinimlerinin, istek ve dileklerinin karşılanmasıdır (Özer ve Karabulut, 2003, s. 72). Balcı’ nın (1985, s. 51) alan yazında doyum kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılabilen tatmin kavramını açıklarken insanların davranışlarına neden olan gereksinimlerinin en üst düzeyde giderilmesi şeklinde tanımlamıştır. Yaşam doyumu ise, bireylerin kendi yaşantıları ve standartları ile ilişkili süreçlerin toplamıdır (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005, s. 118). İnsanın bu yaşantılarından birisi de şüphesiz iş yaşantısıdır. Bir insanın ortalama 30 yılını ve yaklaşık 100.000 saatini işyerinde geçirdiğini düşünürsek, iş doyumu ile yaşam doyumu arasındaki doğrudan

bağlantıyı daha net görebiliriz (Baltaş, 2002, s. 18). Dolayısıyla iş doyumunu kavramı, insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır.

İş doyumunu, örgütsel davranış alanındaki araştırmalarında çokça çalışılan bir konu olmuştur. (Spector, 1997, s. 1). Cranny ve arkadaşları (1992) iş doyumunu kavramı ile ilgili 5000 den fazla makale ve akademik çalışma yer aldığını ifade etmektedir. 1992 den günümüze bu çalışmaların sayısının çok daha fazla artmış olması beklenen bir durumdur. Dolayısıyla iş doyumunu ile ilgili ifade edilen birçok kavram ve birbirinden farklı birçok tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlamalarda bazıları aşağıda verilmeye çalışılmıştır.

İş doyumunu, bireyin işinden dolayı memnun edici veya olumlu hisler duymasındadır (Locke, 1976, s. 1300). Vromm (1964, s. 22) iş doyumunu bir insanın işine iyimser bir şekilde uyum sağlaması olarak tanımlamıştır. Berry (1997, s. 6) iş doyumunu bireyin işine karşı gösterdiği tepki olarak ifade etmiştir. Kalleberg (1977, s. 126) iş doyumunu bireyin çalıştığı işte duygusal olarak uyum sağlama olarak tanımlamıştır. Balzer (2000, s. 7) bir kişinin iş hayatındaki beklentilerini veya mümkün olan alternatifleri içeren hisler topluluğudur şeklinde tanımlama yapmıştır. Bir diğer tanımda ise iş doyumunu, kişinin işini veya işteki durumunu olumlu veya olumsuz değerlendirmesidir (Weiss, 2002, s. 175; Robbins, 2000). Smith, Kendall ve Hulin (1969) iş doyumunu bireyin işi ile ilgili hissettikleri şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Hoppock'a (1935) göre iş doyumunu, "kişinin samimi duygularla ben işimden memnunum diyebilmesine sebep olacak kişisel ve çevresel koşullardır". İş doyumunu tanımlayan yazarların tanımlamaları küçük farklarla birbirinden ayrılrsa da genel olarak iş doyumunu kişinin işinden aldığı hazzı ifade etmektedir.

İş Doyumunun Önemi

İş, bireyin hayatının önemli bir parçasıdır. Duyguları, hisleri olan insanoğlu hayatının neredeyse üçte birinin geçtiği iş ortamının olumlu veya olumsuz yanlarından etkilenmekte ve hayatının her karesine o duyguları taşımaktadır. Dolayısıyla insanın iş yaşamındaki mutluluğu ve doyumunu, sadece iş yaşamı ile sınırlı kalmayıp, iş dışındaki yaşam alanına da taşması, iş doyumunu ile genel yaşam doyumunu etkileşimini ortaya koymaktadır (Kevser, 2005, s. 78).

Spector'a (1997, s. 2) göre, iş doyumu üç nedenden dolayı önem arz etmektedir. İlk olarak, insani perspektiften bakıldığında insanların saygı ile muamele görmeyi arzu etmeleridir. İkinci olarak, faydacı perspektiften bakıldığında iş doyumu, işgörenlerin davranışları örgütsel işleyişi etkilemektedir. Son olarak da, işgörenlerin örgütsel işleyişi etkilemesinden de öte örgütsel işleyişin bir yansımasıdır. Diğer bir anlatımla, işgörenlerin iş doyumu yönetici, işveren ve genel olarak örgüt açısından hem işgörenin hak ettiği bir kavram olmasından hem de örgütsel işleyiş açısından önem arz etmektedir.

Örgütler ne kadar teknolojik gelişmeleri kullanırlarsa kullansınlar, insan kaynağının önemi hiçbir zaman azalmayacaktır. İnsanın olduğu her yerde de, duyguları, hisleri, arzuları vb. duyguları vardır ve bu kavramlar örgütün başarısını olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilir. Bir örgütün üyeleri ile yaptığı işte başarılı olabilmesi ve süreklilik sağlayabilmesi önemlidir. Bu anlamda örgütün başarılı olabilmesi için birçok etmen sayılabilir. Bu etmenler örgütün yönetiminden, prensiplerine, çalışma ortamından, işgörenlerin tutumlarına kadar geniş bir çizgide olduğu söylenebilir (Yüksel, 1998, s. 5-6). İş doyumu kavramı da insanın duygularını, hislerini, arzularını etkileyeceğinden dolayı örgütün başarı veya başarısızlığı açısından önem arz etmektedir

İş Doyumu Kuramları

İş doyumu kavramının kuramsal temelleri bazı motivasyon kuramlarına dayanmaktadır. Alan yazında bu kuramlar kapsam kuramları ve süreç kuramları olmak üzere iki temel başlıkta incelenmiştir.

Kapsam Kuramları

Başlıca kapsam kuramları Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, Alderfer'in ERG Kuramı, McClelland'ın Başarı Motivasyonu Kuramlarıdır.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

İş doyumunu ve motivasyon kavramını anlatmak için Maslow'un ihtiyaçlar kuramı alan yazında en sık kullanılan kuramlardan biridir. Maslow' un kuramına göre insanı güdüleyen ve harekete geçiren güç *insanın ihtiyaçlarıdır* (Adair, 2010, s. 30; Huang, 2004, s. 17). Abraham Maslow (1954) insanların ihtiyaçlarını iki temel grup içinde olmak kaydı ile beş temel kategoriye ayırmıştır. Duncan (2006) birinci grubun

insanların temel ihtiyaçları ile ilgili olduğunu, ikinci grubun ise daha çok insanların motivasyonlarına yönelik olduğunu ifade eder.

Gereksinim ihtiyaçları fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları ve ait olma, sevgi ihtiyacını içerirken; Gelişme ihtiyaçları saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını kapsamaktadır. Tablo 4’de Maslow’ un ihtiyaçlar kuramının özünü anlatmaktadır.

Tablo 4. Maslow’ un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Seviye	İhtiyaçlar	Açıklama
1.Basamak	Fizyolojik ihtiyaçlar	Su, hava, gıda, uyku vb.
2.Basamak	Güvenlik ihtiyacı	Güvenlik, barınma, ekonomik refahlık vb.
3.Basamak	Ait olma ve sevgi ihtiyacı	Sosyal ilişkiler, başkalarını sevme ve başkaları tarafından da sevilme vb.
4.Basamak	Saygınlık ihtiyacı	Kendine saygı, başarı hissi, diğer insanlar tarafından fark edilip kabul edilme vb.
5.Basamak	Kendini gerçekleştirme ihtiyacı	Sahip olduğu kişisel gelişim ve başarının farkına varmasıdır.

Kaynak: A.H. Maslow, 1987, (3. Baskı), New york: Harper Collins.

Sonuç olarak, yukarıda da kısmen ifade edildiği gibi, Maslow’un temel varsayımları şu şekildedir;

- Birey ihtiyaçlarını karşılayabilmek için belli şekilde davranır. Yani, bireyin ihtiyaçları davranışlarını belirleyen önemli bir faktördür (Koçel, 1998, s. 437).
- Bu ihtiyaçlar önemine göre hiyerarşik bir dizilim içerisindedir (Can, 2005, s. 237).
- Basamaklardan bir tanesindeki ihtiyaçlar büyük oranda karşılandıktan sonra bir üst seviyedeki basamaktaki ihtiyaçların karşılanmasına geçilebilir (Arnett, 2008, s. 19; Adair, 2010, s. 30).

Herzberg’in Çift Faktör Kuramı (Motivasyon – Hijyen Kuramı)

Motivasyon - Hijyen kuramı olarak da bilinen Herzberg’ in çift faktör kuramında *güdüleme* önemli bir yer tutmaktadır. Bu kuram iki bölümden oluşur. Bir bölümü hijyen faktörler, diğer bölümü motive edici faktörler oluşturmaktadır (Jex, 2002, s. 215). Çift faktör kuramına göre motive edici faktörler içsel, hijyen faktörler ise dışsal faktörlerdir (Arnett, 2008, s. 21-22; Turner, 2007, s. 29). Başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk

gibi etmenler motive edici veya içsel faktörleri oluştururken; örgütsel politikalar, çalışma şartları, ücret, statü, güvenlik gibi etmenler de hijyen faktörleri yani dışsal faktörleri oluşturmaktadır. Alan yazında motive edici faktörler güdümlenici faktörler; hijyen faktörler de koruyucu faktörler olarak tanımlayanlara da rastlamak mümkündür (Şimşek ve diğ., 2001, s. 125).

Bu kuramda, iş doyumu ve iş doyumsuzluğu iki farklı nedenden kaynaklanmaktadır. Motive edici faktörler doyuma etki ederken, hijyen faktörlerin olmaması da doyumsuzluğa sebep olmaktadır. Bundan dolayı hijyen faktörlerinin geliştirilmesi işgörenlerin iş doyumunu artırma gibi bir etki göstermekten çok iş doyumsuzluğunun engellenmesi açısından anlam taşımaktadır (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 2002, s. 158).

Çift faktör kuramına göre, iş doyumunun zıddı iş doyumsuzluğu değil, doyum eksikliği veya yokluğudur. Benzer biçimde iş doyumsuzluğunun tam zıttı da iş doyumu değil, iş doyumsuzluğunun olmamasıdır (Arnett, 2008, s. 21; Castiglia, 2005, s. 30). Bir başka deyişle, çift faktör kuramında, olumsuz iş koşulları iş doyumsuzluğuna sebep olurken; bu olumsuz iş koşullarının ortamdaki kaldırılması iş doyumunu artırmada değil de, iş doyumsuzluğunu engellemesinde etkisi vardır (Baysinger, 2004, s. 17).

Tablo 5. Motive Edici Faktörler ve Hijyen Faktörler

Hijyen Faktörleri	Motive Edici Faktörler
- ← İş Doyumsuzluğu → +	- ← İş Doyumu → +
Ücret / Maaş	Başarı hissi
Statü	Sorumluluk
Güvenlik	Gelişme - geliştirme
Çalışma Koşulları	İşin kendisi
Yönetim politikaları	Tanınma
Bireyler arası ilişkiler	

Kaynak: Gordon, M. E. Pryor, N. M. ve Harris, B. V. (1974). An examination of scaling bias in Herzberg's theory of job satisfaction. *Organizational Behavior and Human Performance*, 11(1), 106-121.

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere ücret, çalışma koşulları gibi hijyen faktörlerin iyileştirilmesi iş doyumunu etkilememekte sadece iş doyumsuzluğunun olmamasını sağlamaktadır.

Alderfer'in ERG Kuramı

ERG, Alderfer'in ifade ettiği ihtiyaçların (Existence, Relatedness, Growth) baş harflerinin bir araya getirilmesi ile oluşan bir tanımlamadır. Maslow'un ihtiyaçlar kuramının temeli üzerinde inşa edilen Clayton Alderfer'in (1972) ERG kuramı bireyin ihtiyaçlarının üç grupta toplanabileceğini savunur (Eren, 2008, s. 506). Bu gruplandırma aşağıdaki gibidir:

1. Varoluş (Existence): Maslow' un birinci ve ikinci basamaklarda ifade ettiği fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını kapsar. İnsanın biyolojik olarak hayatta kalması, neslini devam ettirebilmesi ve kendini güven içinde hissetmesi için gerekli olan ihtiyaçlardır.
2. Aidiyet (Relatedness): Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki üçüncü basamaktaki ait olma ve sevgi ihtiyacını ifade eder. İnsanların iş, aile, akran vb. ortamlarındaki sosyal ilişkileri içerir.
3. Geliştirme (Growth): Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki dördüncü ve beşinci basamaklardaki saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını kapsar. Bireylerin insani potansiyellerini geliştirme ve bireysel gelişim ihtiyacını karşılama ile ilgilidir.

ERG kuramı ile Maslow' un ihtiyaçlar kuramı birbirine çok benzemektedir. Aralarındaki en önemli farklardan biri, ERG kuramındaki varoluş, aidiyet ve geliştirme basamakları arasında Maslow' un ihtiyaçlar kuramındaki gibi bir üst basamağa geçmek için önceki basamağın ihtiyaçlarının büyük oranda karşılanması gerekliliğini savunmamasıdır (Helms, 2006, s. 564). Tablo 6'da Alderfer'in ERG kuramı ile Maslow' un ihtiyaçlar kuramı gruplandırılmış şekilde yer almaktadır.

Tablo 6. Alderfer ve Maslow Kuramlarını karşılaştırma

Modeller	1. Basamak	2. Basamak	3. Basamak
Alderfer	Varlık Sürdürme İhtiyaçları	İlişki ihtiyaçları	Gelişme ihtiyaçları
Maslow	Fizyolojik ihtiyaçlar	Güven ve sosyal ihtiyaçlar	Saygınlık ve kendini gerçekleştirme

Kaynak: Can, H. (2005). Organizasyon ve yönetim. Ankara: Siyasal kitabevi. s. 239.

Can (2005, s. 239) Alderfer' in ERG biçiminde ifade ettiği kuramını her basamaktaki ihtiyacın baş harfini bir araya getirerek VİG modeli şeklinde ifade etmiştir. Buna göre, 1. basamakta Maslow'un kuramında yer alan fizyolojik ihtiyaçlar ile Alderfer'in kuramında yer alan varoluş ihtiyacı, 2. basamakta Maslow'un kuramında yer alan güven ve sosyal ihtiyaçlar ile Alderfer'in kuramında yer alan aidiyet ihtiyacı, 3. basamakta ise Maslow'un kuramında yer alan saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı ile Alderfer'in kuramında yer alan geliştirme ihtiyacı bulunmaktadır.

McClelland'ın Başarı Motivasyonu Kuramı

David I. McClelland' ın geliştirdiği başarı motivasyon kuramı üç temel ihtiyaç üzerinde yoğunlaşmıştır. Başarı motivasyon kuramı bu üç temel ihtiyacın insanların hayatları boyunca gerek duyacakları ihtiyaçlar olduğunu savunur. Diğer bir deyişle, insanlar bu üç ihtiyaç ile doğmazlar ama yaşantıları boyunca bu ihtiyaçların farkına varırlar. Bu üç temel ihtiyaç: başarı, güç ve ilişki kurma ihtiyaçlarıdır (Mukherjee ve Basu, 2005, s. 118):

1. Başarma ihtiyacı (Need for Achievement): Zor işleri başarmak isteği, yüksek başarılar elde etme isteği ve diğerleri geride bırakma isteğini içerir.
2. İlişki kurma ihtiyacı (Need for Affiliation): Diğer insanlarla daha yakın ilişkiler kurma, çatışma ortamlarından kaçınmayı içerir.
3. Güç kazanma ihtiyacı (Need for Power): Diğer insanları etki altında tutma ve kontrol etme isteği ve başkalarından da sorumlu olma isteğini içerir.

Süreç Kuramları

Başlıca süreç kuramları, Vroom' un ve Porter ve Lawler' ın Beklenti Kuramları, Adams' ın Eşitlik Kuramı, Edwin Locke' nin Amaç Belirleme Kuramı ile Skinner'in Pekiştirme Kuramlarıdır.

Vroom'un Beklenti Kuramı

Vroom'un beklenti kuramı, insanların yaptıkları işler ile o işlerin sonuçları arasında nasıl bir ilişkisi olduğu konusunda fikirleri vardır varsayımına dayanır (Lincoln, Graham ve Lane, 1983). Beklenti kuramı motivasyonun bireylerin bir işi yapabilme kabiliyetleri ve istedikleri ödüle ulaşabilmeleri hakkındaki beklentilerine dayandığını ifade eder (Mukherjee ve Basu, 2005, s. 120). Diğer bir deyişle beklenti

kuramı, bireylerin gösterdikleri çaba, performans ve istedikleri sonuçlar arasındaki ilişkiyi dayanmaktadır (Mukherjee ve Basu, 2005, s. 121).

Beklenti kuramı üç temel kavram üzerine dayanmaktadır (Keith ve Girling, 1991, s. 96). Bunlar: (1) Bireylerin elde etmek istedikleri sonuçlar için bireyin gösterdiği önem (valance) (Lincoln ve diğerleri, 1983, s. 6). (2) Araçsallık (instrumentality) olarak ifade edilen bireyin bir amacı yerine getirmeyi başarmasının altında belirli bir ödül alma isteğinin olmasıdır (Ersözlü, 2012, s. 62). (3) Bireyin gösterdiği çabanın istediği amaca ulaşmasına yol açan algı olarak ifade edilebilen beklentidir (Expectancy) (Duncan, 2006).

Porter ve Lawler'in Beklenti Kuramı

Lawler ve Porter isimli düşünürler Vroom'un beklenti kuramını genişletmişlerdir. Bu kuram bireyin yaptığı işler karşılığında arzuladığı ödülü veya neticeyi alıp almaması ile ilgilidir. Lawler ve Porter'ın Vroom'un beklenti kuramına yaptıkları katkılardan birincisi ödüllendirmenin adil olmasıdır (Eren, 2008, s. 541). İşgörenin yaptığı iş karşılığında umduğu neticeyi alabilmesi doyumunu sağlarken, umduğundan az veya çok fazla ödül alması doyumsuzluğa sebep olacaktır (Arnett, 2008, s. 20). Lawler ve Porter'in sağlamış olduğu bir diğer katkı ise rol çatışmaları ile ilgilidir. Rol çatışmaları bireylerden beklenen davranışların gücünü azaltıp, bireylerin çaba ve performanslarını olumsuz biçimde etkilemektedir (Eren, 2008, s. 541-542). Bu anlamda, algılanan roller ve örgüt yapısı ve görevlerin belirginliği çaba ve yetenekle birleşince başarıyı getirir. Böyle bir durumda da iş doyumunu olumlu şekilde etkilenecektir.

Eşitlik Kuramı

Eşitlik kuramı bireylerin kendi aralarında adil olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine odaklanmış durumdadır. J. Stacy Adams tarafından geliştirilen eşitlik kuramı insanların gösterdikleri performans karşılığında aldıkları ödüllerde sosyal eşitliğin olmasının onları motive edeceğini savunur (Mukherjee ve Basu, 2005, s. 119).

İnsanlar girdilerle çıktılar arasındaki oranın yani gelir gider arasındaki dengenin adaletli ve eşit olmasını beklerler (Ersözlü, 2012, s. 64). Girdilerden kasıt, eğitim, öğretim, deneyim, gösterilen çaba, zaman vb. gibi bireyin iş performansına olumlu etkisi olan her şeydir. Çıktılar ise ücret, terfi, iş güvenliği, çalışma şartları vb. iş

performansının bir sonucu olarak aldığı karşılıklardır (Mukherjee ve Basu, 2005, s. 119).

Kantar (2008, s. 53-54) bireyin yaptığı iş karşılığı üç farklı sonuca ulaşabileceğini ifade eder: 1- Birey, yaptığı iş karşılığında diğerlerin fazla ücret alırsa, suçluluk duygusu hissederek doyumsuzluk yaşar. 2- Birey, yaptığı iş karşılığında diğerleri ile eşit ücret alır ve doyum hissi yaşar. 3- Birey, yaptığı iş karşılığında diğerlerinden eksik ücret alırsa, haksızlığa uğradığını düşünerek doyumsuzluk yaşar. Bundan dolayı, işgörenler çıktılarının sadece azlığından veya yetersizliğinden değil; çokluğundan veya fazlalığından da dolayı da iş doyumlarını kaybedebiliyorlar.

Şayet bir işgören örgütte eşitsizlik olduğunu düşünüyorsa eşitsizliği değiştirmek veya azaltmak için aşağıdaki alternatiflere yönelebilir (Mukherjee ve Basu, 2005, s. 119; Greenberg, 1989):

- Girdilerin değiştirilmesi,
- Çıktıların değiştirilmesi,
- Kendilerinin değerlendirilmesinde algı yönetimi ve çarpıtma,
- Başkalarının değerlendirilmesinde algı yönetimi ve çarpıtma,
- Kendilerinin iyi yaptığı işlerde başkalarını kendileriyle karşılaştırma,
- İşi bırakma

Amaç Belirleme Kuramı

1960'larda Edwin Locke tarafından geliştirilen amaç belirleme kuramında doyum iki faktör tarafından belirlenir. Bunlardan biri, işin kendisi ile işgörenin gerçekte istediği iş arasındaki farkı gösteren var olan ile istenen iş arasındaki uyumsuzluktur. Diğeri ise doyumun önemidir (Mcfarlin, Coster, Rice, ve Cooper, 1995).

İnsanların davranışları belirli amaçların sonuçlarıdır (Detamore, 2007, s. 31). Dolayısıyla bir örgütteki işgörenlerin davranışlarını etkileyebilmenin bir yolu da yöneticinin işgörenlerin amaçlarını iyi yönetilmesine bağlıdır. Koçel (2003, s. 655) bireylerin belirledikleri amaçların, onların motive olma seviyelerini de belirleyeceğini ifade eder. Yani elde etmesi zor ve yüksek amaçlar belirleyen kişiler, elde edilmesi kolay olan amaçlar belirleyen kişilere göre daha yüksek performans gösterecek ve daha fazla motive olacaklardır. Üniversite sınavlarına çalışan iki öğrenciden birinin yüksek

puanlı bölümleri kazanma amacının onu ders çalışmaya motive etmesi ile herhangi bir bölüm kazanma amacı olmayan öğrencinin ders çalışma güduları arasındaki farkı tahmin etmek zor olmasa gerektir.

Şartlandırma veya Pekiştirme Kuramı

Pekiştirme kuramı davranışlar, pekiştirme koşulları davranışları ile onların sonuçlarının bir işlevi olduğunu iddia etmektedir. Bu kuram bireyin bilişsel işlevlerine karşı gösterdiği davranışlara dayanmaktadır (Robbins, 2005; akt. Detamore, 2007, s. 32). Skinner'in hayvanlar üzerinde yaptığı "işlemsel koşullanma" çalışmasıyla ortaya çıkan pekiştirme kuramı, Pavlov'un "klasik koşullanma" sından farklıdır. Klasik koşullanmada "Uyarıcı - Tepki" söz konusu iken, pekiştirme kuramında, davranışların sonuçları ile güdülebileceği ifade edilmektedir (Lussier ve Achua, 2009, s. 93; akt. Ersözlü, 2012, s. 65). Yani, olumlu pekiştirilen davranışlar her zaman tekrarlanırken, olumsuz olarak pekiştirilen davranışlar azalarak kaybolacaklardır.

Dört çeşit pekiştirme türü vardır. Bunlar;

- Olumlu pekiştirme (Positive Reinforcement): Çeşitli ödüller ile işgörenlerin istedik davranışlarını pekiştirmek suretiyle davranışın kalıcı hale getirilmeye çalışılmasıdır. Bir okul örgütünde proje ve sergi yarışmalarında derece alan öğretmenlerin idare tarafından ödüllendirilmesi olumlu pekiştirmeye örnek olarak gösterilebilir.
- Olumsuz pekiştirme (Negative Reinforcement): İşgörenlerin istedik davranışları göstermeleri halinde onları rahatsız edici bir durumun ortamdandan kaldırılması şekliyle davranışların kalıcı hale getirilmeye çalışılmasıdır. Derse geç gelen öğrencinin idareciden geç kaldığına dair evrak alması bir olumsuz pekiştireçtir. Öğrenci idareci ile böyle bir iletişime girmemek için derse kalmamayı tercih edecektir.
- Son verme (Extinction): İstendik davranışların kalıcı hale geldiğini gördükten sonra olumlu ve olumsuz pekiştireçlerin verilmemesi durumudur.
- Cezalandırma (Punishment): İstenilmeyen bir davranışın kaldırılması veya azaltılması amacıyla yöneticilerin işgörelere uyguladıkları çeşitli yaptırımlardır.

İş Doyumuna Etki Eden Faktörler

İş doyumunu birçok faktörden etkilenmektedirler. Bu konuda birçok araştırmacı iş doyumunun nelerden etkilendiğine dair birçok çalışma yapmışlardır. Genel olarak iş doyumunu etkileyen faktörleri bireysel ve örgütsel olarak ikiye ayırmışlardır.

İş Doyumuna Etki Eden Bireysel Faktörler

Alan yazında iş doyumunu etkileyen bireysel faktörler iki başlık altında incelenmiştir. Birincisi, yaş, cinsiyet, medeni hal, aynı işte kalma süresi, eğitim durumu gibi demografik faktörlerdir. Diğeri ise, ihtiyaç, değerler ve beklentiler gibi iç faktörlerdir (Huang, 2004, s. 20-23).

İş Doyumuna Etki Eden Örgütsel Faktörler

Alan yazında iş doyumuna en çok etki eden örgütsel faktörler şu şekilde sıralanmıştır; ücret, takdir edilme, iş güvenliği, işin fiziki yapısı, terfi edebilme olanakları, çalışma arkadaşları ve ilişkiler, denetim, örgütsel yapı ve iklim vb (Gruneberg, 1979; Akt. Gambill, 2001, s. 24-26).

Örgütsel Adanmışlık

Alan yazı incelendiğinde “organizational commitment” ifadesi Türkçe’ye “örgütsel bağlılık” veya “örgütsel adanmışlık” şeklinde çeviri yapılarak kullanıldığı görülmüştür. Balay’ın (2000, s. 12) ifade ettiğine göre Tuncer (1995) ve Varoğlu (1993) bu kavramı örgütsel bağlılık şeklinde kullanırken; Balcı (2000) ve Celep (2000) örgütsel adanmışlık şeklinde kullanmışlardır. Bu çalışmada da “organizational commitment” kavramı için “örgütsel adanmışlık” ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir. Aşağıdaki bölümlerde örgütsel adanmışlığın tanımları, sınıflandırmaları ve etkileyen faktörler ifade edilerek incelenmeye çalışılmıştır.

Örgütsel Adanmışlık Tanımları

Türk Dil Kurumu (2014) sözlüğüne göre “bağlı olma durumu, birine karşı, sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat” şeklinde tanımı yapılan bağlılık veya adanma kavramları alan yazında örgütsel bağlılık veya örgütsel adanmışlık şeklinde çokça çalışılan bir konu olagelmıştır.

Örgütsel adanmışlıkla ilgili birçok tanımlamaya rastlamak mümkündür. Ancak genel olarak işgöreni örgüte bağlayan ve örgütten ayrılma olasılığını azaltan psikolojik bağlantı şeklinde ifade edilmiştir (Allen ve Meyer, 1996, s. 253; Akt. Seven, 2012, s. 52). Bununla birlikte örgütsel adanmışlıkla ilgili başka tanımlar da mevcuttur. Bu tanımlardan bazılarına göre örgütsel adanmışlık;

- kişinin örgütle özdeşleşmesi ve örgüte sarılma düzeyidir (Mowday, Steers ve Porter, 1979, s. 226).
- örgütün amaç ve değerlerine inanma, kabullenme ve örgüte katkı sağlamaya devam etme isteğidir (Porter ve diğerleri, 1974, s. 603-609; Akt. Ekinci, 2012, s. 51).
- içselleştirilmiş normatif baskıların toplamıdır (Wiener, 1982, s. 418; Akt. Okçu, 2011, s. 13).
- örgütün sahip olduğu özelliklerinin veya örgütün bakış açısının işgören tarafından benimsenmesi, bir anlamda özümsemesidir (O'Reilly ve Chatman, 1986, s. 493; Akt. McCroskey, 2007, s. 16).
- örgütle özdeşleşme, işi benimseme ve sadakat unsurlarından oluşan bir bütündür (Buchanan, 1974, s. 533; Akt. Akbaş, 2010, s. 120).
- İşgörenin iş yerine psikolojik olarak bağlanmasıdır (Becker ve diğerleri, 1996, s. 464; Akt. Balay, 2000, s. 13).
- Bireyin örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi (Morrow, 1983, s. 491; Akt. Balay, 2000, s. 13).

Örgütsel Adanmışlık Sınıflamaları

İlgili alan yazı tarandığında birbirinden farklı örgütsel adanmışlık sınıflandırmaları ile karşılaşmıştır. Alanın önde gelen yazarları kendi görüşleri doğrultusunda örgütsel adanmışlığı sınıflamışlar ve bu doğrultuda belirli tanımlamalar ve kavramlar ifade etmişlerdir. Tarihsel sıralamaya da dikkat ederek bu yazarların bazıları aşağıdaki gibi ifade edilebilir; Etzioni (1961), Kanter (1968), Buchanan (1974), Wiener (1977), Katz ve Kahn (1977), Mowday ve diğerleri (1979), O'Reilly ve Chatman (1986), Allen ve Meyer (1991). Aşağıda bu yazarların örgütsel adanmışlık sınıflandırmalarına kısa kısa değinilecektir (Edison, 2012, s. 30-33; Balay, 2000, s. 15-22; Ekinci, 2012, s. 51-53):

Etzioni (1961) örgütsel adanmışlığı üç sınıfa ayırmıştır. Bunlar bireyin örgüte psikolojik açıdan bağlılık duymamasına rağmen üye olarak kalmasına zorlandığı yabancılaştırıcı adanma (Alienative Involvement), bireyin verilen ücrete karşılık iş normuna uygun ölçüde bağlılık duyduğu hesapçı adanma (Calculative Involvement) ve bireyin örgütün amaçlarını ve işini değerli saydığı pozitif – moral adanmadır (Moral Involvement). Yabancılaştırıcı adanmada, birey psikolojik olarak örgüte bağlılık duymamasına rağmen örgütten de ayrılamamakta, üyeliğini devam ettirmektedir (Güney, 2000, s. 89). Akbaş (2010, s. 126) bu tür adanma şekli için cezaevindeki mahkûmların durumunu örnek olarak vermiştir. Mahkûmlar, cezaevinde kalmak istememekte fakat çeşitli zorunluluklar sebebiyle orada kalmaktadırlar. Nötr veya hesapçı adanma, birey ile bağlı olduğu örgüt arasındaki alışveriş ilişkisini temel almaktadır (Güney, 2000, s. 89). Birey örgütte iş görmesine karşılık ücret alması onun adanmışlığını sağlamaktadır. Moral adanma şekli ise, bireyin örgütün amaçları, değerleri ve normlarını içselleştirerek örgüt ile özdeşleşme temeline dayanmaktadır (Güney, 2000, s. 89). Birey, işi anlamlı bulduğu için ya da değer verdiği için yapmaktadır.

Kanter'in adanmışlığı sosyal sistem ve kişilik sistemi üzerine kurulmuştur. Sosyal sistemlerde, bireylerin adanmışlıkları üç temel alandan oluşmaktadır. Kanter (1968) bunları kenetlenme (cohesion), devam (continuance) ve denetim (control) olarak ifade etmektedir. Kenetlenme, işgörenlerin çalışma arkadaşlarına ve gruba bağlılığı ile gruba duygusal bağlanmayı içerir. Devam, işgörenin örgütte kalma ve devamlılığını sürdürme isteğini ifade eder. Denetim, ise örgüt üyelerinin örgütün değerlerini içselleştirme davranışıdır (İlsev, 1997, s. 10).

Buchanan (1974) örgütsel adanmışlığı üçe ayırarak sınıflandırmıştır. Bunları, özdeşleşme (identification), sarılma (involvement) ve sadakat (loyalty) olarak ifade etmiştir. Özdeşleşme, bireyin örgütün amaç ve değerlerini kendi amaç ve değerleri olarak benimsemesidir. Sarılma, bireyin işi gereği oluşan eylemlere psikolojik olarak bağlanmasıdır. Sadakat ise, bireyin bulunduğu örgüte ve yaptığı işe karşı sadık olması, örgüt için olumlu hislerle içten bağlanmayı ifade eder.

Wiener (1977) örgütsel adanmışlığı iki temel sınıflandırma içerisinde ele almıştır. Bireyin kendi ilgi ve çıkarlarına göre örgüte bağlandığı araçsal adanma bu iki temel sınıflandırmadan birincisidir. Diğerisi ise, bireyin örgütün amaç ve çıkarlarına göre

örgüte bağlandığı normatif- moral adanmadır. Araçsal adanma, hesapçı, faydacı, kendi çıkarını düşünen bir tür bağlılık ilişkisidir. Normatif – ahlaki adanma ise, değerlere dayanan bir bağlılık şeklidir. Örgüt ile işgörenler arasında içselleştirilmiş bir bağ kurar (Wiener, 1977; Akt. Nevton ve Shore, 1992, s. 27).

Katz ve Kahn (1977) örgütte bireyleri, üstlendikleri görevlerin gereklerini yerine getirmeye ve onları örgüte adanmaya yönelten farklı ödüllere dayalı devreler olduğunu ileri sürmüşlerdir (Balay, 2000, s. 18). Bu anlamda örgütsel adanmışlık iki grupta sınıflandırılmıştır. Bunlar iç ödüller ve dış ödüllerdir. İç ödüller, sistemin anlatımsal devresine, dış ödüller ise araçsal devresine karşılık gelmektedir. İşgörenler buldukları örgütlerin üretim sürecini içselleştirdiğinde anlatımsal bağlılık söz konusu iken; iş ortamı, çalışma arkadaşları, ücret gibi faktörlerden dolayı örgüte bağlılık duymasında araçsal bağlanma söz konusudur (Katz ve Kahn, 1977, s. 129; Akt. Uğurlu, 2009, s. 101).

Mowday ve diğerleri (1979) örgütsel adanmayı tutumsal adanma (attitudinal) ve hesapçı (calculative) adanma olmak üzere iki grupta sınıflandırmışlardır. Tutumsal adanma, bireyin örgütsel amaçlarla özdeşleşmesini ve bu yönde çalışma isteği duymasını ifade ederken; hesapçı adanma, kişinin davranışsal faaliyetlere bağlılıklarından kaynaklanmaktadır. Bir başka ifade ile, tutumsal adanma, örgütün amaçları ve işgörenlerin bu amaçlara uyumunun artmasıyla gerçekleşirken; hesapçı adanma, bireyin örgüte bağlılığını geçmişteki yatırım eylemlerine bağlı olup olmamasıyla gerçekleşir (Blau ve Boal, 1987, s. 290; Akt. Balay, 2000, s. 19).

O'Reilly ve Chatman (1986) örgütsel adanmışlığı uyum (Identification), özdeşleşme (Compliance) ve içselleştirme (Internalization) olmak üzere üç sınıfa ayırmaktadırlar. Uyum, kişilerin tutum ve davranışları ile dış ödüllere ulaşmasıdır. İşgörenler, örgüte olan adanmışlıklarını ödül elde etme ve cezalardan uzaklaşma davranışları vasıtasıyla artırmak eğilimindedir. Özdeşleşme, örgüt çalışanlarının diğer çalışanlarla yakın ilişkiler kurma temeline dayanır. İçselleştirmede ise bireysel ve örgütsel değerlerin arasında uyum sağlandığında gerçekleşmektedir.

Allen ve Meyer (1990,1991) örgütsel adanmışlık kavramının daha iyi anlaşılmasına yönelik yaptıkları katkılarla çok boyutlu bir yaklaşımın benimsenmesinde önemli etkiye sahiptirler. Bu yaklaşım günümüzde de öne çıkan konumunu baskın bir

biçimde sürdürmekte ve birçok araştırmayı etkilemektedir (Ersözlü, 2012, s. 39). Bu yönü ile alan yazına büyük katkıları olan Allen ve Meyer (1990, 1991), örgütsel adanmışlığı üç grupta ele almıştır. Bunlar duygusal adanmışlık (Affective), devam adanmışlığı (Continuance) ve normatif adanmışlıktır (Normative). Duygusal adanmışlık, bireyin örgüte duygusal olarak bağlılığını ifade eder. Birey kendi istediği için örgütte kalmaya devam etmektedir. Devam adanmışlığı ise, bireyin örgütten ayrılmasının maddi ve manevi maliyetinin yüksek olması durumunda örgüte bağlanmasını ifade eder. Normatif adanmışlık ise, birey örgütte kalmayı bir yükümlülük gibi algılayıp, örgütten ayrılmanın ahlaki olmayacağını düşünür ve örgüte sadakat göstererek adanmışlık sergiler. Üç adanmışlık şeklinde de birey örgütte kalmaya devam eder fakat örgüte devam etme birincisinde kendi iradesiyle, ikincisinde zorunluluktan ve üçüncüsünde de ahlaki anlayıştan ve yükümlülüğten kaynaklanmaktadır.

Örgütsel adanmışlık sınıflandırmalarını kısaca özetlemek gerekirse yazarların ifade edilen örgütsel adanmışlık sınıflandırmaları kendi görüşlerini yansıtmakla beraber ortak özelliklere de rastlamak mümkündür. Bu anlamda, Etzioni'nin (1961), Allen ve Meyer'in (1991), Buchanan'ın (1974) sınıflandırmaları kendi aralarında; Wiener'in (1977), Katz ve Kahn'ın (1977) ve Mowday ve diğerlerinin (1979) sınıflandırmaları ise kendi aralarında benzeşmektedir.

Tablo 7. Örgütsel Adanmışlık Sınıflandırmalarını Karşılaştırma

Etzioni (1961)	Yabancılaştırıcı Adanma	Hesapçı Adanma	Moral Adanma
Allen ve Meyer (1991)	Duygusal Adanma	Devam Adanmışlığı	Normatif Adanma
Buchanan (1974)	Özdeşleşme	Sarılma	Sadakat

Yukarıda tablo halinde verilen Etzioni, Allen ve Meyer ve Buchanan'ın sınıflandırmalarının birbirine benzeyen yönleri olduğu benzemeyen yönleri de bulunmaktadır. Örneğin, duygusal adanma ile özdeşleşme benzeşmekte fakat yabancılaştırıcı adanma benzeşmemektedir. Çünkü duygusal adanma ile özdeşleşmede birey yaptığı işi sevdiğinden ve istediğinden dolayı yapmaktadır, fakat yabancılaştırıcı adanmada ise istememesine rağmen o iş veya örgüt içinde bulunmaktadır. Bununla

beraber, moral adanma, normatif adanma ve sadakat bireyin örgütüne ve örgütün amaçlarına içten bağlılığı yönünden benzeşmektedir.

Tablo 8. Örgütsel Adanmışlık Sınıflandırmalarını Karşılaştırma

Wiener (1977)	Araçsal Adanma	Örgütsel Adanma
Katz ve Kahn (1977)	İç ödüller	Dış ödüller
Mowday ve diğerleri (1979)	Tutumsal Adanma	Davranışsal Adanma

Tablo 8'e göre Wiener'in, Katz ve Kahn'ın ve Mowday ve diğerlerinin sınıflandırmalarına göre araçsal adanma ile iç ödüller; örgütsel adanma ile davranışsal adanma benzeşmektedirler. Devam eden kısımda örgütsel adanmışlığın çok boyutlu yapısı incelenmeye çalışılacaktır.

Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlık

Örgütsel adanmışlıkla ilgili önemli araştırmalar yapan Celep (2000), işgörenlerin örgütsel adanmışlığının çok boyutlu olduğunu, adanma odakları ve dayanakları, işgören eğilim ve davranışlarının kestiriminde de önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir (Bercer, Randall, Riegle, 1995; Akt. Celep, 2000, s. 133).

Örgüt, paydaşların bir araya gelmesi ile oluşan bir topluluk olmasına rağmen, çok boyutlu adanmışlık yaklaşımına göre, bu paydaşların bileşimi bütünsel bir değer oluşturmamaktadır. Diğer bir ifade ile, örgütteki her paydaşın (öğrenci, öğretmen, yönetici, vb.) kendine göre bağlı olduğu değerler bulunabilir. Bu değerler ortak olmak durumunda olmadığı gibi, yer yer birbiri ile de çelişebilir. Örneğin, öğretmeni okul örgütüne bağlayan bir etmen öğrenci için anlamsız olabilir veya yöneticinin önemseydiği bir değer öğretmen tarafından ihmal edilebilir olarak değerlendirilebilir.

Örgütün paydaşları sadece örgüt içinde bulunan paydaşlar değildir elbette; örgüt dışında olan aile, toplumsal değerler, siyasi yapı, ekonomi, din gibi dış paydaşlar da örgütü etkileyebilmektedirler (Celep: 2000, s. 134). Bu etki çevresine göre örgütün amaç ve değerleri şekillenebilir. Dolayısıyla örgütteki iç paydaşların amaç ve değerleri de bundan etkilenebilmektedir.

Öğretmenlerin adanma noktaları birbirinden farklı olabilmekle birlikte alan yazında bu farklılığın dört başlık altında toplanabildiği görülmüştür (Celep, 2000, s. 138). Bunlar okula adanma, çalışma grubuna adanma, mesleğe adanma ve öğrenciye ya da öğretim işlerine adanma olarak ifade edilmektedir.

Okula Adanma

Okula adanmada yönetici ve öğretmenler kendi amaç ve değerlerinden daha çok okulun amaç ve değerlerini benimsemiş durumdadır. Celep (2000, s. 138) bir okulun amacının eğitim sisteminin genel amacı doğrultusunda öngörülen tutum ve davranışları öğrenciye kazandırmak olarak ifade etmektedir. Bu anlamda, öğretmenlerin “öğrenci başarısı” amaç ve değerini kendi amaç ve değerlerinin üstünde tutarak okula adanması örgütsel adanmışlığın bir parçası durumunda olmaktadır. Okulun amaç ve değerlerinin kabulü, bunların kişisel amaç ve değerler sistemiyle bütünleştirilmesi süreci, okulla özdeşleşme olarak değerlendirilmektedir (Wiener, 1982; Akt. Ertürk, 2011, s. 69).

1970 sonrası yapılan etkili okul çalışmaları da okulun amaç ve değerlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmede temel iki karar organının yönetici ve öğretmenler olduğunu göstermiştir. Yönetici, öğrenmeye olanak sağlamak için gerekli koşulları meydana getirmekle, öğretmenlerde öğrencilere akademik beklentileri ileten davranışları kazandırmakla gerçek anlamda kendilerinden beklenen davranışları yerine getirmiş olacaktırlar (Balcı, 1993, s. 12).

Celep’e (2000, s. 138) göre ise, öğretmenlerin okulun amaç ve değerlerini benimsemesi ve bunların gerçekleşmesi için fazla çaba göstermesi ile okulda kalmayı istemesi olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin okulda kalma isteği, okulun başarısı için fazla çaba göstermesi, okuldaki yönetsel uygulamaları onaylaması, okula adanmışlığı oluşturan etmenler arasında yer almaktadır.

Çalışma Grubuna Adanma

Çalışma grubuna adanma, bireyin, örgütün diğer paydaşları ile özdeşleşmesi ve onlara bağlılık duyduğunu hissetmesidir. Konusu insan ve insanlar arası ilişkiler olan eğitim faaliyetinin büyük ölçüde informal nitelik taşıması nedeniyle okul ortamında öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına adanmışlıkları, onların mesleklerine ve okullarına adanmışlıklarını etkileyebilmektedir (Balay, 2000, s. 47). Bu açıdan, çalışma grubuna

adanma, öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerle özdeşleşme derecesini ve adanmışlık duygusunu yansıtmaktadır.

Celep (2000, s. 139)'e göre işgörenin kendisine referans grubu olarak seçtiği çalışma grubu, işgörenin rehberlik ve güvence gereksinimini doyumakta ve örgütteki işgören tutumları üzerinde etkisini sürdürmektedir. Öğretmenlerin, birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle olan toplumsal ilişkilerinin değer ve amaçları, çalışma grubuna adanmanın dayanaklarını oluşturmaktadır. Öğretmenin birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle birlikte olmaktan hoşlanması ve en yakın dostlarının okuldaki bu öğretmenler olması, çalışma grubuna adanmışlığını arttırmaktadır.

Mesleğe Adanma

Mesleğe adanma, işgörenin mesleğinin gerektirdiği amaç ve değerlere uygun davranma isteği ve mesleki rollerini etkin olarak yerine getirme beklentisi olarak ifade edilebilir (Celep, 2000, s. 139). Buna ek olarak mesleğe adanmışlık, çalışmaya adanmışlığın bir formu olarak görülmekte ve kişinin mesleği ile güçlü şekilde özdeşleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Morrow ve Wirth, 1989; Akt. Balay, 2000, s. 28).

Mesleğine adanan bir öğretmenin, mesleğinin gerektirdiği eğitimcilik ve öğretimcilik rolünü etkin bir biçimde yerine getirme eğiliminde olacağı ve okul ortamında öğrencileri ile sağlıklı bir öğretmen- öğrenci ilişkisi kurabileceği söylenebilir.

Öğretim İşlerine Adanma

İşe adanma ya da işe sarılma olarak da adlandırılabilen öğretim işlerine adanmışlık işgörenin psikolojik olarak iş ile özdeşleşmesi, işin işgörenin benlik bilinci üzerine etkisi, toplumsallaşma sürecinin ilk zamanlarında, işe yönelik değer yönelimi olarak ele alınmaktadır (Morrow, 1983; Akt. Celep, 2000, s. 140). İşe adanma, bireylerin iş ortamlarında günlük olarak işlenme derecesidir (Balay, 2000, s. 31). Diğer bir ifade ile, öğretmenlerin işe adanması, her öğretmenin işi ile ilgili etkinliklere kendini adamaya ilişkin kişisel olarak harcadığı zaman miktarıdır.

Örgütsel Adanmışlığı Etkileyen Etmenler

Alan yazında örgütsel adanmışlığı birçok etmenin etkilediği ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Örgütsel adanmışlığı etkileyen etmenler genel olarak kişisel

etmenler, örgütsel etmenler ve örgüt dışı etmenler olmak üzere üç başlıkta gruplandırılmıştır.

Kişisel Etmenler

Kişisel etmenler, bireyin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni hal gibi demografik özellikler ile kişisel iş beklentisi, psikolojik sözleşme, görev süresi gibi faktörlerdir.

Yaş: Birçok çalışma yaş ile örgütsel adanmışlık arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmektedir (Bedeian ve diğerleri, 1991).

Cinsiyet: Cinsiyet ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişki için farklı ifadeler yer almaktadır. DeCotiis ve Summers (1987) erkeklerin kadınlardan daha çok adanmışlık gösterdiğini söylerken, Mathieu ve Zajac (1990) tam tersini, kadınların erkeklerden daha çok adanmışlık gösterdiğini ifade etmiştir.

Eğitim durumu: Bireyin eğitim seviyesi örgütsel adanmışlık ile ilişkilidir. Steers (1977) eğitim seviyesinin örgütsel adanmışlıkla negatif bir ilişki içinde olduğunu ifade etmiştir (McCroskey, 2007, s. 21). Yani, bireyin eğitim seviyesi arttıkça bağlı olduğu örgüte adanmışlık hissi azalmaktadır.

Medeni Hal: Hrebaniak ve Alutto (1972) ifade ettiğine göre evli işgörenler bekâr işgörelere nazaran bulunduğu örgüte daha çok bağlı olmaktadırlar (Huang, 2004, s. 35).

Örgütsel Etmenler

Örgütsel adanmışlığı olumlu veya olumsuz etkileyen birçok faktörden bahsetmek mümkündür. Bunlardan bazıları; işin niteliği ve önemi, yönetim ve liderlik tarzı, ücret - maaş, örgütsel adalet, ödül, iş arkadaşları ile ilişkiler, ast – üst ilişkileri, yönetici veya lider ile ilişkiler, rol çatışması, görev kimliği, astların beceri düzeyi, karar almaya katılım, yönetici görevinin olması, geri bildirim ve denetim gibi faktörlerdir.

İş arkadaşları ile ilişkiler: Miller ve Wagner (1971) ifade ettiğine göre, işgörenler arası ilişkilerin iyi olması ve kendi aralarında takım halinde çalışabilmeleri adanmışlıklarına olumlu katkı sağlamaktadır (Huang, 2004, s. 36).

Yönetici veya lider ile ilişkiler: Mathieu ve Zajac (1990) ifade ettiğine göre, işgörenlerin yönetici veya liderleri ile olumlu ilişkiler içinde olmaları onların örgüte adanmışlıklarına olumlu etki etmektedir (Huang, 2004, s. 36).

Örgüt Dışı Etmenler

Örgüt dışı faktörleri ise yeni iş bulma olanakları, sektörün durumu ve geleceği, ülkenin sosyo – ekonomik durumu, fırsatlar, teknolojik gelişmeler, profesyonellik, işsizlik gibi bireyin ve örgütün dışındaki genel faktörlerdir.

Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık

Verimli eğitim örgütleri toplumun şekillenmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Okulların bu gereksinimi karşılayabilmesi için donanımlı ve işine adanmış öğretmen ve yöneticilere ihtiyacı olduğu söylenebilir. Donanımı yeterli olmayan ve adanmışlık duygusu olmayan öğretmenlerin okula pek katkıda bulunamayacağı söylenebilir. Toplumsal dönüşüm çabalarında önemli bir yere sahip olan okullarda, eğitimin işgörenleri olarak başta öğretmenlerin ve sonrasında diğer tüm paydaşların örgütsel adanmışlıklarının yükseltilmesini gerekli olduğu kadar önemli de bir konudur (Uğurlu ve Üstüner, 2011, s. 436). Bu anlamda eğitim işgörenlerinin okullarına adanmışlıklarının sağlanması, eğitimsel etkililik kadar, toplumsal gelişmişlik için de oldukça önemlidir.

İnsan kaynağını etkili bir şekilde yönetmek günümüz eğitim örgütlerinin verimliliğini sürdürmesi açısından önem arz etmektedir. Değişimi kavrayabilmek ve insan kaynakları profilini değişime uyum sağlayacak biçimde doğru işgören seçimleriyle, verimliliği ve memnuniyeti dikkate alarak tasarlayabilmek, örgütün verimliliğinin ve dolayısıyla da devamlılığının ön koşuludur (Sarıdede ve Doyuran, 2004, s. 2-3).

Eğitim örgütlerinde örgütsel adanmışlık duygusunun yüksek seviyelere çıkarılması, daha verimli bir eğitimsel- öğretimsel işleyiş sağlamakla beraber daha demokratik ve değerlerine bağlı bir toplum yapısı oluşturmaya da katkısı olacağı söylenebilir.

Dağıtımçı Liderlik, İş Doyumu ve Örgütsel Adanmışlık İlişkisi

Bu bölümde, dağıtımçı liderlik, iş doyumu ve örgütsel adanmışlık kavramlarının birbirleriyle olan ilişkilerine, ilgili alan yazın ve bu konularda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında değinilmektedir.

Dağıtımçı Liderlik

Alan yazında liderlik ve iş doyumu, örgütsel adanmışlık, örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel güven gibi değişkenlerle ilişkilerini ortaya koyan birçok çalışmaya rastlanmıştır. Özellikle yeni liderlik davranışları içerisinde ele alınan liderlik davranışları alt boyutlarıyla beraber yukarıda sayılan veya başka değişkenlerle ilişkileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada, alan yazında paylaşılan liderlik, takım liderliği, demokratik liderlik gibi isimlerde de bilinen dağıtımçı liderliğin, iş doyumu ve örgütsel adanmışlıkla olan ilişkisi araştırılmıştır.

Christy (2008) ‘‘İlk ve Orta Okullarda Dağıtımçı Liderliğin Hazır Bulunuşluğun Karşılaştırılması’’ isimli çalışmasında; ortaokulların paylaşılan liderliğe ilkokullardan daha hazır olup olmadıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada misyon, vizyon ve hedefler gibi liderlik uygulamaları, okul kültürü ve paylaşılan sorumluluklar üzerinde inceleme yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, dağıtımçı liderlik ‘‘Okul kültür’’ü gerektirmektedir. Ayrıca, dağıtımçı liderliğin uygulanması için grupların, etkili iletişimi ve grup birliğini geliştirmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır. Etkili dağıtımçı liderlik davranışları, farklı yetenekleri olan bireyleri organize ederek bir araya getirmeyi içerir. Bu şekilde dağıtımçı liderlik uygulamalarının örgütteki işgörenlerin daha üretici olmalarını sağladığı söylenebilir.

Smith (2007), ‘‘Gürcüstan’da Bir Okul Bölgesinde Dağıtımçı Liderliğin Dört Boyutuna Öğretmen Katılımına İlişkin Bir Çalışma’’ isimli çalışmasında dağıtımçı liderlik uygulanan bir okul bölgesinde öğretmenlerin dağıtımçı liderlik uygulamasının dört boyutuna (1. Misyon, vizyon ve hedefler; 2. Okul kültürü 3. Liderlik uygulamaları 4. Paylaşılan sorumluluk) katılımlarının nasıl olduğunu anlamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucundaki bulgulardan bazıları şu şekildedir:

- Eğitimde tecrübeli öğretmenler yeni olanlara kıyasla dağıtımçı liderliği daha fazla benimsemektedirler.

- Öğretmenler okul yöneticilerinin onları karar almaya cesaretlendirdikleri inancındadırlar.

Dağıtımçı liderlik üzerine yapılan çalışmalar, dağıtımçı liderliğin daha çok olumlu yönlerini ön plana çıkarsa da; dağıtımçı liderlik uygulamasının çeşitli negatif yönlerine de rastlamak mümkündür (Harris, 2004):

1. Dağıtımçı liderlik anlayışının öngörülere doğrultusunda, klasik anlamda formal liderin gücü, otoritesi ve denetim düzeyinin azalmasının örgütte yaratacağı sorunlar,
2. Dağıtımçı liderlik uygulamalarından önce yöneticinin inisiyatifinde olan finansal kaynaklar üzerindeki yetkisinin giderek azalması,
3. Okuldaki mevcut hiyerarşik yapının ve ilgili mevzuatın tüm paydaşlara liderlik yapabilme fırsatını vermemesi,
4. Yetki ve sorumluluk dağıtımının paydaşlar arasında nasıl ve kim tarafından yapılacağına ilişkin hissedilebilecek belirsizlikleri bu faktörler arasında sıralayabiliriz.

Dağıtımçı Liderlik – İş doyumunu İlişkisi

Alan yazında dağıtımçı liderliğin birçok olumlu etkisinden bahsedilmektedir. Bu etkilerden birisi de iş doyumudur. Dağıtımçı liderliğin iş görenlerin iş doyumlarını olumlu yönde etkileri olduğu ifade edilmektedir. Okulda dağıtımçı liderlik işlevlerinin artması sonucu, iş ortamındaki stresin (Torell ve Gmelch, 1992), tükenmişliğin (Friedman, 2002) ve iş doyumsuzluğunun (Mercer, 1997) azalması beklenmektedir. Ayrıca, liderliğin dağıtılması işgörenlerin örgütte soyutlanmayı azaltması ve yapılan işte uzmanlığının gelişimini artırması bakımından da önemlidir (Court, 2003).

Aydın (2006) İstanbul'da resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan 143 öğretmen üzerinde iş doyumunu incelediği araştırmada; öğretmenlerin iş doyumunu birçok faktörün etkilediğini ifade etmektedir. Bu faktörlerden bazıları iş doyumunu olumlu etkilerken, bazıları ise olumsuz etkilemektedir. İş doyumunu olumsuz etkileyen faktörlerden en çok karşılaşılan durum ücret azlığı ve terfi olanaklarının kısıtlı olması iken, olumlu etkileyen faktörlerden en çok karşılaşılan durum ise çalışma arkadaşları ile ilişkiler ve yönetim tarzı ile ilgili tutumlar olduğunu

belirlemiştir. Bu anlamda yöneticinin gösterdiği liderlik davranışları il iş doyumunu arasında yakın ilişki olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, iş görenlerin doyumları, yaş, cinsiyet, kıdem, medeni durum gibi kişisel değişkenlerle birlikte işin niteliği, yönetim ve denetim biçimi, alınan ücret, yükselme ve terfi imkânları, çalıştıkları fiziksel koşullar ve birlikte çalıştıkları iş arkadaşları ile olan ilişkiler gibi örgütten kaynaklanan etkenlerle de yakından ilişkilidir ve etkilenmektedir.

Dağıtımçı Liderlik – Örgütsel Adanmışlık İlişkisi

Alan yazındaki araştırmalar yöneticilerin liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını etkilediği ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları göstermeleri, öğretmenlerin okula olan bağlılıkları artırmaktadır (Nguni vd., 2006; Park, 2005; Tsui ve Cheng, 1999).

Genel olarak, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve moral seviyelerini olumlu yönde etkilemesi öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını da olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir (Harris, 2008). Benzer şekilde, Mathieu ve Zajac (1990) okuldaki etkili iletişimin okul ortamındaki ilişkileri geliştireceğini ve dolayısıyla da örgütsel adanmışlığı artıracığını ifade etmektedir. Alan yazında örgütsel adanmışlığı etkileyen diğer bir faktör de dağıtımçı liderlikte de önemli bir yer tutan örgütteki karar alma sürecine katılım olarak karşımıza çıkmaktadır (Diosdado, 2008; Kushman, 1992). Bireyler buldukları örgütte karar alma süreçlerine katıldığı müddetçe örgüte olan adanmışlık hislerinin olumlu etkileyeceği ifade edilebilir. Dağıtımçı liderlik, öğretmen liderliğinin önemli olduğu ifade eder. Park'a (2005) göre, öğretmen liderliği öğretmenlerin örgütteki istekliliklerini artıracığından dolayı örgütsel adanmışlığı olumlu etkilemektedir.

Hulpia, Devos, Rosseel ve Vlerick, (2012) “Dağıtımçı Liderliğin Boyutları ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkileri” isimli çalışmasında yapılan analizler sonucunda dağıtımçı liderliğin boyutları olarak kabul ettikleri; liderlik takımlarınca sergilenen desteğin ve rehberliğin paylaşımı, bu takımların eşgüdümlü çalışması ve karara katılmanın 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 dağıtımını olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu konudaki temel etkenler ise, liderlik takımı arasındaki ortaklaşa ve eşgüdümlü çalışma ile karşılıklı gösterilen destektir.

İş doyumunu – Örgütsel Adanmışlık İlişkisi

Alan yazında iş doyumunu ile örgütsel adanmışlık arasında güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ancak bu ilişkinin yönü hakkında farklı değerlendirmelerle karşılaşmıştır. Diğer bir ifade ile iş doyumunu ve örgütsel adanmışlık kavramlarından hangisinin hangisini etkilediği konusunda farklı çalışmalar mevcuttur. Bununla birlikte, örgütsel adanmışlık iş doyumunun öncülü olduğunu ifade eden çalışmalar ağırlık kazanmaktadır (Lance, 1992; Lund, 2003). Rayton (2006) ise, iş doyumunu ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin sahte olduğunu ifade etmektedir. Bu iki kavram çeşitli demografik değişkenler tarafından ortak yordandıkları için bu sahte ilişkinin ortaya çıktığını doğrulayan bulgular elde etmiştir.

Mowday ve arkadaşları'na göre işi sevmek ile örgütü sevmek ifadeleri iş doyumunu ile örgütsel adanmışlık arasındaki temel ve en büyük farkı tanımlamaktadır. İş doyumunu işgörenlerin işe karşı tutumları üzerinde odaklanırken, örgütsel adanmışlık işgörenlerin örgütlerine duydukları tutumlara odaklandığı söylenebilmektedir (Luthans, 1992).

Dağıtımçı Liderlik – İş doyumunu – Örgütsel Adanmışlık İlişkisi

Örgütte yöneticilerin dağıtımçı liderlik davranışı göstermeleri çalışanların iş doyumunu ve örgüte olan adanmışlık duygularını olumlu yönde etkileyebilir. Bireylerin buldukları örgüte bağlılık duyması, iş verimlerini artırması bakımından örgüt içinde olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Bu anlamda, yöneticilerin işgörenlerin örgüte olan adanmışlıklarını etkileyebilecek etmenlerin farkında olması ayrı bir önem arz ettiği söylenebilir.

Dilek (2005), tarafından yapılan “Liderlik Tarzlarının ve Adalet Algısının; Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini ve Örgütsel Vatandaşlık Üzerine Etkilerine Yönelik Bir Araştırma” isimli doktora tezinde; liderlik tarzlarının ve dağıtımsal adalet algısının çalışanların örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, dönüşümcü liderlik ve istisnalarla yönetim tarzlarının ve dağıtımsal adalet algısının; duygusal ve normatif

bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, duygusal bağlılığın, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde pozitif yönde bir etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticisinin liderlik davranışları öğretmenlerin davranışlarını etkilemesi bakımından önem taşımaktadır. Örgütsel adanmışlığı etkileyen ve belirleyen faktörlerden birisi yöneticilerin liderlik davranışlarıdır (Balay, 2000). Bununla birlikte okul yöneticisinin liderlik gücü ile öğretmenlerin iş doyumunu ve performans düzeyleri arasında da bir etkileşim söz konusudur (Çelik, 2013). Bu anlamda okul yöneticisinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel adanmışlık duyguları arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, yukarıdaki çalışmalarda da ifade edildiği gibi, yöneticilerin etkili liderliği, işgörenlerin tutumsal davranışları olan iş doyumları ve örgütsel adanmışlık seviyelerinin yükselmesine katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla etkili liderliğin bir bileşeni olan dağıtımcı liderlik ile örgütsel adanmışlık ve iş doyumunu arasında da benzer ilişkiler bulunduğu söylenebilir. Okullarda sergilenen dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma, bu alanda yapılan çalışma sayısının azlığı bu çalışmaya özgünlük katmakla birlikte alandaki var olan bir boşluğu doldurmak hedefi ile alana katkısının olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının dağıtılması ve toplanması ile birlikte verilerin analiziyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okullarda sergilenen dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlandığından; araştırma modeli ilişkisel tarama olarak belirlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2005, s. 81). Okullarda sergilenen dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiler öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada, bağımsız değişken olan dağıtımcı liderlik davranışlarının bağımlı değişkenleri olan öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel adanmışlıkları ile var olan ilişkilerinin incelenmesi ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkenleri yordamadaki rollerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında tüm değişkenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki hizmet yılı ve eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi de bu araştırmanın amaçları arasındadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Tokat ilinde resmi orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2013–2014 Eğitim - Öğretim yılı verilerine göre, Tokat ili ve ilçelerinde kadrosu ortaöğretim kurumlarında bulunan tüm öğretmenlerin sayısı 2229'dur. Tablo 9'da evrendeki okul sayısının ve öğretmen sayısının ilçelere göre detaylı dağılımı verilmiştir.

Tablo 9. Evrendeki Okul ve Öğretmen Sayısının Dağılımı

İlçe Adı	Ortaöğretim Okulu Sayısı	Evrene göre Okul Yüzdesi	Öğretmen Sayısı	Evrene göre Öğretmen Yüzdesi
Almus	1	1.30%	23	1.00%
Artova	1	1.30%	27	1.20%
Başçiftlik	1	1.30%	7	0.30%
Erbaa	13	17.10%	333	14.90%
Merkez	17	22.30%	817	36.60%
Niksar	9	11.80%	226	10.10%
Pazar	2	2.60%	40	1.70%
Reşadiye	9	11.80%	93	4.10%
Sulusaray	1	1.30%	11	0.40%
Turhal	11	14.40%	367	16.40%
Yeşilyurt	1	1.30%	22	0.90%
Zile	10	13.10%	263	11.70%
Toplam	76	100%	2229	100%

Araştırmanın örneklemini ise 2013 – 2014 eğitim-öğretim yılı II. Döneminde Tokat ilindeki liselerde görev yapan 386 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmada örnekleme yöntemi olarak oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Oransız küme örneklemede, evrendeki bütün kümelerin bir listesi çıkarılır ve yansızlık kuralına göre yeterli sayıda küme seçilir (Karasar, 2005, s. 115). Bu anlamda, evrendeki bütün liselerin listesi çıkarılmış ve bu okullardan yansızlık kuralına uyularak seçimler yapılmıştır. Belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlere dağıtımcı liderlik, iş doyumu ve örgütsel adanmışlık ölçekleri uygulanmaya çalışılmıştır. Örneklem büyüklüğü belirlenirken, evrendeki kişi sayısı bilindiği durumlarda kullanılan örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmıştır (Baş, 2001). Buna göre,

$$n = \frac{Nt^2 pq}{d^2(N-1) + t^2 pq}$$

n= Örneklem sayısı

N= Evrendeki birey sayısı

p= incelenen olayın görülüş sıklığı

q= incelenen olayın görülme sıklığı (1-p)

t= belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer (Bu araştırmada $a = 0.05$ alındığı için $z = 1 - a = 0.95$ ve bu durumda t'nin iki yönlü değeri z tablosundan 1.96 olarak bulunmuştur).

d= örnekleme kabul edilebilir hata oranı

Örneklemin Hesaplanması

Tokat il merkezi ve ilçelerindeki liselerde görev yapan öğretmenlerin sayısı 2229'dur. Bu evrenden örneklem belirleyebilmek için şu hesaplamalar yapılmıştır.

$N=2229$, $p=0.50$, $q=0.50$, $t=1.96$, $d=0.05$ olmak üzere,

$$n = \frac{Nt^2 pq}{d^2 (N - 1) + t^2 pq}$$

$$\Rightarrow n = \frac{2229 \times (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50}{(0.05)^2 \times (2229 - 1) + (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50} = \frac{2140.7316}{6.5304} = 327.81$$

Yukarıda yapılan hesaplama sonucunda, $d=0.05$ için en az 328 öğretmenin örnekleme alınması gerektiği anlaşılmıştır. Bu anlamda örneklem sayısı en az 328 olacak şekilde veriler toplanmaya çalışılmıştır. İl merkezinden ve ilçelerden en az kaç tane öğretmen seçilmesi gerektiğine tabaka ağırlığı formülüyle yapılan hesaplama sonucuna göre karar verilmiştir. Buna göre,

Taban Ağırlığı= Örneklem Büyüklüğü / Evren Büyüklüğü

Taban Ağırlığı= $327.18 / 2229 = 0.14$

Böylece her bir ilçedeki çalışma evreninin en az %14'ü alınarak örnekleme alınan öğretmenlerin dengeli bir şekilde her bir ilçeye dağıtılması hedeflenmiştir. En az 328 veri toplayabilmek için toplam 500 ölçme aracı dağıtılmıştır. Dağıtılan ölçeklerin %90'ına tekabül eden 450 ölçek geri dönmüş fakat bunlardan 34 tanesinin rastgele işaretlendiği, 30 tanesininde de çok fazla maddede boşluk olduğu belirlenerek toplam 64 veri ayıklanmıştır. Sonuç olarak, gerekli elemeler yapıldıktan sonra dağıtılan ölçeklerin %77'sine, tüm evrenin % 17'sine karşılık gelen 386 veri değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Tablo 10’da hangi ilçeye kaç adet ölçek dağıtıldığı, kaç adet geri toplandığı ve bu geri toplanan ölçeklerin kaç tanesinin geçerli olduğu belirtilmiştir. Geçerli olan ölçek sayısının dağıtılan ölçek sayısına oranı da yüzde olarak tabloya eklenmiştir.

Tablo 10. Evrene Dağıtılan ve Geçerli Olan Ölçek Sayısı

İlçe Adı	Tüm Öğretmen Sayısı	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Toplanan Ölçek Sayısı	Geçerli Olan Ölçek Sayısı	Geçerli Ölçek Sayısının Tüm Öğretmen Sayısına Oranı
Almus	23	20	16	16	70%
Artova	27	10	0	0	0%
Başçiftlik	7	5	0	0	0%
Erbaa	333	15	14	11	3%
Merkez	817	235	230	203	25%
Niksar	226	40	35	31	14%
Pazar	40	10	5	4	10%
Reşadiye	93	30	25	20	22%
Sulusaray	11	5	0	0	0%
Turhal	367	90	75	64	17%
Yeşilyurt	22	10	0	0	0%
Zile	263	50	50	37	14%
Toplam	2229	500	450	386	17%

Dağıtılan ölçme aracı sayısına göre geçerli olan ölçek oranı en yüksek merkezde olduğu görülmüştür. Artova, Başçiftlik, Sulusaray ve Yeşilyurt ilçelerindeki liselere ölçme aracı ulaştırılmış fakat hiç biri geri alınamamıştır. Sadece Erbaa ve Pazar ilçelerinde geçerli veri sayısının öğretmen sayısına oranı taban ağırlığının altında kalmaktadır. Diğer ilçelerde % 14 olan taban ağırlığından fazla geçerli olan veri toplanabilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçlarının belirlenmesi aşamasında alan yazın taranarak ilgili çalışmalar incelenmiştir. Bu araştırmanın verilerini elde etmek için üç ölçme aracı (Ek: 1) kullanılmıştır. Bunlar, Dağıtımçı Liderlik Ölçeği, İş Doyumu Ölçeği ve Örgütsel Adanmışlık Ölçeği’dir. Bu ölçeklerle birlikte öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular kişisel bilgi formunda yer almaktadır. Likert tipi veri toplama aracında maddeler 1 - 5 aralığında derecelendirilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan ve örneklemin demografik özelliklerinin yer aldığı kısa bir formdur. Öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdem yılı, bulunduğu okuldaki hizmet yılı, çalıştığı okulun türü, branşı ve öğrenim durumu ile ilgili sorular bulunmaktadır.

- Yaş: 21 – 30 yaş, 31 – 40 yaş, 41 – 50 yaş, 51 yaş ve üzeri olmak üzere dört grupta,
- Mesleki kıdem: 1 – 10 yıl, 11 – 20 yıl, 21 yıl ve üstü olmak üzere üç grupta,
- Bulduğu okuldaki hizmet yılı: 1 – 5 yıl, 6 – 10 yıl, 11 – 15 yıl, 16 yıl ve üzeri olmak üzere dört grupta,
- Eğitim durumu: lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere üç grupta gruplandırılmıştır.

Tablo 11’de örneklemdaki öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler ifade edilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi, Branş ve Öğrenim Durumu değişkenlerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Demografik Değişkenler		f	%	Min.	Max.	Ort.
Cinsiyet	Kadın	128	33.2			
	Erkek	258	66.8			
	Toplam	386	100			
Yaş	21 - 30 arası	42	10.9			
	31 - 40 arası	185	47.9	23	60	39.5
	41 - 50 arası	138	35.8			
	51 ve üzeri	21	5.4			
	Toplam	386	100			
Mesleki Kıdem	1 - 10 yıl	97	25.1			
	11 - 20 yıl	182	47.2	1	38	15.9
	21 yıl ve üzeri	107	27.7			
	Toplam	386	100			
Okuldaki Hizmet Süresi	1 - 5 yıl	185	47.9			
	6 - 10 yıl	93	24.1			
	11 - 15 yıl	47	12.2	1	30	7.8
	16 yıl ve üzeri	51	13.2			
	Belirtilmemiş	10	2.6			
	Toplam	386	100			
Öğrenim Durumu	Lisans	349	90.4			
	Yüksek Lisans	34	8.8			
	Doktora	3	0.8			
	Toplam	386	100			

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere; verilerin toplandığı örneklemin büyük bir çoğunluğu (% 66.8) erkeklerden oluşmakla birlikte geri kalan kısmı (% 33.2) kadınlardan oluşmaktadır. En az 23, en çok 60 yaşında öğretmen bulunan örneklemin % 47.9'unun 31-40 yaş aralığında bulunduğu gözlemlenmiştir. Buna paralel olarak örneklemin % 47.2'si 11-20 yıl arası mesleki tecrübesi olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Okulda bulunma sürelerine bakıldığında, öğretmenlerin % 47.9'u 5 yıldan az süre ile o okulda görev yaptığı gözlemlenmiştir. Branşların ise dağılımının birbirine yakın düzeyde olduğunu belirlenmiştir. Öğrenim durumları incelendiğinde ise büyük bir çoğunluğun (%90.4) lisans mezunu olmakla birlikte % 9.6'sı lisansüstü eğitim olarak mezun olduğu belirlenmiştir.

Dağıtımçı Liderlik Ölçeği

Bu çalışmada, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranış puanlarını belirleyebilmek için Davis (2009) geliştirdiği “Dağıtımçı Liderlik Ölçeği” Türkçe’ye uyarlanarak kullanılmıştır. Davis (2009), bu ölçeği Connecticut eyaletinin eğitim bölümünün geliştirdiği (2004) “Dağıtımçı Liderlik Hazırbulunuşluk Ölçeği”, Katzenmeyer ve Katzenmeyer’in (1998) “Öğretmen Liderliği Okul Çalışması” ve Michigan Üniversitesinin (2001) “Okul Liderliği Anketi”nden derleyerek oluşturmuştur. Ölçek 7 alt boyuttan ve 37 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; okul örgütü, okul vizyonu, okul kültürü, öğretimsel program, geri bildirim, öğretmen liderliği ve okul müdürü liderliğidir. Ölçekte beşli likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. “Tamamen Katılıyorum” seçeneği 5, “Katılıyorum” seçeneği 4, “Kısmen Katılıyorum” seçeneği 3, “Katılmıyorum” seçeneği 2, “Hiç Katılmıyorum” seçeneği 1 ile puanlandırılmıştır. Ölçeği uyarlayarak kullanabilmek için Monique Whittington Davis ile e-mail yoluyla iletişime geçilmiş ve gerekli izin alınmıştır (Ek:2).

Dağıtımçı Liderlik Ölçeği’nin Çeviri ve Dil Geçerliliği

Dağıtımçı Liderlik Ölçeği’nin çeviri ve dil geçerliliği üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada her bir ölçek maddesi için Türkçe-İngilizce çeviri yapılmıştır. Bunun için, her iki dili de iyi bilen iki akademisyen ve bir İngilizce öğretmeni tarafından ölçek maddeleri İngilizce’den Türkçe’ye çevrilmiştir. Daha sonra çevrilen maddeler arasındaki ortak noktalar göz önünde bulundurularak ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. İkinci aşamada ölçeğin Türkçe çevirisi iki Türk dili uzmanı tarafından anlam ve yapı bakımından kontrol edilmiş ve uzmanların önerdiği düzeltmeler yapılmıştır. Üçüncü aşamada ise ölçeğin Türkçe çevirisi ölçek maddelerinin geri çeviri işlemi her iki dile hakim bir eğitim bilim uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uzman tarafından tekrar İngilizce’ye çevrilen ölçek maddeleri ile ölçeğin ilk halindeki ölçek maddeleri iki İngilizce öğretmeni tarafından kontrol edilmiş ve maddelerin uygun bir şekilde çevrildiği anlaşılmıştır. Bu şekilde, Dağıtımçı Liderlik Ölçeği Türkçe formu pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Pilot Uygulama

Oluşturulan DLÖ Türkçe Formu, ölçeğin maddelerin anlaşılabilirliği anlamak amacıyla 26 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama esnasında ve sonrasında

öğretmenlerin görüşleri alınmış, tam anlaşılamayan ifadeler netleştirilerek (ör: m14: “Okulumdaki öğretmenler problemleri çözmek için birbirleriyle tartışırlar” ifadesi yerine “Okulumdaki öğretmenler problemleri çözmek için birbirleriyle tartışırlar (fikir alış verişinde bulunurlar)” ifadesi kullanılmıştır) DLÖ’ne son hali verilmiştir.

Dağıtımçı Liderlik Ölçeği’nin Yapı Geçerliği

Dağıtımçı Liderlik Ölçeği’nin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla ilk olarak açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise madde toplam korelasyon katsayıları, madde ayırt ediciliği ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Son olarak, açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan yapının doğrulanabilirliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testleri yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO .60’dan yüksek ve Bartlett küresellik testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2014). Analiz sonucunda elde edilen değerler (KMO = .922, Bartlett küresellik testi $\chi^2= 8505.702$, $p= .000$), verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi için temel bileşenler analizi ile varimax rotasyon işlemleri yapılmıştır. Bu araştırmada açımlayıcı faktör analizi yapılırken aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin elenmesi ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde şu ölçütler (Büyüköztürk, 2014: 134-136) dikkate alınmıştır:

- Her bir faktöre yüklenen maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması,
- Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerlerine sahip olması ya da bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az “.10” olması,
- Önemli faktörlerin, herhangi bir maddede açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması,
- Her bir faktörün özdeğerinin en az “1” olması,
- Tüm maddeler tarafından açıklanan varyans oranının “.30” ve daha fazla olması,
- Faktörlerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiğinde yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör sayısı.

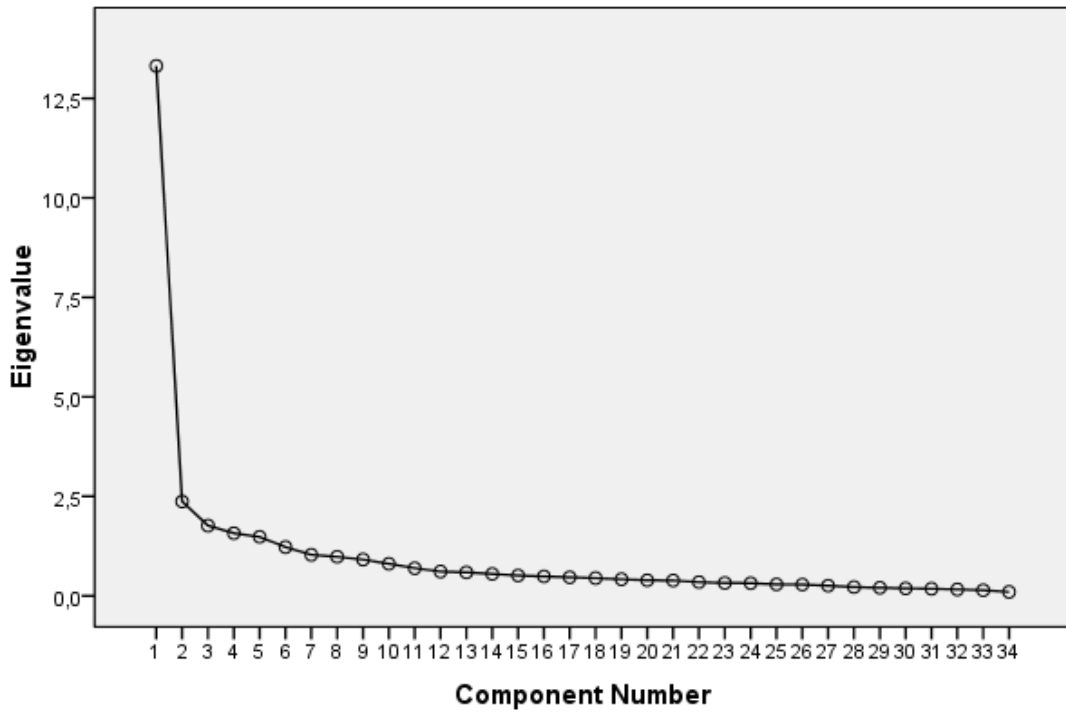
Yukarıdaki ölçütler kullanılarak yapılan faktör analizi sonrasında bazı maddelerin (16, 23, 26) birden fazla faktörde yüksek yük değeri alarak binişik olduğu ya da faktör yüklerinin .40'dan düşük olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı bu üç madde veri setinden çıkarılarak tekrar açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, ölçeğin uyarlanmış halindeki maddelerin ikisi dışındaki (30 ve 31) maddelerin orijinal formdakiyle aynı alt boyutlarda yer aldığı görülmüştür. Diğer bir anlatımla, üç madde çıkarılarak yapılan açımlayıcı faktör analizinden sonra okul örgütü, okul vizyonu, okul kültürü, öğretimsel program, geri bildirim, öğretmen liderliği ve okul müdürü liderliği boyutları altında toplanan maddeler (30 ve 31 hariç) Davis (2009) ile örtüşmektedir. 30. ve 31. maddeler ölçeğin orijinal formunda “Öğretmen Liderliği” boyutunda yer almasına rağmen bu araştırmada “Okul Kültürü” boyutunda yer almaktadır. Maddeler incelenerek (m30: Okulumdaki öğretmenler stratejilerini tartışıp materyal paylaşımı yaparlar; m31: Okulumdaki öğretmenler problem çözmede fikir alışverişinde bulunmakta ve birbirlerine yardım etmektedirler) ve alanda uzman iki öğretim üyesinin fikirleri de alınarak bu iki maddenin “Okul Örgütü” boyutunda yer alması uygun görülmüştür. Sonuç olarak, analize alınan 34 maddenin öz-değeri 1'den büyük olan yedi boyut altında toplandığı ve bu yedi boyutun ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans oranının % 69.84 olduğu belirlenmiştir. Her bir boyutun özdeğeri ve açıkladığı varyans oranları incelendiğinde ise; birinci boyutun (Okul Örgütü) özdeğeri 2.37 varyans açıklama oranının % 6.97, ikinci boyutun (Okul Vizyonu) özdeğeri 1.76, varyans açıklama oranının % 5.19, üçüncü boyutun (Okul Kültürü) özdeğeri 1.57, varyans açıklama oranının % 4.63, dördüncü boyutun (Öğretimsel Program) özdeğeri 1.48 varyans açıklama oranının % 4.36, beşinci boyutun (Geri Bildirim) özdeğeri 1.23, varyans açıklama oranının % 3.60, altıncı boyutun (Öğretmen Liderliği) özdeğeri 1.03, varyans açıklama oranının % 3.03 ve yedinci boyutun (Okul Müdürü Liderliği) özdeğeri 13.32, varyans açıklama oranının % 39.18 olduğu görülmüştür. Büyüköztürk (2014) çok boyutlu yapıya sahip ölçeklerde faktörlerin açıkladıkları toplam varyans oranının % 40 ile % 60 arasında olmasının yeterli olabileceğini belirtmektedir. Bu anlamda dağıtımçı liderlik ölçeği için açıklanan toplam varyans miktarının (% 69.84) iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Özdeğerlere göre çizilen çizgi grafiği Şekil 2 de yer almaktadır. Gerekli maddeler veri setinden çıkarılarak yapılan açımlayıcı faktör analizinin sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Dağıtımçı Liderlik Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Maddeler	Faktör Yüğü
Okul Örgütü	m3	.76
	m5	.73
	m4	.72
	m6	.69
	m2	.58
	m1	.56
	m7	.56
Okul Vizyonu	m9	.81
	m8	.72
	m12	.69
	m11	.65
	m10	.65
Okul Kültürü	m14	.81
	m18	.74
	m17	.71
	m31	.70
	m15	.64
	m30	.58
	m13	.56
Öğretimsel Program	m21	.78
	m20	.72
	m19	.53
Geri Bildirim	m22	.49
	m25	.40
	m24	.40
Öğretmen Liderliğı	m28	.81
	m27	.76
	m29	.64
Okul Müdürü Liderliğı	m34	.81
	m33	.78
	m37	.78
	m35	.78
	m36	.77
	m32	.68

Yukarıdaki açımlayıcı faktör analizi sonucunda; Okul örgütü boyutu faktör yükleri .56'dan yüksek 7 maddeden, okul vizyonu faktör yükleri .65'den yüksek 5 maddeden, okul kültürü faktör yükleri .56'dan yüksek 7 maddeden, öğretimsel program faktör yükleri .53'den yüksek 3 maddeden, geri bildirim faktör yükleri .40'dan yüksek 3 maddeden, öğretmen liderliği faktör yükleri .64'den yüksek 3 maddeden ve okul müdürü liderliği faktör yükleri .68'den yüksek 6 maddeden oluştuğu belirlenmiştir.

Scree Plot



Şekil 2. Dağıtımçı liderlik ölçeğine ilişkin özdeğer çizgi grafiği

Madde analizi

Dağıtımçı liderlik ölçeği 7 boyutlu ve 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçek bu aşamada madde nitelikleri bakımından iki farklı analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bunlar; madde toplam korelasyonuna dayalı madde analizi ve üst- alt grup ortalamaları farkına dayalı madde analizidir. Analizlerden elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Madde Toplam Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi

Ölçekte yer alan her bir maddeye ait madde puanı ile ölçekte yer alan tüm maddelere ait puanların toplamından oluşan ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 13’de görüldüğü gibidir.

Tablo 13. Madde Toplam Korelasyonuna Dayalı Madde Analiz Sonuçları

Maddeler	r	Maddeler	r	Maddeler	r
m1	.60	m13	.54	m28	.53
m2	.59	m14	.50	m29	.56
m3	.54	m15	.56	m30	.54
m4	.40	m17	.54	m31	.57
m5	.56	m18	.46	m32	.57
m6	.56	m19	.64	m33	.61
m7	.57	m20	.62	m34	.64
m8	.68	m21	.61	m35	.68
m9	.55	m22	.64	m36	.72
m10	.59	m24	.67	m37	.71
m11	.72	m25	.63		
m12	.62	m27	.61		

$p < .05$

Tablo 13’de de görüldüğü gibi her bir maddeye ait madde toplam puanı ile ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayıları .40 (m4) ile .72 (m11, m36) arasında değişmekle birlikte .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Madde Ayırt Ediciliği

Dağıtımçı Liderlik Ölçeği’ nin ölçtüğü özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunu belirlemek amacıyla ölçekte toplam puana göre belirlenmiş üst % 27’lik grup ile alt % 27’lik grup arasındaki ortalama farkına dayalı olarak madde analizi yapılmıştır. Bu anlamda ölçekte verilen cevaplar toplanmış ve yüksek puandan düşük puana doğru sıralanmıştır. 386 kişilik örneklemden en yüksek puanlara sahip 105 kişi üst grup olarak, en düşük puanlara sahip 105 kişi ise alt grup olarak kodlanmıştır. Yapılan kodlamaya göre, her bir madde için üst gruptan elde edilen puanların ortalaması ile alt gruptan elde edilen puanların ortalaması arasındaki fark bağımsız gruplar için t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14. Üst – Alt Grup Ortalamaları İçin t-testi Sonucu

Gruplar	N	Ort	Ss	df	t	p
Üst Grup	105	138.79	10.09	208	36.68	.000*
Alt Grup	105	85.72	10.90			

*p<0.05

Analiz sonucunda, ölçek toplam puanlarında üst %27'lik grup ile alt %27'lik grup arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Üst % 27'lik grup ile alt % 27'lik grup arasındaki ortalama farkına dayalı olarak madde analizi yapıldıktan sonra analiz madde madde yapılarak her bir maddenin ayırt ediciliği incelenmiştir. Yapılan kodlamaya göre, her bir madde için üst gruptan elde edilen puanların ortalaması ile alt gruptan elde edilen puanların ortalaması arasındaki fark bağımsız gruplar için t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 15'de yer almaktadır.

Tablo 15. Bütün Maddeler İçin Üst – Alt Grup Ortalamaları İçin t-testi Sonucu

Maddeler	Grup	N	Ort.	Ss.	t	p	Maddeler	Grup	N	Ort.	Ss.	t	p
m1	Alt %27	105	2.54	1.08	12.28	.00	m19	Alt %27	105	2.69	1.02	13.79	.00
	Üst %27	105	4.14	.79	12.26	.00		Üst %27	105	4.34	.69	13.76	.00
m2	Alt %27	105	2.59	1.11	10.37	.00	m20	Alt %27	105	2.20	.83	13.68	.00
	Üst %27	105	4.02	.88	10.35	.00		Üst %27	105	3.72	.78	13.67	.00
m3	Alt %27	105	2.53	.99	10.73	.00	m21	Alt %27	105	2.14	.88	13.32	.00
	Üst %27	105	3.83	.75	10.71	.00		Üst %27	105	3.66	.78	13.31	.00
m4	Alt %27	105	2.63	1.20	7.10	.00	m22	Alt %27	105	2.36	.82	14.27	.00
	Üst %27	105	3.65	.86	7.09	.00		Üst %27	105	3.94	.78	14.27	.00
m5	Alt %27	105	2.29	.86	13.72	.00	m24	Alt %27	105	2.58	.96	14.50	.00
	Üst %27	105	3.89	.82	13.72	.00		Üst %27	105	4.25	.69	14.48	.00
m6	Alt %27	105	2.53	.83	12.08	.00	m25	Alt %27	105	2.55	.92	14.15	.00
	Üst %27	105	3.84	.73	12.07	.00		Üst %27	105	4.13	.69	14.13	.00
m7	Alt %27	105	2.46	.78	12.19	.00	m27	Alt %27	105	2.11	.82	14.02	.00
	Üst %27	105	3.77	.78	12.19	.00		Üst %27	105	3.72	.84	14.02	.00
m8	Alt %27	105	2.60	.97	17.25	.00	m28	Alt %27	105	2.23	.79	11.98	.00
	Üst %27	105	4.50	.59	17.22	.00		Üst %27	105	3.61	.89	11.98	.00
m9	Alt %27	105	2.89	1.04	11.46	.00	m29	Alt %27	105	2.44	1.04	10.94	.00
	Üst %27	105	4.25	.64	11.43	.00		Üst %27	105	3.76	.67	10.91	.00
m10	Alt %27	105	2.69	.89	14.28	.00	m30	Alt %27	105	2.73	1.07	10.17	.00
	Üst %27	105	4.24	.68	14.26	.00		Üst %27	105	4.02	.75	10.16	.00
m11	Alt %27	105	2.39	.75	19.35	.00	m31	Alt %27	105	3.03	1.02	10.40	.00
	Üst %27	105	4.21	.61	19.34	.00		Üst %27	105	4.27	.68	10.38	.00
m12	Alt %27	105	2.57	.94	15.67	.00	m32	Alt %27	105	2.47	1.11	11.83	.00
	Üst %27	105	4.29	.63	15.64	.00		Üst %27	105	4.07	.84	11.81	.00
m13	Alt %27	105	2.55	.92	11.94	.00	m33	Alt %27	105	2.41	1.06	14.57	.00
	Üst %27	105	3.89	.70	11.92	.00		Üst %27	105	4.23	.72	14.54	.00
m14	Alt %27	105	2.90	.95	11.04	.00	m34	Alt %27	105	2.61	1.04	15.04	.00
	Üst %27	105	4.24	.80	11.04	.00		Üst %27	105	4.41	.64	15.01	.00
m15	Alt %27	105	3.01	1.01	10.69	.00	m35	Alt %27	105	2.61	.95	17.25	.00
	Üst %27	105	4.34	.78	10.67	.00		Üst %27	105	4.50	.61	17.22	.00
m17	Alt %27	105	2.37	.94	12.11	.00	m36	Alt %27	105	2.07	.94	23.19	.00
	Üst %27	105	3.95	.96	12.11	.00		Üst %27	105	4.57	.59	23.14	.00
m18	Alt %27	105	2.87	1.10	9.41	.00	m37	Alt %27	105	2.10	.91	20.25	.00
	Üst %27	105	4.18	.92	9.40	.00		Üst %27	105	4.37	.71	20.23	.00

p< .05

Tablo 15'e göre analiz sonucunda, bütün maddelerde üst %27'lik grup ile alt %27'lik grup arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Dağıtımçı liderlik ölçeğinin güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin orijinal formu ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Dağıtımçı Liderlik Ölçeğinin Boyutlarına Göre Güvenirlik Katsayılarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Davis (2009)	Araştırmacı (2014)
Okul Örgütü	.83	.85
Okul Vizyonu	.79	.87
Okul Kültürü	.84	.82
Öğretimsel Program	.79	.82
Geri Bildirim	.60	.75
Öğretmen Liderliği	.75	.78
Okul Müdürü Liderliği	.84	.92
Ölçeğin Tamamı	.95	.95

$p < .05$

Tablo 16’da görüldüğü gibi, araştırmacının bulduğu güvenirlilik katsayıları ile Davis’in (2009) ifade ettiği katsayılar örtüşmektedir. Araştırmacının bulduğu sonuçlara göre ölçeğin genelinin cronbach alfa değeri .95 dir. Ölçeğin boyutlarının cronbach alfa değerleri ise .75 ile .92 arasında olduğu gözlenmiştir. Cronbach alfa değerinin .60’dan yukarı olması kabul edilebilir bir sonuçtur (Gall ve diğerleri, 1996). Bununla birlikte Özdamar (2004) cronbach alfa değerinin 0.40’dan düşük olmasını güvenilir olmadığı, 0.80’den yüksek olmasını ise yüksek derecede güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının güvenirliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Dağıtımçı Liderlik Ölçeğinin yedi alt boyuttan oluşan özgün faktör yapısının Türk öğretmenler için ne derece geçerli olduğunu “Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis)” ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce belirlenen bir hipotezin, teorinin ya da modelin sınanması söz konusudur ve yapı geçerliğinin incelenmesinde kullanılan temel yöntemlerden biridir (Kline, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001). DFA özellikle başka kültürlerde ve örneklemelerde geliştirilmiş ölçme araçlarının uyarlanmasında kullanılan bir geçerlilik belirleme yöntemidir. Sümer’e (2000) göre DFA kuramsal bir temelden destek alarak pek çok değişkenden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir. DFA’da, ölçeğin faktöryel yapısının geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Ortalama Hataların

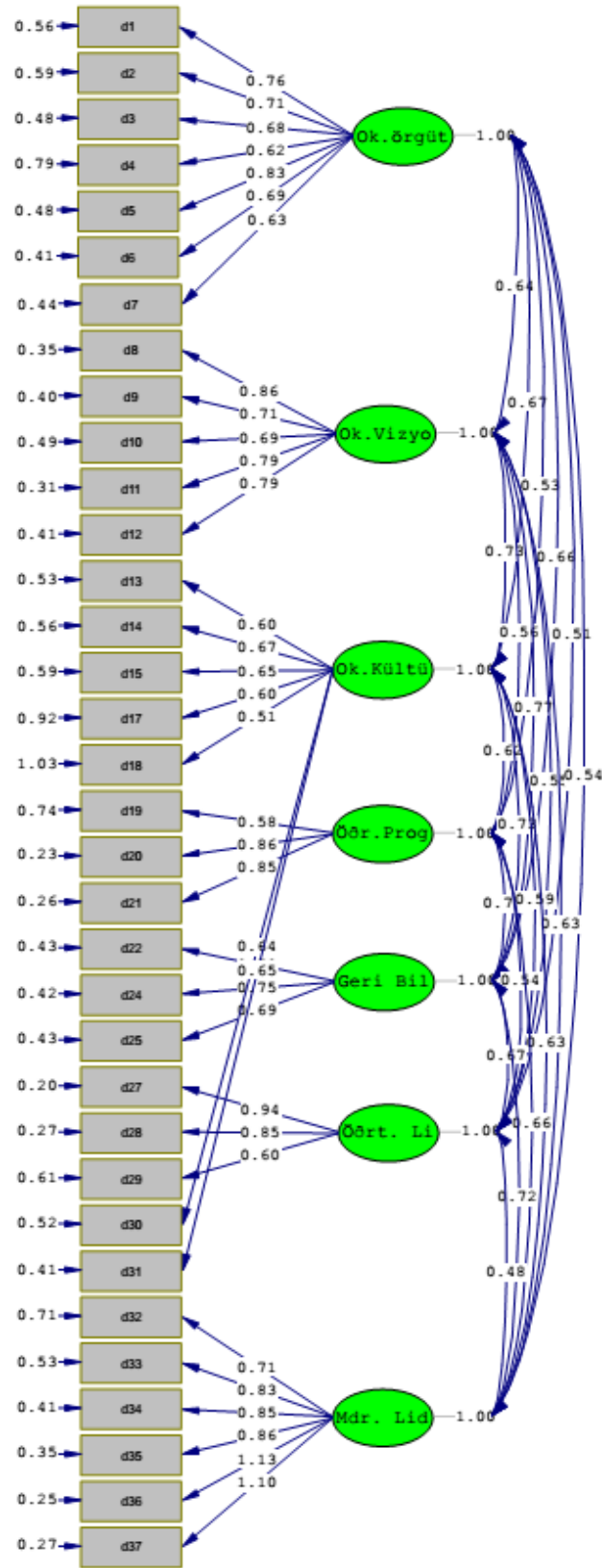
Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comperative Fit Index, CFI) kullanılmıştır. Tablo 17’de ölçğin yapısının geçerliğini değerlendirmek için kullanılan uyum indeksleri yer almaktadır.

Tablo 17. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Model	χ^2	χ^2/sd	RMSEA	RMR	CFI	NFI	NNFI	GFI
DLÖ (7 boyutlu)	1989.41	3,93	.08	.08	.95	.94	.95	.77

$p < .05$

Yapılan analiz sonucu, modelin uygunluğuna ilişkin RMSEA değeri .08 olarak tespit edilmiştir. RMSEA değerinin sıfıra yaklaşması modelin uygun düzeyde olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu anlamda .08 değeri kabul edilebilir düzeydedir. Yedi faktörlü modelin (χ^2/df) oranı $1989.41/506 = 3.93$ olduğu görülmektedir. Alan yazında χ^2/df oranının iki ve ikiden küçük olması iyi uyum olduğunu göstermekle birlikte (Sümer, 2000), 5’ten küçük değerlerin de kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Kline, 2005). Bu anlamda χ^2/df oranı (3.93) kabul edilebilir düzeydedir. İyi bir model için CFI, NFI, NNFI, GFI değerlerinin $> .90$ yaklaşması gerekmektedir (Kline, 2005). Bununla birlikte Kayrı ve Günüş (2009) GFI değeri için .70’i eşik değer olarak kabul edilebileceğini ifade etmektedirler. Bu anlamda CFI, NFI, NNFI değerlerinin .90’dan büyük olması ve GFI değerinin eşik sınırı .70’den büyük olması düşünüldüğünde, çalışmada elde edilen değerlerin iyi bir seviyede olduğu kabul edilebilir. Yedi faktörlü yapının yol diyagramı (Path Diagram) aşağıda Şekil 3’de verilmiştir.



Chi-Square=1989.41, df=506, P-value=0.00000, RMSEA=0.084

Şekil 3. Yedi Faktörlü Dağıtımçı Liderlik Ölçeği Modeli

Aşağıdaki tabloda dağıtımcı liderlik ölçeğinin orijinal formunda ve bu araştırmada kullanılan formundaki maddelerin hangi boyutlara ait olduğu görülmektedir.

Tablo 18. Dağıtımcı Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutları ve Madde Numaraları

Boyutlar	Madde Numaraları (Davis, 2009)	Madde Numaraları (Araştırmacı, 2014)
Okul Örgütü	1- 2- 3- 5- 6- 7	1- 2- 3- 5- 6- 7
Okul Vizyonu	8- 9- 10- 11- 12	8- 9- 10- 11- 12
Okul Kültürü	13- 14- 15- 16- 17- 18	13- 14- 15- 17- 18- 30- 31
Öğretimsel Program	19- 20- 21	19- 20- 21
Geri Bildirim	22- 23- 24- 25	22- 24- 25
Öğretmen Liderliği	26- 27- 28- 29- 30- 31	27- 28- 29
Okul Müdürü Liderliği	32- 33- 34- 35- 36- 37	32- 33- 34- 35- 36- 37

İş Doyumu Ölçeği

Bu çalışmada, öğretmenlerin iş doyumu puanlarını belirleyebilmek için Yıldırım'ın (2001) geliştirdiği toplam 64 maddeden oluşan ölçeğin iş doyumu ile ilgili bölümü orijinal metne sadık kalarak kullanılmıştır. Ölçeği kullanabilmek için e- mail yoluyla yazardan izin alınmıştır (Ek: 3).

Ölçeğin orijinal hali tek boyuttan ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte beşli likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. “Tamamen Katılıyorum” seçeneği 5, “Katılıyorum” seçeneği 4, “Kısmen Katılıyorum” seçeneği 3, “Katılmıyorum” seçeneği 2, “Hiç Katılmıyorum” seçeneği 1 ile puanlandırılmıştır.

Tablo 19’te iş doyumu ölçeğinin açıklayıcı faktör analizi sonuçları ve madde toplam korelasyonuna dayalı sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 19. İş Doyumu Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi ve Madde Toplam Korelasyonuna Dayalı Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonları
m9	.79	.74
m12	.79	.73
m13	.79	.73
m11	.78	.74
m14	.77	.73
m7	.77	.72
m6	.77	.71
m15	.75	.70
m5	.75	.69
m10	.74	.69
m8	.71	.66
m3	.67	.63
m2	.60	.55
m4	.56	.51

p< .05

Büyüköztürk (2014) ölçme aracındaki maddelerin faktör yük değerlerinin .45 ve üzeri olmasının seçim ve kullanım için iyi bir ölçüt olduğunu; ancak az sayıda madde için bu sınır değerini .30'a kadar indirilebileceğini ifade etmektedir. Bu anlamda sadece bir madde dışındaki (m1) maddelerin faktör yüklerinin .56 ile .79 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda 1. maddenin faktör yükü .40'dan düşük olduğu için veri setinde çıkarılarak analize devam edilmiştir. Analize alınan 14 maddenin öz-değeri 1'den büyük olan tek boyut altında toplandığı ve ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans oranının % 54.23 olduğu belirlenmiştir. Büyüköztürk (2014) tek boyutlu ölçeklerde açıklanan varyansın %30 olmasının yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu anlamda açıklanan varyans iyi seviyededir.

Yıldırım (2001, s. 162) ölçeğin cronbach alfa katsayısını .88 olarak belirtmiştir. Bu çalışmada, ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizi tekrar yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, iş doyumu ölçeğindeki toplam 14 maddenin güvenilirlik cronbach alfa katsayısı .93'dür.

Örgütsel Adanmışlık Ölçeği

Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık puanlarını belirleyebilmek için Celep (2000) tarafından her boyutu ayrı ayrı geliştirilerek oluşturulan “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı” ölçeği kullanılmıştır. Ölçeği kullanabilmek için e- mail yoluyla yazardan izin alınmıştır (Ek: 4).

Beşli likert tipi derecelendirme kullanılan ölçeğin orijinal formu, dört boyuttan ve toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte “Tamamen Katılıyorum” seçeneği 5, “Katılıyorum” seçeneği 4, “Kısmen Katılıyorum” seçeneği 3, “Katılmıyorum” seçeneği 2, “Hiç Katılmıyorum” seçeneği 1 ile puanlandırılmıştır.

Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin verileri SPSS’e girilip açımlayıcı faktör analizine ve madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .907 ve Bartlett testi $\chi^2= 276$, $p= .000$ olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda birden fazla faktörde yüksek değer alarak binişik olan 8, 5, 13 ve 25. maddeler veri setinden çıkarılarak tekrar açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan ikinci faktör analizi sonucunda bütün maddelerin faktör yüklerinin .40’dan yüksek ve orijinal ölçek ile aynı boyutlarda yer aldığı görülmüştür. Diğer bir anlatımla, açımlayıcı faktör analizinden sonra okula adanma, mesleğe adanma, öğretim işlerine adanma ve çalışma grubuna adanma boyutları altında toplanan maddeler Celep (2000) ile örtüşmektedir. Bu anlamda maddeler Tablo 16’daki gibi boyutların altında yer almışlardır. Bu şekilde toplam 24 maddelik 4 boyuttan oluşan ölçeğe son hali verilmiştir.

Tablo 20. Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin Alt Boyutları ve Madde Numaraları

Boyutlar	Madde Numaraları
Okula Adanma	1-9- 17-21-27-28
Öğretim İşlerine Adanma	2-6-10-14-18-22-26
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	3-7-11-15-19-23
Çalışma Grubuna Adanma	4-12-16-20-24

Tablo 20’de örgütsel adanmışlık ölçeğinin gerekli maddeleri veri setinden çıkartıldıktan sonra yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları ve madde toplam korelasyonuna dayalı sonuçları yer almaktadır.

Tablo 21. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi ve Madde Toplam Korelasyonuna Dayalı Sonuçları

Boyut	Maddeler	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonları
Okula Adanma	m28	0.83	.57
	m21	0.76	.56
	m17	0.74	.66
	m9	0.73	.65
	m1	0.68	.45
	m27	0.48	.63
Öğretim İşlerine Adanma	m10	0.75	.42
	m14	0.69	.56
	m2	0.60	.59
	m26	0.57	.57
	m22	0.50	.61
	m6	0.45	.52
	m18	0.44	.49
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	m19	0.73	.65
	m23	0.72	.60
	m3	0.71	.64
	m7	0.61	.56
	m11	0.55	.64
Çalışma Grubuna Adanma	m15	0.45	.52
	m12	0.78	.64
	m24	0.77	.50
	m20	0.69	.50
	m4	0.68	.56
	m16	0.68	.48

$p < .05$

Yukarıdaki açımlayıcı faktör analizi sonucunda; okula adanma boyutu değerleri .48'den yüksek 6 maddeden oluşmakta, öğretim işlerine adanma boyutu değerleri .44'den yüksek 7 maddeden oluşmakta, öğretmenlik mesleğine adanma boyutu değerleri .45'den büyük 6 maddeden oluşmakta ve son olarak çalışma grubuna adanma boyutu değerleri .68'den yüksek 5 maddeden oluşmaktadır. Bununla birlikte madde toplam korelasyonları .40'dan yüksek olduğu belirlenmiştir. Analize alınan 24 maddenin özdeğeri 1'den büyük olan dört boyut altında toplandığı ve bu dört boyutun ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans oranının % 57.36 olduğu belirlenmiştir. Her bir boyutun özdeğeri ve açıkladığı varyans oranları incelendiğinde ise; birinci boyutun (Okula Adanma) özdeğerinin 1.60 varyans açıklama oranının % 6.65, ikinci boyutun (Öğretim İşlerine

Adanma) özdeğerinin 1.85, varyans açıklama oranının % 7.85, üçüncü boyutun (Öğretmenlik Mesleğine Adanma) özdeğerinin 9.08, varyans açıklama oranının % 37.82 ve dördüncü boyutun (Çalışma Grubuna Adanma) özdeğerinin 1.26 varyans açıklama oranının % 5.25 olduğu görülmüştür.

Ölçekte toplam 24 madde olduğundan dolayı alınabilecek en düşük puan 24; en yüksek puan 120'dir. Ölçekten alınan düşük puan, örgütsel adanmışlık düzeyinin düşük olmasına; yüksek olması ise örgütsel adanmışlık düzeyinin yüksek olmasını göstermektedir.

Celep (2000, s. 148) ölçeğin güvenilirlik cronbach alfa değerini $\alpha=.88$ olarak bulmuştur. cronbach alfa kat sayısı; okula adanma alt boyutunda .80; öğretim işlerine adanma alt boyutunda .75; öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutunda .78; çalışma grubuna adanma alt boyutunda .81 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada, ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizi tekrar yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, örgütsel adanmışlık ölçeğindeki toplam 24 maddenin güvenilirlik cronbach alfa katsayısı .95 dür. cronbach alfa katsayısı, okulan adanma boyutunda .85, öğretim işlerine adanma boyutunda .80, öğretmenlik mesleğine adanma boyutunda .82, çalışma grubuna adanma boyutunda .83 olarak belirlenmiştir. Özdamar (2004) cronbach alfa katsayısının 0.40'dan düşük olmasını güvenilir olmadığı, 0.80'den yüksek olmasını ise yüksek derecede güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Veriler, örnekleme alınan öğretmenlere uygulanan ölçme aracı vasıtasıyla toplanmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yazılı izinler (Ek: 4) alındıktan sonra uygulanmış ve bu şekilde veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS 17.0 (2008) programında analiz edilmiştir. Verilerin analizi için aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Örneklemedeki öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için, frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada

ilk olarak Kolmogorov-Smirnov (KS) testi ile verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin normal dağılıma sahip olduğu durumlarda iki grubun karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t testi (Independent Sample t testi), ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Dağılımın normal olmadığı durumlarda non parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Değişkenlerin birbirini yordayıp yordamadığı ile ilgili olarak Hiyerarşik Çoklu Regresyon analizinden yararlanılmıştır. Sonuçlar $p < .05$ düzeyinde test edilmiştir.

Uygulanan likert tipi ölçekler beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Olumsuzdan olumluya doğru seçeneklere 1, 2, 3, 4, 5 değerleri verilerek analiz için uygun hale getirilmiştir. Betimsel bulgulara ait aritmetik ortalama karşılaştırmalarında esas olmak üzere, ölçeklerdeki beşli dereceleme;

Tamamen Katılıyorum	: 4,21 – 5,00
Katılıyorum	: 3,41 – 4,20
Kısmen Katılıyorum	: 2,61 – 3,40
Katılmıyorum	: 1,81 – 2,60
Hiç Katılmıyorum	: 1,00 – 1,80 şeklinde puanlandırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın sorularına ilişkin bulgular analiz edilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın sorularına göre öncelikle okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları, öğretmenlerin iş doyumları ve örgütsel adanmışlıklarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra olarak okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Algı Düzeyleri

Araştırmanın birinci sorusu “*Öğretmenlerin, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?*” şeklindedir.

Tablo 22’de okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir.

Tablo 22. Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler ve Alt Boyutları	\bar{X}	Ss.
Okul Örgütü	3.10	.61
Okul Vizyonu	3.48	.78
Okul Kültürü	3.45	.82
Öğretimsel Program	3.13	.87
Geri Bildirim	3.29	.63
Öğretmen Liderliği	2.96	.83
Okul Müdürü Liderliği	3.46	.95
Dağıtımçı Liderlik	3.30	.64

Tablo 22’ye göre dağıtımçı liderliğin alt boyutlarından okul vizyonu, okul kültürü ve okul müdürü liderliği boyutları “iyi” düzeyde algılandığı görülmekle birlikte okul örgütü, öğretimsel program, geri bildirim ve öğretmen liderliği boyutları “orta” düzeyde algılandığı görülmektedir. Genel olarak öğretmenlerin okullarına ilişkin dağıtımçı liderlik algıları “orta” düzeydedir ($\bar{X}=3.30$, Ss.= .63).

Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Araştırmanın ikinci sorusu “*Öğretmenlerin, iş doyumu ile örgütsel adanmışlıkları ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?*” şeklindedir.

Tablo 23’de iş doyumu, örgütsel adanmışlık ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Örgütsel Adanmışlık Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler ve Alt Boyutları	\bar{X}	Ss.
İş Doyumu (tek boyut)	3.47	.78
Okula adanma	3.49	.80
Öğretim İşlerine adanma	3.81	.61
Öğretmenlik Mesleğine adanma	3.65	.83
Çalışma Grubuna Adanma	3.50	.75
Örgütsel Adanmışlık	3.63	.65

Tablo 23 incelendiğinde iş doyumunun tek boyutta, örgütsel adanmışlığın dört boyutun hepsinde “iyi” düzeyde algılandığı görülmektedir. Bununla birlikte örgütsel adanmışlıkta, öğretim işlerine adanma boyutu ($\bar{X}= 3.81$, Ss.= .61) okula adanma ($\bar{X}= 3.49$, Ss.= .80), öğretmenlik mesleğine adanma ($\bar{X}= 3.65$, Ss.= .83), çalışma grubuna adanma ($\bar{X}= 3.50$, Ss.= 75) boyutlarından daha yüksek algılandığı görülmüştür. Genel olarak öğretmenlerin iş doyumları ($\bar{X}= 3.47$, Ss.= .78) ve örgütsel adanmışlıkları ($\bar{X}= 3.63$, Ss.= .65) “iyi” düzeydedir.

Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşması

Araştırmanın üçüncü sorusu “*Öğretmenlerin okullarda sergilenen dağıtımçı liderliğe ilişkin algı düzeyleri, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi ve eğitim durumu gibi demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?*“ şeklindedir.

Analizler yapılmadan önce okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları toplam puanının dağılımının normal olup olmadığı araştırılmış ve dağılımın normal olduğu bulunmuştur ($p > .05$). Daha sonra parametrik veya non-parametrik testlerden

hangilerinin kullanılacağına tespit edilebilmesi için dağıtımçı liderlik toplam puanının yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkenleri ile dağılımın homojen olup olmadığına bakılmış ve dağıtımçı liderlik toplam puanının bütün değişkenler açısından homojen dağıldığı görülmüştür ($p > .05$). Bu nedenle parametrik testlerden t testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılması kararlaştırılmıştır.

Öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algılarının cinsiyete göre t testi sonuçları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24. Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Göre Farklılaşması

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Erkek	258	112.34	21.95	384	.09	.81*
Kadın	128	112.13	21.31			

* $p > .05$

Tablo 24'de görüldüğü gibi yapılan t testinde ($t=.09$, $p > .05$) anlamlı bir farklılaşma görülemedi. Erkeklerin dağıtımçı liderlik algı düzeyleri ($\bar{X}= 112.34$, $Ss.= 21.95$) ile kadınların dağıtımçı liderlik algı düzeyleri ($\bar{X}= 112.13$, $Ss.= .21.31$) birbirine oldukça yakındır.

Öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algılarının yaş, mesleki kıdem, okuldaki hizmet yılı ve eğitim durumuna göre değişip değişmediğini kontrol etmek için ANOVA testi yapılmıştır. Tablo 25'de dağıtımçı liderlik algı düzeylerinin yaş, mesleki kıdem, okuldaki hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre analizine ilişkin ANOVA Testi Sonuçları yer almaktadır.

Tablo 25. Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Algı Düzeylerinin Yaş, Mesleki Kıdem, Okuldaki Hizmet Yılı ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Analizine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Gruplar Arası	3027.70	3	1006.90	2.16	.09
	Gruplar İçİ	178447.94	382	467.14		
	Toplam	181468.63	385			
Mesleki Kıdem	Gruplar Arası	4296.76	2	2148.32	4.64	.01*
	Gruplar İçİ	177171.99	383	462.59		
	Toplam	181468.63	385			
Okuldaki Hizmet Yılı	Gruplar Arası	1389.49	3	159.22	1.61	.19
	Gruplar İçİ	178478.64	382	98.97		
	Toplam	179868.13	385			
Eğitim Durumu	Gruplar Arası	1115.85	2	557.92	1.19	.31
	Gruplar İçİ	180352.78	383	470.90		
	Toplam	181468.63	385			

* $p < .05$

Tablo 25 incelendiğinde okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik algı düzeyinin yaş ($F = 2.16$, $p = .09$), okuldaki hizmet yılı ($F = 1.61$, $p = .19$) ve eğitim durumu ($F = 1.19$, $p = .31$) değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte mesleki kıdem ($F = 4.64$, $p = .01$) değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Hangi gruplarının görüşlerinin farklılaştığını test etmek için yapılan LSD testinde 1-10 yıl kıdem grubu ile 11-20 yıl arasında 1-10 yıl kıdem grubu lehine, 11-20 yıl kıdem grubu ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubu arasında 21 yıl ve üzeri kıdem grubu lehine görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür.

Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Durumu

Araştırmanın dördüncü sorusu “*Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algı düzeyleri, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi ve eğitim durumu gibi demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?*” şeklindedir.

Analizler yapılmadan önce öğretmenlerin iş doyumunu toplam puanının dağılımının normal olup olmadığı araştırılmış ve dağılımın normal olduğu bulunmuştur

($p = .113$, $p > .05$). Daha sonra parametrik veya non-parametrik testlerden hangilerinin kullanılacağına tespit edilebilmesi için iş doyumunu toplam puanının yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkenleri ile dağılımın homojen olup olmadığına bakılmıştır. İş doyumunu toplam puanının görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkeni dışındaki bütün değişkenler açısından homojen dağıldığı görülmüştür ($p > .05$). Bu nedenle iş doyumunun cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenleri açısından farklılık olup olmadığı görebilmek için parametrik testlerden t testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılması kararlaştırılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumunun görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını görebilmek için ise non-parametrik testlerden Kruskal – Wallis H testi yapılması kararlaştırılmıştır.

Öğretmenlerin iş doyumunu algılarının cinsiyete göre değişip değişmediğini kontrol etmek için t testi yapılmıştır. Tablo 26’da iş doyumunu algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre durumu verilmiştir.

Tablo 26. İş Doyumuna İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	258	45.61	9.84	384	.72	.32*
Kadın	128	44.83	10.10			

* $p > .05$

Tablo 26’da görüldüğü gibi yapılan t testinde ($t = .72$, $p > .05$) anlamlı bir farklılaşma görülemedi. Erkeklerin iş doyumunu algı düzeyleri ($\bar{X} = 45.61$, $Ss = 9.84$) ile kadınların iş doyumunu algı düzeyleri ($\bar{X} = 44.83$, $Ss = 10.10$) birbirine oldukça yakındır.

Öğretmenlerin iş doyumunu algılarının yaş, mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre değişip değişmediğini kontrol etmek için ANOVA testi yapılmıştır. Tablo 27’de iş doyumunu algı düzeylerinin yaş, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre analizine ilişkin ANOVA Testi Sonuçları yer almaktadır.

Tablo 27. İş Doyumunu Algı Düzeylerinin Yaş, Mesleki Kıdem, Okuldaki Hizmet Yılı ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Analizine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Gruplar Arası	576.42	3	192.14	1.97	.12
	Gruplar İçİ	37323.28	382	97.71		
	Toplam	37899.70	385			
Mesleki Kıdem	Gruplar Arası	1436.42	2	624.88	4.30	.04*
	Gruplar İçİ	37248.25	383	97.78		
	Toplam	38684.67	385			
Eğitim Durumu	Gruplar Arası	227.41	2	113.70	1.15	.32
	Gruplar İçİ	37672.28	383	98.36		
	Toplam	37899.70	385			

* $p < .05$

Tablo 27 incelendiğinde iş doyumunu algı düzeyinin yaş ($F = 1.97$, $p = .12$) ve eğitim durumu ($F = 1.15$, $p = .32$) değişkenleri açısından farklılığa sahip olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte mesleki kıdem ($F = 4.30$, $p = .04$) değişkeni açısından farklılık olduğu söylenebilir. Hangi gruplarının görüşlerinin farklılaştığını test etmek için yapılan LSD testinde 1-10 yıl kıdem grubu ile 11-20 yıl kıdem grubunun, 21 yıl ve üzeri kıdem grubu arasında 21 yıl ve üzeri kıdem grubu lehine görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür.

Tablo 28. Öğretmenlerin İş Doyumunun Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Yordayıcı Değişkenler	n	Sıra ort.	Sd	X ²	p
1 - 5 yıl arası	185	164.46	3	14.19	.003*
6 - 10 yıl arası	93	198.15			
11 - 15 yıl arası	47	206.38			
16 yıl ve üzeri	51	220.56			

* $p < .05$

Analiz sonuçları öğretmenlerin iş doyumunu görev yaptıkları okuldaki hizmet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($X^2 = 14.19$, $p = .003$). Bu bulgular öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet yıllarının onların iş doyumuna farklı etkileri olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında 16 yıl

ve üzeri aynı okulda görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının en yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}= 220.56$).

Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Durumu

Araştırmanın beşinci sorusu “*Öğretmenlerin örgütsel adanmışlığa ilişkin algı düzeyleri, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi ve eğitim durumu gibi demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?*” şeklindedir.

Analizler yapılmadan önce öğretmenlerin örgütsel adanmışlık toplam puanının dağılımının normal olup olmadığı araştırılmış ve dağılımın normal olduğu bulunmuştur ($p= .124$, $p> .05$). Daha sonra parametrik veya non-parametrik testlerden hangilerinin kullanılacağına tespit edilebilmesi için örgütsel adanmışlık toplam puanının yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkenleri ile dağılımın homojen olup olmadığına bakılmış ve örgütsel adanmışlık toplam puanının bütün değişkenler açısından homojen dağıldığı görülmüştür ($p> .05$). Bu nedenle parametrik testlerden t testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılması kararlaştırılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algılarının cinsiyete göre değişip değişmediğini kontrol etmek için t testi yapılmıştır. Tablo 29 da örgütsel adanmışlık algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre durumu verilmiştir.

Tablo 29. Örgütsel Adanmışlığa İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Erkek	258	85.96	15.49	386	.37	.71*
Kadın	128	86.57	15.19			

* $p> .05$

Tablo 29’da de görüldüğü gibi yapılan t testinde ($t=-.37$, $p> .05$) anlamlı bir farklılaşma görülemedi. Erkeklerin örgütsel adanmışlık algı düzeyleri ($\bar{X}= 85.96$, $Ss.= 15.49$) ile kadınların örgütsel adanmışlık algı düzeyleri ($\bar{X}= 86.57$, $Ss.= 15.19$) birbirine oldukça yakındır.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algılarının yaş, mesleki kıdem, okuldaki hizmet yılı ve eğitim durumuna göre değişip değişmediğini kontrol etmek için ANOVA testi yapılmıştır. Tablo 30’da örgütsel adanmışlık algı düzeylerinin yaş, mesleki kıdem,

okuldaki hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre analizine ilişkin ANOVA Testi Sonuçları yer almaktadır.

Tablo 30. Örgütsel Adanmışlık Algı Düzeylerinin Yaş, Mesleki Kıdem, Okuldaki Hizmet Yılı ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Analizine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Gruplar Arası	4912.73	3	1637.58	7.27	.00*
	Gruplar İçeri	86051.99	382	225.27		
	Toplam	90964.72	385			
Mesleki Kıdem	Gruplar Arası	7166.61	2	3583.30	16.38	.00*
	Gruplar İçeri	83798.11	383	218.79		
	Toplam	90964.72	385			
Okuldaki Hizmet Yılı	Gruplar Arası	4570.07	3	1523.36	6.70	.00*
	Gruplar İçeri	83698.05	368	227.44		
	Toplam	88268.12	371			
Eğitim Durumu	Gruplar Arası	1535.52	2	767.76	3.29	.04*
	Gruplar İçeri	89429.20	383	233.50		
	Toplam	90964.72	385			

* $p < .05$

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algı düzeyinin yaş ($F= 7.27$, $p < .05$), mesleki kıdem ($F= 16.38$, $p < .05$), okuldaki hizmet yılı ($F= 6.70$, $p < .05$) ve eğitim durumu ($F= 3.29$, $p < .05$) değişkenleri açısından anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Hangi gruplarının görüşlerinin farklılaştığını test etmek için yapılan LSD testinde;

Yaş bakımından;

- 21-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında; 41-50 yaş grubu lehine,
- 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında; 41-50 yaş grubu lehine,
- 31-40 yaş grubu ile 51 yaş ve üzeri arasında; 51 yaş ve üzeri lehine görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür.

Mesleki kıdem bakımından;

- 1-10 yıl kıdem grubu ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubu arasında; 21 yıl ve üzeri kıdem grubu lehine,
- 11-20 yıl kıdem grubu ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubu arasında; 21 yıl ve üzeri kıdem grubu lehine görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür.

Okuldaki hizmet yılı bakımından,

- 1-5 yıl arasında bulunduğu okulda görev yapanlar ile 6-10 yıl arasında bulunduğu okulda görev yapanlar arasında; 6-10 yıl arasında bulunduğu okulda görev yapanlar lehine,
- 1-5 yıl arasında bulunduğu okulda görev yapanlar ile 11-15 yıl arasında bulunduğu okulda görev yapanlar arasında; 11-15 yıl arasında bulunduğu okulda görev yapanlar lehine,
- 1-5 yıl arasında bulunduğu okulda görev yapanlar ile 16 yıl ve üzerinde bulunduğu okulda görev yapanlar arasında; 16 yıl ve üzerinde bulunduğu okulda görev yapanlar lehine görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür.

Eğitim durumu bakımından,

- Lisans mezunu olanlar ile yüksek lisans mezunu olanlar arasında; yüksek lisans mezunu olanlar lehine görüşlerin farklılaştığı görülmüştür.

Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki

Araştırmanın altıncı sorusu *“Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”* şeklindedir.

Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel adanmışlık algısı ve bunların alt boyutlarının birbirleri ile ilişkisi Tablo 31 ve Tablo 32 de gösterilmiştir.

Tablo 31. Dağıtımçı Liderlik, İş Doymu ve Örgütsel Adanmışlık Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Değerleri

Değişkenler	Dağıtımçı Liderlik	İş Doymu	Örgütsel Adanmışlık
Dağıtımçı Liderlik	1	.64*	.58*
İş Doymu		1	.75*
Örgütsel Adanmışlık			1

* $p < .05$

Dağıtımçı liderlik ile iş doymu arasında ($r=.64$, $p<.05$), dağıtımçı liderlik ile örgütsel adanmışlık arasında ($r= .58$, $p<.05$) ve iş doymu ile örgütsel adanmışlık arasında ($r= .75$, $p<.05$) orta düzeyde ve olumlu bir ilişki görülmektedir. Bu üç değişken arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde her üç değişkenin de birbiriyle olumlu ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

Tablo 32. Dağıtımçı Liderlik, İş Doymu, Örgütsel Adanmışlık Değişkenlerinin Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Değerleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Okul Örgütü	1										
2. Okul Vizyonu	.55**	1									
3. Okul Kültürü	.56**	.64**	1								
4. Öğretimsel Program	.51**	.54**	.61**	1							
5. Geri Bildirim	.53**	.63**	.61**	.66**	1						
6. Öğretmen Liderliği	.49**	.50**	.53**	.52**	.58**	1					
7. Okul Müdürü Liderliği	.48**	.55**	.57**	.64**	.63**	.45**	1				
8. İş Doymu	.50**	.60**	.52**	.48**	.54**	.42**	.47**	1			
9. Okula Adanma	.33**	.51**	.43**	.46**	.44**	.32**	.40**	.71**	1		
10. Öğretim İşlerine Adanma	.24**	.40**	.36**	.33**	.42**	.26**	.24**	.65**	.64**	1	
11. Öğretmenlik Mesleği Adanma	.22**	.40**	.35**	.27**	.37**	.25**	.23**	.64**	.62**	.69**	1
12. Çalışma Grubuna Adanma	.28**	.34**	.47**	.38**	.30**	.21**	.30**	.46**	.54**	.49**	.55**

** $p < .05$

Tablo 32 incelendiğinde dağıtımçı liderliğin yedi alt boyutu, iş doymu (tek boyut) ve örgütsel adanmışlığın dört alt boyutunun birbirleriyle olumlu ilişkili olduğu görülmektedir. Bu ilişkilerden en yükseği örgütsel adanmışlığın okula adanma boyutu ile iş doymu arasında ($r= .71$) olduğu; en zayıf olanı ise örgütsel adanmışlığın alt

boyutu olan çalışma grubuna adanma ile dağıtımçı liderliğin alt boyutu olan öğretmen liderliği arasında ($r = .21$) olduğu belirlenmiştir.

Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Adanmışlık Düzeylerini Yordama Gücü

Araştırmanın yedinci sorusu “*Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları, öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel adanmışlıklarını yordamakta mıdır?*” şeklindedir.

Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumunu Yordama Gücü

Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna üzerine etkisini görmek için ilk önce dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin iş doyumları üzerindeki etkisi daha sonra dağıtımçı liderliğin alt boyutlarının iş doyumunu yordayıcı etkisi incelenmiştir. Bütün analizlerde hiyerarşik çoklu regresyon analizi kullanılmış, genel puanların karşılaştırılmasında “enter” metodu, dağıtımçı liderliğin alt boyutların hangilerinin iş doyumunu en iyi yordadığına ilişkin olarak da ilk adımda “enter” ikinci adımda ise “stepwise” metodu kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda dağıtımçı liderliğin iş doyumunu yordamasına yönelik yapılan regresyon analizinin bulguları yer almaktadır.

Tablo 33. Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: İş Doyumu										
Adımlar	Yordayıcı Değişkenler	B	SH B	β	t	p	İkili R	Kısmi R	R ² Değişimi	R ² Model
1. Adım (Metod: Enter)	Sabit	48.89	3.01		16.27	.00				
	Cinsiyet	-1.28	1.10	-.10	1.16	.24	-.06	-.06		
	Yaş	-0.56	1.11	.00	0.51	.61	-.03	-.03	.01	.01
	Mesleki Kıdem	-0.92	1.16	-.10	0.8	.43	-.04	-.04		
	Ok. Hiz. Süresi	-0.36	0.61	.00	0.59	.56	.09	.03		
	Öğrenim Durumu	1.70	1.59	.06	1.07	.29	.07	.06		
2. Adım (Metod: Stepwise)	Sabit	14.78	3.11		4.76	.00				
	Cinsiyet	-1.27	.84	-.10	1.51	.13	-.08	-.06		
	Yaş	-.66	.84	-.10	0.78	.44	-.04	-.03		
	Mesleki Kıdem	.60	.89	.04	0.67	.50	.03	.03	.42	.43
	Ok. Hiz. Süresi	-.58	.46	-.10	1.27	.21	-.07	-.05		
	Öğrenim Durumu	.48	1.21	.02	0.4	.69	.02	.02		
	Dağıtımçı Liderlik	.29	.02	.65*	16.27	.00	.65	.64		

* $p < .05$

Tablo 33 incelendiğinde, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkenleri kontrol altında tutulduğunda, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları öğretmenlerin iş doyum düzeylerini anlamlı şekilde yordamaktadır ($\beta = .65$). Öğretmenlerin iş doyumlarının % 42'si dağıtımçı liderlik tarafından yordanmaktadır ($R^2 = .42$, $p < .05$).

Kontrol değişkenleri olan cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkenleri kontrol altında tutularak, dağıtımçı liderliğin alt boyutlarının iş doyumunu yordamasına yönelik hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 34'de özetlenmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlerin İş Doyumunu En İyi Yordayıcıları Olan Dağıtımçı Liderliğin Alt Boyutlarını Belirlemeye Yönelik Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

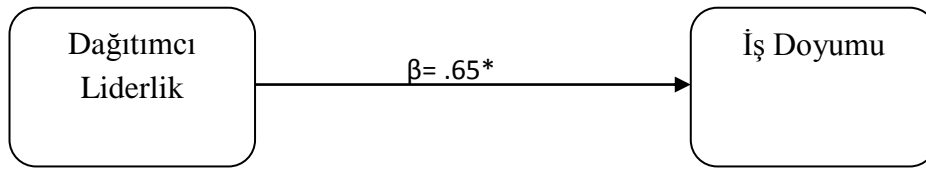
Yordanan Değişken: İş Doyumu										
Adımlar	Yordayıcı Değişkenler	B	SH B	β	t	p	İkili R	Kısmi R	R ² Değişimi	R ² Model
1. Adım (Metod: Enter)	Sabit	48.89	3.01		16.27	.00				
	Cinsiyet	-1.28	1.10	-.06	1.16	.24	-.06	-.06		
	Yaş	-.56	1.11	-.04	.51	.61	-.03	-.03	.01	.01
	Mesleki Kıdem	-.92	1.16	-.07	.80	.43	-.04	-.04		
	Ok. Hiz. Süresi	-.36	.61	-.04	.59	.56	-.03	-.03		
	Öğrenim Durumu	1.70	1.59	.06	1.07	.29	.06	.06		
2. Adım (Metod: Stepwise)	Sabit	15.31	3.16		4.85	.00				
	Cinsiyet	-1.46	.84	-.07	1.74	.08	-.09	-.07		
	Yaş	-.48	.84	-.04	.57	.57	-.04	-.03		
	Mesleki Kıdem	.25	.88	.02	.29	.77	.02	.02		
	Ok. Hiz. Süresi	-.58	.46	-.06	1.27	.20	-.07	-.05	.44	.45
	Öğrenim Durumu	.18	1.21	.01	.15	.88	.00	.00		
	Okul Vizyonu	.79	.14	.33*	5.66	.00	.29	.22		
	Okul Örgütü	.29	.10	.16*	3.03	.00	.16	.12		
	Geri Bildirim	.65	.23	.16*	2.80	.01	.15	.11		
Okul Kültürü	.28	.12	.14*	2.40	.02	.13	.09			

* $p < .05$

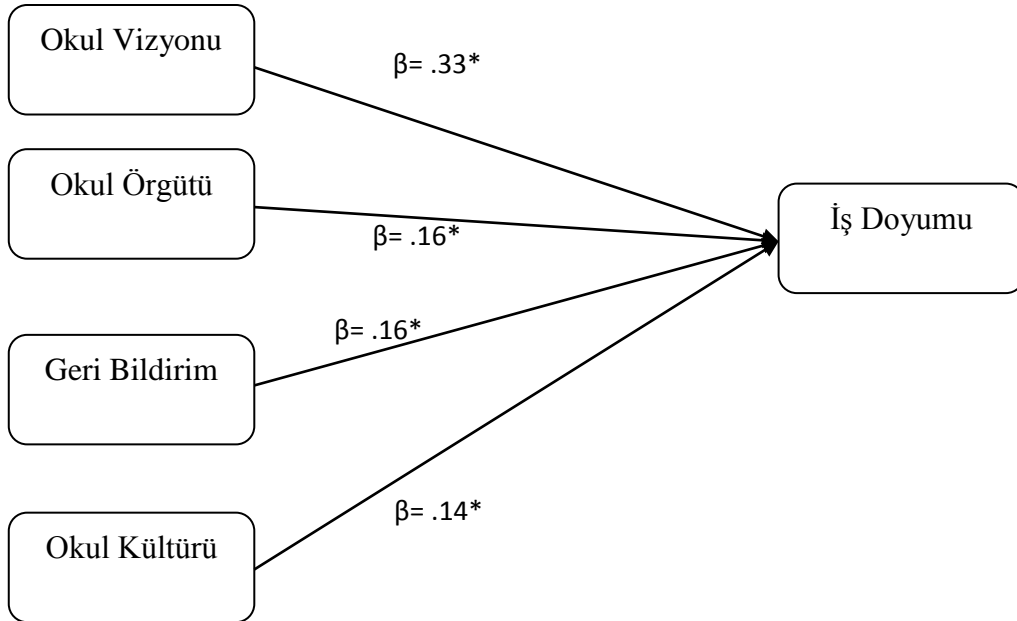
Yine ilk adımda kontrol değişkenleri enter metoduyla analize dahil edildikten sonra 2. adımda stepwise yöntemi kullanılarak dağıtımçı liderliğin yedi alt boyutu analize dahil edilmiştir. Programa bağımsız değişken olarak girilen dağıtımçı liderliğin yedi alt boyutundan stepwise metodu tarafından sadece dört tanesinin iş doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiş geriye kalan boyutlar program tarafından analizden çıkarılmıştır. Tablo 34 incelendiğinde dağıtımçı liderliğin “, Okul Vizyonu, Okul Örgütü, Geri Bildirim ve Öğretmen Liderliği” alt boyutlarının iş doyumunun en iyi yordayıcıları olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda iş doyumunu yordamada dağıtımçı liderliğin alt boyutlarının önem sırası Okul Vizyonu ($\beta = .33$), Okul Örgütü ($\beta = .16$) Geri Bildirim ($\beta = .16$), ve Öğretmen Liderliği ($\beta = .14$) şeklindedir. İkili korelasyonlara bakıldığında dağıtımçı liderliğin alt boyutlarından geri bildirim, okul vizyonu ve okul örgütü alt boyutlarının iş doyumunu orta düzeyde; okul müdürü liderliği ile iş doyumunu arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dağıtımçı liderliğin dört alt

boyutunun demografik değişkenler kontrol altında tutulduğunda, iş doyumunun % 44'ünün açıkladığı görülmektedir ($R^2 = .44$, $p < .05$).

Demografik değişkenler olarak analize dâhil edilen cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkenlerinin etkisi kontrol edilerek, iş doyumunun en iyi yordayıcıları olan dağıtımçı liderlik alt boyutlarını belirlemeye yönelik kullanılan hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizlerinin sonuçları Şekil 4 ve 5'de gösterilmektedir.



Şekil 4. Demografik Değişkenlerin Etkisi Kontrol Edilerek, Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumu Üzerine Etkisi ($*p < .05$)



Şekil 5. Demografik Değişkenlerin Etkisi Kontrol Edilerek, Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Alt Boyutlarının Öğretmenlerin İş Doyumu Üzerine Etkisi ($*p < .05$)

Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerini Yordama Gücü

Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları üzerindeki etkisini görmek için ilk önce dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları üzerindeki etkisine daha sonra dağıtımçı liderliğin alt boyutlarının örgütsel adanmışlığın alt boyutları arasındaki yordayıcı etkileri incelenmiştir. Bütün analizlerde hiyerarşik çoklu regresyon analizi kullanılmış, genel puanların karşılaştırılmasında “enter” metodu, dağıtımçı liderliğin alt boyutların hangilerinin örgütsel adanmışlığı ve alt boyutlarını en iyi yordadığına ilişkin olarak da ilk adımda “enter” ikinci adımda ise “stepwise” metodu kullanılmıştır.

Analizlerde öncelikle okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını ne düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Bu anlamda yapılan regresyon analizinin sonuçları Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35. Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: Örgütsel Adanmışlık										
Adımlar	Yordayıcı Değişkenler	B	SH B	β	<i>t</i>	p	İkili R	Kısmi R	R ² Değişimi	R ² Model
1. Adım (Metod: Enter)	Sabit	86.83	4.43		19.58	.00				
	Cinsiyet	.08	1.62	.00	.05	.96	.00	.00		
	Yaş	-.85	1.63	-.04	.52	.60	-.03	-.03	.03	.03
	Mesleki Kıdem	-1.33	1.71	-.07	.78	.44	-.04	-.04		
	Ok. Hiz. Süresi	-.42	0.89	-.03	.47	.64	-.03	-.02		
	Öğr. Durumu	4.96	2.34	.11	2.12	.03	.11	.11		
2. Adım (Metod: Stepwise)	Sabit	47.73	5.20		9.18	.00				
	Cinsiyet	.10	1.41	.00	.07	.94	.00	.00		
	Yaş	-.95	1.41	-.05	.68	.50	-.04	-.03		
	Mesleki Kıdem	.41	1.48	.02	.28	.78	.02	.01	.25	.28
	Ok. Hiz. Süresi	-.69	.77	-.05	.89	.38	-.05	-.04		
	Öğr. Durumu	3.56	2.03	.08	1.76	.08	.09	.08		
	Dağıtımçı Liderlik	.34	.03	.50*	11.13	.00	.51	.50		

* $p < .05$

Tablo 35 incelendiğinde, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkenleri kontrol altında tutulduğunda, okullarda

sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta = .50$). Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının % 25'ini dağıtımçı liderlik tarafından yordamaktadır ($R^2 = .25$, $p < .001$).

Tablo 36'da öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını en iyi yordayıcıları olan dağıtımçı liderliğin alt boyutlarını belirlemeye yönelik yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 36. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarını En İyi Yordayıcıları Olan Dağıtımçı Liderliğin Alt Boyutlarını Belirlemeye Yönelik Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Yordanan Değişken: Örgütsel Adanmışlık										
Adımlar	Yordayıcı Değişkenler	B	SH B	β	<i>t</i>	p	İkili R	Kısmi R	R ² Değişimi	R ² Model
1. Adım (Metod: Enter)	Sabit	86.83	4.43		19.58	.00				
	Cinsiyet	.08	1.62	.00	.05	.96	.00	.00		
	Yaş	-.85	1.63	-.04	.52	.60	-.03	-.03	.03	.03
	Mesleki Kıdem	-1.33	1.71	-.07	.78	.44	-.04	-.04		
	Ok. Hiz. Süresi	-.42	.89	-.03	.47	.64	-.03	-.02		
	Öğrenim Durumu	4.96	2.34	.11	2.12	.03	.11	.11		
2. Adım (Metod: Stepwise)	Sabit	46.10	5.16		8.94	.00				
	Cinsiyet	.21	1.37	.01	.15	.88	.00	.00		
	Yaş	-.90	1.39	-.04	.65	.52	-.04	-.03		
	Mesleki Kıdem	.49	1.46	.02	.34	.73	.02	.01		
	Ok. Hiz. Süresi	-.82	.75	-.06	1.08	.28	-.05	-.04	.28	.31
	Öğrenim Durumu	2.75	1.99	.06	1.38	.17	.09	.08		
	Okul Vizyonu	.93	.21	.26*	4.38	.00	.22	.19		
	Öğretimsel Prg	1.04	.34	.18*	3.08	.00	.16	.13		
Okul Kültürü	.58	.19	.19*	3.03	.00	.16	.13			

* $p < .05$

Programa bağımsız değişken olarak girilen dağıtımçı liderliğin yedi alt boyutundan stepwise metodu tarafından sadece üç tanesinin örgütsel adanmışlığı anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiş geriye kalan boyutlar program tarafından analizden çıkarılmıştır. Tablo 36 incelendiğinde dağıtımçı liderliğin “Okul Vizyonu”, “Öğretimsel Program” ve “Okul Kültürü” alt boyutlarının örgütsel adanmışlığın en iyi yordayıcıları olduğu anlaşılmaktadır.

Bu anlamda örgütsel adanmışlığı yordamada dağıtımçı liderliğin alt boyutlarının önem sırası Okul Vizyonu ($\beta = .26$), Okul Kültürü ($\beta = .19$) ve Öğretimsel Program ($\beta = .18$) şeklindedir. İkili korelasyonlara bakıldığında dağıtımçı liderliğin alt boyutlarından okul vizyonu, öğretimsel program ve okul kültürü alt boyutlarının örgütsel adanmışlık ile düşük düzeyde bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Dağıtımçı liderliğin üç alt boyutunun demografik değişkenler kontrol altında tutulduğunda, örgütsel adanmışlığın % 28'sini yordadığı görülmektedir ($R^2 = .28$, $p < .05$).

Örgütsel adanmışlığın alt boyutlarıyla dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkilere sırasıyla her bir örgütsel adanmışlık alt boyutunda dağıtımçı liderliğin tüm alt boyutlarının hangilerinin en iyi yordayıcılar olduğu tesbit edebilmek için stepwise metodu kullanılarak analiz edilmiştir. Aşağıda tablolarda bulgular özetlenmiştir.

Tablo 37. Öğretmenlerin Okula Adanmışlığını En İyi Yordayıcıları Olan Dağıtımçı Liderliğin Alt Boyutlarını Belirlemeye Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: Okula Adanma										
Adımlar	Yordayıcı Değişkenler	B	SH B	β	t	p	İkili R	Kısmi R	R ² Değişimi	R ² Model
1. Adım (Metod: Enter)	Sabit	21.64	1.42		15.27	.00				
	Cinsiyet	-.38	.52	-.04	.73	.46	-.04	-.04		
	Yaş	-.43	.52	-.07	.83	.41	-.04	-.04	.03	.03
	Mesleki Kıdem	-.40	.55	-.06	.73	.47	-.04	-.04		
	Ok. Hiz. Süresi	-.04	.29	-.01	.12	.90	.00	.00		
	Öğrenim Durumu	1.50	.75	.10	2.01	.05	.10	.10		
2. Adım (Metod: Stepwise)	Sabit	10.11	1.50		6.73	.00				
	Cinsiyet	-.42	.44	-.04	.97	.33	-.05	-.04		
	Yaş	-.56	.44	-.09	1.27	.21	-.07	-.06		
	Mesleki Kıdem	.19	.46	.03	.42	.67	.02	.02	.29	.32
	Ok. Hiz. Süresi	-.15	.24	-.03	.62	.53	-.03	-.03		
	Öğrenim Durumu	.78	.63	.05	1.24	.22	.06	.05		
	Okul Vizyonu	.39	.06	.34*	6.41	.00	.32	.28		
Öğretimsel Prg	.53	.10	.28*	5.37	.00	.27	.23			

* $p < .05$

Programı bağımsız değişken olarak girilen dağıtımçı liderliğin yedi alt boyutundan stepwise metodu tarafından sadece iki tanesinin örgütsel adanmışlığın alt boyutu olan okula adanmayı anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiş geriye kalanlar

program tarafından analizden çıkarılmıştır. Tablo 36 incelendiğinde dağıtımçı liderliğin “ Okul Vizyonu ve Öğretimsel Program” alt boyutlarının okula adanmanın en iyi yordayıcıları olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda örgütsel adanmışlığın alt boyutu olan okula adanmayı yordamada dağıtımçı liderliğin alt boyutlarının önem sırası Okul Vizyonu ($\beta = .34$) ve Öğretimsel Program ($\beta = .28$) şeklindedir. İkili korelasyonlara bakıldığında dağıtımçı liderliğin alt boyutlarından okul vizyonu ve öğretimsel program alt boyutlarının okula adanma ile orta düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Dağıtımçı liderliğin iki alt boyutunun demografik değişkenler kontrol altında tutulduğunda, örgütsel adanmışlığın alt boyutu olan okula adanmanın % 29’unu yordadığı görülmektedir ($R^2 = .29, p < .05$).

Tablo 38. Öğretmenlerin Öğretim İşlerine Adanmışlıklarını En İyi Yordayıcıları Olan Dağıtımçı Liderliğin Alt Boyutlarını Belirlemeye Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: Öğretim İşlerine Adanma										
Adımlar	Yordayıcı Değişkenler	B	SH B	β	t	P	İkili R	Kısmi R	R ² Değişimi	R ² Model
1. Adım (Metod: Enter)	Sabit	25.83	1.27		20.38	.00				
	Cinsiyet	.34	.46	.04	.74	.46	-.04	-.04		
	Yaş	-.25	.47	-.04	.53	.59	-.04	-.04	.04	.04
	Mesleki Kıdem	-.37	.49	-.06	.76	.45	-.04	-.04		
	Ok. Hiz. Süresi	-.16	.26	-.04	.61	.54	.00	.00		
	Öğrenim Durumu	1.78	.67	.14	2.65	.01	.10	.10		
2. Adım (Metod: Stepwise)	Sabit	17.73	1.45		12.25	.00				
	Cinsiyet	.16	.42	.02	.38	.71	-.05	-.04		
	Yaş	-.18	.42	-.03	.43	.66	-.07	-.06		
	Mesleki Kıdem	-.13	.44	-.02	.28	.78	.02	.02	.18	.22
	Ok. Hiz. Süresi	-.19	.23	-.05	.80	.42	-.03	-.03		
	Öğrenim Durumu	1.31	.61	.10	2.15	.03	.06	.05		
	Geri Bildirim	.46	.11	.27*	4.34	.00	.22	.20		
Okul Vizyonu	.21	.06	.21*	3.36	.00	.17	.16			

* $p < .05$

Tablo 38 incelendiğinde dağıtımçı liderliğin “ Geri Bildirim ve Okul Vizyonu” alt boyutlarının örgütsel adanmışlığın alt boyutu olan öğretim işlerine adanmanın en iyi yordayıcıları olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda öğretim işlerine adanmayı yordamada dağıtımçı liderliğin alt boyutlarının önem sırası geri bildirim ($\beta = .27$) ve okul vizyonu ($\beta = .21$) şeklindedir. İkili korelasyonlara bakıldığında geri bildirim ve okul vizyonu ile

öğretim işlerine adanma arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dağıtımçı liderliğin iki alt boyutunun demografik değişkenler kontrol altında tutulduğunda, örgütsel adanmışlığın alt boyutu olan öğretim işlerine adanmanın % 18'ini yordadığı görülmektedir ($R^2 = .18$, $p < .05$).

Tablo 39. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlıklarını En İyi Yordayıcıları Olan Dağıtımçı Liderliğin Alt Boyutlarını Belirlemeye Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: Öğretmenlik Mesleğine Adanma										
Adımlar	Yordayıcı Değişkenler	B	SH B	β	t	p	İkili R	Kısmi R	R ² Değişimi	R ² Model
1. Adım (Metod: Enter)	Sabit	21.29	1.49		14.25	.00				
	Cinsiyet	.30	.55	.03	.55	.58	-.04	-.04		
	Yaş	-.43	.55	-.06	.79	.43	-.04	-.04	.02	.02
	Mesleki Kıdem	.14	.57	.02	.24	.81	-.04	-.04		
	Ok. Hiz. Süresi	-.22	.30	-.05	.72	.47	.00	.00		
	Öğrenim Durumu	1.20	.79	.08	1.52	.13	.10	.10		
2. Adım (Metod: Stepwise)	Sabit	10.89	1.87		5.82	.00				
	Cinsiyet	.31	.50	.03	.63	.53	-.05	-.04		
	Yaş	-.32	.50	-.05	.64	.52	-.07	-.06		
	Mesleki Kıdem	.47	.53	.07	.90	.37	.02	.02	.17	.19
	Ok. Hiz. Süresi	-.34	.27	-.07	1.22	.22	-.03	-.03		
	Öğrenim Durumu	.60	.72	.04	.83	.41	.06	.05		
	Okul Vizyonu	.33	.07	.28*	4.49	.00	.23	.21		
Okul Kültürü	.19	.06	.18*	2.89	.00	.15	.13			

* $p < .05$

Tablo 39 incelendiğinde dağıtımçı liderliğin “Okul Vizyonu ve Okul Kültürü” alt boyutlarının örgütsel adanmışlığın alt boyutu olan öğretmenlik mesleğine adanmanın en iyi yordayıcıları olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda öğretmenlik mesleğine adanmayı yordamada dağıtımçı liderliğin alt boyutlarının önem sırası Okul Vizyonu ($\beta = .28$) ve Okul Kültürü ($\beta = .19$), şeklindedir. İkili korelasyonlara bakıldığında okul vizyonu ve okul kültürünün öğretmenlik mesleğine adanmayla arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dağıtımçı liderliğin iki alt boyutunun demografik değişkenler kontrol altında tutulduğunda, örgütsel adanmışlığın alt boyutu olan öğretmenlik mesleğine adanmanın % 17'sini yordadığı görülmektedir ($R^2 = .17$, $p < .05$).

Tablo 40. Öğretmenlerin Çalışma Grubuna Adanmışlıklarını En İyi Yordayıcıları Olan Dağıtımçı Liderliğin Alt Boyutlarını Belirlemeye Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

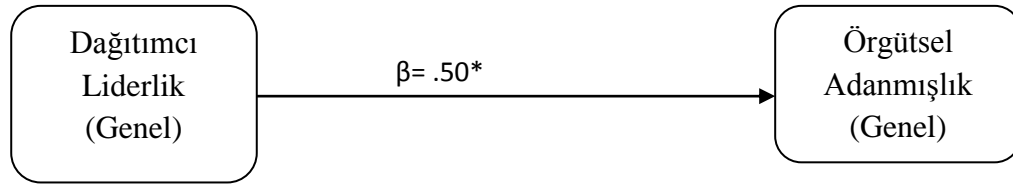
Yordanan Değişken: Çalışma Grubuna Adanma										
Adımlar	Yordayıcı Değişkenler	B	SH B	β	t	P	İkili R	Kısmi R	R ² Değişimi	R ² Model
1. Adım (Metod: Enter)	Sabit	18.07	1.11		16.21	.00				
	Cinsiyet	-.18	.41	-.02	.45	.65	-.04	-.04		
	Yaş	.27	.41	.05	.65	.51	-.04	-.04	.01	.01
	Mesleki Kıdem	-.69	.43	-.14	1.62	.11	-.04	-.04		
	Ok. Hiz. Süresi	-.02	.22	-.01	.08	.94	.00	.00		
	Öğrenim Durumu	.48	.59	.04	.82	.41	.10	.10		
2. Adım (Metod: Stepwise)	Sabit	8.97	1.35		6.64	.00				
	Cinsiyet	-.05	.36	-.01	.15	.88	-.05	-.04		
	Yaş	.35	.37	.07	.95	.35	-.07	-.06		
	Mesleki Kıdem	-.29	.38	-.06	.77	.44	.02	.02	.23	.24
	Ok. Hiz. Süresi	-.11	.20	-.03	.54	.59	-.03	-.03		
	Öğrenim Durumu	.11	.52	.01	.20	.84	.06	.05		
	Okul Kültürü	.29	.05	.39*	6.23	.00	.31	.29		
Öğretimsel Prg.	.32	.09	.22*	3.56	.00	.18	.16			
	Öğrt. Liderliği	.18	.08	.10*	2.25	.00	.12	.10		

* $p < .05$

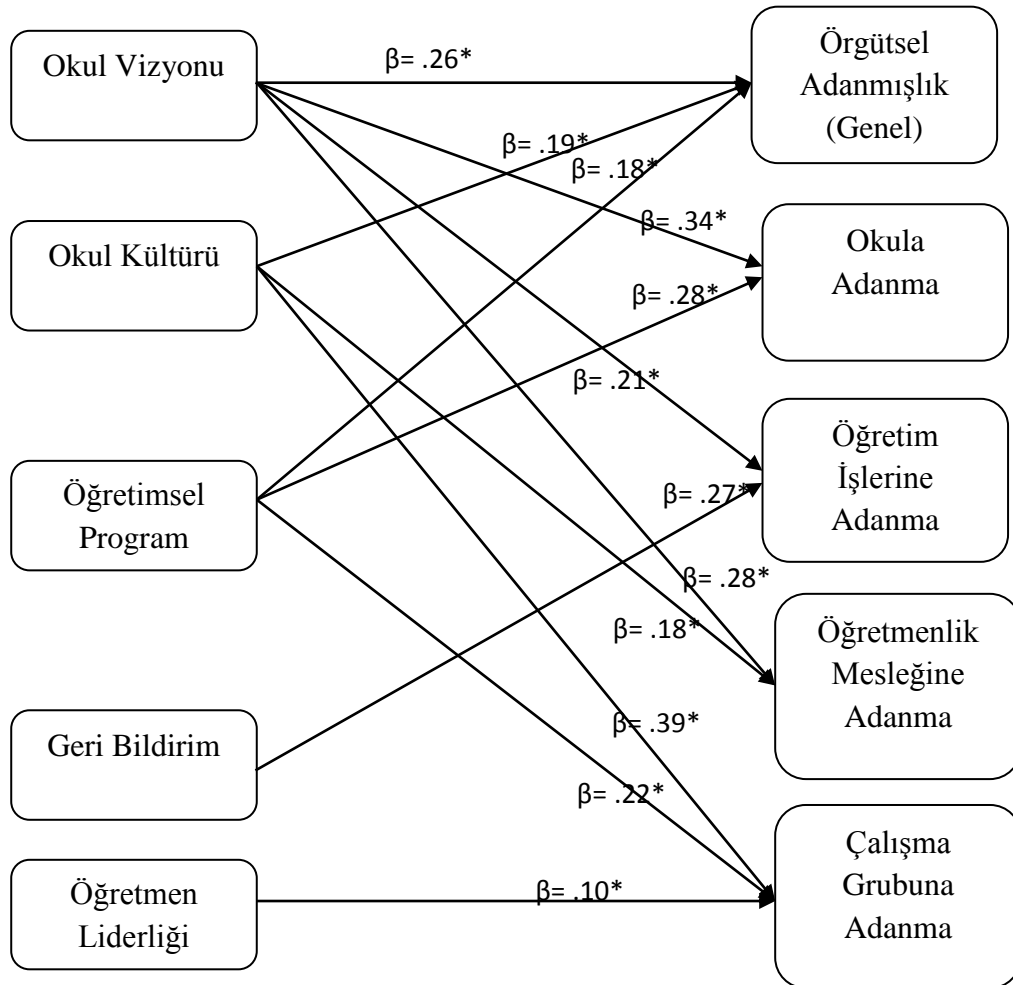
Tablo 40 incelendiğinde dağıtımçı liderliğin “ Okul Kültürü, Öğretimsel Program ve Öğretmen Liderliği” alt boyutlarının örgütsel adanmışlığın alt boyutu olan çalışma grubuna adanmanın en iyi yordayıcıları olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda çalışma grubuna adanmayı yordamada dağıtımçı liderliğin alt boyutlarının önem sırası Okul Kültürü ($\beta = .39$), Öğretimsel Program ($\beta = .22$) ve Öğretmen Liderliği ($\beta = .10$) şeklindedir. İkili korelasyonlara bakıldığında okul kültürü ile çalışma grubuna adanma arasında orta düzeyde ($r = .31$); öğretimsel program ve öğretmen liderliği ile çalışma grubuna adanma arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dağıtımçı liderliğin iki alt boyutunun demografik değişkenler kontrol altında tutulduğunda, örgütsel adanmışlığın alt boyutu olan çalışma grubuna adanmanın % 23’ünü yordadığı görülmektedir ($R^2 = .23$, $p < .05$).

Demografik değişkenler olarak analize dâhil edilen cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkenlerinin etkisi kontrol edilerek, örgütsel adanmışlığın ve alt boyutlarının en iyi yordayıcıları olan

dağıtımçı liderlik alt boyutlarını belirlemeye yönelik kullanılan hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizlerinin sonuçları Şekil 6 ve 7’de gösterilmektedir.



Şekil 6. Demografik Değişkenlerin Etkisi Kontrol Edilerek, Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının, Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Üzerindeki Etkileri (* $p < .05$)



Şekil 7. Demografik Değişkenlerin Etkisi Kontrol Edilerek, Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Alt Boyutlarının, Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık ve Alt Boyutları Üzerindeki Etkileri (* $p < .05$)

Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş doyumları Arasındaki Ara Yordayıcılığı

Bu bölümde bundan önceki bölümlerde kullanılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçlarına dayalı olarak değişkenler arasındaki aracılık ilişkileri analiz edilmiştir. Analizlerle belirlenen aracılık ilişkilerinin anlamlılığı Sobel ve Medgraph testleri ile belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerde kısmi aracılık ve doğrudan aracılık ilişkilerine bakılmış ve sonuçlar hem tablolar hem de şekiller halinde sunulmuştur. Analizlerde öncelikle okullarda sergilenen dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin iş doyumunu üzerindeki etkisinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığının aracı etkisine bakılmış, daha sonra okullarda sergilenen dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları üzerindeki etkisinde öğretmenlerin iş doyumunun aracı etkisine bakılmıştır.

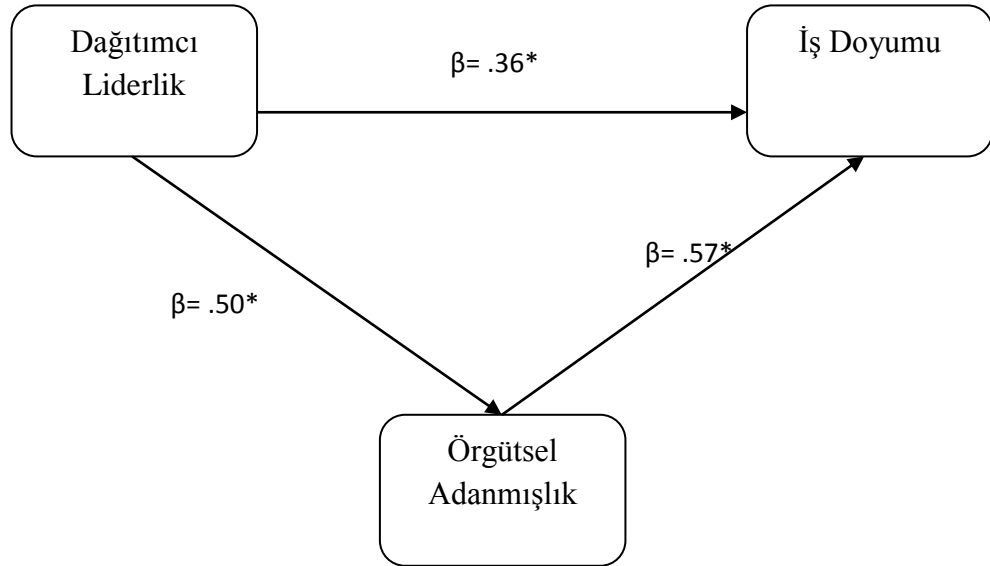
Araştırmanın sekizinci sorusu **“Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumları arasında ara yordayıcı mıdır?”** şeklindedir.

Tablo 41. Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik ile İş Doyumu Arasındaki İlişkide, Örgütsel Adanmışlığın Aracılık Etkisine İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi ve Aracılık Testi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	İş Doyumu					
	1. Adım (Enter)		2. Adım (Enter)			
	B	ShB	B	B	ShB	β
Sabit	14.78	3.10		-3.74	2.62	
Cinsiyet	-1.27	0.84	-0.06	-1.30	0.64	-0.06
Yaş	-.66	0.84	-0.05	-0.29	0.64	-0.02
Mesleki Kıdem	.60	0.89	0.04	0.44	0.68	0.03
Okuldaki Hizmet Süresi	-.58	0.46	-0.06	-0.32	0.35	-0.03
Öğrenim Durumu	.48	1.21	0.02	-0.90	.92	-0.02
Dağıtımçı Liderlik	0.29	0.02	0.65*	0.16	0.02	0.36*
Örgütsel Adanmışlık	-	-	-	0.39	0.02	0.57*
R2 Model		.43			.67	
R2 Değişimi		.43			.24	
Sobel						7.76**
Aroian						7.75**
Goodman						7.78**
Medgraph						7.76**

*p< .05, **p< .0001

Tablo 41 incelendiğinde, örgütsel adanmışlık modele eklendikten sonra, dağıtımçı liderliğin iş doyumunu üzerindeki etkisi $\beta=.65$ 'den $\beta=.36$ 'ye düşmektedir. Aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığını anlamak üzere yapılan Sobel, Aroian, Goodman ve Medgraph testlerinin de, iş doyumunun aracılık etkisinin, $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Örgütsel adanmışlık modele eklendikten sonra dağıtımçı liderliğin etkisinin azalması fakat hâlâ bu etkinin anlamlı olması, örgütsel adanmışlığın bu ilişkideki aracılık etkisinin kısmi yordayıcılık olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, dağıtımçı liderlik hem doğrudan hem de örgütsel adanmışlık aracılığıyla iş doyumunu üzerinde etkili olmuştur. Dağıtımçı liderliğin iş doyumunu üzerindeki doğrudan ve örgütsel adanmışlık aracılığıyla dolaylı olarak etkisi aşağıdaki Şekil 8'de ifade edilmektedir



Şekil 8. Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkide, Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Aracılık Etkisine İlişkin Model ($*p < .05$)

Öğretmenlerin İş Doyumları Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki Ara Yordayıcılığı

Araştırmanın dokuzuncu sorusu “*Öğretmenlerin iş doyumları, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında ara yordayıcı mıdır?*” şeklindedir.

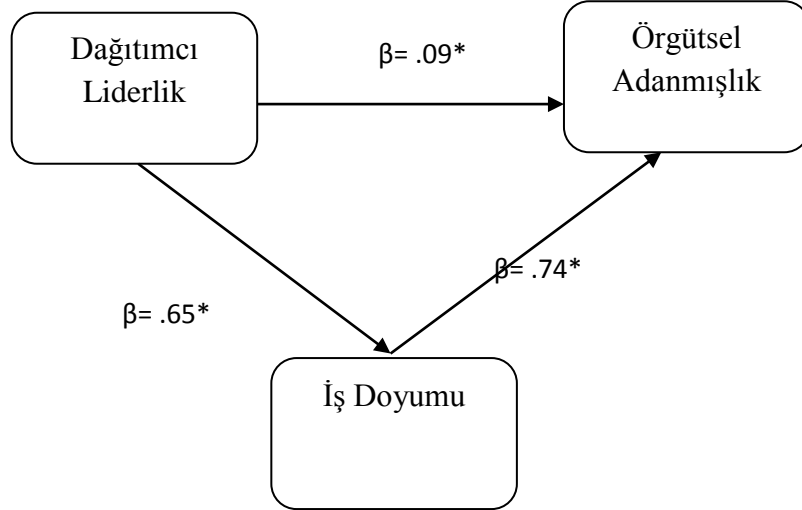
Tablo 42. Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkide, İş Doyumunun Aracılık Etkisine İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi ve Aracılık Testi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Örgütsel Adanmışlık					
	1. Adım (Enter)			2. Adım (Enter)		
	B	ShB	B	B	ShB	B
Sabit	47.73	5.20		31.67	4.08	
Cinsiyet	.09	1.40	.03	1.48	1.07	.05
Yaş	-.96	1.41	-.04	-.24	1.08	-.01
Mesleki Kıdem	.41	1.48	.02	-.24	1.31	-.01
Okuldaki Hizmet Süresi	-.69	.77	.05	-.05	.59	.00
Öğrenim Durumu	3.56	2.03	.08	3.03	1.55	.07
Dağıtımçı Liderlik	.34	.03	.50*	.17	.03	.09*
İş Doyumu	-	-	-	1.09	.07	.74*
R2 Model		.27			.58	
R2 Değişimi		.27			.31	
Sobel			8.59**			
Aroian			8.57**			
Goodman			8.60**			
Medgraph			8.59**			

*p< .05, **p< .0001

Tablo 42 incelendiğinde, iş doyumunu modele eklendikten sonra, dağıtımçı liderliğin örgütsel adanmışlık üzerindeki etkisi $\beta=.49$ 'dan $\beta=.09$ 'a düşmektedir. Aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığını anlamak üzere yapılan Sobel, Aroian, Goodman ve Medgraph testlerinin iş doyumunun aracılık etkisinin, $p< .05$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. İş doyumunu modele eklendikten sonra dağıtımçı liderliğin etkisinin azalması fakat hâlâ bu etkinin anlamlı olması, iş doyumunun bu ilişkideki aracılık etkisinin kısmi yordayıcılık olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, dağıtımçı liderlik hem doğrudan hem de iş doyumunu aracılığıyla örgütsel adanmışlık üzerinde etkili

olmuştur. Dağıtımçı liderliğin örgütsel adanmışlık üzerindeki doğrudan ve iş doyumu aracılığıyla dolaylı olarak etkisi aşağıdaki Şekil 9'de ifade edilmektedir.



Şekil 9. Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkide, Öğretmenlerin İş Doyumunun Aracılık Etkisine İlişkin Model (* $p < .05$)

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ışığında tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir. İlk olarak, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışlarına ve bağımsız değişkenlere göre farklılaşmaya ilişkin tartışmalara, daha sonra öğretmenlerin iş doyumu ile örgütsel adanmışlıklarına ve bağımsız değişkenlere göre farklılaşmaya ilişkin tartışmalara, son olarak da dağıtımçı liderlik, iş doyumu ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkilere yönelik tartışmalara yer verilmiştir.

Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, alan yazındaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir (Korkmaz, 2011; Yılmaz, 2013). Bunda bazı okullardaki yöneticilerin geleneksel liderlik davranışlarını ağırlıklı olarak sergilemiş olmaları neden olmuş olabilir. Geleneksel liderlik davranışlarının ağırlıklı olarak sergilendiği okullarda liderlik işlevlerinin dağıtılması zayıf kalabilir. Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine ve öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Algılanan dağıtımçı liderliğin, cinsiyet, yaş, görev yapılan okuldaki hizmet yılı ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olanların 11-20 yıl arası mesleki kıdemi olanlara göre; 1-10 yıl mesleki kıdemi olanların ise 11-20 yıl arası mesleki kıdemi olanlara göre daha çok dağıtımçı liderliği benimsediği bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazına bakıldığında, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışlarının cinsiyet, yaş ve görev yapılan okuldaki hizmet süresi bakımından farklılaşmanın olmadığını ifade eden çalışmaların ağırlıklı olduğu görülmektedir (Kılınç, 2013; Korkmaz, 2011; Korkmaz ve Gündüz, 2011; Yılmaz, 2013). Okullarda sergilenen dağıtımçı liderliğin mesleki kıdem açısından farklılaşmadığını ifade eden çalışmalar bulunsa da (Yılmaz, 2013), genel olarak mesleki kıdem açısından farklılaşmanın olduğu vurgulanmaktadır. Alan yazında ağırlıklı olarak tecrübeli öğretmenlerin yeni olanlara kıyasla dağıtımçı liderliği daha fazla benimsediğini ifade edilmektedir (Bakır, 2013; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Çınkır ve Çetin, 2010; Kılınç, 2013; Smith, 2007). Bu durum, araştırmanın bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Buradan, mesleki kıdemi yüksek olan tecrübeli öğretmenlere göre;

öğretmenler okula anlamlı katkılar sağlamak için okulun yönetiminde daha çok söz sahibi olmalı, daha çok liderlik faaliyetlerinde bulunmalı gibi bir sonuç çıkarılabilir.

Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin iş doyumlarının iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, alan yazındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir (Arnett, 2008; Karakuş, 2008; Kılıç, 2013; Korkmaz, 2013; Tura, 2012; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2010; Zöğ, 2007). Bununla birlikte yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin iş doyumlarının orta düzeyde olduğu ifade eden araştırmacılar da bulunmaktadır (Bilir, 2007; Çelebi, 2012; Çelik, 2003; Ekinci, 2006; Öcal, 2011).

İş doyumunun öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine ve öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin iş doyumları cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alanyazında, erkek öğretmenlerin iş doyumlarının bayan öğretmenlerin iş doyumlarından daha yüksek olduğunu ifade eden çalışmalara (Çelik, 2003; Mahmutoğlu, 2007) rastlansa da; öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ifade eden çalışmaların ağırlıklı olduğu görülmüştür (Akın, 2006; Aras, 2012; Balcı, 1985; Bilir, 2007; Crossman ve Harris, 2006; Çardak, 2002; Kılıç, 2013; Klecker, 1997; Oshagbemi, 1997; Olulube, 2006; Sarpkaya, 2000; Strydom ve diğerleri, 2012). Bu durum, okul örgütlerinde öğretmenler arasında kadın-erkek ayrımcılığının yapılmadığının bir göstergesi olabilir.

İş doyumunun yaş açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştıran çalışmaların, iki sonuç üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlardan ilki, örgütteki işgörenlerin yaşları arttıkça iş doyumlarının da arttığını ifade eden çalışmalardır (Göktaş, 2007; Kaustelios, 2001; Kılıç, 2013; Yavuz ve Karademir, 2009). İş doyumunun yaşa göre farklılaşmadığını ifade eden diğer sonuçların ise alan yazında ağırlıklı olduğu görülmektedir (Adıgüzel, Ünsal ve Karadağ, 2012; Anar, 2011; Aslan, 2013; Avşaroğlu ve diğerleri, 2005; Can, 2006; Cano ve Miller, 1992; Çardak, 2002; Çelik ve Baştürk, 2013; İnce, 2003; Koçak, 2006; Özcan, 2013; Tan, 2003). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği hakkındaki fikirlerinin benzer olduğu söylenebilir. Diğer bir anlatımla, öğretmenliğe yeni başlamış bir öğretmen ile öğretmenliğe yıllarını vermiş bir öğretmen

öğretmenlik mesleği ile ilgili benzer duygular hissediyor olabilirler. Bu da onların iş doyum seviyelerini yaşa göre farklılaşmamasını sağladığı ifade edilebilir.

Diğer bir değişken olan eğitim durumuna göre iş doyumunun farklılaşp farklılaşmadığı araştırıldığında, öğretmenlerin iş doyumlarının eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç, alan yazındaki diğer çalışmaların sonuçları ile uyumludur (Bilir, 2007; Çelik, 2003; Çelik, 2011; Ekinci, 2006; Kılıç, 2013; Tura, 2012; Yıldız, 2013).

Bu araştırmaya göre, öğretmenlerin iş doyumları, görev yapılan okuldaki hizmet yılı ve mesleki kıdem açısından farklılaşmaktadır. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan çalışanların iş doyumları genç meslektaşlarına göre daha yüksektir. Görev yaptığı okulda 16 yıl ve üzeri çalışanların iş doyumları ise daha az süre ile o okulda çalışanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde ise, örgütteki işgörenlerin mesleki kıdemleri ve o örgütteki hizmet yılları arttıkça iş doyumlarının da arttığının ifade edildiği görülmüştür (Çelik, 2003; Demirkıran, 2004; Durmaz, 2003; Kılıç, 2011; Kumaş, 2008; Özcan, 2013; Şahin, 1999; Yıldız, 2013). Bu durum, araştırmanın bulgularını destekler mahiyettedir. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin iş doyumlarının da artması mesleki tecrübeleri artan öğretmenlerin alanlarında uzmanlaşmış olmalarından kaynaklanabilir. Uzmanlaşan öğretmenler mesleği daha kolay yapabilirler. Diğer bir anlatımla, öğrencilerin hangi konuyu nasıl daha iyi anlayacağını tecrübe ederek öğrenmiş olan öğretmenler dersi daha verimli değerlendirebilir ve anlattıklarının öğrenciler tarafından anlaşılması öğretmenin yaptığı işinden memnun olmasını sağlayabilir. Öğretmenlerin bulunduğu okulda uzun yıllar görev yapması o okulu içselleştirmesini sağlayabilir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin aynı okulda uzun yıllar çalışmaları o okulu benimsemelerine sebep olduğundan iş doyumlarını arttırdığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, alan yazındaki sonuçlarla uyumluluk göstermektedir (Canpolat, 2011; Yıldız, 2013; Zöğ, 2007). Örgütsel adanmışlığın öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, bulunduğu okuldaki hizmet sürelerine ve öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Cinsiyet dışındaki diğer değişkenler

(yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve eğitim durumu) açısından örgütsel adanmışlığın farklılaştığı belirlenmiştir. Alanyazında, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda birbirinden farklı çok sayıda sonuç ile karşılaşmıştır. Bazı araştırmacılar erkeklerin örgütsel adanmışlıklarının kadınların örgütsel adanmışlıklarından daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir (Akınaltuğ, 2008; Balay, 2000; Özcan, 2005; Zeyrek, 2008). Bazı araştırmacılar ise bunun tam tersini, kadınların örgütsel adanmışlıklarının erkeklerin örgütsel adanmışlıklarından daha yüksek olduğunu vurgulamışlardır (Aydemir, 2009; Mathieu ve Zajac, 1990; Reyes, 1992; Singh ve Billingsley, 1998). Bununla birlikte, bu araştırmanın sonucu gibi öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Aras, 2012; Danış, 2009; Dee ve diğerleri, 2006; Kılıçoğlu, 2010; Mahmutoğlu, 2007; Varoğlu, 1993; Zaman, 2006). Bu durum, günümüzde okul örgütlerinde kadın erkek ayrımcılığının yapılmadığının bir göstergesi olabilir.

Örgütsel adanmışlığın yaş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştıran çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularının öğretmenlerin yaşları arttıkça örgüte olan adanmışlıklarının da artmakta olduğunu ifade eden çalışmalar ile uyumluluk göstermektedir (İmamoğlu, 2011; Kaygısız, 2012; Tok, 2004; Yıldız, 2013; Zöğ, 2007). Bununla birlikte, Kaya (2005) çalışmasında örgütteki işgörenlerin yaşları arttıkça örgüte olan adanmışlıklarının azaldığını ifade etmektedir. Bireylerin yaşlarının artması ile birlikte örgütten ayrılma olasılığının azalması onların adanmışlıklarını artırıyor olabilir.

Bu çalışmada, diğer bir değişken olan mesleki kıdem açısından öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça örgüte olan adanmışlıkları da artmaktadır. Bu sonuç, alan yazındaki diğer çalışmalarla uyumluluk göstermektedir (Aras, 2012; Durna ve Eren, 2005; İmamoğlu, 2011; Sarıkaya, 2011; Yıldız 2013; Zeyrek, 2008). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması ile birlikte örgütten ayrılma olasılığının azalması onların adanmışlıklarını artırıyor olabilir.

Diğer bir değişken olan görev yapılan okuldaki hizmet süresi açısından öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları farklılaşmaktadır. Bulunduğu okulda 16 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları en yüksek; 1- 5 yıl arası çalışan

öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları en düşük olduğu görülmüştür. Alanyazı incelendiğinde, görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkeninin demografik değişkenler içerisinde pek sık kullanılmadığı görülmüştür. Bu nedenle görev yapılan okuldaki hizmet süresi açısından öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının farklılaşıp farklılaşmadığını tartışmak için yeterli araştırma görülememiştir. Bununla birlikte, araştırmanın var olan sonucu Zöğ'ün (2007) çalışması ile uyumluluk göstermektedir. Özkalp ve Kırel (2004) işgörenlerin örgütteki hizmet sürelerinin artması, iş görenlerin örgütten ayrılma isteğinin ve iş doyumsuzluğunun olumsuz etkilerinin azaltmasının bir faktörü olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bulunduğu okulda uzun yıllar görev yapması o okulu içselleştirmesini sağlayabilir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin aynı okulda uzun yıllar çalışmaları o okulu benimsemelerine sebep olduğundan adanmışlıklarını arttırdığı söylenebilir.

Örgütsel adanmışlığın öğretmenlerin eğitim durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının eğitim durumuna göre farklılaşmakta olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça örgüte olan adanmışlıkları da artmaktadır. Eğitim seviyesi artan öğretmenlerin bilgilerinin de arttığı söylenebilir. Daha bilgili öğretmenler, okullarına daha anlamlı katkılar sağlayabilirler. Bu da onların adanmışlık seviyelerinin artmasına neden olabilir. Ancak alan yazındaki sonuçlar incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularıyla alan yazındaki sonuçların uyumlu olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları onların eğitim durumlarına göre farklılaşmadığını ifade eden çalışmalar ağırlıktadır (Aras, 2012; Budak, 2009; Çakır, 2007; Sağban, 2011; Yıldız, 2012; Zeyrek, 2008). Bununla birlikte, Celep (2000) işgörenlerin eğitim düzeyleri arttıkça örgütten beklentisinin de artacağından dolayı işgörenlerin eğitim düzeyleri ile örgüte olan adanmışlıkları arasında olumsuz bir ilişki olabileceğini vurgulamıştır.

Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik ile Öğretmenlerin İş Doyumları ve Örgütsel Adanmışlıklarını Yordama Gücüne Yönelik Tartışma

Bu çalışmada, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik ile öğretmenlerin iş doyumları arasında orta düzeyde bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, alan yazındaki çalışmalarla uyumludur (Avolio, Jung, Murry ve Sivasubramaniam, 1996; Bogler, 2001, 2005; Evans ve Johnson, 1990). Hulpia ve diğerleri (2009), dağıtımçı liderlik boyutlarının öğretmenlerin iş doyumları ve örgütsel adanmışlıkları ile ilişkisini

araştırdığı çalışmalarında dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin iş doyumlarına pozitif yönde ve orta düzeyde etkisinin olduğunu ifade etmektedirler. Bu durum, araştırmanın bulgularını destekler mahiyettedir. Okul örgütlerinde liderlerin daha dağıtımçı, paylaşımcı ve demokratik liderlik davranışları sergilemesi öğretmenlerin iş doyumlarını olumlu şekilde etkilemesi öğretmenlerin okuldaki liderlik uygulamalarının içinde olmak istedikleri söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin okul müdürünün tekelinde yönetilen bir okul yerine bütün paydaşlarca yönetilen, kararlarda katkılarının olduğu, liderlik faaliyetleri gösterebildikleri bir okul görmek istedikleri söylenebilir.

Dağıtımçı liderliğin örgütsel adanmışlıkla orta düzeyde bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, alan yazındaki çalışmalarla uyumludur (Hulpia, Devos ve Keer, 2011; Koh ve diğerleri, 1995; Nguni ve diğerleri, 2006). Dağıtımçı liderliğin örgütsel adanmışlığı yordamasına yönelik yapılan regresyon analizi sonuçları ışığında okullarda sergilenen dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Hulpia ve diğerleri (2012), dağıtımçı liderliğin boyutlarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına etkisini araştırdığı çalışmalarında, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını önemli oranda yordadığını vurgulamaktadır. Bakır (2013) çalışmasında öğretmenlerin bir bütün olarak dağıtımçı liderliğin geneline yönelik algıları ile örgütsel adanmışlıkları algıları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Alan yazında okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları göstermeleri, öğretmenlerin okula olan bağlılıkları artırdığı ifade edilmektedir (Nguni ve diğerleri, 2006; Park, 2005; Tsui ve Cheng, 1999).

Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş Doyumları Arasındaki Ara Yordayıcılığın İlişkinin Tartışma

Dağıtımçı liderliğin hem doğrudan hem de örgütsel adanmışlık aracılığıyla iş doyumunu üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Okullarda sergilenen dağıtımçı liderliğin hem doğrudan hem de örgütsel adanmışlık aracılığıyla iş doyumunu etkilemesi; örgütsel adanmışlık ile iş doyumunu arasında da bir sebep sonuç ilişkisinin göstergesi olabileceği için örgütsel adanmışlığın artırılması iş doyumunun artmasını sağlayabilir. Alan yazı incelendiğinde, Şencan (2011) örgütsel adanmışlığın iş doyumunun yordayıcısı olduğu ifade etmektedir. Bununla birlikte, Aktay (2010), Akınaltuğ (2003), Kırel (1999), Kömürcüoğlu (2003), Yüksel (2003), Taş (2012), Hulpia ve diğerleri (2009)

çalışmalarında iş doyumunun örgütsel adanmışlığı, örgütsel adanmışlığın da iş doyumunu yordadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin İş Doyumlarının Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki Ara Yordayıcılığın İlişkin Tartışma

Dağıtımçı liderliğin hem doğrudan hem de iş doyumunu aracılığıyla örgütsel adanmışlık üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okullarda sergilenen dağıtımçı liderliğin hem doğrudan hem de iş doyumunu aracılığıyla örgütsel adanmışlığı etkilemesi; iş doyumunu ile örgütsel adanmışlık arasında da bir sebep sonuç ilişkisinin göstergesi olabileceği için iş doyumunun artırılması örgütsel adanmışlığın artmasını sağlayabilir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde; Bayraktaroğlu (2012), Karaca (2001), Kavlak (2012) iş doyumunun örgütsel adanmışlığın yordayıcısı olduğunu ifade etmişlerdir.

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulgular özetlenerek bulgular ışığında sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin okullarında sergilenen dağıtımçı liderlik davranışlarını algılama düzeylerinin orta düzeydedir.
- Okullarda sergilenen dağıtımçı liderliğin cinsiyet, yaş, okuldaki hizmet yılı ve eğitim durumuna göre farklılaşma göstermemektedir.
- Okullarda sergilenen dağıtımçı liderliğin mesleki kıdem açısından 21 yıl ve üzeri çalışanlar ile genç meslektaşları arasında farklılaşma gösterdiği; bu farklılaşmanın ise 21 yıl ve üzeri çalışanlar lehine olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin iş doyumlarının iyi düzeydedir.
- Öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre farklılaşma göstermemektedir.
- Mesleki kıdem açısından 21 yıl ve üzeri çalışanların iş doyumlarının genç meslektaşlarına göre daha yüksektir.
- Görev yaptıkları okulda 16 yıl ve fazla çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının daha az süre ile o okulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarına İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları iyi düzeydedir.
- Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının, cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının, yaş, mesleki kıdem, okuldaki hizmet yılı ve eğitim durumuna göre farklılaştığı bulunmuştur.

Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik ile Öğretmenlerin İş Doyumları ve Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik ile öğretmenlerin iş doyumları arasında,
- Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında,
- Öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel adanmışlıkları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.
- Dağıtımçı liderliğin yedi alt boyutu, iş doyumunu ve örgütsel adanmışlığın dört alt boyutunun birbirleriyle olumlu ilişkili olduğu belirlenmiştir.
- Birbiriyle ilişkili olan alt boyutlardan en yüksek ve en zayıf ilişkili olan boyutlar sırasıyla,
 - Örgütsel adanmışlığın alt boyutu olan okula adanma ile iş doyumunu arasında,
 - Örgütsel adanmışlığın alt boyutu olan çalışma grubuna adanma ile dağıtımçı liderliğin alt boyutu olan öğretmen liderliği arasında olduğu görülmüştür.

Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Yordama Gücüne Yönelik Sonuçlar

Cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkenleri kontrol altında tutulduğunda,

- Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları öğretmenlerin iş doyumlarını anlamlı şekilde yordamaktadır.
- Önem sırasına göre dağıtımçı liderliğin alt boyutlarından “Okul Vizyonu, Okul Örgütü, Geri Bildirim ve Okul Kültürü” alt boyutları öğretmenlerin iş doyumlarını anlamlı şekilde yordamaktadır.
- Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını anlamlı şekilde yordamaktadır.
- Önem sırasına göre dağıtımçı liderliğin alt boyutlarından “Okul Vizyonu, Öğretimsel Program ve Okul Kültürü” alt boyutları öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını anlamlı şekilde yordamaktadır.

- Dağıtımçı liderliğin alt boyutlarından “Okul Vizyonu, Öğretimsel Program” alt boyutları, örgütsel adanmışlığın alt boyutlarından “Okula adanmayı” anlamlı şekilde yordamaktadır.
- Dağıtımçı liderliğin alt boyutlarından “Geri Bildirim ve Okul Vizyonu” alt boyutları, örgütsel adanmışlığın alt boyutlarından “Öğretim İşlerine Adanmayı”,
- Dağıtımçı liderliğin alt boyutlarından “Okul Vizyonu ve Okul Kültürü” alt boyutları, örgütsel adanmışlığın alt boyutlarından “Öğretmenlik Mesleğine Adanmayı” anlamlı şekilde yordamaktadır.
- Dağıtımçı liderliğin alt boyutlarından “Okul Kültürü, Öğretimsel Program ve Öğretmen Liderliği” alt boyutları, örgütsel adanmışlığın alt boyutlarından “Çalışma Grubuna Adanmayı” anlamlı şekilde yordamaktadır.

Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş doyumları Arasındaki Ara Yordayıcılığın İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkenleri kontrol altında tutulduğunda,

- Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları öğretmenlerin iş doyumlarını hem doğrudan hem de örgütsel adanmışlık aracılığı ile anlamlı şekilde yordamaktadır.

Öğretmenlerin İş Doyumlarının Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki Ara Yordayıcılığın İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkenleri kontrol altında tutulduğunda,

- Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını hem doğrudan hem de iş doyumunu aracılığı anlamlı şekilde yordamaktadır.

Öneriler

Bu bölümde, uygulamacılara ve bu konuda çalışma yapacak olan araştırmacılara önerilerde bulunulacaktır.

Uygulamacılara Öneriler

1. Türk eğitim sisteminin yapısı, okullarda dağıtımçı liderlik davranışlarının daha çok sergilendiği bir yapıya kavuşmalıdır. Bu bağlamda; okul müdürü merkezli yapıdan bütün paydaşların yüksek seviyede katkı sağladığı bir yönetim anlayışına geçilmelidir. Okul müdürleri etkili liderlik davranışları göstermeleri için özendirilmeli; daha etkili ve erdemli okullar oluşturmalı ve okullar etik ve demokratik değerlerin, adaletin, hoşgörünün, iş birliğinin, görev paylaşımının, takım ruhunun ve sosyal sorumlulukların öğretildiği ortak bir yaşam alanına dönüştürülmelidir.
2. Genel olarak okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik ile öğretmenlerin iş doyumları ve örgütsel adanmışlıkları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu nedenle okullardaki yöneticiler ve öğretmen liderler için dağıtımçı liderlik özelliklerini geliştirici uygulamalı seminerler ve hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.
3. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyumlarının ve örgütsel adanmışlıklarının iyi olduğu görülmüştür. Okulda takım ruhunun sağlanması öğretmenlerin iş doyumları ve örgütsel adanmışlık düzeylerinin artmasını sağlayabilmektedir. Okullarda takım ruhunun sağlanabilmesi içinde okullardaki yöneticilerin liderlik rollerini paylaşmaları, okullarda daha demokratik bir ortamın oluşmasını sağlamaları ve aldıkları kararlarda öğretmenlerinde fikirlerini almaları ve bu fikirleri değerlendirmeleri gibi uygulamalar yapmaları gerekmektedir. Bu açıdan, yöneticilerin öğretmenlere okulun önemli bir üyesi olduğunu hissettirmeleri öğretmenlerin iş doyumlarını ve örgüte adanmışlıklarını arttırabilir.
4. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyumları ve örgütsel adanmışlıkları düzeylerinin görev yaptıkları okuldaki hizmet süreleri ile doğru orantılı olduğu görülmüştür. Bu nedenle, henüz yasalaşmamış olan fakat Milli Eğitim Bakanlığı'nın üzerinde çalıştığı öğretmenlere il içinde ve iller arasındaki rotasyon kararı bir daha gözden geçirilebilir.

Araştırmacılara Öneriler

1. Dağıtımcı liderlik konusunda yapılmış araştırma sayısı son derece sınırlıdır. Bu konuda daha fazla bilimsel araştırma yapıp bulgular zenginleştirilerek, araştırmaların sonuçları karşılaştırılabilir, böylece daha sağlıklı yorumlar yapılabilir. Bu anlamda, dağıtımcı liderliğin iş doyumunu ve örgütsel adanmışlık dışındaki diğer örgütsel olgularla (örgütsel güven, örgütsel adalet, örgütsel etkililik, vb.) ilişkisini ele alan veya dağıtımcı liderliğin öğrenci başarısına etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir.
2. Okullarda sergilenen dağıtımcı liderliğin öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve iş doyumunu yordamasına ilişkin olan bu çalışma, öğretmen algılarına göre araştırılmıştır. Öğretmenlerin yanısıra, öğrencilerin, eğitimci olmayan diğer personelin ve hizmetlilerin, okul yöneticilerinin, denetmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatındaki üst düzey yöneticilerin de buldukları örgütte sergilenen dağıtımcı liderliğin örgütsel adanmışlıklarını ve iş doyumunu yordamasına ilişkin değişik araştırmalar yapılarak, bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılması daha somut sonuçlar elde edilmesine yardımcı olabilecektir.
3. Bu araştırmada sadece resmi ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına başvurulmuştur. Özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin de algılarına başvurularak bu araştırmanın sonuçları ile kıyaslamalar yapılabilir. Bu araştırma sonucunda, mesleki kıdem yılı 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerin, örgütsel adanmışlık düzeyleri mesleğe yeni başlayan ve mesleki kıdemi 20 yılın üzerinde olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerine göre daha düşük çıkmıştır. Bundan dolayı bu kıdem yılında olan öğretmenlere yönelik daha kapsamlı araştırmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünölmektedir.
4. Benzer bir çalışma, Türkiye'nin doğusundaki ve batısındaki illerde ya da büyük şehirlerde yapılarak bu araştırmanın sonuçları ile kıyaslamalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2010). *Effective motivation: How to get the best results from everyone*. London: Pan Macmillan.
- Akbaş, T.T. (2010). *Örgütsel etik iklim, kişi- örgüt uyumu, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi; görgül bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness and growth: Human needs in organizational settings*. New York: Free Press.
- Allen, N. J. ve Mayer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational ve Organizational Psychology*, 63 (1), 1-38.
- Arnett, S.E. (2008). *Job satisfaction, orientation, and commitment of Illinois family and consumer science teachers*. Unpublished doctoral dissertation. Southern Illinois University Carbondale, USA.
- Arslan, H. ve Beytekin, F. (2004). İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu. 6-9 Temmuz. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Avşaroğlu, S. Deniz, E. M. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu, iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-130.
- Aydemir, Ö. (2009). *Meslek lisesi müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, R. (2009). Öğretmenin liderlik becerileri. <http://www.edepya.com/makale/91/ogretmenin-liderlik-becerileri>. 22.05.2014'de alındı.
- Bakan İ. ve Doğan, İ. F. (2013). *Liderlik, Güncel konular ve yaklaşımlar*. Ankara: Gazi Yayınevi.
- Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, Ali (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumunu*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım alışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(4).
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(3).
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir özümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 165-190.
- Baltaş, Z. (2002). Verimli iş hayatının sırrı: Stres. (1. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bass, B. M. (1990). Bass and Stogdill's handbook of leadership. Theory, research, and managerial applications(3rd. ed.). New York: The Free.
- Baş, T. (2001). Anket: Anket nasıl hazırlanır, nasıl uygulanır, nasıl değerlendirilir. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Baysinger, S.D.(2004). *The relationship between participative mamagement and job satisfaction in an insurance indusrtiry enviroment*. Unpublished doctoral dissertation. Nova Southeastern University. USA.
- Bedeian, A. G. Pizzolatto, A. B. Long, R. G. ve Griffith, R. W. (1991). The measurement and conceptualization of career stages. *Journal of Career Development*. 1 (7). 153-166.
- Bennett, N; Wise, C; Woods, P. A ve HARvey, J. A (2003). Distributed leadeship: a rewiev of literature. *National College for School Leadership*. 4-52.
- Bennis, W. (1982). The artform of leadership: Amer soc training development 1640 king st, Box 1443, Alexandria, Va 22313-2043.
- Berry, L. (1997). Psychology at work. San Francisco: McGraw Hill Companies Inc.
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58(4), 277-288. DOI: 10.1111/j.2044-8325.1985.tb00201.
- Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen algularına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bolden, R. (2007). Distributed leadership. In Marturano, A. and Gosling, J. (Eds) Leadership, The Key Concepts. Abingdon, Routledge. England: University of Exeter Press.
- Budak, T. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Büyüköztürk, ř. (2014). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Camburn, E. Rowan, B. ve Taylor, J. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*.25, 347-373.
- Can, H. (2005). Organizasyon ve yönetim. (7. basım). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulamaları ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Carson, J. B. Tesluk, P. E. ve Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of management Journal*, 50(5), 1217-1234.
- Castiglia, B. (2005). *The impact of changing culture in higher education on the person-organization fit, job satisfaction and organizational commitment of college faculty*. Unpublished doctoral dissertation. Walden University. USA.
- Celep, C. (2000). Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). Eğitim örgütlerinde dönüşümsel liderlik. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*; 5 (1), 73-112.
- Chamberland, L. (2009). *Distributed leadership: Developing a new practice an action research study*. Unpublished doctoral dissertation. California State University. USA.
- Clutter-Shields, J.L. (2011). *Does distributed leadership influence the decision making of teachers in the classroom: Examining content and pedagogy*. Unpublished doctoral dissertation. University of Kansas. USA.
- Cranny, C. J. Smith, P. C. ve Stone, E. F. (1992). Job satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance. New York: Lexington Books.
- Crossman, A. ve Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*. ISSN: 1741-1432 DOI: 10.1177/1741143206059538
- Crowther, F. Kaagan, S. S. Ferguson, M. ve Hann, L. (2002). Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cruz, F. L. (2009). *Challenges confronting a first year elementary school principal: Distributed leadership, social capital, and supported change*. Unpublished doctoral dissertation. University of California Riverside. USA.
- Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, O. T. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelik, V. (2013). Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Daft, R. D. (2002). The leadership experience; Second edition. Ohio: South-Western.
- Danış, A. (2009). *Anadolu teknik ve Anadolu meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri (İzmit Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Davis, M. W. (2009). *Distributed leadership and school performance*. Unpublished doctoral dissertation, The School of Education and Human Development, George Washington University, USA.
- DeCotiis, T.A. ve Summers, T. P. (1987). A path analysis of a model of the antecedents and consequences of organizational commitment. *Human Relations*. 40. 445-470.
- Demirkıran, T. (2004). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Detamore, J.A. (2007). *An analysis of the relationships between job satisfaction, leadership, and intent to leave within an engineering consulting firm*. Unpublished doctoral dissertation. Capella University. USA.
- Duignan, P. (2007). *Educational leadership: Key challenges and ethical tensions*. Cambridge University Press. 32 Avenue of the Americas, New York, NY 10013.
- Duncan, J. C. (2006). *Relationship between demographic characteristics and current level of job satisfaction among north carolina state agency rehabilitation counselors*. Unpublished Thesis, Auburn University.
- Durna, U. ve Eren V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi* (6), 210-219.
- Edison, D. A. (2012). *Relationship of high school principal organizational commitment and campus academic performance*. Unpublished doctoral dissertation. Tarleton State University. Stephenville, Texas. USA.
- Eicher, J. P. (1999). Post-heroic leadership: Managing the virtual organization. *Performance Improvement Global Network: A chartered chapter of the International Society for Performance Improvement, Volume One*.
- Ekinci, Ö. (2012). *Ortaöğretim okulun öğretmenlerinin yıldırma davranışları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ekinci, Y. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumu ve iş stresinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*: Albert Shanker Institute Washington, DC.
- Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to development research*. Heslinki, Finland: Orienta-Konsultit Oy.
- Erel, C. (2008). *Lider*. İstanbul: İdealist Düşünce.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (11. Baskı). İstanbul: Beta Basım.
- Ergün, M. Özşuer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2, 269-292.

- Ersöz, A. (2012). *Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Fraenkel, J. R. ve Norman, E. W. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill: Boston.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goldstein, J. (2003). Making sense of distributed leadership: The case of peer assistance and review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 397-421.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78-90.
- Gordon, M. E. Pryor, N. M. ve Harris, B. V. (1974). An examination of scaling bias in Herzberg's theory of job satisfaction. *Organizational Behavior and Human Performance*, 11(1), 106-121.
- Göktaş, Z. (2007). Balıkesir ilindeki beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 15-25.
- Grant, C. P. (2011). *The relationship between distributed leadership and principal's leadership effectiveness in North Carolina*. Unpublished doctoral dissertation. The Graduate Faculty of North Carolina State University, Raleigh, North Carolina. USA.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership, *Educational Management ve Administration*, 28(3), 317-38.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis, *Leadership Quarterly* 13: 423-51.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore Louis, G. Furman Brown, P. Gronn, W. Mulford and K. Riley (eds). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht: Kluwer.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in An era of school reform*. London; Thousand Oaks, Calif: P. Chapman Pub; SAGE Publications.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration* 46 (2), 141 - 158.
- Güçlü, N. (1997). Eğitim lideri olarak okul yöneticileri. *Milli Eğitim Dergisi*. (134), 50-55.
- Güney, S. (2000). *Yönetim ve organizasyon el kitabı*. Ankara: Nobel.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışları ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 48-75.
- Hackman, J. ve Oldham, G. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*. 60. 159-170.
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700.

- 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; 11-24
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: Different perspectives. London: Springer,
- Harris A. ve Lambert L. (2003). Building leadership capacity for school improvement. Buckingham: Open University Press.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2004). Improving schools through teacher leadership. McGraw-Hill International.
- Harris, A. ve Spillaine, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *British Educational Leadership, Management ve Administration Society*, 22, 31–34.
- Helms M. M. (2006). Encyclopedia of Management, 5th Edition, Thomson Gale.
- Hill, A.L.(2008). *Distributed Leadership in Schools*. Unpublished master thesis. The University of Melbourne. USA.
- Hitt, M. A. Miller, C. C. ve Colella, A. (2006). Organizational behavior. A strategic approach. San Francisco: Wiley.
- Hoppock, R. (1935). Job Satisfaction. NY: Harper ve Brothers.
- Hrebiniak, L. G. ve Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 12, 555-573.
- Huang, Y.C. (2004). *Job Satisfaction and organizational commitment among faculty at Taiwan's higher education institutions*. Unpublished doctoral dissertation. Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska, Nebraska. USA.
- Hughes, W. ve Pickaral, T. (2013). School climate and shared leadership. National School Climate Center -A School Climate Practice Brief, 1 (1), 1-4.
- Hulpia, H. ve Devos, G. (2010). How distributed leadership can make difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 26(3), 565-575.
- Hulpia, H. Devos, G. ve Rosseel Y. (2009). 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: *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20 (3), 291-317.
- Hulpia, H. Devos, G. ve Rosseel Y. (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.
- İlsev, A. (1997). *Örgütsel bağlılık: Hizmet sektöründe bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnce, Ö. (2003). *İş tatminine etki eden başlıca faktörler ve uygulamadan bir örnek*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Jex, M. (2002). *Organizational Psychology: A Scientist-Practitioner Approach*. New York: John Wiley ve Sons, Inc.
- Kaygısız, A. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasındaki ilişki Kütahya örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kalleberg, A. L. (1977). Work values and job rewards: A theory of job satisfaction. *American Sociological Review*. 42. 124-143.
- Kantar, Hüseyin (2008). İşletmede Motivasyon (1.Baskı). İstanbul: Kum Saati Yayın Dağıtım. *Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2, 269-292.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, D. Kahn, R.L. (1977) Örgütlerin toplumsal psikolojisi. (H. Can, Y. Bayar, Çev.). Ankara: TODAİ Yayınları.
- Kayri, M. ve Günüş, S. (2009). İnternet bağımlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (42), 175-175.
- Keith, S. ve Gurling, R. H. (1991). Education, management and participation: Newdirections in educational administration, Boston, MD: Allyn and Bacon.
- Kılıç, Ö. S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumunu (Tokat İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kılıçoğlu, G. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- King, D. (2002). The changing shape of leadership. *Educational leadership*. 59 (8). 61-63.
- Kline, P. (2000). An easy guide to factor analysis. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling. New York: The Guilford Press.
- Koçak, T. (2006). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Koçel, T. (1998). İşletme yöneticiliği, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.
- Kumaş, V. (2008). *Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile stres düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lambert, L. (2002). Beyond instructional leadership: A framework for shared leadership. *Association for supervision and curriculum development*, 59 (8), 37-40.
- Lashway, L. (2006). Distributed leadership in school leadership: Handbook for excellence in student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin. 245-265.
- Leithwood, K. Mascal, B. Strauss, T. Sacks, R. Memon, N. ve 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. Mascal, B. ve Strauss, T. (2009). Distributed leadership according to the evidence. New York: Routledge.
- Lincoln, Y. S. Graham, L. L. ve Lane, E. P. (1983). Expectancy theory as a predictor of grade-point averages, satisfaction, and participation in the college environment. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Higher Education.
- Lizotte, J. O. (2013). *A Qualitative Analysis of Distributed Leadership and Teacher Perspective of Principal Leadership Effectiveness*. Unpublished master thesis. Northeastern University Boston, Massachusetts. USA.
- Locke, E. A. (1976), "The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.)", *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, pp.1297– 1349. Chicago: RandMcNally.
- Marion, R. (2002). Leadership in education; Organizational theory for the practitioner. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Marks, H.M. ve Louis, K. S. (1997). Does Teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245-275.
- Maslow, A. (1970). Motivation and personality. (2nd ed.). NY: Harper ve Row.
- Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. New York: Harper ve Bros.
- Mathieu, J. E. ve Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*. 108 (21).171-194.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*. 44, 424-435.
- McCroskey, S. D. (2007). *The relationship between leadership practice and the three component model of organizational commitment: An empirical analysis*. Unpublished doctoral dissertation. Capella University. USA.

- Meyer, J. P. ve Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*.1 (1), 61-89.
- Miller, G. A. ve Wagner, L. W. (1971). Adult socialization, organizational structure, and role orientation. *Administrative Science Quarterly*. 16 (21). 151-163.
- Milli Eğitim Bakanlığı Lise ve Ortaokullar Yönetmeliği. Resmi Gazete (28.11.1964). Sayı: 11868.
- Mintzberg, H. (1973). The nature of managerial work. New York: Harper Row.
- Mowday, R. T. Steers, R. M. ve Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 14(2), 224-247.
- Newton, L. A. ve Shore, L. M. (1992). A model of union membership: Instrumentality, commitment and opposition. *Academy of management review* 17, 2: 275-298.
- Northouse, P. G. (2012). Leadership: Theory and Practice. California: Sage Publications.
- O'Reilly, C. ve Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499.
- Okçu, V. (2011). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. University of Helsinki, Finland.
- Ocal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin demografik özelliklere göre incelenmesi: İstanbul İli Maltepe İlçesi Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (2004). Paket Programlar İçin İstatistiksel Veri Analizi. (5.Baskı) Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özer, M. ve Karabulut, Ö. Ç. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Turkish Journal of Geriatrics*, 6(2), 72-74.
- Özer, N. ve Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932.
- Özkalp, E. Kirel, Ç. (2009) Örgütsel davranış. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Özkan, Y. (2005). *Örgütsel sosyalleşme sürecinin öğretmenlerin örgüte bağlılıklarına etkisi (Ordu ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Price, J. L. ve Mueller, C. W. (1981). Professional turnover: The case of nurses. New York: Spectrum.

- Porter, L. W. Steers, R. M. Mowday, R. T. ve Boulian, P. U. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians, *Journal of Applied Psychology*, 15, 603-609.
- Robbins, S. P. (2000). Essentials of organizational behavior (6th Ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Sağban, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi: Afyonkarahisar ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Sarıkaya, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve performansları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Sarpkaya, R. (2000). Liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyumu: Manisa ili örneği. *Amme İdaresi Dergisi* (3), 111-124.
- Schermerhorn, J. R. Hunt, J. G. ve Osborn, R. N. (2002). Organizational Behavior. New York: John Wiley ve Sons.
- Seven, H. (2012). *An Analysis of the effect of internal communication satisfaction on organizational commitment in the turkish national police (TNP)*. Unpublished doctoral dissertation. University of Baltimore, Maryland. USA.
- Smith, P. A. Kendall, L. M. ve Hulin, C. L. (1969). The measurement of satisfaction in work and retirement. Chicago: Rand McNally.
- Spector, P. (1997). Job satisfaction. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Spillane, J. P. (2003). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 25, 343-346.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-157.
- Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. Halverson, R. ve Diamond J. B. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*; 30 (23).
- Spillane, J. P. ve Diamond, J. B. (2007). Taking a distributed perspective. In J. P. Spillane ve J. B. Diamond (Eds.), *Distributed leadership in practice* (pp. 1-15). New York, NY: Teachers College Press.
- Spillane, J. P. Diamond, J. B. ve Jita, L. (2003). Leading instruction: the distribution of leadership for instruction, *Journal of Curriculum Studies*, 35 (5), 533-543.
- Spillane, J. P. Halverson, R. ve Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22(1), 46-56.
- Stogdill, R. M. (1974). Handbook of leadership: A survey of theory and research. New York: Free Press.

- Strydom, L. Nortjé, N. Beukes, R. Esterhuysen, K. Westhuizen, J. (2012). Job satisfaction among teachers at special needs schools, Department of Psychology, University of the Free State, South Africa. *South African Journal of Education*, (32), 255-266.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, M. Ş. Akgemici, T. ve Çelik, A. (2001). Davranış bilimine giriş ve örgütlerde davranış, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.120-130.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001) Using multivariate statistics (4th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Tan, N. (2003). *Anadolu lisesi öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen etmenler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taymaz, H. (1995). Okul yönetimi. Ankara. Saypa Yayınlar.
- Tura, M. (2012). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi: Karacabey ilçesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Turner, H.C.(2007). *Predictors of teachers' job satisfaction in urban middle schools*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Carolina. USA.
- Tutar, H. (2007). Erzurum'da devlet ve özel hastanelerde çalışan sağlık personelinin işlem adaleti, iş tatmini ve duygusal bağlılık durumlarının incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 12 (3), 97-120.
- 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.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Vine, B. Holmes, J. Marra, M. Pfeifer, D. ve Jacjson, B. (2008). Exploring co-leadership talk through interactional sociolinguistics. *Leadership*, 4(3), 339-360.
- Vroom, V. (1964). Work and Motivation. NY: John Wiley ve Sons.
- Watson, S. T. (2005). *Teacher collaboration and school reform: distributing leadership through the use of professional learning teams*. Unpublished doctoral dissertation, The Faculty of The Graduate School University of Missouri Columbia, USA.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173- 194.
- Yavuz, C. ve Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 16-25.

- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yılmaz, N, (2010), *Lise öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yukl, G. (2010), *Leadership in organizations; Seventh edition*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Yukl, G. A. (1989). *Leadership in organizations*: Pearson Education India.
- Yüksel, Ö. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Yayınevi, s. 5-6.
- Zaman, O. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zeyrek, A. O. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı 2005 öğretmenlik kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

Ek 1- Dağıtımçı Liderlik, İş Doyumu ve Örgütsel Adanmışlık Ölçeği.

Ek 2- Dağıtımçı liderliğin Türkçe adaptasyonu ve kullanılabilmesi için Monique Whittington Davis' ten alınan izin belgesi.

Ek 3- İş doyumu ölçeğinin kullanılabilmesi için Bilal Yıldırım'dan alınan izin belgesi.

Ek 4- Eğitim örgütlerinde örgütsel adanmışlık ölçeğinin kullanılabilmesi için Cevat Celep'ten alınan izin belgesi.

Ek 5- Ölçme araçlarının uygulanabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin belgesi.

Değerli Meslektaşım;
Bu anket üç bölümden oluşmaktadır. 1. Bölümde 'Dağıtım Liderlik', 2. Bölümde 'İş Doyumu', 3. Bölümde 'Örgütsel Adanmışlık' ile ilgili sorular bulunmaktadır. Ankete isim yazmanıza gerek yoktur. Ankete vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bulguların sağlıklı olması soruları titiz bir şekilde cevaplamana bağlıdır. Aşağıdaki maddelerin yan tarafında katılma derecenizi belirleyen beş seçenek yer almaktadır. (1) HİÇ KATILMIYORUM, (2) KATILMIYORUM, (3) KISMEN KATILMIYORUM, (4) KATILMIYORUM, (5) TAMAMEN KATILMIYORUM. Lütfen maddelerin karşısında yer alan seçeneklerden size uygun olanını altındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz. Yardımlarınız için teşekkür eder, mesleki yaşamınızda başarılar dileriz.

Yrd. Doç. Dr. Alpay ERSÖZLÜ - Arş. Gör. Tark ULUSOY

Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Cinsiyet: (.....) Erkek (.....) Kadın	Yaşınız (Lütfen yazınız) :	Öğrenim Durumu (.....) Lisans (.....) Yüksek Lisans (.....) Doktora	KATILMIYORUM Hiç	KATILMIYORUM	KISMEN KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
Mesleki Kıdem Yılı (Lütfen yazınız) :	Bu okuldaki hizmet süreniz (Yıl olarak):						
Okul Türü (Lütfen yazınız) :	Branşınız (Lütfen yazınız) :						
Bölüm 1: DAĞITIMCI LİDERLİK ÖLÇEĞİ							
1	Okulun günlük ve haftalık programları öğretmenlerin öğretimsel işlerde işbirliği yapması için gerekli zamanı sağlamaktadır.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
2	Okul seviyesinde öğretmenlerin ve iş görenlerin karar verme sürecine katılmalarına olanak sağlayan biçimsel bir yapı vardır.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
3	Okulda liderlik rolü üstlendiği var sayılan öğretmenlerin okula anlamlı katkılar sağlamasına olanak sağlayan yeterince zamanı vardır.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
4	Okulda liderlik rolü üstlendiği var sayılan öğretmenlerin okula anlamlı katkılar sağlamasına olanak sağlayan yeterli kaynakları vardır.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
5	Okulun haftalık veya aylık programı öğretmenlere okul idaresi ile öğretimsel konuları tartışmak için yeterli zamanı vermektedir.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
6	Okuma öğretiminde rehberlik desteği sağlayan öğretmenlere meslektaşlarının öğretimsel stratejiler geliştirmesine yardımcı olacakları yeterli zaman verilmektedir.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
7	Matematik öğretiminde rehberlik desteği sağlayan öğretmenlere meslektaşlarının öğretimsel stratejiler geliştirmesine yardımcı olacakları yeterli zaman verilmektedir.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
8	Okulun açıkça belirtilen bir vizyonu vardır.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
9	Öğretmenler okulun vizyonunu açıkça ifade edebilirler.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
10	Okulun amaçları ile eğitim bölgesinin amaçları birbiri ile uyumludur.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
11	Okul, gelişim çabalarına rehberlik eden paylaşılan bir değerler setine sahiptir.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
12	Okul açıkça belirtilmiş bir misyon cümlesine sahiptir.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
13	Okulundaki öğretmenlerin çoğunun liderlik rolünü üstlenebileceği açıktır.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
14	Okulundaki öğretmenler problemleri çözmek için birbirleriyle tartışır (fikir alış verişinde bulunur) ve birbirlerine yardım ederler.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
15	İşgörenler arasında karşılıklı güven ve saygı vardır.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
16	İşgörenler ile okul yönetimi arasında karşılıklı güven ve saygı vardır.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
17	Öğretmenlerin , öğrencilerinden yüksek düzeyde öğretimsel öğrenme beklentisi içerisindedir.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
18	Ekonomik statüsü ve etnik kökeni fark etmeksizin bütün öğrencilerden yüksek seviyede başarı elde etmesi beklenmektedir.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
19	Öğretmenler ve okul yönetimi öğrencilerin akademik başarıları için sorumlulukları paylaşırlar.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
20	Sınıf öğretmenleri belirli öğrencilerin okuma ihtiyaçlarının tartışılması amacıyla sık sık eğitsel yardımcıları ve uzmanlarla görüşmektedir.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
21	Sınıf öğretmenleri belirli öğrencilerin matematiksel ihtiyaçlarının tartışılması amacıyla sık sık eğitsel yardımcıları ve uzmanlarla görüşmektedir.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
22	Okul öğretim programını değerlendirmek için eğitim bölgesindeki değerlendirme sonuçlarını kullanmaktadır.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
23	Okul öğretim programını değerlendirmek için öğretmenler tarafından yapılan ölçme sonuçlarını kullanmaktadır.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
24	Okul öğrencilerin ortaya koyduğu çalışmaları inceler ve tartışır.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
25	Öğretmenler sınıflarındaki öğretim faaliyetini geliştirmek için okul idaresinin gözlem ve değerlendirme dönütlerini kullanmaktadırlar.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
26	Öğretmenler okul liderlik rollerine katılmaya ilgilidirler.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
27	Resmi olmayan okul liderleri meslektaşlarının performanslarını geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
28	Resmi olmayan okul liderleri öğrenci başarısının gelişiminde önemli bir rol oynamaktadırlar.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
29	Okul işgörenlerine liderlik rolleri üstlenmelerine fırsatlar vererek kapasitesini arttırmaktadır.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
30	Okulundaki öğretmenler stratejilerini tartışıp materyal paylaşımı yaparlar.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
31	Okulundaki öğretmenler problem çözmede fikir alış verişinde bulunmakta ve birbirlerine yardım etmektedirler.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
32	Okul müdürü matematik öğretimi ile ilgili toplantılara öğretmenlerle birlikte aktif olarak katılmaktadır.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
33	Okul müdürü okuma öğretimi ile ilgili toplantılara öğretmenlerle birlikte aktif olarak katılmaktadır.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
34	Okul müdürü okulun öğretimsel işleri hakkında bilgilidir.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
35	Okul müdürünün amaçları eğitim bölgesinin amaçları ile uyumaktadır.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
36	Okul müdürü akademik başarıyı geliştirmede liderlik yapmaktadır.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
37	Okul müdürü, bütün öğretmenleri akademik başarıyı geliştirmeleri için cesaretlendiren bir yapı kurulmasını sağlar.		(...)	(...)	(...)	(...)	(...)

Bölüm 2: İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ		HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KISMEN KATILYORUM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
1	Bir öğretmen olarak ekonomik açıdan durumumdan memnunum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
2	Bulduğum okulda görevimi başarılı şekilde yürütebilmem için gerekli fiziksel ortam mevcuttur.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
3	Bulduğum okulda bir öğretmen olarak kendimi güven içinde hissediyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
4	Öğretmenlik mesleğini öğrencileri sevdiğim için yapıyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
5	Bu okulda önemli bir öğretmen olduğumu hissediyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
6	Bulduğum okulda bir öğretmen olarak bana başkalarına yardım edebilme imkanı sağlanmaktadır.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
7	Bulduğum okulda bir öğretmen olarak saygı görüyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
8	Öğretmen olduğum için gurur duyuyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
9	Bulduğum okulda bir öğretmen olarak girişim gücümü kullanabiliyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
10	Bulduğum okulda bir öğretmen olarak sosyal ilişkilerimi geliştirebilme imkanları sağlanmaktadır.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
11	Bu okulda öğretmen olmak bana çevremde saygınlık kazandırmaktadır.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
12	Bulduğum okulda amaçların belirlenme sürecine katılma fırsatına sahibim.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
13	Bu okulda bir öğretmen olarak yeteneklerimi kullandığımı ve gizli güçlerimi geliştirdiğimi hissediyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
14	Bulduğum okulda bir öğretmen olarak anlamlı bir iş yaptığımı inanıyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
15	Bu okulda kendimi yenileme ve yenilikleri uygulama imkanı bulabiliyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
Bölüm 3: ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİ		HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KISMEN KATILYORUM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
1	Okul için benden normal olarak beklenilenden fazla çaba göstermekteyim.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
2	Dersle ilgili olarak ders dışında öğrencilere zaman ayırmaktayım.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
3	Öğretmenlik mesleğini seçme kararımı yaşamımdaki en olumlu karar olarak değerlendirmekteyim.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
4	Ders aralarında öğretmen arkadaşlarımla birlikte olmaktan hoşlanmaktayım.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
5	Alanımla ilgili ders olmasa da okulda kalmak için başka derse girmeyi kabul ederim.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
6	Günlük olarak planlanan derslerimi yetiştiremediğim zaman ek ders yapma fırsatı ararım.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
7	Öğretmenlik mesleğinin değerlerini diğer mesleki değerlerden üstün görmekteyim.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
8	Bu okuldaki öğretmen arkadaşlarımdan başkalarına gururla bahsederim.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
9	Bu okuldan gurur duymaktayım.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
10	Herhangi bir uyarana gerek kalmaksızın dersime zamanında girerim.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
11	Öğretmen olduğumu başkalarına gururla söylerim.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
12	Bu okuldaki öğretmenler beni en yakın dostları olarak görmektedirler.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
13	Okul yönetiminin öğretmenlere ilişkin uygulamasını onaylamıyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
14	Okuldaki işime dört elle sarılmaktayım.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
15	Öğretmenlik mesleğinde önemli bir yer edinmek (tanınmak) istiyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
16	Yaşantımdaki en yakın arkadaşlarım bu okuldaki öğretmenlerdir.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
17	Bu okul bende çalışma şevki uyandırır.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
18	Öğrencilerimin aile yaşantısı hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
19	Öğretmenlik mesleğini, çalışma hayatı için ideal bir meslek olarak görmekteyim.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
20	Bu okuldaki öğretmenlerle okul dışında da ilişkiyi sürdürmekteyim.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
21	Başka okulda çalışma şansına sahip olduğum halde, bu okulda çalışmaktan hoşlanıyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
22	Başarısız öğrencimin istenilen başarıyı göstermesi için fazla çaba göstermekteyim.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
23	Çalışmama ekonomik açıdan gerek kalmasa da öğretmenlik mesleğini sürdürebilirim.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
24	Kendimi, bu okuldaki öğretmenlerin yakın arkadaşı olarak görmekteyim.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
25	Bu okuldaki insanlar arası ilişkiyi onaylamıyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
26	Ders yapmaktan zevk alıyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
27	Bu okulun geleceği beni gerçekten ilgilendiriyor.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
28	Bu okul çalışabileceğim okullar içinde en iyisidir.	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)

Ek-2

**Tarik Ulusoy** <ulusoytarik1@gmail.com>

Kime: monique.davis, bcc: Alpay

28 Şub ☆



Dear Monique Whittington Davis,

I am a post graduate student at the Division of Educational Administration, Supervision, Planning and Economics within the Faculty of Education at Gaziosmanpaşa University, Turkey.

As part of the post-graduate program, I am required to maintain a study regarding the topic "Distributed Leadership" within this scope, I would like to make an adaptation of your "Distributed Leadership Questionnaire". Our adaptation will only include translation of your index from English into Turkish.

I would be pleased if you show me the politeness of permitting me for this adaptation.

If you require any further information, or if there are any conditions that would facilitate the permission process, please contact me at ulusoytarik1@gmail.com.

Thank you for considering my request. I am looking forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Tarik ULUSOY

Gaziosmanpaşa University, Turkey

**Monique Davis** <monique.davis@pgcps.org>

Kime: bana

8 Mar ★



İngilizce > Türkçe İletiyi çevir

İngilizce için kapat ×

Thank you for your interest in using the Distributed Leadership Questionnaire. I am granting permission for your use with the only adaption including the language translation. I am requesting that you share the results of the study upon completion. Once again, thank you for your interest.

...

Ek-3

İş Doyumu Ölçek İzni



Gelen Kutusu x

**Tarik Ulusoy** <ulusoytarik1@gmail.com>

Kime: bilal.yildirim ▾

4 Ağu ☆



Merhabalar Bilal Hocam,

Ben Tank ULUSOY, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. aynı zamanda burada yüksek lisans öğrencisiyim. 2001 yılında geliştirmiş olduğunuz İş doyumu ölçeğini size atıfta bulunarak, tez çalışmamda kullanmak için izin istiyorum.

İlginiz için teşekkür ederim. İyi çalışmalar.

**Bilal Yıldırım**

Kime: bana ▾

6 Ağu (12 gün önce) ☆



Tarik bey kullanabilirsiniz, Başarılar dilerim.

From: Tarik Ulusoy [mailto:ulusoytarik1@gmail.com]

Sent: Monday, August 04, 2014 9:44 AM

To: Bilal Yıldırım

Subject: İş Doyumu Ölçek İzni

...

Ek-4

Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Ölçeği İzin Talebi



Gelen Kutusu x

**Tarik Ulusoy** <ulusoytarik1@gmail.com>

15 Ağu (3 gün önce) ☆



Kime: celep ▾

Hocam Merhabalar,

Ben Tarık ULUSOY, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Aynı zamanda burada yüksek lisans öğrencisiyim. 2000 yılında geliştirmiş olduğunuz Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı ölçeğini size atıfta bulunarak, tez çalışmamda kullanmak için izin istiyorum.

İlginiz için teşekkür ederim. İyi çalışmalar.

**celep@kocaeli.edu.tr**

16 Ağu (2 gün önce) ☆



Kime: bana ▾

Sayın ;Ulusoy

Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Çokboyutlu Örgütsel Adanmışlığı ölçeğini atıf yapmak koşuluyla kullanabilirsiniz

Ek-5



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677/774/1675433

25/04/2014

Konu: Araştırma İzni

GAZİ OSMAN PAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
TOKAT

İlgi : 07/04/2014 tarih ve 1157-1919 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ekinde gönderilen Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Tarık ULUSOY' a ait araştırma izni Müdürlüğümüz İnceleme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış ve konu ile ilgili Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, uygulamanın okullarımızdaki durum hakkında bilgi sahibi olmak ve veri tabanı oluşturmak açısından tez sonucunun Müdürlüğümüze bildirilmesini rica ederim.

Mehmet Suphi KÜSBECİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK : Valilik Onayı (1 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı İle Aynıdır.
Z.S./R.Ş./201...
Uğur YELDİREN
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Hükümet Konağı Kat.3 60100/TOKAT
Elektronik Ağ : <http://tokat.meb.gov.tr>
E-posta: stratejigelistirme60@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Z.MERCAN Memur
Tel : (0 356) 214 10 17 - 359
Faks: (0 356) 214 11 86

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Tarık ULUSOY
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 1984/ Sivas
İletişim Bilgileri	Tel: -- E-Posta: t.ulusoy1174@gop.edu.tr
Öğrenim Bilgileri	Lise: 1998-2002 Prof. Dr. Necati ERŞEN Anadolu Öğretmen Lisesi Lisans: 2002-2008 Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Yüksek Lisans: 2013-2014 Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
İş Deneyimi	2008-2014 Özel Okullarda Matematik Öğretmeni 2014-halen Gaziosmanpaşa Üniversitesi Arş. Gör.