



T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DAĞITIMCI LİDERLİK DAVRANIŞLARI
İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TOPLULUK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hazırlayan
Meryem KULU

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Nedim ÖZDEMİR

KARAMAN – 2020



TEZ ONAY SAYFASI FORMU

Doküman No	FR-285
İlk Yayın Tarihi	05.02.2018
Revizyon Tarihi	
Revizyon No	00
Sayfa No	1/1

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DAĞITIMCI LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TOPLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 25 / 02 / 2020

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Nuray KISA

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Nedim ÖZDEMİR

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN

İmzası

Bu tez, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 14 / 02 / 2020 tarih ve 08 / 174 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Doç. Dr. İdris Nebi UYSAL



ÖN SÖZ

Son yıllarda politika yapıcıların, araştırmacıların ve uygulayıcıların öğretmen liderliği kavramı üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda, okulun etkili biçimde yönetilmesi için öğretmenlerin mesleki bir topluluk oluşturması tartışılan bir konu haline gelmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin okul çalışmalarında sorumluluk alması, meslektaşlarıyla eğitim ve öğretim üzerine paylaşımlarda bulunması ve okuldaki öğretim uygulamalarının öğretmenler arasında dayanışmayla yürütülmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyi arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır.

Birinci bölümde araştırmanın problem durumuna, önemine, problem cümlesine, alt problem cümlelerine, sayılıtlarına, sınırlıklarına ve araştırmada kullanılan kavramlara ait tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde problem durumunda belirtilen durumu daha detaylı açıklayabilmek amacıyla kavramsal çerçeve kapsamında ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi anlatılmıştır. Araştırmanın dördüncü bölümünde bulgular ve alanyazın kapsamında yapılan yorumlar bulunmaktadır. Beşinci bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlara ve bulgulara göre geliştirilen öneriler bulunmaktadır.

Bu araştırmanın hazırlama ve yürütülmesi sırasında beni sürekli motive eden, yardım ve desteklerini esirgemeyen danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Nedim ÖZDEMİR'e, ders almaktan onur duyduğum değerli hocalarım, Prof. Dr. Hüseyin IZGAR'a, Doç. Dr. Enes GÖK'e, Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Abdullah SELVİTOPU'na ve Dr. Öğr. Üyesi Cihad ŞENTÜRK'e, tez savunma aşamasında gerekli yönlendirmeleri yaparak beni motive eden Dr. Öğr. Üyesi Nuray KISA'ya, beni ve çalışmalarımı takdir ederek çalışmalarında bana gerekli imkânları hazırlayan okul müdürüm Abdullah YILDIRIM'a,

her zaman yanımda olan ve her anlamda bana destek olan arkadaşım Deniz ÖCAL'a, çalışmanın yürütülmesi sürecinde benden yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarıma ve çalışmaya katılan tüm öğretmenlere teşekkürü borç bilirim.

Bu araştırmada emeği geçen kardeşim Ali Rıfat KULU'ya, süreç boyunca benimle yorulan, benimle sevinen ve her zaman bana destek olan annem ve babama, ona vakit ayırabilmem için araştırmanın tamamlanmasını sabırsızlıkla bekleyen canım oğluma sevgilerimi sunarım.

Araştırmanın yeni araştırmalara öncülük etmesini ve alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlamasını temenni ediyorum.

Şubat 2020

Meryem KULU

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, Karaman ili sınırları içerisinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında görev yapan 1679 ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada, tabakalı örnekleme yöntemi ile ilçe ve okul kademesine göre öğretmenler seçkisiz olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma kapsamında Karaman ilinde yer alan altı ilçeden 534 öğretmene ulaşılmıştır. Bu çalışmada Özdemir (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Dağıtımçı Liderlik Envanteri ile Özdemir (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Mesleki Topluluk Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlere ait demografik bilgileri elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Araştırmanın verilerinin normal dağılım sağladığı görülmüştür. Bu kapsamda, cinsiyet, okul kademesi ve eğitim düzeyi açısından farklılaşma durumu t-testi ile incelenmiştir. Bunun yanında kıdem, öğretmenlerin mevcut okullarında görev yaptığı süre ve okul müdürüyle birlikte çalıştığı süre açısından farklılaşma durumunu incelemek üzere ANOVA testi kullanılmıştır. Ayrıca, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları mesleki topluluk düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını saptamaya yönelik çoklu doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki topluluk düzeyi ve uygulamaları kurumsallaştırma boyutuna ilişkin algılarının farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma boyutuna ilişkin algılarının ilkokuldakilere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının

öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin yansıtıcı diyalog düzeyi üzerinde sadece liderlik ekibi uyumu değişkenin anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Dağıtımçı liderlik, mesleki topluluk, öğretmen, ilkokul, ortaokul.



THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS' DISTRIBUTED LEADERSHIP BEHAVIORS AND TEACHERS' PROFESSIONAL COMMUNITY

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the relationship between the school administrators' distributed leadership behaviors and the teachers' professional community according to the perceptions of teachers working at primary and secondary schools. This is a descriptive study in the correlational survey model. The population of the research consists of 1679 primary and secondary school teachers working in the 2019-2020 academic year within the borders of the province of Karaman, Turkey. In this study, teachers were included in the study randomly by stratified sampling method according to district and school type. Within the scope of the study, 534 teachers joined this research from the district of Karaman. Distributed Leadership Inventory adapted to Turkish by Özdemir (2012), and Professional Community Scale adapted to Turkish by Özdemir (2016) were used. Moreover, a personal information form has been prepared to get teachers' demographic information. The distribution of data were normal. In this context, the significant differences among gender, school type, and education level were examined with the t-test. Also, the ANOVA test was used to analyze to determine whether there was a significant difference among teachers' job experience, work duration in their current schools, and work duration with their principals. Besides this, multiple linear regression analysis was conducted to determine whether the school administrators' distributed leadership behaviors were a significant predictor of the level of the professional community. According to the findings, teachers' gender played a vital role in differentiation in the professional community level and deprivatized practices. Also, the perceptions of teachers working at secondary school on shared responsibility were

more positive than those working in primary schools. As a result of the multiple regression analysis, the distributed leadership behaviors of school administrators were a significant predictor of teachers' professional community level. Besides this, only the cohesive leadership team was a significant predictor of the reflective dialogue level of the teachers.

Keywords: Distributed leadership, professional community, teacher, elementary school, lower secondary school.



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	6
1.3. Problem Cümlesi	7
1.4. Alt Problemler	7
1.5. Sayıtlılar	8
1.6. Sınırlılıklar.....	9
1.7. Tanımlar	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. MESLEKİ TOPLULUK.....	10
2.1.1. Mesleki Topluluğun Boyutları	12
2.1.2. Mesleki Topluluk Üzerine Yapılan Araştırmalar	17
2.2. DAĞITIMCI LİDERLİK	20
2.2.1. Dağıtımçı Liderliğin Tanımı.....	24

2.2.2. Dağıtımçı Liderliğin Temelleri.....	26
2.2.3. Dağıtımçı Liderlik Rollerini	29
2.2.4. Dağıtımçı Liderliğin Okul Etkililiğine Katkısı.....	30
2.2.5. Dağıtımçı Liderlik Modelleri.....	34
2.2.6. Dağıtımçı Liderlik Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	40
3. YÖNTEM	49
3.1. Araştırmanın Modeli	49
3.2. Evren ve Örneklem.....	49
3.3. Veri Toplama Araçları.....	51
3.3.1. Mesleki Topluluk Ölçeği (MTÖ)	51
3.3.2. Dağıtımçı Liderlik Envanteri (DLE)	55
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı.....	59
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	61
4. BULGULAR.....	64
4.1. Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	64
4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Karşılaştırılması.....	75
4.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyi Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi	84
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	92
5.1. Sonuç ve Tartışma	92
5.2. Öneriler.....	101

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	101
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler.....	102
KAYNAKÇA	104
EKLER	135
EK 1. ARAşTIRMA İZİNİ	136
EK 2. MESLEKİ TOPLULUK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ	137
EK 3. DAĞITIMCI LİDERLİK ENVANTERİ KULLANIM İZİNİ.....	138
EK 4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	140
EK 5. NORMALLİK DAĞILIMLARI	143

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 3.1. Evren ve Örneklem Sayılarının Dağılımı	50
Çizelge 3.2. Örnekleme Ulaşma Durumuna İlişkin Bilgiler	60
Çizelge 3.3. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler	60
Çizelge 4.1. Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyine İlişkin Algılarının Betimsel İstatistikleri (n = 534)	64
Çizelge 4.2. Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyine İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre t-testi Sonuçları.....	65
Çizelge 4.3. Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyine İlişkin Algılarının Okul Kademesine Göre t-testi Sonuçları	67
Çizelge 4.4. Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyine İlişkin Algılarının Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	69
Çizelge 4.5. Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyine İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyine Göre t-testi Sonuçları.....	70
Çizelge 4.6. Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyine İlişkin Algılarının Mevcut Okullarında Görev Yaptığı Süreye Göre ANOVA Sonuçları	72
Çizelge 4.7. Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyine İlişkin Algılarının Mevcut Okul Müdürüyle Görev Yaptığı Süreye Göre ANOVA Sonuçları	74
Çizelge 4.8. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Betimsel İstatistikleri (n = 534)	75

Çizelge 4.9. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Cinsiyetlerine Göre t-testi Sonuçları.....	76
Çizelge 4.10. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Okul Kademesine Göre t-testi Sonuçları.....	77
Çizelge 4.11. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	79
Çizelge 4.12. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Eğitim Düzeyine Göre t-testi Sonuçları	80
Çizelge 4.13. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Mevcut Okullarında Görev Yaptığı Süreye Göre ANOVA Sonuçları	82
Çizelge 4.14. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Okul Müdürüyle Görev Yaptığı Süreye Göre ANOVA Sonuçları	83
Çizelge 4.15. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Mesleki Topluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiler (n=534)	85
Çizelge 4.16. Mesleki Topluluk Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler).....	87
Çizelge 4.17. Sorumluluğu Paylaşma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler)	88
Çizelge 4.18. Yansıtıcı Diyalog Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler).....	89
Çizelge 4.19. Uygulamaları Kurumsallaştırma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler).....	90

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Mesleki Topluluk Ölçeği için Birinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=534).....	53
Şekil 3.2. Mesleki Topluluk Ölçeği için İkinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=534).....	54
Şekil 3.3. Liderlik Fonksiyonları (Okul Müdürü) Alt Ölçeği için DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=534)	56
Şekil 3.4. Liderlik Fonksiyonları (Müdür Yardımcıları) Alt Ölçeği için DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=534)	57
Şekil 3.5. Liderlik Ekibi Uyumu Alt Ölçeği için DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=534).....	58

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

β	: Beta Katsayısı
DLE	: Dağıtımıcı Liderlik Envanteri
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
MTÖ	: Mesleki Topluluk Ölçeği
N	: Evren Sayısı
n	: Örneklem Sayısı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
r	: Korelasyon Katsayısı
\bar{X}	: Ortalama

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu kısmında ilk olarak problem durumu ele alınmıştır. Ardından, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problem cümleleri, sayıtları, sınırlıkları ve araştırmada kullanılan kavramlara ilişkin tanımlar yer almıştır.

1.1. Problem Durumu

Öğretmen meslek topluluğu, okul geliştirme çalışmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Geçmiş araştırmalar, öğretmenlerin meslek topluluk düzeyi ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Lomos, Hofman ve Bosker, 2011; Ozdemir, 2019). Bazı ülkelerde okuma, matematik ve fen bilimleri alanında düşük yeterlilikte olan öğrenci sayısı yüksektir (Anıl, Özer Özkan ve Demir, 2015; OECD, 2016). Örneğin, Türkiye'de 15 yaşındaki öğrencilerin yaklaşık %37'si matematikte Düzey 1 veya altında iken OECD ortalaması %24'tür (OECD, 2019). Öğretmen meslek topluluğu, öğrencilerin öğrenme düzeylerine odaklanmakta ve öğretmenlerin birlikte ne ölçüde etkileşimde bulduklarını değerlendirmektedir. Araştırmalar, sorumluluğu paylaşmanın, yansıtıcı diyalogun ve öğretim uygulamaları konusunda birbirlerine yardım etmenin sınıftaki öğretim çalışmalarını etkilediğini göstermiştir (Louis ve Marks, 1998). Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki topluluk düzeylerini etkileyen değişkenlerin neler olduğu araştırmacılar ve politika yapıcılar tarafından incelenen bir konu olmuştur (Banerjee, Stearns, Moller ve Mickelson, 2017; Lomos ve diğ., 2011; Wahlstrom ve Louis, 2008).

Son yıllarda politika yapıcıların, araştırmacıların ve uygulayıcıların öğretmen liderliği kavramı üzerine odaklandığı görülmektedir. Okulların etkili biçimde yönetilmesi için öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılması önemli hale gelmiştir. Bu doğrultuda

okulda planlanan çalışmaların oluşturulan ekiplerce yürütülmesi ve her bir ekip içerisinde liderliğe olan ihtiyaç ön plana çıkmaktadır (Smyle, 1995). Sınıf içinde eşgüdümü sağlayabilmiş bir öğretmenin okulun paydaşlarına liderlik yapma potansiyeli bulunmaktadır. Öğretmen liderliği modeli ile eğitim örgütünün birçok konuda gelişmesine katkı sağlaması olasıdır. Bu kapsamda, lider öğretmenin sınıf içindeki çalışmalar yanında okul çapındaki görevlerde önemli role sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin liderlik potansiyeli ile ilgili yapılan çalışmada dört strateji ortaya konulmuştur. Bu stratejiler öğretmenlerin liderlik rollerini hem sınıf içinde hem de sınıf dışında sergilemeleri için fırsat sunulması, meslektaşlarıyla birlikte tecrübe paylaşımına fırsat sunacak olanaklar oluşturulması, diğer öğretmenlerin yeteneklerinin ve sahip oldukları gücün farkında olmaları, öğretmenlerin yönetim çalışmalarına katılması şeklinde ortaya çıkmıştır (Hale, 1998). Bunlar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki topluluk olma düzeyi ile yakından ilişkili olduğu görülür.

Son yıllarda mesleki öğrenme topluluğunu konu alan çalışmalara sıkça rastlanmaktadır. Yapılan çalışmalarda bu kavramın farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Hord (1997) kavramı, öğrencilerin başarılarının arttırılmasına yönelik çalışmaları planlayan ve öğrenmeyi süreklilik haline getiren öğretmen grubu olarak belirtmiştir. Morrisey (2000) ise topluluğun oluşumunun okullarda kendiliğinden geliştiğini ve beraber geçirilen zamanla birlikte öğretmenlerin iş birlikçi öğrenme üzerine odaklandıklarını vurgulamıştır. McREL (2003) ise söz konusu kavrama öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi temelinde yaklaşmıştır. Ayrıca, bunun liderlik davranışlarının daha fazla kişiye yayılmasını sağlayan bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bu tanımların yanı sıra öğretim yöntemlerini geliştirme çalışmaları (Reichstetter, 2006) ile okul personelinin tamamını öğrencilerin yararını gözeterek çalışmalara yönlendiren ve bu doğrultuda onlara

destek olan gruplar olarak tanımlayan ifadeler de bulunmaktadır (Stoll ve diğ., 2005). Bunun yanında söz konusu kavram, planlı biçimde öğrencilerin öğrenme süreçlerinin nitelik bakımından üst seviyelere ulaşması amacıyla iş birliği sağlayan topluluk olarak da tanımlanabilmektedir (DuFour, Eaker ve Many, 2006).

Mesleki topluluk kavramı içerisinde öğretmenlerin öğrenme sürecine ilişkin farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Thompson, Gregg ve Niska (2004), eğitim kurumlarındaki örgütsel öğrenmenin öğrenci başarısıyla ilişkili olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerin iş birliğine dayalı bir yaklaşımı benimsediğinde okulda yürütülen öğretim faaliyetlerinin gelişeceğinin altı çizilmektedir. Örneğin, Lare ve Brazer (2013) çalışmalarında öğrenme teorileri arasında yer alan sosyokültürel yaklaşımın ön plana çıktığını vurgulamıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin iş birliğine dayalı çalışma yapmalarının temel belirleyicisinin okulun öğrenme çıktılarına ilişkin beklentileri ile yakından ilişkili olduğunu savunmuşlardır. Hord (1997), eğitim kurumlarındaki iş birliğine dayalı mesleki öğrenme faaliyetlerinin yapılandırıcı yaklaşımla ilişkisi olduğunu belirtmiş, bunun da hazırbulunuşluluk ve tecrübelerle farklı formlarda kendini gösterdiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyini saptamaya yönelik çalışmalarda farklı sınıflamaların kullanıldığı görülmektedir (DuFour ve Eaker, 1998; Hord, 1997; Kruse ve Louis, 1993; Olivier, Hipp ve Huffman, 2003). İlgili alanyazında daha çok DuFour ve Eaker (1998) ile Hord (1997) tarafından kullanılan sınıflandırmalar üzerinde durulmuştur. DuFour ve Eaker'e (1998) ait sınıflandırma içerisinde paylaşılan misyon, vizyon ve değerler, iş birliğine dayalı araştırma ve çalışma grupları ile sürekli gelişime odaklı olma ve sonuçlara yoğunlaşma yer almaktadır. Hord (1997) ise mesleki topluluğun paylaşımcı ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, kolektif öğrenme (yaratıcılık), destekleyici şartlar ve paylaşılan bireysel çalışmalar olarak sınıflandırmıştır.

Mesleki toplulukların okul ortamında etkili olabilmesinde üç temel unsura dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunlar, öğrencilerin başarılarını arttırma, iş birliği kültürünü oluşturma ve çıktılara önem verme şeklinde sıralanabilir. Mesleki topluluk kavramı içerisinde, öğretmenlerin birbirlerine yardımda bulunması, okulun nitelikli bir öğretime yönelik değerlerinin olması, öğrencilerin daha iyi nasıl öğrenebileceğine odaklanılması ve sınıflarda yapılan çalışmaların paylaşılmasına dönük etkinlikler yer almaktadır (Hord ve Sommers, 2008; Kruse, Louis, Bryk, 1995; McLaughlin ve Talbert, 2001). Söz konusu kavram, hem öğretimi geliştirme hem de öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkili olarak görülmektedir (King ve Newmann, 2001; Louis ve Marks, 1998; Smylie ve Wenzel, 2003; Tighe, Wang ve Foley, 2002). Bu kapsamda, öğretmenlerin birbirleri arasındaki ilişkilerin niteliğinin öğretim çalışmalarına yansıtacağı söylenebilir (Louis, 2006).

Mesleki topluluk açısından öğretmenler meslektaşlarına dönük mentor, akran koçluğu, uzman ve danışman gibi farklı destekleyici rollere sahiptirler. Bununla birlikte, öğretmenler arasında öğretime dönük paylaşılan değerler bulunmaktadır. Ayrıca, öğretim programının yürütülmesinde ve farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasında işbirliğini ön plana alarak sınıftaki uygulamaların paylaşılmasını ve yansıtıcı diyalogu içermektedir (Hord ve Sommers, 2008; Kruse, Louis ve Bryk, 1995; McLaughlin ve Talbert, 2001). Yüksek bir mesleki topluluk düzeyine sahip okullarda bu unsurların okulun kültürüne işlediği görülmektedir. Bu okullarda, öğretimin nasıl geliştirileceği konusunda meslektaşlar arasında yansıtıcı bir diyalogun yapılması ya da sınıfta yürütülecek bir derse yönelik diğer öğretmenlerin sınıfa davet edilmesi sıkça karşılaşılan bir durum olmaktadır (Little, 2003). Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğrenci başarısına odaklandığında ve okulda iş birliğine dayalı çalışmalar yürütüldüğünde okul başarısı açısından öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerine yoğunlaştığını göstermektedir (Wahlstrom ve Louis, 2008).

Öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyleri üzerinde birçok faktör etkili olabilir. Bu faktörlerden birisi de okul yöneticilerinin sergilediği liderlik davranışlarıdır. İlgili alanyazında, öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışmasında, okula ilişkin ortak değerlere sahip olmasında ve mesleki gelişim fırsatlar sağlamada okul yöneticilerinin önemli bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Bryk, Camburn ve Louis, 1999; Louis ve Marks, 1998; Youngs ve King, 2002). Okul yönetimi tarafından sürdürülebilir işbirliği için fırsatlar oluşturulursa, sosyal açıdan öğretmenler arasında hem iletişim güçlenir hem de ortak normlar ve değerler oluşur (Marks, Louis ve Printy, 2000).

İlgili alanyazın incelendiğinde liderlik ile mesleki topluluk arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Özdemir, 2016; Wahlstrom ve Louis, 2008). Bu çalışmalarda liderlik kapsamında okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarının ele aldığı anlaşılmaktadır. Okul müdürünün liderlik davranışları okul açısından önemli olmakla birlikte son yıllarda liderliğin diğer yöneticiler ve öğretmenler arasındaki paylaşılan yönüne vurgu yapılmaktadır. Bu kapsamda dağıtımçı ya da paylaşımcı liderlik davranışlarının incelenmeye başlandığı görülmektedir. Bu çalışmada ise okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına odaklanılmıştır. Yapılan araştırmalar öğrencilerin akademik başarısı ile dağıtımçı liderlik arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir (Hallinger ve Heck, 2009; Harris, 2008; Harris, 2009; Leithwood ve Mascallm, 2008). Öğretmenler, yardımlaşma ve iş birliğinin güçlü olduğu bir ortamda akademik olarak daha başarılı olacaklarına inanmaktadırlar (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008). Mesleki topluluk kavramında da öğrenci öğrenmesine odaklanma, iş birliği, sorumluluk boyutları temel yapı olarak görülmektedir. Mevcut çalışma ile okul müdürünün ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonları ile liderlik ekibi uyumunun öğretmenlerin mesleki topluluk üzerindeki etkisi incelenerek alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyi arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyleri ile okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algılarının nasıl bir dağılım gösterdiğini incelenmiştir. Ayrıca, söz konusu algıların öğretmenlerin cinsiyetine, kıdemine, eğitim düzeyine, görev yaptığı eğitim kademesine (ilkokul-ortaokul), branşına ve mevcut okullarında görev yaptığı süreye göre istatistiki olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test edilmiştir. Bu doğrultuda mevcut araştırma ile alanyazına yeni bulgular sunulması beklenmektedir.

İlgili alanyazın, incelendiğinde çağdaş liderlik yaklaşımlarından biri olan dağıtımçı liderlikle ilgili çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır (Bennet, Wise, Woods ve Harvey, 2003; Bolden, 2007; Elmore, 2000; Groon, 2000, 2002; Hulpia ve Devos, 2010; Spillane, 2003, 2005). Türkiye’de yürütülen çalışmalarda ise farklı değişkenlerle olan ilişkisi ele alınmıştır (Ağırdaş, 2014; Ataş Akdemir, 2016; Ulusoy, 2014; Yetim, 2015). Mesleki toplulukla ilgili alanyazın taramasında çeşitli çalışmalar olduğu görülmüştür (Andrews ve Lewis, 2002; Little, 2013; Wahlstrom ve Louis, 2008). Buna karşın, mesleki topluluk kavramı ile ilgili olarak Türkiye’de çok az çalışmaya rastlanmıştır (Özdemir, 2016). Bu bağlamda araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma ile dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığı test edilmiştir. Bu doğrultuda, okul yöneticilerine ve öğretmenlere kaynaklık edecek nitelikte bulgular ortaya koyması öngörülmektedir. Ayrıca, elde edilen veriler ışığında çalışmanın, genelde eğitsel amaçları, özelde ise örgütsel amaçları gerçekleştirmek için izlenecek liderlik davranışları konusuna ışık tutacağı düşünülmektedir.

Okul yönetiminin, görevleri öğretmenler arasında dağıtmasıyla birlikte öğretmenlerin yönetim işlerine yönelik daha fazla sorumluluk duyması ve kararlara katılması beklenmektedir. Ayrıca, bu sorumluluklarla birlikte eğitim ve öğretime yönelik meslektaşlarıyla daha fazla diyalog içerisinde olması ve sınıftaki uygulamaları kurumsallaştırmaları (sınıf ziyaretleri, ortak ölçme değerlendirme çalışmaları, vb.) beklenmektedir. Öğretmen algısı açısından okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile mesleki topluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar, araştırmacılara bu değişkenlerin öğrenci başarısına etkisini inceleme yönünde bir yol açacaktır. Her iki değişken açısından da yeni sayılabilecek bu çalışma alanyazına yeni bir katkı sağlayacağından önemli görülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Alt Problemler

Belirlenen problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin algılarına göre mesleki topluluk düzeyleri nedir? Bu düzey öğretmenlerin;
 - a. cinsiyetine,
 - b. görev yaptığı eğitim kademesine (ilkokul-ortaokul),
 - c. kıdemine,
 - d. eğitim düzeyine,

- e. mevcut okullarında görev yaptığı süreye ve
- f. mevcut okul müdürüyle birlikte görev yaptığı süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2- Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları düzeyi nedir? Bu düzey öğretmenlerin;

- a. cinsiyetine,
- b. görev yaptığı eğitim kademesine (ilkokul-ortaokul),
- c. kıdemine,
- d. eğitim düzeyine,
- e. mevcut okullarında görev yaptığı süreye ve
- f. mevcut okul müdürüyle birlikte görev yaptığı süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3- Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile mesleki topluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

4- Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları mesleki topluluk düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada, seçilen örneklem grubunun evreni temsil edebilecek nitelik ve nicelikte olduğu, araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek ve envanter sorularına içtenlikle, doğru ve gerçekçi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Çalışma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Karaman il sınırları içerisinde altı ilçede çalışmakta olan resmi ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır. Okul yöneticilerinin gösterdiği dağıtımçı liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki topluluk özelliklerini ölçmek üzere öğretmen algılarına başvurulmuştur. Bu kapsamda çalışma öğretmenlerin algılarıyla sınırlıdır. Ayrıca, mevcut çalışma, veri toplama araçlarının ölçtüğü özelliklerle sınırlılık taşımaktadır.

1.7. Tanımlar

Mesleki Topluluk: Öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma, yansıtıcı diyalog içerisinde olma ve uygulamaları kurumsallaştırma davranışlarını ifade etmektedir (Wahlstrom ve Louis, 2008).

Dağıtımçı Liderlik: Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları kapsamında okul müdürünün ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonları ile liderlik ekibi uyumunu ifade etmektedir (Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, ilgili alanyazına dayalı olarak araştırma problemini açıklayabilmek, çözümleyebilmek ve araştırma bulgularını yorumlayabilmek amacıyla oluşturulan kavramsal çerçeveye yer verilmektedir. Bununla birlikte, ilgili araştırmalar için ayrıca bir bölüm oluşturulmayı alt bölümler içerisinde sunulmaktadır.

2.1. MESLEKİ TOPLULUK

Anlam açısından topluluk sözcüğü incelendiğinde çeşitli alanlarda kullanıldığı görülmektedir. Öğrenen topluluklar, söylem toplulukları ve öğrenme toplulukları gibi terimlerin yaygınlığından okul topluluğu, öğretmen topluluğu veya uygulama topluluklarına kadar, toplumun eğitim yeniliğine zorunlu hale geldiği açıktır. Ancak dilsel akrabalık dışında, hangi özelliklerin kavramlar arasında paylaşıldığı açık değildir. Bu karışıklık en çok, yaygın olan “sanal topluluk” ta görülür, burada bir ücret ödeyerek veya bir şifre yazarak bir web sitesini ziyaret eden herkes otomatik olarak topluluğun “üyesi” olur (Grossman, Wineburg ve Woolworth, 2001).

Topluluk teriminin bilinçli kullanımları hakkında çeşitli uyarılar yapılmıştır. 1990'ların başında, Judith Warren Little ve Milbrey McLaughlin gibi araştırmacılar, toplumun sosyoloji, sosyal hizmet ve antropoloji alanyazınından okulların belirli ve benzersiz bağlamlarına aktarılması ve uygulanmasıyla ilgili sıkıntıları dile getirmişlerdir. Stanford Okul Bağlam Merkezinde yapılan çalışmada Perry (1997), araştırmanın henüz “öğretmen meslek topluluğunu oluşturan boyutları tespit edip araştıramadığını ve her bir boyutun öğretimi destekleyici ya da zayıflatıcı etkileri olduğunu” dile getirmiştir. Bununla birlikte, toplumun eğitim ortamlarında nasıl işlev görmesi gerektiğine dair birçok teorik

girişim bulunmaktadır. Westheimer (1998) yaptığı derlemesinde, toplum teorilerindeki beş ortak yere işaret etmiştir: Karşılıklı bağımlılık, etkileşim / katılım, paylaşılan çıkarlar, bireysel ve azınlık görüşleri için endişe ve anlamlı ilişkiler. Çalışmasının sonuç bölümünde Westheimer diğerleri ile aynı sonuca varmıştır: Araştırmacılar deneysel araştırmalarda topluluklarla ilgili daha güçlü kavramsallaştırmalardan yararlanabilir (Westheimer, 1998: 148). Bellah, Madsen, Sullivan, Swindler ve Tipton (1985: 333) açısından topluluk, birlikte tartışma ve karar verme aşamalarında yer alan ve hedeflenen çalışmaları birlikte uygulayan sosyal bağlılıkları olan insan grubudur.

Mesleki topluluk kavramı, okullardaki değişim ve gelişim sürecinde öğretmenlerin birbirleri arasındaki ilişkilerin olumlu olarak arttırılmasını sağlayan önemli bir strateji olarak değerlendirilmektedir (Louis, 2006; Wahlstrom ve Louis, 2008). Bu doğrultuda, 1990'lı yılların ikinci yarısından itibaren mesleki topluluk kavramı, okul kültürü ile direk bağlantılı olarak öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimi, öğretimi ve öğrenmeyi geliştirmesine bağlı olarak incelenmeye başlanmıştır (Bryk, Camburn ve Louis, 1999; Louis ve Marks, 1998).

Mesleki topluluk kavramının tarihsel gelişimi incelendiğinde, Kruse ve diğerlerinin (1995) topluluk teorisini temel aldığı görülmektedir. Öte yandan, Kruse ve diğerleri (1995) öğretmenliği başka mesleklerden ayıran bir kavram olarak öğretmen profesyonelizmini incelemiştir. Talbert ve McLaughlin (1994) ise mesleklerin şekillenmesinin, yeterli alan bilgisi temelinde, sağlam bir hizmet etiği, mesleğe ve hitap edilen kesimin beklentilerini karşılamaya yönelik bağlılık, meslektaşlar arasında kontrol ve performans değerlendirmesiyle sağlandığını belirtmektedir. Belirtilen alanlara bağlı olarak mesleki topluluk, öğretmenlerin birbirleri arasındaki yardımlaşmadan öte okulun sahip olduğu temel değerleri, farklı açılardan hep birlikte öğrenci öğrenmesine odaklanmayı, öğretim programının ve öğretimin geliştirilmesinde iş birliğini, yapılan çalışmaların paylaşılmasını

ve etkileşimi içine almaktadır (Hord ve Sommers, 2008; Kruse ve diğ., 1995; McLaughlin ve Talbert, 2001).

2.1.1. Mesleki Topluluğun Boyutları

Mesleki topluluk üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde mesleki topluluğun tanımlamalarından yola çıkarak farklı boyutlarda ele aldığı görülmektedir. Kruse ve diğerleri (1995) mesleki topluluk kavramını beş boyutta ele almışlardır. Bunlar; bir eğitim örgütü olan okulun kendi yapısı içindeki değerlerin paylaşılması, öğretmenlerin iş birlikçi bir çalışma ortamı benimsemesi, öğrenci öğrenmesi üzerine yoğunlaşma, yapılan çalışmaları kurumsallaştırma ve meslektaşlar arası iletişim. Aynı doğrultuda Bryk ve diğerleri (1999: 753), mesleki topluluk tanımlarında davranışsal ve norma bağlı özellikleri temel almakta, öğretmenler arası etkileşiminin yüksek düzeyde sağlandığı, öğretimin ve öğrenmenin geliştirilmesinde etkili olarak ortaya çıkan normların öğretmen davranışlarını şekillendirdiği okulları odak noktası olarak görmektedir. Weathers (2006) ise öğretmenler arası etkili iletişimi güçlendirecek kurumsal uygulamaları sağlaması veya bu uygulamalara öğretmenlerin katılımlarının artırılması ve öğretmen denetimi algısını oluşturması bakımından mesleki topluluğu gerekli bulmaktadır. Diğer taraftan, mesleki topluluk kavramının birçok araştırmacı tarafından tanımlanmasına rağmen Hallinger, Lee ve Ko (2014) ortak bir tanıma ulaşılmadığını savunmuşlar ve bu kavramın meslektaşların birlikte çok yönlü çalışması, işbirliği sağlama, örgütlerin öğrenmesi, ortak çalışmaların pratikte yürütülmesine yönelik topluluk gibi alanlarla ilişkilendirilebileceği görüşünü ortaya koymuşlardır.

Öğretmen liderliğinin uygulama alanı olarak mesleki topluluk kavramı gösterilebilir (York-Barr ve Duke, 2004). Bu uygulamada öğrencilerin birbirlerine etkisi

önemlidir ve öğretmenlerin birbirleriyle etkili iletişimde koçluk, rehberlik, uzmanlık gibi destekleyici roller üzerinde durulmaktadır. Nitekim araştırmalarda öğretmenlerin etkili öğretim yöntemleri geliştirmesi konusunda mesleki topluluğun olumlu etkisi olduğu ve yeni pratik çalışmalar kapsamında çok yönlü öğrenmeye pozitif etkileri olduğu saptanmıştır (Marks, Louis ve Printy, 2002). Bu bakımdan mesleki topluluk, mesleki ve örgütsel öğrenme topluluğu ile ilgili görülmektedir (Wahlstrom ve Louis, 2008). Kruse ve diğerleri (1995) tarafından paylaşılan değerler, öğrenci öğrenmesine odaklanma, işbirliği, kurumsallaşan uygulamalar ve yansıtıcı diyalog şeklinde boyutlandırıldığı mesleki topluluk; Lee, Seashore Louis ve Anderson (2012) tarafından paylaşılan sorumluluk, yansıtıcı diyalog ve kurumlaşan uygulamalar şeklinde gruplanmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler kültürel yapıya uygun olarak iş birliğini geliştirme ve öğretim çerçevesinde görev paylaşma sorumluluğuna sahip olmalıdır. Eğitim örgütü olan okullarda mesleki topluluğun sağlanmasında birçok etken olduğu göz ardı edilmemekte, bunun yanında okul müdürünün okuldaki mesleki topluluğun gelişiminde büyük etkisinin olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır (Bryk ve diğ., 1999; Hallinger ve diğ., 2014; Louis, Dretzke ve diğ., 2010; Wiley, 2001; Youngs ve King, 2002). Louis, Dretzke ve Wahlstrom (2010), çalışmalarında yaptıkları yol analizi sonucunda öğretmenlerin iş ile alakalı etkileşim içinde olması bakımından ele aldıkları mesleki topluluk düzeyleri üzerinde okul müdürünün anlamlı etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, öğretim ve öğrenme bakımından yalnızca öğretmenlerin iş birliği içinde olması değil bununla birlikte okul yöneticilerinin de süreç içinde etkin olması gereği öngörülmektedir. Fullan'a (2014) göre okul yöneticisi, okuldaki grupların geliştirilmesi için zaman ayırmalı ve iş birliğini sağlayarak örgütsel etkililiği oluşturmalıdır.

Öğretmen topluluğuna ihtiyaç duyulmasının sebeplerinden biri öğretmenlerin mesleki gelişimi için sürekliliği olan bir ortamın sağlanmasıdır (Cochran-Smith ve Lytle, 1999; Darling Hammond ve Sykes, 1999; Lieberman ve Grolnick, 1996; McLaughlin ve Talbert, 2001; Nelson ve Hammerman, 1996). Mesleki gelişim ve profesyonel topluluğun iç içe geçmesi ve öğretmenlerin çalışma alanları ulusal ağlar, ilçe komiteleri ve devlet düzeyindeki kuruluşlar gibi birçok yerde tartışılmaktadır (McLaughlin ve Talbert, 2001). Öte yandan bu topluluğun en önemli mekanı olan okul seviyesine dönüldüğünde ise bir dizi yapısal, kültürel ve mesleki engellerle karşılaşmaktadır.

Öğretim konularına ilişkin bilgisini derinleştirmeyi amaçlayan bir öğrenmenin okul dışı zamanını seminer ve benzeri etkinliklere katılarak zenginleştirebilir. Yaşam boyu öğrenme destekleniyor gibi görünse de öğretmenin okul dışında alacağı eğitimlerin yanında okul içindeki meslektaş dayanışmasına da önem vermesi gerekir. Bu açıdan öğretmenler arasında ortak çalışmayı engelleyen mesleki normlar hakkında bazı konulara vurgu yapılmıştır (Little, 1990; Lortie, 1975). Bu normlar, rutin okul günü içinde öğretmenlerin etkileşimlerini geçici olarak sınırlandıran öğle vaktinde, okula başlamadan önce ve okul sonrasındaki sürelerde sınırlı olabilir (Miller ve Lord, 1995). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için çalışmalar parça parça olması ve ihtiyaçları karşılamak için yeterli sürenin olmaması gelişimin sağlanmasında bir engel oluşturmaktadır. Yapıları gereği dağınık hizmet günlerinde yapılan çalışmalar; yeni değerlendirme planlarını öğrenmek, test sonuçlarını ders planlarına dönüştürmek, yeni bir müfredat veya ders kitabı serisi uygulamak gibi teknik ve acil konularla sınırlıdır (Grossman, Wineburg ve Woolworth, 2001).

Entelektüel toplumu inşa etme çabaları tarihsel olarak okul duvarlarının dışında gerçekleşmiştir ve böylece öğretmen öğrenimini iş yerinin zamansal ve mekansal ortamından çıkarmıştır. Öğretmenler okul dışında başkalarıyla çalışmak ve öğrenmek için

çoğu zaman başka bir kuruma gitmektedirler. Buralarda mesleki deneyimler olsa da, öğretmenler iş yerinde vakit geçirdikleri kişilerle beraber değildirler. Okul dışında gerçekleştirilen seminer ya da kurslar katılanlara fayda sağlasa da öğretime dönük fayda sağlaması açısından bazı tartışmaları beraberinde getirmektedir. Örneğin, bu eğitimler öğrenmenin mesleki yaşamının devam eden bir parçası olmaktan ziyade onların boş zamanlarında gerçekleştirdiği bir etkinlik olduğu düşünülmektedir. Pratik anlamda bu öğrenme fırsatları genellikle isteğe bağlı olarak gerçekleştirilir ve gönüllülük esasına göre belirli bir kesimi içine alır. Kendini geliştirmek isteyen, boş zamanlarını ayırabilen ve masraflarını karşılayabilecek öğretmenler bu etkinliklere katılmaktadır. En önemlisi, bu tür etkinliklerin sunulan programlar ile gönüllü olanlar arasında bir eşleşme olduğunda yapıldığı görülmektedir. Çoğu durumda, bu tür bir entelektüel genişlemeye en çok ihtiyaç duyan öğretmenler gönüllü olma olasılığı en düşük olanlardır (Grossman, Wineburg ve Woolworth, 2001).

Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin yaz aylarında ya da hafta sonu yapılacak çalışmaların en büyük dezavantajı, bireyleri işyerlerinden çıkarmanın, başka bir ortamda öğretmenin ve daha sonra mevcut durumu değiştirmek için onları değişmeyen bir işyerine döndürmenin mümkün olduğu varsayımına dayanır. Seymour Sarason (1990) yirmi yıldır bu tür modellerin bireyleri etkileyebileceğini sürekli olarak savunmaktadır, ancak iş yerini önemli bir şekilde değiştirmeleri pek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle, iş yerinde yer alan, bireysel dönüşümün yanı sıra bireylerin çalıştığı sosyal ortamların dönüşümünü sunan bir profesyonel topluluk vizyonu önerilmektedir (Grossman, Wineburg ve Woolworth, 2001).

Öğretmenlerin mesleki gelişimine dönük okulun profesyonel öğrenme programlarının yapılması ve uygulanması için ihtiyaç belirleme gibi gereken çalışmaların

önceden yapılmasını önemlidir (Gray ve diğ., 1999; Harris ve diğ., 1997). Birçok araştırma, yönetim ve liderlik tarzının, bir okulun beklentilerini karşılamadaki etkinliğinin algılanmasında çok önemli olduğu görüşünü ortaya koymuştur (Gray ve diğ., 1999; Harris ve diğ., 1997; Huffman, Hipp, Pankake ve Moller, 2001). Bu ilişki, tüm okul yönetimi politikalarının bölüm etkinliği üzerindeki etkisinin doğasını sorgular. Hem Gray ve diğerleri (1999) hem de Harris ve diğerleri (1997) okul politikasının, misyon ve ahlakın, öğrenci başarısının ve yönetiminin çalışmalarını iyileştirdiği üç alan olduğunu vurgulamaktadır. Etkili okullarda başarılı bir şekilde faaliyet gösteren bölümler, uzmanlık çalışmalarını özellikle destekleyen yapılarda ve kültürlerde faaliyet göstermektedirler (Harris ve diğ., 1997: 150).

Okuldaki yapılar ve bölümler arasında gözlenen ilişki göz önüne alındığında, çoğu okul yönetiminin bölümlerin çalışmalarını değiştirmek için planlanmış stratejilerden yoksun oldukları söylenebilir. Örneğin, Gray ve diğerleri (1999) okullarda bölüm iyileştirme stratejilerinin şunları içerdiğini bulmuşlardır: Yeni bir bölüm başkanının atanması, okul çapındaki girişimlerin bölümsel iyileştirme getireceği varsayımı, etkili çalışan bölüm uygulamasının yaygınlaştırılması ve dış destek yardımı ile üst üste gelen bölümlerin geliştirilmesi. Bu stratejiler okullarda orta düzeyde kullanılma eğilimindedir ve okullarda üst düzey yöneticilerin çoğunluğu bölüm üyelerinin sonunda okul düzeyinde girişimler benimseyeceğini varsaymaktadır. Bölümler için stratejiler uygulandığında, üst düzey yöneticiler etkisiz bir departmanın kişisel sorumluluğunu alarak onu ileriye götürmek ya da kilit personel üzerindeki değişime odaklanmak durumundadır (Gray ve diğ., 1999: 121). Bu aşırı iyimser varsayımların bir sonucu olarak, birçok üst düzey yönetici departman düzeyinde nelerin mümkün ve uygun olduğuna dair oldukça karamsar görüşlere sahiptir (Gray ve diğ., 1999: 121).

2.1.2. Mesleki Topluluk Üzerine Yapılan Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, mesleki topluluk kavramı üzerine Türkiye’de Özdemir’in (2016) araştırmasına rastlanmaktadır. Özdemir (2016) çalışmasında okul müdürünün yönetsel davranışlarının okul başarısına etkilerini incelemiştir. Yönetsel davranış gösterme durumu arttıkça öğretmenlerin mesleki topluluk olma düzeyleri yükselmektedir. Okul müdürünün gösterdiği davranışlar öğretmen aracılığı ile dolaylı olarak öğrenci başarısını etkilemektedir. Bu çalışmaya göre, öğretmenlerin yansıtıcı diyalog sağlaması, öğretime odaklanması ve sorumluluğu paylaşması öğrenci başarısı için pozitif ve düşük seviyede etki göstermektedir.

Söz konusu kavrama ilişkin yurt dışı alanyazın incelendiğinde daha fazla araştırmaya rastlanıldığı görülmektedir. Örneğin, Andrews ve Lewis (2002) araştırmalarında Avustralya Queensland’daki değişim sürecine (IDEAS, Okullarda Başarıyı Artırıcı Gelişimsel Sistem) dahil bir ortaokuldaki çalışmayı incelemişlerdir. Bu değişim sürecinde, öğretmenlerin okulun yapısındaki değişimden ziyade dersliklerde yapılan değişikliklere önem verdiği görülmüştür. Temel bulgular bir grup öğretmenin katılımıyla mesleki bir topluluk oluşturduğu süreç üzerinedir. Paylaşılan vizyon, profesyonel yollarla geliştirilmekte ve bu anlayış sınıftaki öğrenme etkinliklerini etkilemektedir. Bu kapsamda sürdürülebilirliğin sağlanması için okulun tüm öğretmenlerini içine alacak bir topluluk anlayışının oluşturması gerekir. Bu durum, ayrıca iş yerine ilişkin yeni bir imajın geliştirilmesini gerektirecektir. Öğretmenlerin bu imajı geliştirmesi, öğrenmeyi öğrenen öğrencilerin yetiştirilmesinde etkili olacaktır. Çünkü öğretmenler o okuldaki öğrencilerin nasıl daha iyi öğreneceklerini arayacaklardır. Bu yüzden okul geliştirme çalışmaları,

öğretmenlerin sınıf içindeki eylemlerine ve mesleki topluluk oluşturma süreçlerine odaklanmaktadır (Kruse ve diğ., 1995; Louis ve Marks, 1996).

Wahlstrom ve Louis (2008) yaptıkları çalışmada etkin öğretmen uygulamasını işlevsel olarak tanımlayan üç güçlü faktör belirlemişlerdir. Bu üç tür öğretim davranışı; standart çağdaş uygulama, odaklanmış öğretim ve esnek gruplama uygulamaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın sonuçları, paylaşılan liderlik ve mesleki topluluk düzeyinin öğretimin bu üç boyutunu etkileyen önemli değişkenler olduğunu göstermiştir. Öğretmenin öz yeterlik düzeyleri öğretime odaklanmayı güçlü bir şekilde etkilemektedir. Buna karşın, diğer öğretim davranışları açısından daha az etkiye sahiptir. Yine aynı çalışmada cinsiyetin ve deneyimin öğretim uygulamaları üzerinde açık bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öte yandan, okul müdürlerinin çalıştıkları kurumuna göre (ilköğretim ya da ortaöğretim) öğretmenlerin öğretim davranışları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyan belirgin bir örüntüye rastlanılmamıştır.

Lomos, Hofman ve Bosker (2011) son 30 yılda mesleki topluluk ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak bir meta-analiz çalışması yapmıştır. Analiz sonucunda, öğretmenlerin mesleki topluluk olma düzeylerinin öğrenci başarısını artırabileceğini gösteren bir etki büyüklüğünü ($d = ,25$) raporlamışlardır.

Little (2013) yürütmüş olduğu çalışmasında öğretimin geliştirilmesi için bazı önemli konuların altını çizmiştir. Buna göre, öğretmenlerin öğretimde etkili olmayan yöntemleri sorgulaması, yeni öğretim ve öğrenme kavramlarını incelemesi, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul etmesi, bu farklılıklara cevap verecek materyaller geliştirmesi ve öğretmenlerin birbirlerini geliştirecek paylaşımlarda bulunmaları gerektiğini savunmuştur. Öte yandan, az sayıda araştırma mesleki topluluğun öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğretim uygulamalarındaki etkilerini incelemiştir (Wahlstrom ve Louis, 2008).

Little (2013) çalışmasında sınıf öğretimi uygulamasının öğretmenler arasında çıktıları aracılığıyla nasıl bilindiği, paylaşıldığı ve geliştirildiği sorununu ele almak için iki lisede matematik ve İngilizce öğretmenleri arasında sınıf içi etkileşimler, öğretmen bilgisi, uygulaması ve öğrenimi üzerine yoğun vaka çalışmalarından yararlanılmıştır. Özellikle, sıradan günlük çalışmalarda yer alan öğretmen gelişim fırsatları ve olasılıklarına yakından odaklanmak için birkaç çalışmada öğretmen topluluğunun içine gidilmiştir.

Sınıf içindeki etkinlikler yaygın olmasına rağmen çoğu zaman belirsiz olduğu ve birçok faktörle bağlantılı olduğu için gözlemcinin mevcut ortamı yorumlaması zorlaşmaktadır (Little, 2002). Bunlar arasında üç madde belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Birincisi, planlanan uygulamalar ile gerçekleşen ya da gözlemlenen uygulamalar arasında farklılık yaşanmaktadır. İkincisi, sınıf etkinlikleri, zamana, mekana ve duruma göre anlamlıdır ve uygulamalar hem bireyler hem de gruplar arasında farklılaşabilmektedir. Son olarak, sınıf içi uygulamalar belirli bir zamana sıkıştırılmakta ve yoğun bir diyalog yörüngesinde farklı noktalara odaklanmaktadır.

Banerjee, Stearns, Moller ve Mickelson (2017) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin iş doyumunu ile öğrencilerin matematik ve okuma başarısı arasındaki ilişki mesleki topluluk ve işbirliği değişkelerinin aracı etkisi ile incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin iş doyumunun öğrenci başarısını mesleki topluluk aracılığıyla etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, çalışmada mesleki topluluk olmanın okul kültürünün bir gereği olduğu vurgulanmıştır. Bu kapsamda, meslektaşlık duygusu, öğretmenler arasında deneyimlerin paylaşılması ve okul misyonu üzerinde anlaşmanın sağlanması söz konusu aracı etkinin oluşmasında önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir.

2.2. DAĞITIMCI LİDERLİK

Geçmişten günümüze eğitim, toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri konusunda önemli bir yere sahip olmuştur. Bireyin istenilen davranışlara sahip olması, hayata hazırlanması ve toplumsallaşması sürecinde eğitim başat bir rol oynamaktadır. Eğitim evde başlar ve eğitim örgütleriyle desteklenerek devam eder. Okullar toplumun eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını karşılayan eğitim örgütleridir. Bu bağlamda, okullarda yürütülen çalışmalarda okul yöneticilerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Etkili okul yöneticileri sahip olunan olanakları en üst düzeyde kullanarak öğrencilerin öğrenme başarılarını istenilen düzeye ulaştırmayı amaçlayan ve okulda liderlik yapısının oluşturulmasıyla birlikte, okulun her konuda başarıya ulaşabilmesi için yapılan çalışmalarda kilit konumunda olan kişilerdir (Balcı, 2013; Harris, 2013; Manasse, 1984; Şişman, 2012).

Başarıya ulaşmak bir hedef olmakla birlikte, bunu sağlayan faktörlerin işleyişi ve kalitesi de bir o kadar önemlidir. Bu doğrultuda liderliğin etkili bir rolü olduğu söylenebilir. Örgütlerde ve çevrelerinde yaşanan gelişme ve değişimler liderliği çok önemli bir noktaya getirmiş, etkili liderlik tarzlarının benimsenmesi gerekli olmuştur (Bass, 2008; Burns, 1978; Drucker, 1988; Kotter, 2001; Yukl, 2008). Alanyazında çeşitli liderlik tanımlarının yer aldığı görülmektedir. Genel anlamda liderlik, belirli amaçlar doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve harekete geçirebilme gücüdür (Şişman, 2014). Stodgill (1950) liderliği, tek bir elde bulunan güç ve liderin amaçlar doğrultusunda izleyenleri motive etme, etkileme gücü açısından tanımlamıştır. Hollander (1978) yaptığı liderlik tanımlarında lider ve izleyenler arasındaki birbirini etkileme süreci; Jacobs ve Jaques (1990) ise takipçilere geçerli bir amaç belirtme ve bu amaca ulaşılması için grup üyelerinin her birinin ve beraber gösterdiği çaba üzerinde durmaktadır.

Okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim ve rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde, aynı zamanda okul örgütünün her bir parçasının işleyişinde okul müdürü önemli bir unsurdur. Diğer taraftan, okul müdürlerinden beklenen roller değişerek yöneticiliğin yanında etkili liderlik özellikleri göstermesi yönünde dönüşüm yaşanmıştır. Liderlik; yenilikçi ve orijinal, geliştirici, insanlara güven vererek yine insanlarla doğru işleri yapma nitelikleri ile yöneticilikten ayrılır (Bennis, 1994: 65-66). Okul yöneticileri sergiledikleri liderlik davranışlarıyla ve oluşturdukları okul iklimi ile öğretmen ve öğrencileri olumlu yönde etkileyebilmelidir (Kurt, 2009: 9).

Alanyazın incelendiğinde liderlik kuramlarının üç ana başlık altında incelendiği görülmektedir: Özellik kuramı, davranış kuramı ve durumsallık kuramı (Güçlü, 2018). Erçetin (2000), liderlikle ilgili yaklaşımları klasik ve yeni yaklaşımlar olarak değerlendirmiş ve şöyle sıralamıştır: Klasik yaklaşımlar; özellik yaklaşımları, davranışsal yaklaşımlar ve durumsal yaklaşımlardır. Yeni yaklaşımlar ise transformasyonel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve kuantum liderlik olarak sıralanmıştır. Çelik (1999) bu sıralamanın benzerini yapmakla beraber yeni liderlik kuramlarında farklılığa gitmiştir: Kültürel liderlik, öğretimsel liderlik, etik liderlik, süper liderlik, öğrenen liderlik, transformasyonel liderlik ve vizyoner liderlik. Her bir kuram kendi görüşleri doğrultusunda liderliği açıklamaya çalışmakla birlikte, birbirleri ile bir bütün olmaktadır. Tek bir kuram olarak liderlik üzerine açıklamalarda bulunmaları mümkün görünmemektedir (Bodwitch ve Buono, 2001)

Özellikler yaklaşımı kimi bireylerin doğal liderler olduğunu ve bu liderleri diğerlerinden farklı kılan özellikler ve kabiliyetlere sahip olduğunu savunur (Koçel, 2003: 75-88; Yukl, 1991: 178). 1920-1950 yılları arasında bu özelliklerin belirlenmesi için çeşitli testler hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu doğrultuda, bir liderde bulunması gereken özellikler şu şekilde sıralanmıştır (Daft, 1991: 373):

- Fiziksel olarak aktif ve enerjik olmalıdır.
- Zekâ ve yeteneğini kullanabilmeli ve bunu yansıtabilmelidir.
- Üretken, dürüst ve etik davranışlar sergileyen bir kişilik yapısına sahip olmalıdır.
- Başarı odaklı, sürekli ilerde olma güdüsü ve sorumluluk alma isteğinde olmalıdır.
- Sosyal olmalı, kişiler arası etkili iletişim kurabilmeli, işbirliği içinde çalışabilmeli, nazik olmalıdır.

Özellikler yaklaşımı yalnızca lider değişkenini ele alması sebebiyle etkili olamamıştır. Çünkü liderliği etkileyen farklı değişkenler de bulunmaktadır. Davranışsal yaklaşıma göre liderliği tanımlayabilmek için liderlerin bu süreç içindeki davranışları izlenmelidir. Davranışsal yaklaşıma göre bazı liderlik teorileri aşağıda açıklanmıştır (Güçlü, 2018). Douglas McGregor'un X ve Y Teorisine göre, X tipi yönetimde katı bir denetim, ceza, görev tanımı ve buna göre bir yönetim uygulaması esastır. Çünkü insan doğası gereği tembel ve sorumluluğu almaktan kaçan bir varlıktır. Y tipi yönetim anlayışına göre ise insanın öğrenme isteği ve gerekli sorumlulukları alma isteği uygun şartlar sağlandığında ortaya çıkar (Güçlü, 2018). Ohio State Üniversitesi çalışmalarında askeri kurumlardaki liderliklerin araştırılması sonucu, liderliğin örgüt üyelerinin başarısı ve doyumunu üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Erdoğan, 1991'den akt: Çelik, 2003: 12). Michigan Üniversitesi çalışmalarında iş merkezli ve birey merkezli liderlik davranışları olduğu ve bunların birbirinden farklı ve bağımsız olduğu görülmüştür (Northouse, 2007: 71-72).

Blake ve Mouton'un yönetim tarzı matrisinde ise beş liderlik türü tanımlanmıştır. Bunları otorite-itaat, zayıf liderlik, şehir kulübü liderliği, dengeli liderlik ve takım liderliği olarak belirtmiştir (Kippenberger, 2002: 89-90). Likert Sistem-4 modelinde, dört sisteme bakıldığında, hiyerarşi ve otoriteye bağlı, karar verme yetkisinin

üstte olduğu, katı kontrol ve cezaya dayalı bir yönetim sürecinden; güveni iletişim, birlikte hareket etme ve etkin bir yönetim sistemine doğru gidildiği görülmektedir (Güçlü, 2018).

Durumsallık yaklaşımı, farklı koşullarda farklı liderlik tarzlarının benimsenmesi gerektiğini, her tarzın her yerde uygulanamayacağını savunur. Liderin sorumluluklarına karşı sergilediği davranışlar, kişiler arası iletişimde gösterdiği davranışlar ve takipçilerin eylemler sırasındaki gösterdikleri isteğe bağlı olarak durumsallık teorileri ortaya çıkmıştır (Dilts, 1996: 203). Bazı durumsallık teorileri şu şekildedir: Fiedler'in Durumsallık Kuramı-Yol Amaç Kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı, Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı, Reddi'nin Üç Boyutlu Liderlik Kuramı (Etkili ve etkisiz lider), Çoklu Bağlantı Modeli Liderliğe İkameleler Yaklaşımı (Güçlü, 2018). Durumsallık yaklaşımı, liderliği sadece kişisel özellikler ya da davranışlar olarak değerlendirmeyip çok daha geniş açıdan ele alan yaklaşımlardır. Her durum için geçerli olan standart bir liderlik tarzının olmadığı, farklı liderlik tarzlarının ortaya çıkmasında durumsal faktörlerin önemli olduğunu savunan yaklaşımdır (Güçlü, 2018).

Son dönemlerde örgütlerin sahip oldukları gücü fark ettirmede önemli bir görev üstlenen liderliğe verilen önem artmaktadır (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008: 29; Storey, 2004: 149). Geleneksel liderlik anlayışlarının yerini alan çağdaş liderlik yaklaşımlarından biri de dağıtımçı liderliktir. Geleneksel liderlik anlayışları yerine geliştirilen alternatiflerden biri olan dağıtımçı liderliğin eğitim örgütlerine yönelik olduğu söylenebilir (Bolden, 2011: 2; Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja ve Lewis, 2008: 190; Spillane ve Healey, 2010: 254). İlk olarak 1954 yılında ele alınan dağıtımçı liderlik kavramı (Currie, Lockett ve Suhomlinova, 2009: 1738), 1990'dan sonra daha çok dikkat çekmiştir (Timperley, 2005: 396).

Okul yöneticilerinin liderliği tek başına yürütmesi veya liderliği izleyenleri ile paylaşması kendine bağlı bir durumdur. Okul idarecisinin liderlik rolünü diğer bireylerle paylaşabilmesi için izleyenler arasında ve izleyenler ile okul yöneticisi arasında pozitif yönde bir etkileşimin olması gereklidir. Etkileşimin uyumlu ve tutarlı bir şekilde sağlanmasıyla bireyler örgütün amaçlarına başarı içinde ulaşma yönünde en üst düzeyde çalışacaklar ve donanımlı oldukları alanlarda liderlik yapma yönünde istekli olacaklardır. Okul yöneticisinin dağıtımcı liderlik rolü göstermesi okulun hedeflerine ulaşmasında çok önemlidir (Harris, 2008; Laughlin, 2011; Spillane, Camburn ve Pareja, 2007). Bununla birlikte dağıtımcı liderlik yaklaşımına göre tüm izleyenler liderlik rolü üstlenmek zorunda değildir (Spillane ve Healey, 2010). Başka bir deyişle grup üyelerinin liderlik özellikleri göstermelerinde gönüllülük esastır.

Okul yönetiminde dağıtımcılık son zamanlarda dünya çapında birçok alanda uygulayıcı ve araştırmacıların ilgisini çekmiştir (Harris, 2012; Spillane ve Healey, 2010). Özellikle 2000'li yıllardan itibaren alanyazında dağıtımcı liderlik türü ile ilgili birçok kuramsal (Elmore, 2000; Groon, 2000, 2002; Spillane, 2003, 2005) ve deneysel çalışmanın (Bennet, Wise, Woods ve Harvey, 2003; Bolden, 2007; Hulpia ve Devos, 2010) yürütüldüğü görülmektedir. Alanyazına göre dağıtımcı liderliğin eğitim kurumlarının niteliğini arttırdığına yönelik bulgular bulunmaktadır (Harris ve Muijs, 2003; Sheppard ve Brown, 2009).

2.2.1. Dağıtımcı Liderliğin Tanımı

Dağıtımcı liderliği bazı araştırmacılar farklı alanlarda otoriteye etkin katılım, esneklik ve otoritesiz yeni ekiplerin oluşturulması şeklinde tanımlarken bazı araştırmacılar da bu kavramı herhangi bir bireyden ziyade kişiler arasındaki iletişim süreçlerinden yola

çıkarak tanımlamaktadırlar (Lima, 2008: 161). Spillane (2006: 13) liderlik teorisinde, formal ve informal liderler arasında dağıtılan liderlik uygulamalarının dağıtım şeklini ele almıştır (Spillane, Halverson ve Diamond, 2004: 16). Spillane (2006: 3) dağıtımcı liderliği, lider olabilecek herkesi kapsayan bir buz dağına benzeterek liderliği yöneticilikten öteye götürmüştür. Gronn (2002: 442) ise dağıtımcı liderliği çalışma ortamındaki emeğin paylaşımı olarak ele almıştır. Bununla birlikte Harris (2005: 8) okul işleyişinde rol alan herkesin; idari personel, öğretmenler, destek personeli, aileler ve öğrenciler arasındaki etkili iletişime bağlı olarak görülen bir liderlik uygulaması olarak dağıtımcı liderliği tanımlamıştır. Araştırmacılar farklı yollarla dağıtımcı liderliği tanımlasalar da liderliğin formal bir otorite ve ekip üyeleri arasında ast üst şeklinde bir ilişki olmadığı ve ekipte birden fazla liderin bulunabileceği konusunda birleşmişlerdir (Mehra, Smith, Dixon ve Robertson, 2006: 233).

Bu kapsamda birçok alanda çalışanların ve araştırmacıların ilgisini toplayan dağıtımcı liderlik (Spillane ve Diamond, 2007; Spillane ve Orlina, 2005), birden fazla liderin bulunduğu ve liderlik uygulamalarının en üst düzeyde ekipte bölüşüldüğü, formal ve informal otorite uygulamalarındaki etkileşime dayalı bir liderlik türüdür (Harris ve Spillane, 2008: 31). Dağıtımcı liderlik tek bireyin kabiliyeti, zekâsı veya karizmasından öte lider, takipçi ve ortam arasındaki etkileşimdir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2004: 11). Görüldüğü üzere dağıtımcı liderlik kavramının birçok tanımına rastlanmaktadır. Her araştırmacının kendi bakış açısı doğrultusunda araştırma yapması ve konuya dayalı farklı yaklaşımlar olması bu durumu kaçınılmaz kılmıştır. Spillane (2006) de dağıtımcı liderlik yaklaşımının en zayıf noktasının bu durum olduğunu belirtmiştir.

Dağıtımcı liderlik, liderlik özelliklerinden çok, paydaşların grup ve kendi gelişimleri için yaptıkları çalışmalara önem vermektedir. Liderin sahip olduğu yetkinlik ve bilgi birikimindense, liderin izleyenlerle iletişimi ve gelişen farklı durumlara çözümler

üretebilmesi daha önemlidir (Spillane, 2005). Bu açıdan bakıldığında dağıtımçı liderliğin durumsallık kuramını benimsediği düşünülebilir. Her durumda aynı liderlik özelliklerinin gösterilmesi dağıtımçı liderlik anlayışı ile uygun düşmemektedir.

Baloğlu (2011) dağıtımçı liderlikte, bütünü oluşturan parçaların dağıtılması ile etkinin artacağını ve bütünün daha verimli sonuçlar ortaya koyacağını belirtmiştir. Bütünsel bir yaklaşımı benimseyen dağıtımçı liderlik, parçaların bir araya gelerek toplamlarından daha fazlası ettiğine dikkat çekmektedir (Baloğlu, 2016). Okuldaki tüm paydaşların da yönetime dahil edilmesi bu liderlik türü açısından önem taşımaktadır. Dağıtımçı liderlik, liderlik davranışlarından çok etkileşim süreci ile ilgilidir. Çağımızda sosyal ilişkilerin önem kazanmış olması dağıtımçı liderliğin gerekli görülmesini sağlamıştır (Yılmaz, 2015).

2.2.2. Dağıtımçı Liderliğin Temelleri

Dağıtımçı liderliğin kökenine bakıldığında 20. Yüzyılın ilk dönemlerine kadar uzandığı görülmektedir. Dağıtımçı liderlik kavramı Avustralyalı psikolog Gibb (1954) tarafından kullanılmıştır. Gibb (1954) etkileşime dayalı olarak formal ve informal topluluklar arasındaki ilişkiyi açıklamak için bu kavramı kullanmıştır. Ekipteki liderlerin etkileme şekilleri üzerine yaptığı çalışmada odaklanmış liderlik ile dağıtımçı liderlik kavramları arasındaki farkları belirlemeyi amaçlamıştır. Bütün sorumluluk ve yetkinin tek bir elde toplanması anlamına gelen “odaklanmış” sözcüğü ile liderlik görevinin gruptaki her elemanın paylaştığı ve gerekli zamanlarda farklı bireylerin liderlik gösterdiği anlamına gelen “dağıtımçı” sözcüğü incelenmiştir (Harris, Leithwood, Day, Sammons ve Hopkins, 2007). Dağıtımçı liderliğin temeline bakıldığında ekipte liderliğin birden fazla birey tarafından gösterilmesi ve aynı ekipte birçok liderin olabilmesi durumu görülmektedir. Dağıtımçı liderlik bazı araştırmacılar tarafından “lidersiz takım” ya da “öz yönetimli takım” şeklinde

tanımlanmıştır (Barry, 1991). Barry (1991), dağıtımçı liderlik tanımında liderliği birbiri ardına gelen ya da eş zamanlı devam eden davranışların tamamı olarak ele almıştır.

Örgütü oluşturan bireylerin her birinin liderlik özelliklerini gösterebilmesi için imkan sağlanması dağıtımçı liderlik açısından önemli görülmektedir. Bu sayede elde edilecek verimin üst düzeyde olacağı düşünülmektedir. Harris'e (2004) göre, örgütlerde formal ve informal liderler bulunmaktadır. Formal liderler eğitim örgütlerinde müdürler, müdür yardımcıları, zümre başkanları olabilir. Bu görevdeki liderler dağıtımçı liderlik anlayışına göre informal liderlerin, yani diğer grup üyelerinin, gelişimini desteklemeli ve bu yönde onlara öncülük etmelidir. Bu sayede örgütteki kapasite arttırılabilir. Bahsi geçen iki liderlik türü birbirlerini yatay ve dikey yönde desteklemeli ve birbirlerinin gelişimi için ortak çalışmalar yapmalıdır (Harris, 2004; Spillane, 2006). Dağıtımçı liderlik, gruptaki hiyerarşik düzeni reddetmez ancak bazı araştırmacılar tarafından odaklanmış liderliğin karşıtı olarak kullanılmıştır (Melnik, 1982).

Dağıtımçı liderlik çeşitli şekillerde ifade edilmektedir. Gronn (2008) dağıtımçı liderlik kavramını tam olarak anlamlandırmak için dağıtımçı liderliğin temeline inilmesi gerektiğini vurgular ve bu kapsamda dağıtımçı liderliğin temeline ışık tutan çalışmaları şu şekilde sıralar:

Benne ve Sheats: Araştırmacılar 1948 yılında "lider" ve "takipçi" kavramlarını değişik fonksiyonlarda açıklayarak dağıtımçı liderlik yaklaşımının yolunu açmışlardır. Benne ve Sheats araştırmaları sonucunda liderliğin bir veya birden fazla birey tarafından yürütülebileceği konusunda öneride bulunmuşlardır. Aynı zamanda sorumluluğun paylaşımına da değinerek dağıtımçı liderlik davranışlarının temelini oluşturmuşlardır.

Gibb: Gibb (1954), “Handbook of Social Psychology” adlı eserinde “dağıtımçı liderlik” kavramını kullanmıştır. Lider ve izleyenlerin birbirinden ayrı tutulmasını garip bulmuş, bu iki kavramın birbiri arasında sürekli rol değiştirdiğini ve geçişken kavramlar olduğunu, liderliğin farklı durumlarda farklı kişilere geçebileceğini savunmuştur. Gibb 1968 yılında liderliğin bir ekip olarak gerçekleştirilen etkinlikler olduğu fikrini ortaya koymuştur.

French ve Snyder: Benne, Sheats ve Gibb gibi bu iki araştırmacı da küçük ekipler üzerinde yoğunlaşmışlardır. French ve Snyder liderliği ekibin bir bölümünün diğer bölüm üzerinde gösterdiği sosyal etki olarak görmüşlerdir. Ekibi oluşturan bireylerin bireysel özellikleri ve diğer yan faktörlerden dolayı bir kısmının daha fazla liderlik özelliği gösterdiğini ve daha az liderlik gösteren kısmın da takipçileri oluşturduğunu savunmuşlardır.

Katz ve Kahn: Araştırmacılar liderlik davranışlarının tüm paydaşlara yayılmasının etkili liderlik sağlayacağı görüşünü ortaya koymuşlardır. Örgütlerde formal liderlerin resmi sorumluluklarını ve karar alma süreçlerini paylaşmalarını öngörmüşlerdir.

Schein: Schein (1988) liderliği fonksiyonel olarak tanımlamıştır. Okul yöneticileri ya da formal diğer liderler değil tüm paydaşların liderlik davranışları göstermesinin daha verimli olacağı görüşünü sunmuşlardır.

Temeline baktığımızda dağıtımçı liderliğin tüm araştırmacılar tarafından benimsenen ortak noktası liderlik davranışlarının tüm paydaşlara dağılmasıdır. Yakın zamanda ise dağıtımçı liderlik kavramına yönelik en önemli çalışmaları Gronn (2002), Spillane (2006) ve Elmore (2000)’un ortaya koyduğu görülmektedir.

2.2.3. Dağıtımçı Liderlik Rollerini

Örgütte çok sayıda etkenin toplanarak meydana getirdiği sistem olan dağıtımçı liderlik, okul örgütlerinde liderlik uygulamalarının tek elden yürütülmesi yerine liderlik davranışlarının dağıtılmasıdır (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001). Dağıtımçı liderlikte, otoritenin bulunmasının gerekli olduğu belirtilmiş; fakat bir eğitim örgütü olarak okulun karmaşık bir sistem içinde bulunması nedeniyle, tek başına bir liderin tüm örgüt sorumluluğunu üstlenmede ve yerine getirmede başarılı olamayacağı ifade edilmiştir (Hoy ve Miskel, 2010; Hulpia ve Devos, 2010; Spillane, Halverson ve Diamond, 2004). Dağıtımçı liderlikle ilgili bazı görüşler, eğitim örgütlerini idare etmede çoğul liderlere ihtiyaç duyulduğunu ve sorumluluğun liderler arasında bölünmesi ve paylaşılması gerektiğini belirtmektedir (Gronn, 2003; Grubb, Flessa, Tredway ve Stern, 2003). Eğitim örgütlerinin yapısıyla uyumlu bir dağıtımçı liderlik uygulaması bu örgütlerde paylaşmayı ön plana getirdiği gibi hesap verilebilirliği de gündeme getirmektedir (Çelik, 2013). Bu liderlik türü, hesap verilebilirliğin genişlemesini sağlamakta ve okullarda demokratik bir ortam oluşmasında da yardımcı olmaktadır. Bu demokratik ortam, örgüt yönetiminde karar verme aşamalarına öğretmenlerin de katılması ve liderliğin paylaşılması ile sağlanabilir hale gelmektedir (Çelik, 2013; Harris, 2012; Mayrowetz, 2008).

Heck ve Hallinger (2009) öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak dağıtımçı liderliğin kaynaklarına yönelik yaptıkları kapsamlı çalışmada dağıtımçı liderliği modellemek amacıyla üç kapsamda kavramsallaştırmışlardır: Yönetici, öğretmenler ve ekip üyelerinin işbirliği. Bunun yanında dağıtımçı liderliği üç farklı açıdan değerlendirmişlerdir. Bunlardan ilki, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin akademik gelişimde beraber karar vermelerini etkilediği yönündedir. İkincisi; okul liderlerinin, öğretmen görüşlerine göre, hesap verilebilirliğin bölüşülmesi, birliktelik ve katılımın sağlanması ile birlikte okuldaki

herkesin gücünü artırması ve yönetişimi önemsemesi önemlidir. Üçüncü olarak da yine öğretmen görüşlerine göre okulun tüm elemanlarına okulun temel hedeflerini incelemek için gerekli koşulların oluşturulması gibi akademik olarak gelişimi sağlamak ve değerlendirmek üzere okul liderlerinin etkin olması gerektiği yönündedir.

2.2.4. Dağıtımçı Liderliğin Okul Etkililiğine Katkısı

Alanyazında dağıtımçı liderlik özellikleri bireysel özellik olarak değerlendirilmemekte, okul örgütü ve örgüt otoritesi arasındaki sürekli etkili iletişim ile sağlanan bir süreç olarak görülmektedir (Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009: 1014). Eğitim örgütlerinde çağdaş bir yönetimle, tek kişinin lider olması anlayışından ekip liderliğine doğru değişimin görülmesi okullarda dağıtımçı liderlik uygulamalarına geçildiğini düşündürebilir (Harris, Brown ve Abbott, 2006). Bütün sorunların üstesinden tek başına gelebilen ve üstün yeteneklere sahip tek otorite “kahraman lider” kavramının çökmeye yüz tutmasıyla dağıtımçı liderlik ilgi odağı olmuş ve güncellik kazanmıştır (Jacobs, 2010: 35). Kahraman lider görüşü yerine; örgütün problemlerini ortadan kaldırma yönteminin örgüt üyelerinden güç alma olarak benimsendiği, yaşanması gereken değişim ve gelişim için gerekli desteğin sağlandığı, örgüt elemanlarından gelen bütün bilgiye açık ve bunların örgüt için faydalı bir şekilde kullanılabildiği dağıtımçı liderlik anlayışı kendini göstermektedir (Woods, 2010: 5).

Dağıtımçı liderlik anlayışında tüm ekip üyelerinin konuyla ilgili her türlü bilgi birikimlerini ve yeteneklerini kullanarak yaptıkları katkılar, onların formal olarak sahip oldukları yetkilerle yaptıkları katkılardan çok daha önemlidir. Tüm paydaşların birlikte ortaya çıkardıkları ve gösterdikleri liderlik davranışları dağıtımçı liderlik davranışlarını içerir ve bu yönüyle de geleneksel liderlik anlayışından ayrılır. Izbicki (2004) akademik

başarının arttırılması için okuldaki her bireyin sorumluluk aldığı bir liderlik tarzının, öğretmenlerin değişim ve gelişime yönelik hissedilen ihtiyacı daha iyi anlamalarına ve ekip üyelerinin liderliklerinin okuldaki eğitim ve öğretim sürecine etkilerini fark etmelerini sağlayabileceğine dikkat çekmektedir.

Eğitim örgütlerindeki eski yapı günümüzdeki öğrenme ihtiyaçlarına uyum sağlayamamaktadır (Harris ve Spillane, 2008: 31). Dağıtımçı liderlik uygulamalarında hedef; örgütteki paydaşların girişimlerini, düşüncelerini ve yeterli oldukları alanlardaki bilgi ve becerilerini paylaşımlarıyla oluşturulan ek dinamikler sağlamaktır. Böylece bireysel olarak sağlanan sonuçların bütününden daha büyük sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu da temelinde, yardımlaşma ve dayanışmaya dayalı bir çalışma ile ortaya çıkan sorumluluk ve uzmanlık arasındaki ilişkiye dayanmaktadır (Jappinen, 2012: 25).

Dağıtımçı liderliğin akademik çıktılar ve okulun gelişimi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Harris, 2011). İngiltere’de Leightwood ve arkadaşları, araştırmaları sonucunda eğitim örgütlerinin dönüştürülmesi üzerinde dağıtımçı liderliğin olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Paylaşılan sorumluluk ve bilgi boyutları ile dağıtımçı liderlik eğitim örgütlerinin akademik sonuçları ve gösterdikleri gelişim üzerinde pozitif yönde etki göstermektedir (Hallinger ve Heck, 2009; Harris, 2008; Harris, 2009; Leithwood ve Mascallm, 2008). Dağıtımçı liderlik süreci beş basamakta sağlanabilmektedir. Birinci basamak ‘öğret’, ikinci basamak ‘ danış’, üçüncü basamak ‘devret’, dördüncü basamak ‘kolaylaştır’ ve beşinci basamak ‘ihmal et’ şeklinde adlandırılmaktadır. Öncelikle çalışanlara yapmaları gerekenlerin talimatları verilir, çalışanlarla aktif olarak iletişim kurularak görüşleri dinlenir, çalışanlara sorumluluk alanları verilerek karar almaları ve girişimde bulunmaları sağlanır, çalışanlara geniş çapta etki gösterebilmeleri için destek olunur ve herkesin her şeyden haberi olması sağlanır, son olarak da her çalışan kendi alanıyla

ilgilendiği için zorunlu olarak girişimde bulunma ve sorumluluk alma gereği hissederler (Ritchie ve Woods, 2007: 366).

Fitzgerald ve Gunter (2007: 6) hiyerarşik bir yapıya sahip olan okullarda formal otorite haricinde informal liderlerin etkili olamayacağını düşünmeleri sebebiyle çalışmalarında belirli bir hiyerarşiyle seçilmiş liderlik ve yönetimde sorumluluk ve otorite etkisinin olduğu bir örgüt ikliminde dağıtımçı liderlik uygulamalarının yürütülüp yürütülemeyeceğini araştırmışlardır. Bununla birlikte öğretmen liderlerin işlerinin belirlenmiş kurallar dizisini korumak olduğunu ve takipçi liderlerin sayesinde var olan otorite ve hiyerarşinin sağlaştırdığı görüşünü savunmuşlardır. Bir yandan yapılan araştırmalar sonucu ulaşılan bulgular öğretmen liderlerin hiyerarşik düzeni ve otoriteyi zorlayacağını göstermektedir. Yine bulgular liderliğin dağıtılmasının zorla yapılacak bir uygulama olmadığı, öğretmenler tarafından gönüllü olarak üstlenilen bir liderlik anlayışının daha sağlıklı olduğu yönündedir.

Dağıtımçı liderlikle ilgili farklı araştırma sonuçları incelendiğinde, benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmen liderlerin değişik metotlarla performans değerlendirmesi yapmaları bu bulgulara örnek gösterilebilir (Harris, 2009: 14). Leitwood ve Jantzi'nin (2000) araştırma sonuçlarına göre liderlik uygulamalarının öğretmenler arasında paylaştırılması hem öğretmenlerin etkili olmasını hem de öğrencilerin sorumluluk alma eğilimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Silins ve Mulford (2002) araştırmalarında yine benzer şekilde dağıtımçı liderlik anlayışının benimsendiği okullarda akademik başarının olumlu yönde değerşiklik gösterdiği bulgularına ulaşmıştır. Harris ve Muijs (2004) İngiltere'de yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin karar verme aşamalarına katılması ile öğrencilerin motivasyonu ve öz yeterlilikleri arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Harris, 2009: 15).

Ülkemizde yapılan araştırmalar sonucunda, dağıtımcı liderlik davranışları sergileyen liderlik ekipleri ile örgütsel bağlılık, iş doyumunu ve örgütsel adanmışlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır (Ağırdaş, 2014; Ulusoy, 2014; Yetim, 2015). Ataş Akdemir (2016), çalışmasında okul yöneticilerinin gösterdiği dağıtımcı liderlik ile okullarda görülen akademik iyimserlik düzeyi ve okulda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bunun yanında okulların akademik iyimserlik seviyesi ile örgütsel bağlılık ve okul başarısı arasında da aynı yönde ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dağıtımcı liderliğin eğitim örgütlerinde nasıl sağlanacağı önemli bir noktadır. Okul yöneticilerinin sorumluluğu dağıtması söz konusu olduğunda akla ilk gelen kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenlerin okullarda formal olarak üstlendiği, dağıtımcı liderliğin temelini oluşturabilecek çeşitli kurul ve komisyonlar bulunmaktadır. Dağıtımcı liderliğin önünü açan bu görevler, öğretmenlerin liderlik özelliklerini ortaya çıkarmasını sağlamaktadır (Kurt, 2016).

Son zamanlarda ilgi duyulan bir kavram olan öğretmen liderliği ile bağlantılı gibi görölse de dağıtımcı liderlik, yalnız öğretmen liderliğini değil tüm ekip üyelerinin paylaştığı bir liderlik yapısını ifade eder. Bu üyeler; öğretmen, öğrenci, veli, idari ve yardımcı personel, eğitim yönetimi üzerinde etkisi olan kişiler olabilir (Corrigan, 2013; Spillane, 2006).

Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik kapsamında okuldaki durumu da sorgulanmaktadır. Okul yöneticileri kahraman lider anlayışı yerine tüm paydaşların kapasitelerini arttırmayı amalamalıdırlar (Harris, 2011; Spillane, 2006). Örgütteki her birey ile sağlanan etkileşim bu amaç doğrultusunda sağlanan en etkili yoldur. Bununla birlikte

okul yöneticileri grup çalışması ve liderlikle ilgili seminer ve hizmet içi kurslarla örgütteki bireylerin liderlik davranışlarına katkıda bulunabilirler (Arabacı ve Namlı, 2016).

Alanyazın incelendiğinde dağıtımcı liderliğin farklı boyutlarda ele alındığı görülmüştür (Baloğlu, 2012; Chang, 2011; Christy, 2008; Hulpia ve diğ., 2009). Yapılan boyutlandırma çalışmaları incelendiğinde dağıtımcı liderliğin üç özelliği üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu özelliklerden ilki, dağıtımcı liderliğin ekibin ortak ürünü olarak ekip üyelerinin etkili iletişimi sonucunda ortaya çıkması, ikincisi liderliğin belirli bir çerçeve içinde olmaması yani açık olması, üçüncüsü ise çalışmalardaki uygulama çeşitliliğinin birçok ekip üyesi tarafından gerçekleştirilmesidir. Bu bağlamda dağıtımcı liderlik betimlenmesinde dinamik, ilişkisel, kapsamlı, iş birlikli ve içeriği tamamlanmış bir yapı olma özellikleri kullanılmaktadır (Bolden, Petrov ve Gosling, 2009: 259).

2.2.5. Dağıtımcı Liderlik Modelleri

İlgili alanyazın incelendiğinde üç farklı dağıtımcı liderlik modelinin geliştirildiği görülmektedir. Bunlardan birinde Spillane (2006), dağıtımcı liderlik kavramını, bireyin sahip olduğu bilgi birikimi, karizması ve deneyiminden çok daha fazlasının olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre liderlik, koşullar, izleyenler ve liderler olmak üzere üç ana yapıdan oluşmaktadır. Liderlik uygulamaları bu yapıların arasındaki etkileşim sonucunda ortaya çıkmaktadır. Süreç içinde yinelenen bu ögeler arasında etkileşim sonucu görülen liderlik etkinlikleri bu modelin esasıdır (Spillane ve Camburn, 2006). Örgütün başarısı, örgütteki formal liderin başarısı değildir. Ancak detaylı incelendiğinde başarının bu dağıtımın görünen tarafından ziyade izleyenlerin iş birliği sayesinde ortak çalışma ürünü olduğu görülür (Spillane, 2006).

Dağıtımçı liderlik fazla sorumluluktan kurtulma demek değildir. Dağıtımçı liderlik sorumluluğun dağıtılmasından daha fazla anlam ortaya koyar (Spillane, 2006). Dağıtımçı liderlikte, eğitim örgütlerinde her bireyin gönüllü olması ve sorumluluk alması önem taşır. Paydaşlar arasında güven sağlanması ve öğretmenlerin potansiyellerini ortaya çıkarıp verimli ürünler ortaya çıkarabilmeleri için uygun çalışma mekanları sağlanması da dağıtımçı liderlikte önemli bir etkidir (Heller ve Firestone, 1995).

Dağıtımçı liderlikte, liderliğin nasıl paylaşıldığı önemlidir. Alanyazında çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır. Spillane (2006) bu sınıflamayı şu şekilde yapmıştır:

İşbirlikçi Dağıtım: Örgütteki liderliğin birçok kişi tarafından sağlanmasıdır.

Ortaklaşa Dağıtım: Örgütün ortak amaçları doğrultusunda iki veya daha fazla kişiden oluşan ekiplerin çalışmalarını ayrı bir şekilde yürütmeleridir.

Eşgüdümlü Dağıtım: Aynı alandaki liderlik sorumluluklarının iki ya da daha fazla kişiden oluşan grupların birbirleriyle iletişim halinde olarak yerine getirmeleridir (Bolden, 2011).

Spillane Artı Lider (Leader-Plus Aspect) ve Liderlik Uygulaması (Leadership Practice) olmak üzere dağıtımçı liderlik modeline iki farklı yaklaşım göstermiştir. Klasik liderliğin uzaklaşdığı artı liderlik anlayışına göre okullardaki formal liderler okuldaki tek lider değildir ve tüm görev ve sorumlulukları tek başlarına almazlar. Okuldaki herkes kendi alanlarında üzerlerine düşen liderlik görev ve sorumlulukları gönüllü olarak alır ve benimser. Liderlik Uygulamasında ise liderliğin gerçekleştirilmesinin yanında okulun kapsam ve olanakları gibi etkenlerin de yönetime ve yöneticinin izleyenlerle etkileşimini etkileyebileceğine dair bir çerçeve görülür.

Liderlik uygulamalarında ana yapı izleyenlerdir. Dağıtımçı liderlik modeli izleyicilerin bu farkıyla klasik liderlik modellerinden ayrılır (Marzano, Waters ve McNulty, 2005; Spillane, 2006).

Dağıtımçı liderlik yaklaşımında görülen temel unsurlar (Spillane, 2006):

- Liderlik uygulamaları yönetimin dayandığı temel odak noktasıdır.
- İzleyenler ve durumların etkileşimiyle ortaya çıkan liderlik uygulamalarında etkileşim büyük önem taşır.
- Liderlik uygulamalarını ifade eden durum, aynı zamanda bu sayede tanımlanmaktadır.

Gronn dağıtılmış liderliğe büyük katkıları olan araştırmacılardan biridir. Gronn (2002), dağıtımçı liderlik yaklaşımının son yıllarda oldukça etkili olduğuna yönelik ifadeye bulunmuştur. Bu liderliğin değer kazanma sebebini tüm ekipteki potansiyel liderliklerin ortaya çıkarılmasında liderin akademik kazancı ve geleceği açısından açıklamaktadır. Gronn'a (2002a: 425) göre liderlik, örgütlerde sağlanan iş bölümüne bağlı olarak ortaya çıkan sadece lider ve izleyen ikilisi üzerinde kurulmuş olmayan bir kavramdır. Gronn liderliği birikimli yaklaşım ve bütüncül yaklaşım olmak üzere iki alanda incelemiştir (Gronn, 2008). Birikimli liderlik yaklaşımında liderlik grup üyeleri arasında paylaşılmaktadır. Örgüt elemanları kendi bilgi, kapasite, beceri ve uzmanlık alanlarına uygun olan alanlarda liderlik üstlenerek liderliğe katkıda bulunmaktadırlar (Davis, 2009; Gronn, 2003; Rivers, 2010; Watson, 2005). Bütüncül yaklaşıma göre ise liderlik, yetkilendirmek, iş birliği, paylaşmak gibi demokratik temeller üzerinde kurulan bir yönetim şekliyle gerçekleşmektedir. Bütüncül yaklaşımda sağlanan örgütsel kazanımlar, bireylerin

gösterdikleri çalışmalara göre değil ekipteki tüm üyelerin etkin katılımıyla oluşturulan bütüne göre ele alınmaktadır (Aslan ve Ağiroğlu Bakır, 2015; Gronn, 2003).

Gronn (2003), “dağıtılmış biliş” kavramını yeniden incelemiş, bu kavram ile dağıtılmış liderliği kişisel bir liderlikten beraberce ortaya konan eylemler ve etkili iletişimler olarak ifade etmiştir. Dağıtılmış biliş, ekibin her üyesinin birbirlerinin potansiyellerinden yararlanarak en iyi sonuçlar elde etmek amacıyla süreçte kullanılan yöntem ve hesaplamaları ifade eder. Weick ve Roberts (1993), pilotların uçağı indirirken kullandıkları yöntem ile dağıtılmış biliş örneklemişlerdir. Pilotlar iniş esnasında standart görevlerini yerine getirirken inişi sorunsuz gerçekleştirebilmek için birçok değişkeni de kontrol etmek durumundadır. Bu kavramda da gruptaki her üye ortak hedefe varmak amacıyla çeşitli görevleri yerine getirirler. Eğitim örgütleri için akademik başarı ortak amaç ise bunun için tüm paydaşların kendilerine düşen görevleri ve üstlendikleri sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir.

Dağıtımcı liderlik incelendiğinde her araştırmacının gruptaki iş paylaşımı ve liderliğin dağıtılması konusunda başlıklar oluşturduğu görülmektedir. Gronn’a (2008) göre iş bölümleri şu şekildedir:

Kendiliğinden ortaya çıkan iş bölümü: Gönüllü olarak, örgütteki birçok bireyin liderlik özelliklerini sosyal ve durumsal olarak göstermesidir. Gronn bu kavramı, her bireyin kendine ait farklı yetenekleri ve yetkinlikleri örgütün amacı için harcaması ve bu amaç doğrultusunda sorumlulukların kişilere dağılmış olması olarak ifade eder (Bolden, 2011).

Duygusal iş ilişkileri: Örgütte birden çok kişinin birbirlerine güvenerek yakın çalışmaklar geliştirmesidir. Belirli bir sürede gelişen bu ilişkilerde liderlik, paylaşılan ilişkiler şeklinde söylenebilir ve bireyler birbirlerini tamamlar (Bolden, 2011).

Kurumsallaşmış Uygulamalar: Örgütün formal yapısında bulunan dağıtımçı liderlik kapasitesinin kendini göstermesidir. Gronn'un (2008) "Dağıtımçı liderlik havuzu" ifadesi ile tanımladığı bu kavram ekiplerden oluşur ve iş birliğini artırır.

Gronn (2002), dayanışma ve eşgüdümü dağıtımçı liderliğin temel iki ögesi olarak görmektedir. Dağıtımçı liderlikte örgüt üyeleri örgütte sürekli bir etkileşim halindedirler, yardımlaşır ve aralarında bir etkilenme söz konusudur (Gronn, 2000). Elmore' nin (2000) geliştirdiği dağıtımçı liderlik yaklaşımına göre liderlik, atanarak bir makama sahip olanlara ait bir özellik değil; alanında birikimi, deneyimi ve uzmanlığı olan ekip üyelerine şans veren bir anlayıştır.

Okul yöneticisinin örgütteki tüm işleri tek başına yapabilmesi mümkün değildir. Bu nedenle iş birliğini sağlamalı ve sorumlulukları dağıtmalıdır. Bu süreçte liderin rolü rehberlik ve yönlendirme yapmak olacaktır (Elmore, 2000). Bu nedenle geleneksel liderlik anlayışı yerini dağıtılmış liderliğe bırakmaktadır. Okuldaki her bireyin bir liderlik davranışı göstermesi beklenmektedir (Elmore, 2000).

Dağıtımçı liderlik modelinde öğretim sürecine yoğunlaşılması gereğini vurgulayan Elmore, bunun için gerekli olan beş temel ilkenin olduğunu belirtmiştir (Elmore, 2000):

- Liderlikteki hedef örgütte bulunan her bireyin önemsenmesi ile çalışmaların sağlanmasıdır.
- Eğitimsel gelişmenin sağlanabilmesi için öğrenme sürekli olmalıdır.
- Liderler örnek olmalıdır.
- Örgütte gelişim için yapılan çalışmalar, çeşitli uzmanlık alanlarına sahip bireylerin bir araya gelerek yürüttüğü etkinliklerden meydana gelmelidir.

- Okullardaki geliştirme uygulamaları, farklı uzmanlık alanlarındaki çalışanların ortaklaşa yürüttüğü faaliyetlerden oluşmalıdır.
- Hem liderler hem de izleyenler ortak sorumluluk bilincine sahip olmalıdır.

Elmore' a (2000) göre dağıtımcı liderlik direkt olarak eğitim örgütleri üzerine kurulur. Liderlik paydaşlara dağıtılsa başarı sağlanır. Son yıllarda eğitim örgütlerinden beklenen performansın sağlanabilmesi için lideliğin dağıtılması tek yöntemdir (Elmore, 2000).

Elmore'a (2000) göre örgütlerde etkili bir gelişme gerçekleşmesi için dağıtımcı liderliğin beş unsurunu göz önünde bulundurmak gerekir. Bunlar; model alarak öğrenme, öğrenme sürekliliğinde öğretimdeki gelişmenin sağlanması, şeffaf ve açık bir liderlik anlayışı, liderliğin öğretim sürecinde performansın yükselmesini amaç edinmesi olarak sıralanabilir.

Bahsedilen modeller, alanyazında birçok çalışmada yer alan modeller olmakla birlikte bu modeller haricinde dağıtımcı liderlik modellerine de rastlanmaktadır. Gronn modelinin daha ayrıntılı ve düzenlenmiş şekli olarak Leithwood, Mascall ve Strauss (2009: 225-227) tarafından, planlı iş birliği yapma, kendiliğinden iş birliği yapma ve yapmama, anarşik iş birliği yapmama biçiminde dile getirilmiş bir yaklaşım olarak Leithwood yaklaşımı gösterilebilir. Harris (2009a: 258-259) çalışmasında örgütsel iletişimin gevşek olmasına karşı sıkı olması, koordineliye karşı koordine edilmemiş dağıtımcı liderlik modellerinin iki boyutu olduğunu ve bu durumun dağıtımcı liderlikte dört farklı uygulama şeklini ortaya çıkardığını belirtmektedir. Bu modeller; geçici dağıtım, otokratik dağıtım, katkılı dağıtım ve özerk dağıtım olarak adlandırılabilirler.

MachBeath (2009: 44) çalışmasında dağıtımçı liderliğin altı türüne ulaşmıştır. Formal dağıtım, faydacı dağıtım, stratejik dağıtım, birikimli dağıtım, fırsatçı dağıtım ve kültürel dağıtım olarak sınıflanan bu yaklaşım liderlikle alakalı fikirlerin değişik yollarını ve dağıtımın uygulamadaki değişik sürecini göstermektedir.

2.2.6. Dağıtımçı Liderlik Üzerine Yapılan Araştırmalar

Dağıtımçı liderlikle ilgili yurt içinde ve yurt dışında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Öncelikle yurt içinde yapılan araştırmalar incelenmiştir. Baloğlu (2011) dağıtımçı liderlikle ilgili alanyazın taraması yapmıştır. Elmore (2000), Gronn (2005) ve Spillane'ye (2005) ait araştırmalara yer verilen çalışmada yapılandırmacılık ve kuantum mekaniği gibi kavramlar yardımıyla dağıtımçı liderlik üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda, dağıtımçı liderliğin sınırlarının bütünsel yapı üzerine kurulduğu, sadece öğretmen liderliğini değil tüm paydaşları kapsadığı, benimsenmiş bir kültür olması ile etkili olacağı, örgüt potansiyelini ortaya çıkaracağı fikirlerine ulaşılmıştır.

Ankara'da meslek liselerinde görev yapan 15 alan şefi ile nitel olarak yapılan çalışmada (Güçlü, Kazancı Tınmaz ve Paksoy, 2015), şeflerin okul idarecilerinin dağıtımçı liderlik davranışları konusundaki algıları üzerinde durulmuştur. Alan şefleri ile öğretmenler arasındaki iş birliği yüksek çıkmasına rağmen idareyle alan şefleri arasındaki iş birliği orta düzeyde olarak görülmüştür. Bunun sebebi olarak da şeflerin görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin bu konuda çaba göstermemesi gösterilmiştir.

Ortaöğretim düzeyinde yaptığı araştırmada Yılmaz (2015), bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin örgütsel güven, okulun akademik çıktıları ve dağıtımçı liderlik değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yapılan çalışmada, dağıtımçı liderlikle

örgütsel güven ve örgütsel destek arasında pozitif, anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Aynı zamanda dağıtımçı liderliğin okul başarısı üzerinde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Baloğlu (2016), “Okul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler” adlı ilişkiyel bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin sorumluluk puanlarının oldukça yüksek olduğu ve okuldaki çalışmaların yürütülmesi için çeşitli ekipler oluşturmanın da liderler açısından bir sorumluluk olduğu sonucuna varılmıştır.

Adıgüzelli (2016) öğretmen algılarına dayalı olarak yaptığı çalışmasında dağıtımçı liderlik ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Söz konusu çalışmaya İzmir ilinden 410 lise öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özelliklerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durumun okul yöneticilerinin yeterli liderlik eğitimi almamalarından kaynaklı olduğu dile getirilmiştir. Örgütsel güven ile dağıtımçı liderlik arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu saptanmış ve örgütteki güven seviyesinin yüksek olmasının dağıtımçı liderliği uygulamada olumlu etki göstereceği vurgulanmıştır.

Arabacı, Karabatak ve Polat (2016) yaptıkları araştırmada lise müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamışlardır. 266 öğretmenin katıldığı araştırma sonucunda, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik düzeyleri okul kültürü ve ortak sorumluluk alt boyutlarında “genellikle”, misyon, vizyon, hedefler ve liderlik uygulamaları alt boyutlarında “ara sıra” şeklinde belirlenmiştir. Liderlik uygulamalarında, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çalışma sürelerine göre tüm alt boyutlarda; cinsiyet ve okul türüne göre amaçlar, misyon ve vizyon alt boyutlarında anlamlı değişiklikler görülmüştür. Görev türü ve öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılık belirlenmemiştir.

Çelik (2016), Elazığ ilinde resmi ve özel liselerde görev yapan 344 öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmada okullardaki dağıtımçı liderlik uygulamaları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Her iki değişkenin de orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin özerkliği ile dağıtımçı liderlik arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Liderliğin, özerklik üzerinde anlamlı bir yordama özelliğine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Akyürek (2016) araştırmasında, resmi ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, dağıtımçı liderlikle iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ankara'nın Çankaya, Keçiören, Gölbaşı ilçeleri olmak üzere farklı sosyoekonomik düzeydeki ilçeler üzerinde çalışılmıştır. 296 sınıf öğretmenin katılımı olduğu çalışmada, müdürlerin dağıtımçı liderlik davranışları ile iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki olduğu ve okulların bulunduğu ilçenin sosyoekonomik düzeylerine göre öğretmen görüşlerinin farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan çalışmada (Ataş Akdemir, 2016), okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik rolleri sergilemesi, okulların akademik iyimserlikleri ile örgütsel bağlılık ve akademik başarı ile ilişkisi incelenmiştir. 772 katılımcı ile yapılan çalışmada; dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif ve anlamlı ilişki gözlenmiştir. Bununla birlikte akademik iyimserlik düzeyi ile örgütsel bağlılık ve akademik başarı arasında da anlamlı ve pozitif ilişki belirlenmiştir. Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermesi ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasında bulunan ilişkide ise örgütsel bağlılığın aracı etki gösterdiği saptanmıştır.

Ataş Akdemir ve Ayık (2017) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin gösterdiği dağıtımçı liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığa etkisini incelemiştir. Bu iki

değişken arasında orta düzeyde bir ilişki görülmüştür. Çalışmada, örgütsel bağlılık için ekip çalışması, yardım ve denetim önemli yordayıcılar olarak belirlenmiştir. Öğretmen algılarına göre müdürler tarafından dağıtımçı liderliğin yardım (destek) boyutu çoğunlukla sergilenmekte fakat takım çalışması daha az sergilenmektedir. Sonuç olarak dağıtımçı liderlik uygulamalarıyla örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır. Okullarda öğretmen liderliğine pozitif bakıldığı görülmüştür.

Uçar ve Dağlı (2017) tarafından, ilköğretim birinci kademe yöneticilerinin dağıtımçı liderlikleriyle öğretmenlerin motivasyonu ve üretkenlikleri arasında nasıl bir ilişki olduğuna dair Diyarbakır ilinde 1000 öğretmenin katılımıyla yapılan araştırmada, ilkokullarda görev yapan müdürlerin dağıtımçı liderlik rollerini göstermesiyle öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık seviyeleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bir diğer araştırmada, Delibaş (2018) Rize ilinde 300 öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmada öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri üzerinde durmuştur. “Ortaokul Öğretmenlerinin Dağıtımçı Liderlik Algıları” adlı araştırma sonucunda bazı öğretmenler okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik özellikleri gösterdiklerini belirtirken, bazı okullardaki öğretmenler kararsız kalmıştır.

Türkiye’de dağıtımçı liderlik üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmen görüşlerine dayalı biçimde incelendiği görülmektedir. Okul etkililiği (Atılkan, 2019), örgütsel güven (Çiçek, 2018), örgütsel bağlılık (Ataş Akdemir, 2016; Yetim, 2015), okul başarısı, akademik iyimserlik (Ataş Akdemir, 2016), iş birliği (Çakır, 2015), öğretmen motivasyonu ve yaratıcılık düzeyi (Uçar, 2015), iş doyumunu (Ağırdaş, 2014; Ulusoy, 2014)

ve örgütsel adanmışlık (Ulusoy, 2014) değişkenleri ile dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Yurt dışında yapılan çalışmaların birinde Harris (2002), dağıtımçı liderlerin etkili olabilmesi için örgütü en iyi şekilde yönetmesi, sosyal ilişkilere önem vermesi gerektiği sonucuna varmıştır. "Dağıtımçı liderlik ve okul gelişimi" adlı çalışmasında dağıtımçı liderliğin iş birliği yönünü ele almış ve örgütü oluşturan bireylerin liderlik kapasitesinin ortaya çıkmasını sağlayarak örgüt kapasitesini arttırması konusuna eğilmiştir.

"Okul liderliğini ve yönetimini dağıtımçı bakış açısı ile şekillendirme" adlı araştırmasında Spillane (2005), dağıtımçı liderliğin öğretim ortamlarına ve akademik çıktılara etkisi üzerinde kuramsal olarak çalışmıştır. Spillane ve Harris (2008) araştırmalarında, dağıtımçı liderlik davranışlarının gösterilmesinde olumsuz etki ortaya çıkaran bazı durumlardan bahsetmişlerdir. Dağıtımçı liderlik kavramı ile öğretmen liderliği ve demokratik liderlik kavramlarının birbirleri yerine kullanılması bu yaklaşımın doğru anlaşılması ve uygulanması konusunda olumsuz etki gösterebilmektedir. Tersini savunan araştırmacılar olsa da Spillane ve Harris (2008), dağıtımçı liderlik ile paylaşılan liderlik kavramlarının birbirleri yerine kullanılabileceği görüşündedirler.

Dağıtımçı liderlik kavramı için birbirine benzeyen ya da birbirinden farklı fikirler bulunmaktadır (Leithwood ve diğ., 2007). Bazı araştırmacılar temelde dağıtımçı liderliğin iş birlikçi ve paylaşımcı liderlik yaklaşımı ile örtüştüğünü savunmaktadır (Davis, 2009). Ancak bu kavramlar anlam açısından benzer değildir. Örneğin, Mayrowetz (2008), dağıtımçı liderlikle ilgili yaptığı çalışmada bu liderlik tarzının, paylaşılmış liderliği vurgulayan üç olmak üzere dört anlamda kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında dağıtımçı liderlik; paylaşılmış liderlik, takım liderliği ve demokratik liderlik ile aynı anlamda kullanılsa da bunlardan çok farklıdır (Baloğlu, 2011). Terim olarak paylaşılmış

liderlikle bir bakıma benzerlik gösterebilir fakat tam anlamıyla karşılamaz (Spillane, 2005). Paylaşımdan çok daha geniş bir anlamı karşılamaktadır. Birden fazla kişi arasındaki etkileşimin sağladığı bir tür olarak takım liderliği ile de örtüşmez. Aynı zamanda duruma göre değişiklik gösteren demokratik ya da otokratik davranış tarzını da kapsadığından demokratik liderlik ile örtüşmez (Baloğlu, 2011).

Leithwood, Harris ve Hopkins'e (2008) ait çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserliği ile dağıtımcı liderlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre yardımlaşma ve iş birliğine dayalı bir çalışma ortamı sağlandığında öğretmenler akademik olarak daha yüksek başarı elde edeceklerine inanmaktadır.

Eggen (2010) Kolarado'da 9 okul müdürü ile yaptığı çalışmada, okul liderlerinin dağıtımcı liderlik algıları üzerinde durmuştur. Bununla birlikte dağıtılmış liderlik uygulamaları, bu liderlik tarzının akademik başarıya etkisi ve dağıtımcı liderlik davranışları önündeki engellerin neler olduğuna yönelik incelemelerde bulunulmuştur. Araştırmaya göre, idarecilerin öğretimsel ve idari liderliğin öğretmenlere dağıtılması konusunda yüksek düzeyde yönelim görülmüş ve öğretmenlerin lideliğin dağıtımına inanmaları doğrultusunda kuvvetli ilişki saptanmıştır. Okullarda liderlik dağıtımı ile öğretim programı etkisi, akademik başarı ve öğrenci başarı ölçümü arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Alan bilgisi, güvenilirlik ve akranların etkisinin de liderlik görevlerinin dağıtılması üzerinde etkisi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. İletişim problemleri, yeterli kaynağa ulaşamaması ve yapısal sebepler müdür görüşlerine göre dağıtılmış liderliğin önündeki engellerdendir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile dağıtımcı liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen Hulpia, Devos ve Keer (2010), araştırmasında liderlik ekibinin iş birliğini, dağıtımcı liderliği ve karar vermede beraberliği değişken olarak kullanmıştır. Lisede görev yapan 1522 öğretmene uygulanan anket sonucunda okul farklılığı sebebine dayalı olarak

öğretmenlerin %9 oranında örgütsel bağlılıkta farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin liderlik ekibi ve iş birliği ile öğretmenlere yönelik desteğin yüksek olması, örgütsel bağlılığı etkileyen önemli iki değişken olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını büyük oranda etkileyen değişken liderlik ekibinin iş birliği ve desteği olduğu dile getirilmiştir.

Grant (2011), dağıtılmış liderliğin bileşenleri ile liderlik etkililiği arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmıştır. 70811 öğretmen ve müdür “2008 Kuzey Karolina Öğretmen Çalışma Koşulları Anketine” tabi tutulmuştur. Dağıtılmış liderliğin; bireyin gelişimi, yön saptama, örgütü yeniden oluşturma ve öğretim programı yönetme bileşenlerinden “yön saptama, örgütü yeniden oluşturma ve öğretim programı yönetme” bileşenlerinde Kuzey Karolina’daki çok sayıdaki öğretmen ve müdürün rol aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre dağıtımcı liderlik bileşenlerinin birbirleriyle kısmen ilgili olduğu ve okul liderliğiyle dağıtılmış liderlik arasında ilişki bulunduğu belirtilmiştir.

Bangladeş’te kapsayıcı eğitim çalışmalarını benimseyen ilkokullarda yapılan araştırmada öğretmenlerin dağıtımcı liderlik algıları üzerinde çalışılmıştır (Mullick, Sharma ve Deppeler, 2012). 308 devlet okulunda, öğretmen ve müdürler olmak üzere 673 kişiye ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada, kapsayıcı eğitime yönelik “Dağıtımcı Liderlik Ölçeği” hazırlanmış ve kırsal okullar, kentsel okullar ve kasaba (yarı kentsel) okulları olarak gruplandırma yapılmıştır. Öğretmenlerin okullardaki çalışma ortamları ile ilgili memnuniyet düzeyleri ile kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalarına ilişkin algıları üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda, bahsedilen okullardaki kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla dağıtımcı liderlik davranışları arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenler ve müdürler, okullarda yüksek düzeyde dağıtımcı liderlik uygulandığı görüşünde ortak fikirdedirler.

Malzeya’da Wahab, Hamid, Zainal ve Rafik’in (2013) araştırmasında dağıtımçı liderlik ve öğretmen motivasyonu ilişkisi incelenmiştir. 243 öğretmen ile yapılan bu çalışmada okul yöneticisi ile dağıtımçı liderlik arasında bir ilişki bulunsa da müdürlerin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında ilişki saptanamamıştır.

Duif, Harrison, Dartel ve Sinyolo (2013) dağıtımçı liderlik üzerine yaptıkları betimsel analiz çalışmasına bazı Avrupa ülkelerindeki okulları (İngiltere, İskoçya, İspanya, İtalya Norveç, İsveç ve Fransa) araştırmaya dahil etmişlerdir. 1000’den fazla katılımcıdan oluşan bu çalışmada okul müdürleri ve öğretmenler yer almıştır. Sonuçlara göre, okullarda dağıtımçı liderlik davranışlarının uygulandığı görülmüştür. Buna karşın, okul liderlerine göre bu oran yüksek düzeyde iken öğretmen algısına göre orta düzeyde kalmıştır. Karar verme yetkisinin en son aşamada lidere ait olduğu sonucuna varılmış, bununla birlikte genel anlamda karar verme aşamasında tüm paydaşların etkin olduğu görülmüştür. Görev süresi bakımından yüksek olan katılımcılar yönetime daha ılımlı baktığı çalışmada cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada, öğretmen liderliği ile müdürlerin dağıtımçı liderlik davranışları arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Rabindarang, Bing ve Yin (2014), 359 eğitimciyle yaptıkları çalışmalarında Dağıtılmış Liderlik Ölçeği ile Öğretmen Stres Ölçeğini uygulamışlardır. Mesleki ve teknik eğitimde yapılan bu araştırma sonucunda dağıtımçı liderlik ile iş stresi arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Alanyazında yeni bir liderlik türü olarak adı geçen dağıtımçı liderlik üzerine Türkiye’de yapılan çalışma sayısı sınırlıdır. Dağıtımçı liderlik üzerine yurt dışında önemli çalışmalar yürütüldüğü görülmüştür. Bu araştırmada, dağıtımçı liderlik ile mesleki topluluk

arasındaki ilişki incelenirken, mesleki topluluğun boyutlarıyla ilgili olarak dağıtımçı liderlik üzerine çalışılmış çalışmalar gözden geçirilmiştir. Dağıtımçı liderliğin boyutlarından biri olan iş birliği sayesinde dağıtımçı liderlik davranışları sergilenen okullarda, akademik iyimserlik, akademik başarı ve örgütte sağlanan güven bakımından artış olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar incelenmiştir.

Farklı araştırma sonuçları incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmen liderliğinin değişik metotlarla performans değerlendirmesi yapmaları bu bulgulara örnek gösterilebilir (Harris, 2009: 14). Leitwood ve Jantzi'nin (2000) araştırma sonuçlarına göre liderlik uygulamalarının öğretmenler arasında paylaşılması hem öğretmenlerin etkili olmasını hem de öğrencilerin sorumluluk alma eğilimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Silins ve Mulford (2002) araştırmalarında yine benzer şekilde dağıtımçı liderlik anlayışının benimsendiği okullarda akademik başarının olumlu yönde değişiklik gösterdiği bulgularına ulaşmıştır. Harris ve Muijs (2004) İngiltere'de yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin karar verme aşamalarına katılması ile öğrencilerin motivasyonu ve öz yeterlilikleri arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Harris, 2009: 15). Diğer taraftan, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu kapsamda, okul müdürünün ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonları ile liderlik ekibi uyumunun öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma, yansıtıcı diyalog içerisinde olma ve uygulamaları kurumsallaştırma düzeylerini yordama durumu incelenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, çalışma evreni, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, uygulanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesi konularına yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla bilgilerin toplanmasını hedefleyen çalışmalar tarama araştırmalarıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013). Okul yöneticilerinin gösterdiği dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmen algılarına göre ölçülmesi ve öğretmenlerin mesleki topluluk özelliği gösterme özelliklerinin belirlenmesi için tarama modeli kullanılmıştır. Diğer yandan korelasyonel araştırma olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modelinde iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin ve bu ilişkinin derecesinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelemesi söz konusudur (Büyüköztürk ve diğ., 2013). Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek için de ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, Karaman il sınırları içerisinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında görev yapan 1.679 ilkokul ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında evrenin tümüne ulaşılmayıp örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem girecek öğretmen sayısının belirlenmesi için ilk önce örneklem büyüklüğü (n) hesaplanmıştır

(Balcı, 2009). Bu doğrultuda tahmini tolerans sapma miktarı (d) ,05, güven düzeyi (t) 1,96 ve maksimum örneklem büyüklüğü (PQ) 0,25 olarak alınmıştır. Hesaplama sonucunda örnekleme girecek öğretmen sayısının 477 olduğu görülmüştür. Ardından tabakalı örnekleme yöntemine göre öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Bu kapsamda altı ilçedeki toplam öğretmen sayısına orantılı biçimde örnekleme girecek öğretmen sayıları hesaplanmıştır. Ayrıca bu dağılım ilkökul ve ortaokullardaki öğretmen sayılarına göre de yapılmıştır. Çalışma kapsamında yer alan evren ve örneklem sayılarının dağılımı Çizelge 3.1’ de sunulmuştur.

Çizelge 3.1

Evren ve Örneklem Sayılarının Dağılımı

İlçe	Evren				Örneklem			
	İlkokul		Ortaokul		İlkokul		Ortaokul	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ayrancı	26	3,5	28	3,0	7	3,3	8	3,0
Başyayla	12	1,6	6	0,6	4	1,9	2	0,8
Ermenek	82	10,9	122	13,2	23	10,8	35	13,3
Kazımkarabekir	8	1,1	17	1,8	2	0,9	5	1,9
Merkez	588	78,2	712	76,8	167	78,4	202	76,5
Sarıveliler	36	4,8	42	4,5	10	4,7	12	4,5
Toplam	752	100,0	927	100,0	213	100,0	264	100,0

Çizelge 3.1 incelendiğinde, evren sayısının 1.679 ve tabakalı örnekleme yöntemi ile elde edilen örneklem büyüklüğünün ise 477 olduğu görülmektedir. Örneklem 213’ünü ilkökul ve 264’ünü ortaokulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Her bir okul kademesine göre örnekleme giren öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü merkez ilçede görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Özdemir (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Mesleki Topluluk Ölçeği ile Özdemir (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Dağıtımçı Liderlik Envanteri kullanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlere ait demografik bilgileri elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu alt bölümde, söz konusu ölçeklere ilişkin bilgilere yer verilmiş ayrıca güvenilirlik ve geçerliğe ilişkin sonuçlar paylaşılmıştır.

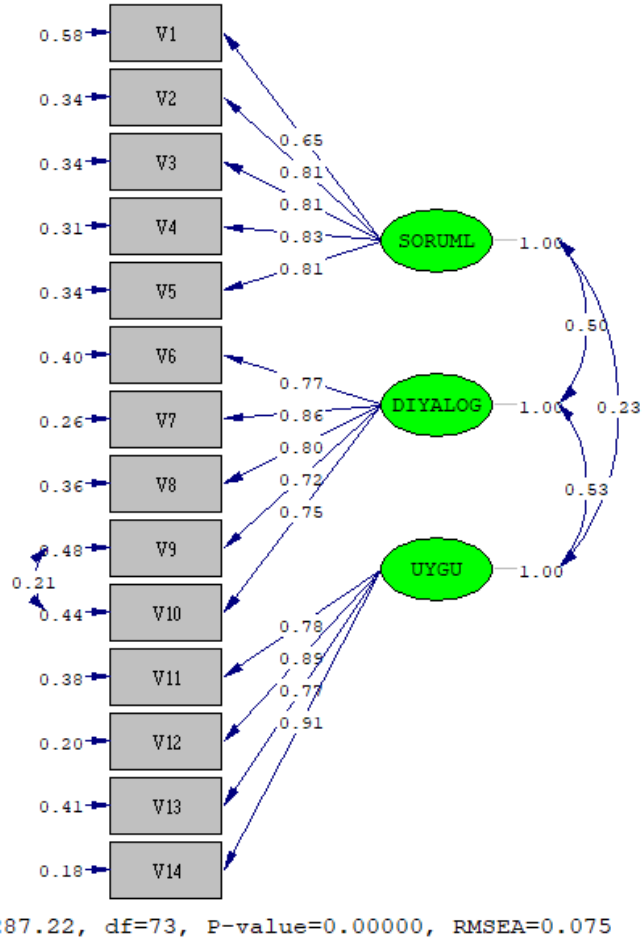
3.3.1. Mesleki Topluluk Ölçeği (MTÖ)

Orijinali “Teacher Professional Community” olan Mesleki Topluluk Ölçeği (MTÖ), Wahlstrom ve Louis (2008) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenler arası ilişki üzerine geliştirilen bu ölçek Özdemir (2016) tarafından Türk kültürüne ve diline uyarlanmıştır. Sorumluluğu paylaşma, yansıtıcı diyalog ve uygulamaları kurumsallaştırma olmak üzere 3 boyuttan oluşan MTÖ, 14 madde içermektedir. Ölçeğin ilk bölümü 5 maddeden oluşmaktadır ve sorumluluğu paylaşma boyutunu ölçmektedir. Bu bölümde öğretmenlerin kendi aralarında ve okul yöneticileriyle yardımlaşması, öğretime yönelik paylaşımların olması ve kurum gelişimi için sorumluluk almayı kapsayan ifadeler bulunmaktadır. Katılımcıların değerlendirmeleri beşli Likert tipi bir ölçekte yapmaları istenmiştir (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Çoğunlukla Katılmıyorum, 3= Az Katılıyorum, 4= Çok Katılıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum). Ölçeğin ikinci boyutu yansıtıcı diyalogtur ve beş maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içindeki çalışmalarını yönetmesi, öğrenci öğrenmesinde etkili olan faktörler, materyaller ve yeni program geliştirme konusunda fikir alış verişini ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Bu bölümde değerlendirmeler beşli Likert tipinde (1=Hiç, 2=1-2 defa, 3=3-5 defa, 4=6-9 defa, 5=10 ve üzeri) toplanmıştır. Son boyut

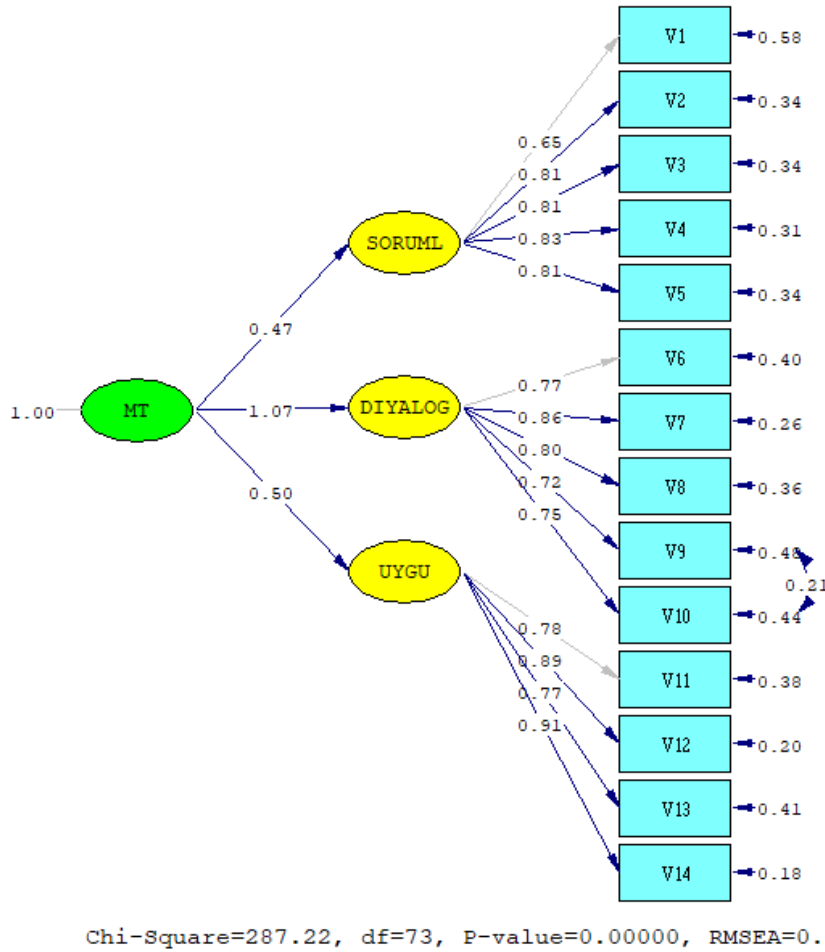
uygulamaları kurumsallaştırmadır. 4 maddeden oluşan bu bölümde öğretmenlerin öğretimi gözleme amaçlı birbirlerinin sınıflarını ziyareti, sınıfa daha etkili öğretim konusunda uzmanların davet edilmesi ve uygulama çalışmalarına yönelik dönütleri kapsayan ifadeler bulunmaktadır. Katılımcıların değerlendirmeleri beşli Likert tipi bir ölçekte yapmaları istenmiştir (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Çoğunlukla Katılmıyorum, 3= Az Katılıyorum, 4= Çok Katılıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum). Bu ölçeğin mevcut araştırma kapsamında kullanılması için Özdemir'den izin alınmıştır (EK 2).

Araştırma kapsamında toplanan verilerin güvenilir olup olmadığı test edilmiştir. Analiz sonucunda, MTÖ'nün genel ortalamasına ilişkin Cronbach's Alpha Güvenirlik katsayısının .90 olduğu görülmüştür. Alt boyutlar incelendiğinde ise Cronbach's Alpha değerinin sorumluluğu paylaşma boyutunda .88, yansıtıcı diyalog boyutunda .89 ve uygulamaları kurumsallaştırma boyutunda .91 olduğu saptanmıştır. Bu veriler doğrultusunda mesleki topluluk ölçeğinin mevcut araştırmanın verileri açısından güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012).

Geçerlik çalışması kapsamında Mesleki Topluluk Ölçeğinin mevcut araştırma verileriyle doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Şekil 3.1'de Mesleki Topluluk Ölçeği için birinci düzey DFA sonucunda elde edilen yol şeması sunulmuştur. Ayrıca, ikinci düzey DFA sonucunda elde edilen yol şeması Şekil 3.2'de yer almaktadır.



Şekil 3.1. Mesleki Topluluk Ölçeği için Birinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=534)



Şekil 3.2. Mesleki Topluluk Ölçeği için İkinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=534)

Mesleki Topluluk Ölçeğine ilişkin model uyum değerleri incelendiğinde; birinci düzey için ise χ^2/sd değerinin 3,94 olduğu görülmektedir. Ayrıca, RMSEA = .075, CFI = .98, GFI = .93, RMR = .061 ve SRMR = .048 olarak gerçekleşmiştir. İkinci düzey için ise χ^2/sd değerinin 3,93 olduğu görülmektedir. Ayrıca, RMSEA = .075, CFI = .98, GFI = .93, RMR = .061 ve SRMR = .048 olarak gerçekleşmiştir. Bu kapsamda her iki düzey için verilerin doğrulandığı söylenebilir.

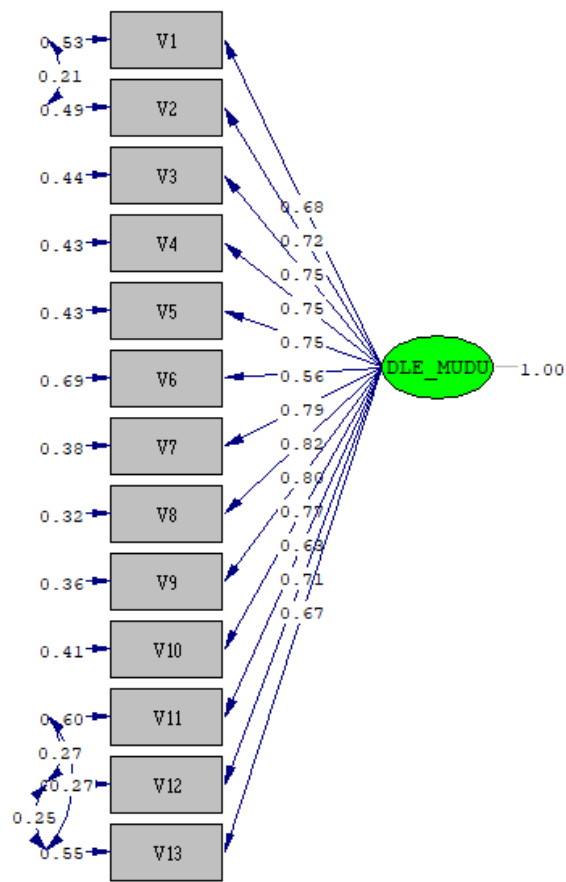
3.3.2. Dağıtımçı Liderlik Envanteri (DLE)

Bu araştırmada Hulpia, Devos ve Rosseel tarafından (2009) geliştirilen ve Özdemir (2012) tarafından Türk kültürüne ve diline uyarlanan 23 madde ve 2 alt boyuttan oluşan Dağıtımçı Liderlik Envanteri (DLE) kullanılmıştır. Dağıtımçı Liderlik Envanterini kullanabilmek için izin alınmıştır (EK 3). Ölçme aracında müdür, müdür yardımcısı ve liderlik fonksiyonları alt ölçekleri yer almaktadır. İlkokul ve ortaokullarda uygulanacağından Özdemir'in izni ile (EK 3), müdür baş yardımcısı alt boyutu çalışmaya dahil edilmemiştir. İlk iki alt boyutta 13 madde bulunmaktadır. Müdür ve müdür yardımcısı fonksiyonları ayrı ayrı olarak envanterin bu bölümünde değerlendirme beş dereceli Likert tipindedir (1= Hiç Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Az Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum). Ölçeğin bu bölümü dört temel liderlik davranışını saptamaya yöneliktir. Söz konusu fonksiyonlar; etkili vizyon, yardımcı liderlik fonksiyonları, öğretim desteği ve bilişsel farkındalık, denetim şeklinde sıralanmaktadır (Özdemir, 2012). Üçüncü alt ölçekte 10 madde bulunmakta ve bu alt ölçek liderlik ekibi (müdür ve müdür yardımcıları) uyumunu ölçmektedir. Liderlik Ekibi Uyum Alt-Ölçeğinde, okul liderlerinin uyumu bütün olarak değerlendirilmektedir. Katılımcılardan bu değerlendirmeyi beşli Likert tipi bir ölçek aracılığıyla belirtmeleri istenmiştir (1= Hiç Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Az Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum). Bu bölüm; rol belirsizliği, ekip uyumu ve hedef uzlaşma derecesi gruplarından oluşmaktadır.

Mevcut çalışma kapsamında toplanan veriler incelendiğinde, Liderlik Fonksiyonları (Okul Müdürü) Alt Ölçeğinin Cronbach's Alpha Güvenirlik katsayısının .94 olduğu görülmüştür. Ayrıca, bu değer Liderlik Fonksiyonları (Müdür Yardımcıları) Alt Ölçeği için .96, ve Liderlik Ekibi uyumu Alt Ölçeği için .97 olduğu saptanmıştır. Bu veriler

doğrultusunda Dağıtımçı Liderlik Envanterinin alt ölçeklerinin mevcut araştırmanın verileri açısından güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk ve diğ., 2012).

Geçerlik çalışması kapsamında ikinci olarak Dağıtımçı Liderlik Envanterindeki alt ölçeklere DFA yapılmıştır. Şekil 3.3'te Liderlik Fonksiyonları (Okul Müdürü) Alt Ölçeğine ilişkin DFA sonucunda elde edilen yol şeması yer almaktadır.



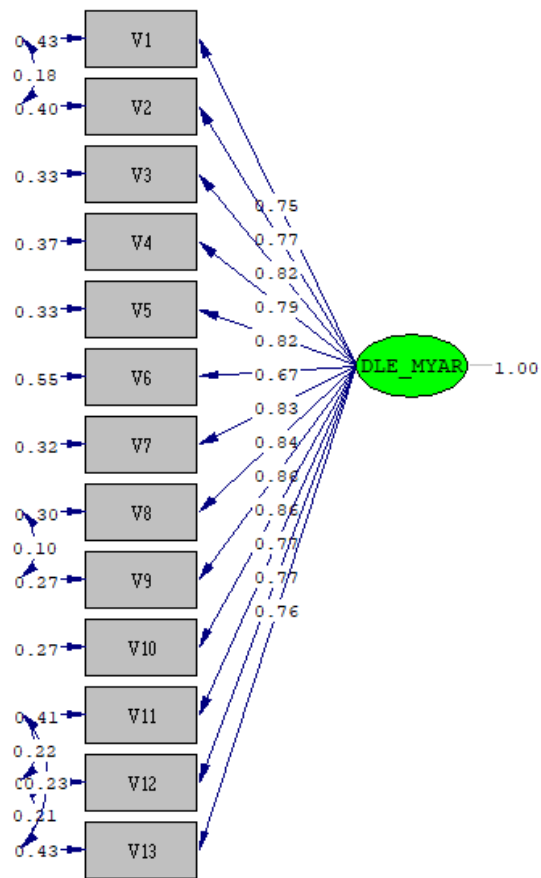
Chi-Square=280.12, df=61, P-value=0.00000, RMSEA=0.083

Şekil 3.3. Liderlik Fonksiyonları (Okul Müdürü) Alt Ölçeği için DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=534)

Liderlik Fonksiyonları (Okul Müdürü) Alt Ölçeğine ilişkin model uyum değerleri incelendiğinde; χ^2/sd değerinin 4,59 olduğu görülmektedir. Ayrıca, RMSEA = .083

CFI = .98, GFI = .92, RMR = .031 ve SRMR = .041 olarak gerçekleşmiştir. Bu kapsamda Liderlik Fonksiyonları (Müdür Yardımcıları) Alt için verilerin doğrulandığı söylenebilir.

Şekil 3.4'te Liderlik Fonksiyonları (Müdür Yardımcıları) Alt Ölçeğine ilişkin DFA sonucunda elde edilen yol şeması yer almaktadır.



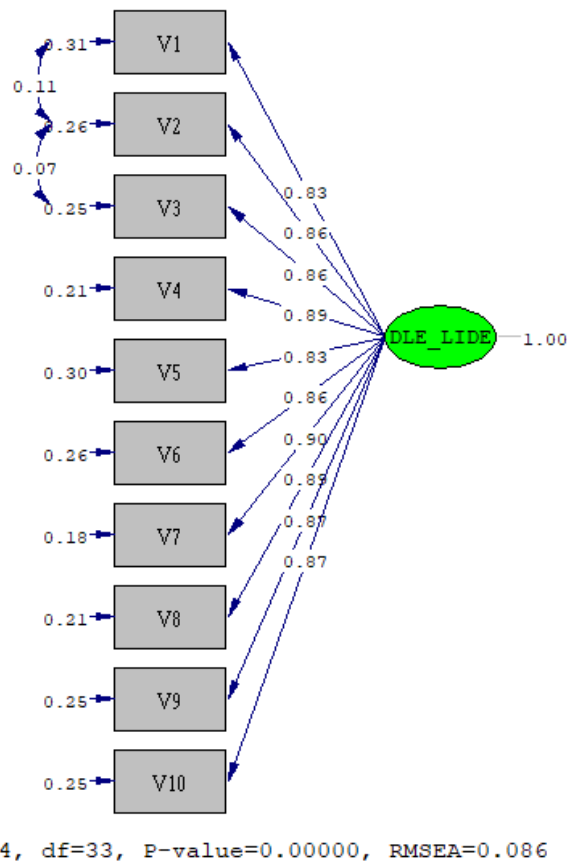
Chi-Square=208.04, df=60, P-value=0.00000, RMSEA=0.069

Şekil 3.4. Liderlik Fonksiyonları (Müdür Yardımcıları) Alt Ölçeği için DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=534)

Liderlik Fonksiyonları (Müdür Yardımcıları) Alt Ölçeğine ilişkin model uyum değerleri incelendiğinde; χ^2/sd değerinin 3,47 olduğu görülmektedir. Ayrıca, RMSEA = .069, CFI = .99, GFI = .94, RMR = .028 ve SRMR = .031 olarak gerçekleşmiştir. Bu

kapsamda Liderlik Fonksiyonları (Müdür Yardımcıları) Alt için verilerin doğrulandığı söylenebilir.

Şekil 3.5.'te Liderlik Ekibi Uyum Alt Ölçeği için DFA sonucunda elde edilen yol şeması sunulmuştur.



Şekil 3.5. Liderlik Ekibi Uyum Alt Ölçeği için DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=534)

Liderlik Ekibi Uyum Alt Ölçeğine ilişkin model uyum değerleri incelendiğinde; χ^2/sd değerinin 4,84 olduğu görülmektedir. Ayrıca, RMSEA = .086, CFI = .99, GFI = .94, RMR = .014 ve SRMR = .019 olarak gerçekleşmiştir. Bu kapsamda Liderlik Ekibi Alt Ölçeği için verilerin doğrulandığı söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Veriler, araştırmacı tarafından izin alındıktan sonra 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Kasım-Aralık ayında Karaman ilinde görev yapan örneklem dahilindeki öğretmenlere ulaşılarak sağlanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından izin alındıktan sonra 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Kasım-Aralık ayında Karaman ilinde görev yapan örneklem dahilindeki öğretmenlere ulaşılarak sağlanmıştır. Veriler toplanmadan önce ölçek formunun Karaman merkez ve ilçelerindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda uygulanabilmesi için araştırma izin talebi Karaman Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 10/09/2019 tarih ve 16448559 sayılı yazısı ile uygun görülmüştür (EK 1).

Öğretmen görüşlerine dayalı veri toplama aracı, iki ölçeği içeren çift taraflı tek bir yaprak şeklinde, 600 adet basılarak çoğaltılmıştır (EK 4). Okuların yöneticileri ile görüşülüp eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde öğretmenlere ulaşılmıştır. Öğretmenlere gönüllü katılım formu okunmuş, çalışmaya katılmaları sağlanmış ve gönüllü olarak çalışmaya katılan öğretmenlerle Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin belgesi paylaşılmıştır. Formlar doldurulduktan sonra araştırmacı tarafından toplanmış, numaralandırılmıştır. Numaralandırma sırasına göre veriler SPSS programına işlenmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanmasının ardından örnekleme ulaşma oranları Çizelge 3.2'de yer almaktadır.

Çizelge 3.2

Örnekleme Ulaşma Durumuna İlişkin Bilgiler

İlçe	Örnekleme				Uygulama			
	İlkokul		Ortaokul		İlkokul		Ortaokul	
	n	%	n	%	N	%	n	%
Ayrancı	7	3,3	8	3,0	6	2,5	12	4,0
Başyayla	4	1,9	2	0,8	4	1,7	7	2,4
Ermenek	23	10,8	35	13,3	28	11,8	34	11,4
Kazımkarabekir	2	0,9	5	1,9	8	3,4	5	1,7
Merkez	167	78,4	202	76,5	181	76,4	226	76,1
Sarıveliler	10	4,7	12	4,5	10	4,2	13	4,4
Toplam	213	100,0	264	100,0	237	100,0	297	100,0

Çizelge 3.2. incelendiğinde, araştırmaya ilkokullardan 237 ve ortaokullardan 297 olmak üzere toplam 534 öğretmen katıldığı görülmektedir. Örneklem sayılarıyla orantılı biçimde her bir okul kademesinde toplanan verilerin yaklaşık dörtte üçü merkez ilçeden elde edilmiştir. Verilerin yaklaşık onda biri ise Ermenek ilçesinde görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Çizelge 3.3.'te yer almaktadır.

Çizelge 3.3

Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Kişisel Bilgiler	Sayı (N)	Yüzde (%)	
1. Cinsiyet	Kadın	282	52,8
	Erkek	252	47,2
2. Mesleki Kıdem	1-5 yıl	109	20,4
	6-10 yıl	135	25,3
	11-15 yıl	128	24,0
	16-20 yıl	79	14,8
	21 yıl ve üzeri	83	15,5
3. Eğitim Düzeyi	Ön lisans / lisans	493	92,3
	Lisansüstü	41	7,7

Çizelge 3.3. incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin yarsından fazlasının (%52,8) kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri göz önüne alındığında yaklaşık dörtte birinin (%25,3) 6 ile 10 yıl arasında bir kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında 11 ile 15 yılları arasında kıdeme sahip öğretmenlerin oranı %24'tür. Bu iki grupta yer alan öğretmenler çalışmanın yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyine ilişkin dağılım incelendiğinde ise ön lisans ya da lisans mezunu öğretmenlerin oranının %92,3 olduğu izlenmektedir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama araçlarının uygun biçimde doldurulma durumu araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilmiş, öğretmenlere ait uygun biçimde doldurulmayan bir araç değerlendirme dışı bırakılmıştır. Verilerin analizi için SPSS for Windows paket programının 25.0 sürümü kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde yer alan “Öğretmenlerin algılarına göre mesleki topluluk düzeyleri nedir?” sorusu ile ikinci alt probleminde yer alan “Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları düzeyi nedir?” sorusunun çözümlenmesi için ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Ortalamaların sözel biçimde ifade edilmesi için ortalama aralıkları hesaplanmıştır. Bu doğrultuda beşli Likert tipine uygun olarak, $5 - 1 = 4$ ve $4/5 = 0,80$ aralığı göz önüne alınmıştır. Öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyi ile sorumluluğu paylaşma ve uygulamaları kurumsallaştırma boyutlarının ortalama değerleri 1,00 - 1,80 arasında kesinlikle katılmıyorum, 1,81 - 2,60 arasında çoğunlukla katılmıyorum, 2,61 - 3,40 arasında az katılıyorum, 3,41 - 4,20 arasında çoğunlukla katılıyorum ve 4,21 - 5,00 arasında tamamen katılıyorum şeklinde

değerlendirilmiştir. Yansıtıcı diyalog boyutunun ortalama değerleri 1,00 - 1,80 arasında hiç, 1,81 - 2,60 arasında 1-2 defa, 2,61 - 3,40 arasında 3-5 defa, 3,41 - 4,20 arasında 6-9 defa ve 4,21 - 5,00 ise 10 ve üzeri şeklinde değerlendirilmiştir. Dağıtımçı liderlik envanterinden elde edilen puanlar ise 1,00 - 1,80 arasında hiç katılmıyorum, 1,81 - 2,60 arasında katılmıyorum, 2,61 - 3,40 arasında az katılıyorum, 3,41 - 4,20 arasında çok katılıyorum ve 4,21 - 5,00 arasında tam katılıyorum şeklinde değerlendirilmiştir.

Bunun yanında, öğretmenlerin mesleki topluluk ve dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine, okul kademesine, öğretmenlerin kıdemine, eğitim düzeyine, mevcut okullarında görev yaptığı süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında yer aldığı görülmüştür (EK 5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı söylenebilir (Kalaycı, 2014: 6). Cinsiyet, okul kademesi ve eğitim düzeyi açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere t-testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Bunun yanında kıdeme, mevcut okullarında görev yaptığı süreye ve okul müdürüyle birlikte çalıştığı süreye göre yapılan karşılaştırmalar için ANOVA testi kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemde öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile mesleki topluluk düzeyleri arasındaki ilişkileri saptamaya yönelik olarak Pearson momentler çarpımı korelasyon analiz yapılmıştır. Bunun yanında ilişkinin derecesi için korelasyon katsayısı (r) ,00-,29 arasında olduğunda zayıf, ,30-.70 arasında olduğunda orta ve ,71-1,00 arasında olduğunda yüksek olarak ele alınmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2012).

Araştırmanın dördüncü alt problemde öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları mesleki topluluk düzeyinin anlamlı bir

yordayıcısı olup olmadığını saptamaya yönelik çoklu doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde, alt problemlerin sırasına göre verilmiş araştırma bulguları yer almaktadır. Bu kapsamda, ilk olarak öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algıları karşılaştırılmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının betimlenmesi için ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının betimsel istatistikleri Çizelge 4.1’de yer almaktadır.

Çizelge 4.1

Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyine İlişkin Algılarının Betimsel İstatistikleri

Değişken	N	\bar{X}	S	Anlamı
Mesleki topluluk düzeyi	534	3,57	,72	Çoğunlukla katılıyorum
1.Sorumluluğu paylaşma	534	4,02	,74	Çoğunlukla katılıyorum
2.Yansıtıcı diyalog	534	3,86	,90	6-9 defa
3. Uygulamaları kurumsallaştırma	534	2,66	1,19	Az katılıyorum

Çizelge 4.1’e göre, öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının çoğunlukla katılıyorum ($\bar{X}=3,57$) şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Konu alt boyutlar açısından incelendiğinde, sorumluluğu paylaşma boyutunun çoğunlukla katılıyorum ($\bar{X}=4,02$), yansıtıcı diyalog boyutunun 6-9 defa ($\bar{X}=3,86$) ve uygulamaları kurumsallaştırma

boyutunun az katılıyorum ($\bar{X}=2,66$) aralığında olduğu görülmüştür. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise en homojen dağılımın mesleki topluluk düzeyine ilişkin genel algılarında yaşandığı görülmektedir ($S= .72$). Buna karşın en heterojen dağılım ise uygulamaları kurumsallaştırma boyutunda ($S= 1.19$) gerçekleşmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde ilk olarak öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin kadın ve erkeklerde +1 ile -1 arasında yer aldığı görülmüştür (EK 5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı görülmüş ve cinsiyet açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere t-testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Çizelge 4.2’de öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.2

Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyine İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	p
Mesleki topluluk düzeyi	Kadın	282	3,51	,67	-2,15*	,032
	Erkek	252	3,65	,77		
Sorumluluğu paylaşma	Kadın	282	4,03	,72	,16	,876
	Erkek	252	4,02	,77		
Yansıtıcı diyalog	Kadın	282	3,82	,92	-1,05	,292
	Erkek	252	3,90	,88		
Uygulamaları kurumsallaştırma	Kadın	282	2,48	1,12	-3,72**	,000
	Erkek	252	2,86	1,24		

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

Çizelge 4.2'ye göre öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır, ($t_{(532)} = -2,15, p <,05$). Buna göre, erkek öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının ($\bar{X}=3,65$) kadınlara göre ($\bar{X}=3,51$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer biçimde uygulamaları kurumsallaştırma boyutuna yönelik görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak farklılaştığı izlenmektedir, ($t_{(532)} = -3,72, p <,05$). Erkek öğretmenlerin uygulamaları kurumsallaştırma boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{X}=2,86$) kadınlara göre ($\bar{X}=2,48$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan, öğretmenlerin cinsiyete göre algılarının sorumluluğu paylaşma ($t_{(532)} = ,16, p >,05$) ve yansıtıcı diyalog ($t_{(532)} = 1,05, p >,05$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Bu doğrultuda her iki boyutta öğretmen algılarının kadın ve erkeklerde benzer olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın birinci alt probleminde ikinci olarak öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ilkökul ve ortaokullarda +1 ile -1 arasında yer aldığı görülmüştür (EK 5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı görülmüş ve okul kademesi açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere t-testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Çizelge 4.3'te öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının okul kademesine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.3

*Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyine İlişkin Algılarının Okul Kademesine Göre t-testi**Sonuçları*

Değişkenler	Okul	n	\bar{X}	S	t	p
Mesleki topluluk düzeyi	İlkokul	237	3,58	,77	,18	,859
	Ortaokul	297	3,57	,68		
Sorumluluğu paylaşma	İlkokul	237	3,90	,80	-3,38**	,001
	Ortaokul	297	4,12	,69		
Yansıtıcı diyalog	İlkokul	237	3,83	,96	-,54	,586
	Ortaokul	297	3,87	,85		
Uygulamaları kurumsallaştırma	İlkokul	237	2,86	1,12	3,54**	,000
	Ortaokul	297	2,50	1,22		

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

Çizelge 4.3'e göre öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının okul kademesi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır, ($t_{(532)} = ,18, p > ,05$). Konu alt boyutlar açısından incelendiğinde, öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma boyutuna ilişkin algılarının okul kademesi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği izlenmektedir, ($t_{(532)} = -3,38, p < ,05$). Buna göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{X}=4,12$) ilkokulda görev yapanlara göre ($\bar{X}=3,90$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yansıtıcı diyalog boyutunda ise öğretmen algılarının okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı anlaşılmıştır, ($t_{(532)} = -,54, p > ,05$). Öte yandan, uygulamaları kurumsallaştırma boyutuna yönelik algıların okul kademesine göre farklılaştığı görülmüştür, ($t_{(532)} = 3,54, p < ,05$). Bu kapsamda, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uygulamaları kurumsallaştırma boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{X}=2,86$) ortaokullarda görev yapanlara göre ($\bar{X}=2,50$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın birinci alt probleminde üçüncü olarak öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ilkökul ve ortaokullarda +1 ile -1 arasında yer aldığı görülmüştür (EK 5). Bunun yanında varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Söz konusu değerlere bakıldığında, mesleki topluluk düzeyi (Levene=1,39, $p>,05$) ile sorumluluğu paylaşma (Levene=1,50, $p>,05$), yansıtıcı diyalog (Levene=0,71, $p>,05$) ve uygulamaları kurumsallaştırma (Levene=0,98, $p>,05$) boyutlarında varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı görülmüş ve kıdem açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere ANOVA uygulanmasına karar verilmiştir. Çizelge 4.4'te öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının kıdeme göre ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.4'e göre öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının kıdemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır, $F_{(4, 533)} = 2,20, p > ,05$. Konu alt boyutlar açısından incelendiğinde, öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma boyutuna ilişkin algılarının kıdemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği izlenmektedir, $F_{(4, 533)} = 2,94, p < ,05$. Farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini saptamak için yapılan LSD testine göre, öğretmenlik kıdemi 15 ile 20 yıl arasında ($\bar{X}=3,40$) olanların algılarının kıdem yılı 15 yıldan düşük olan öğretmenlere nazaran daha olumsuz olduğu izlenmektedir.

Yansıtıcı diyalog boyutunda ise öğretmen algılarının kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı anlaşılmıştır ($F_{(4, 533)} = 1,85, p > ,05$). Öte yandan, uygulamaları kurumsallaştırma boyutuna yönelik algıların kıdemleri açısından farklılaştığı görülmüştür, ($F_{(4, 533)} = 2,92, p < ,05$). Bu doğrultuda LSD testine göre, öğretmenlik kıdemi 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=2,92$) olanların algıları kıdem yılı 10 yıldan düşük

olan öğretmenlere nazaran daha olumlu olduğu izlenmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılı 11-15 yıl ($\bar{X}=2,79$) arasında olanların algılarının 6-10 yıl ($\bar{X}=2,48$) arasında olanlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.4

Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyine İlişkin Algılarının Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	N	\bar{X}	S	F	p	Fark (LSD)
Mesleki topluluk düzeyi	A. 1-5 yıl	109	3,54	,72	2,20	,068	-
	B. 6-10 yıl	135	3,57	,65			
	C. 11-15 yıl	128	3,65	,71			
	D. 15-20 yıl	79	3,40	,76			
	E. 21 yıl ve üzeri	83	3,69	,79			
Sorumluluğu paylaşma	A. 1-5 yıl	109	4,06	,75	2,94*	,020	A-D B-D C-D E-D
	B. 6-10 yıl	135	4,12	,67			
	C. 11-15 yıl	128	4,08	,69			
	D. 15-20 yıl	79	3,78	,85			
	E. 21 yıl ve üzeri	83	3,98	,79			
Yansıtıcı diyalog	A. 1-5 yıl	109	3,82	,94	1,85	,118	-
	B. 6-10 yıl	135	3,88	,85			
	C. 11-15 yıl	128	3,91	,89			
	D. 15-20 yıl	79	3,63	,92			
	E. 21 yıl ve üzeri	83	3,99	,90			
Uygulamaları kurumsallaştırma	A. 1-5 yıl	109	2,53	1,23	2,92*	,021	A-E B-C B-E
	B. 6-10 yıl	135	2,48	1,15			
	C. 11-15 yıl	128	2,79	1,17			
	D. 15-20 yıl	79	2,62	1,10			
	E. 21 yıl ve üzeri	83	2,97	1,26			

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

Araştırmanın birinci alt probleminde dördüncü olarak öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin kadın ve erkeklerde +1 ile -1 arasında yer aldığı görülmüştür (EK 5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı görülmüş ve eğitim düzeyi açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere t-testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Çizelge 4.5'te öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.5

Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyine İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyine Göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim	n	\bar{X}	S	t	p
Mesleki topluluk düzeyi	Ön lisans/lisans	493	3,58	,72	-,97	,331
	Lisansüstü	41	3,47	,68		
Sorumluluğu paylaşma	Ön lisans/lisans	493	4,05	,74	2,63**	,009
	Lisansüstü	41	3,73	,70		
Yansıtıcı diyalog	Ön lisans/lisans	493	3,87	,90	1,21	,227
	Lisansüstü	41	3,69	,91		
Uygulamaları kurumsallaştırma	Ön lisans/lisans	493	2,64	1,21	-1,12	,263
	Lisansüstü	41	2,86	1,00		

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

Çizelge 4.5'e göre öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının eğitim düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır, ($t_{(532)} = -,97, p >,05$). Bunun yanında sorumluluğu paylaşma boyutuna ilişkin öğretmen algılarının eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı izlenmektedir, ($t_{(532)} = 2,63, p <,05$). Bu kapsamsa, ön lisans ya da lisans mezunu

öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{X}=4,05$) lisansüstü mezunu olanlara nazaran ($\bar{X}=3,73$) daha olumlu olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre algılarının yansıtıcı diyalog ($t_{(532)} = 1,21, p >,05$) ve uygulamaları kurumsallaştırma ($t_{(532)} = -1,12, p >,05$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Bu doğrultuda her iki boyutta öğretmen algılarının mezuniyet düzeyi açısından benzer olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın birinci alt probleminde beşinci olarak öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının mevcut okullarında görev yaptığı süreye göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ilkökul ve ortaokullarda +1 ile -1 arasında yer aldığı görülmüştür (EK 5). Bunun yanında varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Söz konusu değerlere bakıldığında, mesleki topluluk düzeyi (Levene=1,01, $p >,05$) ile sorumluluğu paylaşma (Levene=0,58, $p >,05$), yansıtıcı diyalog (Levene=0,40, $p >,05$) ve uygulamaları kurumsallaştırma (Levene=0,31, $p >,05$) boyutlarında varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı görülmüş ve mevcut okullarında görev yaptığı süre açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere ANOVA uygulanmasına karar verilmiştir. Çizelge 4.6'da öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının mevcut okullarında görev yaptığı süreye göre ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.6

Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyine İlişkin Algılarının Mevcut Okullarında Görev Yaptığı Süreye Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Görev Süresi	n	\bar{X}	S	F	p	Fark (LSD)
Mesleki topluluk düzeyi	A. 1 yıl ve altı	144	3,51	,71	1,16	,323	-
	B. 2-3 yıl	129	3,57	,68			
	C. 4-6 yıl	129	3,56	,73			
	D. 7 yıl ve üstü	132	3,67	,76			
Sorumluluğu paylaşma	A. 1 yıl ve altı	144	4,07	,71	,437	,727	-
	B. 2-3 yıl	129	4,05	,71			
	C. 4-6 yıl	129	3,98	,78			
	D. 7 yıl ve üstü	132	4,00	,79			
Yansıtıcı diyalog	A. 1 yıl ve altı	144	3,76	,92	1,00	,392	-
	B. 2-3 yıl	129	3,86	,87			
	C. 4-6 yıl	129	3,86	,92			
	D. 7 yıl ve üstü	132	3,95	,88			
Uygulamaları kurumsallaştırma	A. 1 yıl ve altı	144	2,48	1,20	2,95*	,032	A-D B-D
	B. 2-3 yıl	129	2,61	1,14			
	C. 4-6 yıl	129	2,67	1,19			
	D. 7 yıl ve üstü	132	2,90	1,20			

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

Çizelge 4.6'ya göre öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının mevcut okullarında görev yaptığı süre açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır, $F_{(4, 533)} = 2,20$, $p >,05$. Konu alt boyutlar açısından incelendiğinde, öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma ve yansıtıcı diyalog boyutuna ilişkin algılarının mevcut okullarında görev yaptığı süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna karşın, uygulamaları kurumsallaştırma boyutundaki algıların mevcut okullarında görev yaptığı süre açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini

saptamak için yapılan LSD testine göre, mevcut okullunda 7 yıl ve üstü çalışma süresine sahip öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=2,90$) daha olumsuz olduğu izlenmektedir.

Araştırmanın birinci alt probleminde son olarak öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının mevcut okul müdürüyle birlikte görev yaptığı süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ilkokul ve ortaokullarda +1 ile -1 arasında yer aldığı görülmüştür (EK 5). Bunun yanında varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Söz konusu değerlere bakıldığında, mesleki topluluk düzeyi (Levene=2,72, $p >,05$) ile sorumluluğu paylaşma (Levene=1,96, $p >,05$), yansıtıcı diyalog (Levene=0,36, $p >,05$) ve uygulamaları kurumsallaştırma (Levene=0,88, $p >,05$) boyutlarında varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı görülmüş ve mevcut okul müdürüyle birlikte görev yaptığı süre açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere ANOVA uygulanmasına karar verilmiştir. Çizelge 4.7’de öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının mevcut okul müdürüyle birlikte görev yaptığı süreye göre ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.7

Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyine İlişkin Algılarının Mevcut Okul Müdürüyle Görev Yaptığı Süreye Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Görev Süresi	n	\bar{X}	S	F	p	Fark (LSD)
Mesleki topluluk düzeyi	A. 1 yıl ve altı	265	3,51	,69	4,44*	,012	A-C B-C
	B. 2-3 yıl	119	3,54	,71			
	C. 4 yıl ve üstü	149	3,72	,77			
Sorumluluğu paylaşma	A. 1 yıl ve altı	265	4,06	,70	,793	,453	-
	B. 2-3 yıl	119	3,96	,74			
	C. 4 yıl ve üstü	149	4,00	,82			
Yansıtıcı diyalog	A. 1 yıl ve altı	265	3,76	,91	6,04**	,003	A-C B-C
	B. 2-3 yıl	119	3,80	,89			
	C. 4 yıl ve üstü	149	4,07	,86			
Uygulamaları kurumsallaştırma	A. 1 yıl ve altı	265	2,50	1,15	6,53**	,002	A-C
	B. 2-3 yıl	119	2,67	1,18			
	C. 4 yıl ve üstü	149	2,93	1,23			

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

Çizelge 4.7'ye göre öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının mevcut okul müdürüyle birlikte görev yaptığı süre açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır, $F_{(2, 532)} = 4,44$, $p < .05$. Farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini saptamak için yapılan LSD testine göre, mevcut okul müdürüyle 4 yıl ve üstü süre ($\bar{X}=3,72$) birlikte çalışan öğretmenler lehine daha yüksek olduğu görülmüştür.

Konu alt boyutlar açısından incelendiğinde, öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma boyutuna ilişkin algılarının mevcut okul müdürüyle birlikte görev yaptığı süre açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır, $F_{(2, 532)} = ,793$, $p > .05$. Buna karşın yansıtıcı diyalog ve uygulamaları kurumsallaştırma boyutuna ilişkin algılarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. LSD testine

göre, bu algının mevcut okul müdürüyle 4 yıl ve üstü süre birlikte çalışan öğretmenler lehine daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Karşılaştırılması

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarının betimlenmesi için ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Buna göre, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarının betimsel istatistikleri Çizelge 4.8'de yer almaktadır.

Çizelge 4.8

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Betimsel İstatistikleri

Değişken	n	\bar{X}	S	Anlamı
Liderlik Fonksiyonları – Okul Müdürü	534	4,10	,69	Çok katılıyorum
Liderlik Fonksiyonları – Müdür Yardımcıları	534	4,06	,82	Çok katılıyorum
Liderlik Ekibi Uyumuna	534	4,12	,80	Çok katılıyorum

Çizelge 4.8'e göre, öğretmenlerin okul müdürünün liderlik fonksiyonlarına yönelik algılarının ortalama 4,10 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Bu kapsamda okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarını çoğu zaman sergiledikleri anlaşılmaktadır. Benzer biçimde öğretmenlerin okul müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonlarına ($\bar{X}=4,02$) ve liderlik ekibi uyumuna ($\bar{X}=4,12$) yönelik algılarının çok katılıyorum aralığında olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise en homojen dağılımın

öğretmenlerin okul müdürünün liderlik fonksiyonlarına yönelik algılarında yaşandığı görülmektedir ($S= .72$). Buna karşın en heterojen dağılım ise müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonlarında ($S= .82$) gerçekleşmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemünde ilk olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin kadın ve erkeklerde +2 ile -2 arasında yer aldığı görülmüştür (EK 5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı görülmüş ve cinsiyet açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere t-testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Çizelge 4.9’da öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algılarının cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.9

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Cinsiyetlerine Göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	p
Liderlik Fonksiyonları – Okul Müdürü	Kadın	282	4,02	,67	-2,77**	,006
	Erkek	252	4,19	,71		
Liderlik Fonksiyonları – Müdür Yardımcıları	Kadın	282	3,98	,86	-2,44*	,015
	Erkek	252	4,15	,77		
Liderlik Ekibi Uyumu	Kadın	282	4,06	,83	-1,86	,064
	Erkek	252	4,19	,76		

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

Çizelge 4.9’a göre öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarına yönelik algılarının cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır, ($t_{(532)} = -2,77, p < .05$). Buna göre, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin

liderlik fonksiyonlarına yönelik algılarının ($\bar{X}=4,19$) kadınlara göre ($\bar{X}=4,02$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer biçimde müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonlarına yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı izlenmektedir, ($t_{(532)} = -2,44, p < ,05$). Buna göre, erkek öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=4,15$) kadınlara göre ($\bar{X}=3,98$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin liderlik ekibi uyumuna ilişkin algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır, ($t_{(532)} = -1,86, p > ,05$). Bu doğrultuda liderlik ekibi uyumuna ilişkin öğretmen algılarının kadın ve erkeklerde benzer olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde ikinci olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algılarının okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Normal dağılıma ilişkin analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ilkökul ve ortaokullarda +2 ile -2 arasında yer aldığı görülmüştür. Bu kapsamda okul kademesi açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere t-testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Çizelge 4.10'da t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.10

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Okul Kademesine Göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	Okul	n	\bar{X}	S	t	p
Liderlik Fonksiyonları – Okul Müdürü	İlkokul	237	4,12	,74	,564	,573
	Ortaokul	297	4,09	,66		
Liderlik Fonksiyonları – Müdür Yardımcıları	İlkokul	237	4,02	,87	-1,08	,281
	Ortaokul	297	4,10	,78		
Liderlik Ekibi Uyumu	İlkokul	237	4,08	,85	-1,15	,253
	Ortaokul	297	4,16	,76		

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

Çizelge 4.10'a göre öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarına yönelik algılarının okul kademesi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır, ($t_{(532)} = ,564, p > ,05$). Buna göre ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin müdürlerinin liderlik fonksiyonlarına yönelik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Benzer biçimde, müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonlarına yönelik öğretmen görüşlerinin okul kademesi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği izlenmektedir, ($t_{(532)} = -1,08, p > ,05$). Bununla birlikte, öğretmenlerin liderlik ekibi uyumuna ilişkin algılarının okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı anlaşılmıştır, ($t_{(532)} = -1,15, p > ,05$). Tüm bu bulgular ilkokul ve ortaokullar açısından dağıtımçı liderlik davranışlarının farklılaşmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde üçüncü olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algılarının kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ilkokul ve ortaokullarda +2 ile -2 arasında yer aldığı görülmüştür (EK 5). Bunun yanında varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Söz konusu değerlere bakıldığında, okul müdürünün (Levene=,87, $p > ,05$) ve müdür yardımcılarının (Levene=2,04, $p > ,05$) liderlik fonksiyonları ile liderlik ekibi uyumuna (Levene=0,90, $p > ,05$) ilişkin varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı görülmüş ve kıdem açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere ANOVA uygulanmasına karar verilmiştir. Çizelge 4.11'de öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algılarının kıdeme göre ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.11

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	n	\bar{X}	S	F	p	Fark (LSD)
Liderlik Fonksiyonları – Okul Müdürü	A. 1-5 yıl	109	4,16	,72	1,26	,286	-
	B. 6-10 yıl	135	3,99	,74			
	C. 11-15 yıl	128	4,14	,65			
	D. 15-20 yıl	79	4,11	,65			
	E. 21 yıl ve üzeri	83	4,15	,68			
Liderlik Fonksiyonları – Müdür Yardımcıları	A. 1-5 yıl	109	4,01	,95	1,46	,215	-
	B. 6-10 yıl	135	3,95	,85			
	C. 11-15 yıl	128	4,16	,76			
	D. 15-20 yıl	79	4,16	,66			
	E. 21 yıl ve üzeri	83	4,08	,83			
Liderlik Ekibi Uyumuna	A. 1-5 yıl	109	4,13	,80	,817	,515	-
	B. 6-10 yıl	135	4,03	,89			
	C. 11-15 yıl	128	4,20	,78			
	D. 15-20 yıl	79	4,14	,72			
	E. 21 yıl ve üzeri	83	4,13	,73			

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

Çizelge 4.11'e göre öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarına yönelik algılarının kıdemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır, ($F_{(4, 533)} = 1,26, p >,05$). Bu kapsamsa okul müdürünün liderlik fonksiyonlarına ilişkin algıların öğretmenlerin kıdemi açısından benzer olduğu söylenebilir. Benzer biçimde, müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonlarına yönelik öğretmen görüşlerinin kıdemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği izlenmektedir, ($F_{(4, 533)} = 1,46, p >,05$). Bununla birlikte, öğretmenlerin liderlik ekibi uyumuna ilişkin algılarının kıdemleri açısından farklılaşmadığı saptanmıştır, ($F_{(4, 533)} = ,817,$

$p < .05$). Bu doğrultuda dağıtımçı liderliğe yönelik algıların öğretmenlerin kıdemleri göre farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde dördüncü olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algılarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin kadın ve erkeklerde +2 ile -2 arasında yer aldığı görülmüştür (EK 5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı görülmüş ve eğitim düzeyi açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere t-testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Çizelge 4.12’de öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algılarının eğitim düzeyine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.12

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Eğitim Düzeyine Göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim	n	\bar{X}	S	t	p
Liderlik Fonksiyonları – Okul Müdürü	Ön lisans/lisans	493	4,11	,68	1,27	,206
	Lisansüstü	41	3,97	,81		
Liderlik Fonksiyonları – Müdür Yardımcıları	Ön lisans/lisans	493	4,07	,83	,627	,531
	Lisansüstü	41	3,98	,80		
Liderlik Ekibi Uyum	Ön lisans/lisans	493	4,13	,79	,977	,329
	Lisansüstü	41	4,00	,88		

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

Çizelge 4.12’ye göre öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarına yönelik algılarının eğitim düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır, ($t_{(532)} = 1,27, p > .05$). Buna göre ön lisans ya da lisans mezunu olan öğretmenler ile lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin müdürlerinin liderlik

fonksiyonlarına yönelik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Benzer biçimde, müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonlarına yönelik öğretmen görüşlerinin okul kademesi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği izlenmektedir, ($t_{(532)} = -1,08$, $p > ,05$). Bununla birlikte, öğretmenlerin liderlik ekibi uyumuna ilişkin algılarının okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı anlaşılmıştır, ($t_{(532)} = -1,15$, $p > ,05$). Tüm bu bulgular eğitim düzeyi açısından dağıtımçı liderlik davranışlarının farklılaşmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemde beşinci olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algılarının mevcut okullarında görev yaptığı süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ilkökul ve ortaokullarda +2 ile -2 arasında yer aldığı görülmüştür (EK 5). Bunun yanında varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Söz konusu değerlere bakıldığında, okul müdürünün ($Levene=,54$, $p>,05$) ve müdür yardımcılarının ($Levene=,22$, $p >,05$) liderlik fonksiyonları ile liderlik ekibi uyumuna ($Levene=,07$, $p >,05$) ilişkin varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı görülmüş ve mevcut okullarında görev yaptığı süre açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere ANOVA uygulanmasına karar verilmiştir. Çizelge 4.13'te öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algılarının mevcut okullarında görev yaptığı süreye göre ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.13

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Mevcut Okullarında Görev Yaptığı Süreye Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Görev Süresi	n	\bar{X}	S	F	p	Fark (LSD)
Liderlik Fonksiyonları – Okul Müdürü	A. 1 yıl ve altı	144	4,22	,65	3,08*	,027	A-C
	B. 2-3 yıl	129	4,10	,69			
	C. 4-6 yıl	129	3,96	,70			
	D. 7 yıl ve üstü	132	4,12	,73			
Liderlik Fonksiyonları – Müdür Yardımcıları	A. 1 yıl ve altı	144	4,15	,86	1,85	,138	-
	B. 2-3 yıl	129	4,04	,77			
	C. 4-6 yıl	129	3,93	,81			
	D. 7 yıl ve üstü	132	4,11	,84			
Liderlik Ekibi Uyum	A. 1 yıl ve altı	144	4,21	,79	2,45	,063	-
	B. 2-3 yıl	129	4,16	,78			
	C. 4-6 yıl	129	3,96	,84			
	D. 7 yıl ve üstü	132	4,15	,77			

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

Çizelge 4.13'e göre öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarına yönelik algılarının mevcut okullarında görev yaptığı süre açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır, $F_{(4, 533)} = 3,08$, $p < .05$. Farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini saptamak için yapılan LSD testine göre, mevcut okullunda 4 ile 6 yıl arasında çalışma süresine sahip öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=3,96$) 1 yıl ve altı çalışanlara ($\bar{X}=4,22$) göre daha olumsuz olduğu izlenmektedir. Buna karşın, müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonlarına yönelik öğretmen görüşlerinin mevcut okullarında görev yaptığı süre açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği izlenmektedir, ($F_{(4, 533)} = 1,85$, $p > .05$). Bununla birlikte, öğretmenlerin liderlik ekibi uyumuna ilişkin algılarının mevcut okullarında görev yaptığı süre açısından farklılaşmadığı saptanmıştır, ($F_{(4, 533)} = 2,45$, $p < .05$).

Araştırmanın ikinci alt probleminde son olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algılarının mevcut okul müdürüyle birlikte görev yaptığı süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ilkökul ve ortaokullarda +2 ile -2 arasında yer aldığı görülmüştür (EK 5). Bunun yanında varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Söz konusu değerlere bakıldığında, okul müdürünün (Levene=1,07, $p>,05$) ve müdür yardımcılarının (Levene=,45, $p >,05$) liderlik fonksiyonları ile liderlik ekibi uyumuna (Levene=,67, $p >,05$) ilişkin varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda mevcut okul müdürüyle birlikte görev yaptığı süre açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere ANOVA uygulanmasına karar verilmiştir. Çizelge 4.14'te ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.14

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Okul Müdürüyle Görev Yaptığı Süreye Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Görev Süresi	n	\bar{X}	S	F	p	Fark (LSD)
Liderlik Fonksiyonları – Okul Müdürü	A. 1 yıl ve altı	265	4,14	,66	,86	,426	-
	B. 2-3 yıl	119	4,04	,74			
	C. 4 yıl ve üstü	149	4,09	,73			
Liderlik Fonksiyonları – Müdür Yardımcıları	A. 1 yıl ve altı	265	4,13	,80	2,19	,113	-
	B. 2-3 yıl	119	3,96	,81			
	C. 4 yıl ve üstü	149	4,01	,87			
Liderlik Ekibi Uyum	A. 1 yıl ve altı	265	4,17	,77	,94	,390	-
	B. 2-3 yıl	119	4,06	,81			
	C. 4 yıl ve üstü	149	4,09	,83			

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

Çizelge 4.14'e göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algılarının mevcut okul müdürüyle birlikte görev yaptığı süre açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermedi anlaşılmaktadır, ($F_{(2, 532)} = ,86, p > ,05$). Benzer biçimde, müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonlarına yönelik öğretmen görüşlerinin mevcut okul müdürüyle birlikte görev yaptığı süre açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği izlenmektedir, ($F_{(4, 533)} = 2,19, p > ,05$). Bununla birlikte, öğretmenlerin liderlik ekibi uyumuna ilişkin algılarının mevcut okul müdürüyle birlikte görev yaptığı süre açısından farklılaşmadığı saptanmıştır, ($F_{(4, 533)} = ,94, p > ,05$). Bu doğrultuda dağıtımçı liderliğe yönelik algıların öğretmenlerin mevcut okul müdürüyle birlikte görev yaptığı süre açısından farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

4.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyi Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile mesleki topluluk düzeyleri arasındaki ilişkileri saptamaya yöneliktir. Bu doğrultuda, Pearson momentler çarpımı korelasyon analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları, Çizelge 4.15'te yer almaktadır.

Çizelge 4.15

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Mesleki Topluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiler (n=534)

<i>Değişkenler</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları Envanteri ^a							
1. Okul Müdürünün Liderlik Fonksiyonları ^a	-						
2. Müdür yardımcılarının Liderlik Fonksiyonları ^a	,64**	-					
3. Liderlik Ekibi Uyumu ^a	,76**	,67**	-				
4. Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyi	,41**	,39**	,42**	-			
5. Sorumluluğu Paylaşma ^b	,48**	,47**	,51**	,68**	-		
6. Yansıtıcı Diyalog ^c	,26**	,26**	,28**	,85**	,44**	-	
7. Uygulamaları Kurumsallaştırma ^c	,25**	,21**	,22**	,79**	,24**	,52**	-

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

^a Ölçek değeri 1=Hiç Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum

^b Ölçek değeri 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum

^c Ölçek değeri 1=Hiç, 5=10 ve üzeri

Çizelge 4.15.'e göre öğretmen algıları açısından okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile mesleki topluluk düzeyi ve alt boyutları arasında çeşitli ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, hem okul müdürünün ($r = ,41; p < ,01$) hem de müdür yardımcılarının ($r = ,39; p < ,01$) liderlik fonksiyonları ile mesleki topluluk düzeyi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki hesaplanmıştır. Benzer bir bulgu liderlik ekibi uyumunda da yaşanmaktadır. Bu kapsamda liderlik ekibi uyumu ile mesleki topluluk düzeyi ($r = ,42; p < ,01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Konu mesleki topluluğun altı boyutları arasında incelendiğinde, hem okul müdürünün ($r = ,48; p < ,01$) hem de müdür yardımcılarının ($r = ,47; p < ,01$) liderlik fonksiyonları ile sorumluluğu paylaşma boyutunda pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Benzer şekilde, liderlik ekibi uyumu ile sorumluluğu paylaşma ($r = ,51; p < ,01$) boyutunda pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna karşın, okul müdürünün ($r = ,26; p < ,01$) ve müdür yardımcılarının ($r = ,26; p < ,01$) liderlik fonksiyonları ile yansıtıcı diyalog boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Benzer şekilde, liderlik ekibi uyumu ile yansıtıcı diyalog ($r = ,28; p < ,01$) boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca, okul müdürünün ($r = ,25; p < ,01$) ve müdür yardımcılarının ($r = ,21; p < ,01$) liderlik fonksiyonları ile uygulamaları kurumsallaştırma boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Benzer şekilde, liderlik ekibi uyumu ile uygulamaları kurumsallaştırma ($r = ,28; p < ,01$) boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları mesleki topluluk düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını saptamaya yöneliktir. Bu kapsamda çoklu doğrusal Regresyon

Analizi yapılmıştır. Bağımlı değişken olarak modele ilk başta mesleki topluluk düzeyi eklenmiştir. Okul müdürünün liderlik fonksiyonları, müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonları ve liderlik ekibi uyumu değişkenleri ise bağımsız değişken olarak değerlendirilmiştir. Çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını incelemek üzere varyans şişme faktörleri (VIF), tolerans değerleri ($1-R^2$) ve koşul endeksine (CI) bakılmıştır. Buna göre, VIF değerlerinin 1,97 ile 2,72; tolerans değerlerinin ise ,37 ile ,51 arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca CI değerinin 30'u geçmediği saptanmıştır. Bu doğrultuda regresyon modelinin sonuçlarını etkileyecek düzeyde çoklu bağlantı probleminin oluşmadığı söylenebilir (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Bu doğrultuda yapılan regresyon analizi sonuçları Çizelge 4.16'da yer almaktadır.

Çizelge 4.16

Mesleki Topluluk Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları
(Standartlaştırılmış Değerler)

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	1,62	,17		9,33	,000		
Liderlik Fonksiyonları – Okul Müdürü	,18	,06	,17	2,78	,006	,41	,12
Liderlik Fonksiyonları – Müdür Yardımcıları	,14	,05	,16	2,85	,005	,39	,12
Liderlik Ekibi Uyumu	,17	,06	,18	2,86	,004	,42	,12
R= ,45	R ² = ,21						
F _(3, 530) =45,73	p=,000						

Çizelge 4.16.'ya göre, okul müdürünün ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonları ile liderlik ekibi uyumu değişkenleri birlikte öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyi ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, ($R=,45$, $R^2=,21$, $p <,01$). Söz

konusu üç bağımsız değişken birlikte öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık %21'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde ise bağımsız değişkenlerin mesleki topluluk düzeyindeki görece önem sırası liderlik ekibi üyesi ($\beta=,18$), okul müdürünün liderlik fonksiyonları ($\beta=,17$) ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonları ($\beta=,16$) olarak gerçekleşmiştir. Yine aynı Çizelgeden t-testi sonuçlarına bakıldığında üç bağımsız değişkenin mesleki topluluk düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Bağımlı değişken açısından modele ikinci olarak sorumluluğu paylaşma boyutu eklenmiştir. Okul müdürünün ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonları ile liderlik ekibi uyumu değişkenlerine göre sorumluluğu paylaşma boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Çizelge 4.17'de sunulmuştur.

Çizelge 4.17

Sorumluluğu Paylaşma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler)

Değişken	B	Standart Hata _B	β	<i>t</i>	<i>p</i>	İkili <i>r</i>	Kısmi <i>R</i>
Sabit	1,63	,17		9,67	,000		
Liderlik Fonksiyonları – Okul Müdürü	,18	,06	,16	2,83	,005	,48	,12
Liderlik Fonksiyonları – Müdür Yardımcıları	,17	,05	,19	3,70	,000	,47	,16
Liderlik Ekibi Uyumu	,24	,06	,26	4,28	,000	,51	,18
R= ,55	R ² = ,30						
F _(3, 530) =74,61	<i>p</i> =,000						

Çizelge 4.17'ye göre, okul müdürünün ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonları ile liderlik ekibi uyumu değişkenleri birlikte öğretmenlerin sorumluluğu

paylaşma düzeyi ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, ($R=,55$, $R^2=,30$, $p < .01$). Söz konusu üç bağımsız değişken birlikte sorumluluğu paylaşma düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık %30'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde ise bağımsız değişkenlerin sorumluluğu paylaşma düzeyindeki göreceli önem sırası liderlik ekibi üyesi ($\beta=,26$), müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonları ($\beta=,19$) ve okul müdürünün liderlik fonksiyonları ($\beta=,16$) olarak gerçekleşmiştir. Yine aynı Çizelgeden t-testi sonuçlarına bakıldığında üç bağımsız değişkenin öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Bağımlı değişken açısından modele üçüncü olarak yansıtıcı diyalog boyutu eklenmiştir. Okul müdürünün ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonları ile liderlik ekibi uyumu değişkenlerine göre yansıtıcı diyalog boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Çizelge 4.18'de sunulmuştur.

Çizelge 4.18

Yansıtıcı Diyalog Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler)

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	2,28	,23		9,85	,000		
Liderlik Fonksiyonları – Okul Müdürü	,10	,09	,08	1,14	,255	,26	,05
Liderlik Fonksiyonları – Müdür Yardımcıları	,12	,06	,11	1,89	,059	,26	,08
Liderlik Ekibi Uyumu	,17	,08	,15	2,18	,029	,28	,09
$R= ,30$	$R^2= ,09$						
$F_{(3, 530)}=17,40$	$p=,000$						

Çizelge 4.18'e göre, okul müdürünün ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonları ile liderlik ekibi uyumu değişkenleri birlikte yansıtıcı diyalog boyutu ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, ($R=,30$, $R^2=,09$, $p < ,01$). Söz konusu üç bağımsız değişken birlikte öğretmenlerin yansıtıcı diyalog boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %9'unu açıklamaktadır. Yine aynı Çizelgeden t-testi sonuçlarına bakıldığında sadece liderlik ekibi uyumu değişkeninin öğretmenlerin yansıtıcı diyalog düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Bağımlı değişken açısından modele son olarak uygulamaları kurumsallaştırma boyutu eklenmiştir. Okul müdürünün ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonları ile liderlik ekibi uyumu değişkenlerine göre uygulamaları kurumsallaştırma boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Çizelge 4.19'da sunulmuştur.

Çizelge 4.19

Uygulamaları Kurumsallaştırma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler)

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	,78	,31		2,51	,012		
Liderlik Fonksiyonları – Okul Müdürü	,28	,11	,16	2,46	,014	,25	,11
Liderlik Fonksiyonları – Müdür Yardımcıları	,11	,09	,08	1,31	,192	,21	,06
Liderlik Ekibi Uyumu	,07	,10	,05	,65	,514	,22	,03
$R= ,26$	$R^2= ,07$						
$F_{(3, 530)}=12,64$	$p=,000$						

Çizelge 4.19'a göre, okul müdürünün ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonları ile liderlik ekibi uyumu değişkenleri birlikte uygulamaları kurumsallaştırma

boyutu ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, ($R=,26$, $R^2=,07$, $p <,01$). Söz konusu üç bağımsız değişken birlikte öğretmenlerin uygulamaları kurumsallaştırma düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık %7'sini açıklamaktadır. Yine aynı Çizelgeden t-testi sonuçlarına bakıldığında sadece okul müdürünün liderlik fonksiyonlarının öğretmenlerin uygulamaları kurumsallaştırma düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki topluluk düzeyi ve uygulamaları kurumsallaştırma boyutuna ilişkin algılarının farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, erkek öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ve uygulamaları kurumsallaştırma boyutuna ilişkin algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç geçmişte yapılan bazı araştırma bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Örneğin, İlğan, Erdem, Çakmak, Erdoğan ve Sevinç (2011) çalışmalarında mesleki öğrenme topluluklarında destekleyici koşullar boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu cevaplar verdiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında, Atas Akdemir (2016) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin kadınlara göre örgütsel bağlılığının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Erkek öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyinde ve uygulamaları kurumsallaştırma boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip olmasının muhtemel bir nedeni, kadın öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin görevlerinin yanında sosyal ve özel hayatta yönelik birçok sorumluluklarının olması gösterilebilir. Nitekim Gündüz (2010) tarafından yapılan bir çalışmada kadın öğretmenlerin ailevi nedenler ve çalışma saati açılardan erkeklere nazaran daha fazla kariyer engelli ile karşılaştıkları ortaya konulmuştur. Buna karşın bazı

araştırmalarda mesleki öğrenme toplulukları ile ilgili yaptıkları çalışma sonuçlarında cinsiyete göre ölçeğin herhangi bir boyutunda farklılaşma olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır (Çalışkan, 2005; Kılıç, 2009; Subaş, 2010; Yiğit, 2013).

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre, öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma boyutuna ilişkin algılarının okul kademesi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu kapsamda, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma boyutuna ilişkin algılarının ilkokuldakilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda ortaokulda çalışan öğretmenlerin ilkokuldaki öğretmenlere kıyasla kendi sınıfları dışında okulun gelişimi için daha fazla sorumluluk aldığı söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip olmasının muhtemel bir nedeni öğrencilerin ortaokulu bitirdiklerinde sınav sonuçlarına göre bir üst okula yerleşmesi gösterilebilir. Bu doğrultuda, okulun başarı ortalamasını artırmak için öğretmenlerin okul genelinde sorumluluk alma duygusu etkileniyor olabilir. Diğer taraftan, uygulamaları kurumsallaştırma boyutuna yönelik algıların ilkokullarda görev yapan öğretmenler lehine daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, geçmiş araştırma bulgularıyla tutarlık göstermektedir. İlğan ve diğerleri (2011), yaptıkları çalışmada birlikte öğrenme ve uygulama ile paylaşılan kişisel uygulamalar ve destekleyici koşullar boyutlarında ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları sonucuna varmıştır. Ayrıca, bu çalışmanın sonucu Alp (2007) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçlarıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğrenen örgüt disiplinlerinden paylaşılan vizyon disiplinine yönelik algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür.

İlkokul öğretmenlerin uygulamaları kurumsallaştırma boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip olmasının muhtemel bir nedeni bu kademedeki görev yapan öğretmenlerin

çoğunlukla tek bir sınıfa yönelik çalışması ve o sınıfta işbirliğine dayalı daha fazla etkinlik yapması olması gösterilebilir. Aynı zamanda branş öğretmenlerinin farklı ders programlarına sahip olmaları nedeniyle zümreleri ile fazla zaman geçirememeleri, etkili iletişim sağlayamamaları bu duruma neden olmuş olabilir.

Mevcut araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının kıdemleri açısından farklılaşmadığını göstermiştir. Öte yandan, sorumluluğu paylaşma boyutuna ilişkin algılarının kıdemleri açısından farklılaştığı saptanmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlik kıdemi 15 ile 20 yıl arasında olanların algılarının kıdem yılı 15 yıldan düşük olan öğretmenlere nazaran daha olumsuz olduğu görülmüştür. Bu bulgu, geçmiş araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir. İlğan ve diğerleri (2011) yapmış oldukları çalışmada 21 yıl üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin 4-6 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere nazaran iş birlikçi mesleki gelişim etkinliklerine daha fazla katıldıklarını ortaya koymuştur. Kılıç (2009) ise araştırmasında 11-15 yıl mesleki kıdemli öğretmenlerin, 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre kişisel ustalık ve zihni modeller alt boyutlarında daha olumlu yönde görüş bildirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardan yola çıkarak öğrenen örgüt algılarının mesleki kıdeme bağlı olarak artış gösterdiği şeklinde yorum yapılabilir.

Alanyazında, öğrenme topluluklarının bireysel hâkimiyet, ekip olarak öğrenme ve sistem düşüncesi boyutlarında mesleki kıdeme göre öğretmen algılarının değişmediğini belirten araştırmalar görülmektedir (Alp, 2007; Banoğlu, 2009; Çalışkan, 2005). Bu sonuç yapılan araştırma sonucu ile kısmen benzerlik göstermektedir. Mevcut çalışmanın sonuçları çerçevesinde değerlendirildiğinde, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kendi sınıfları dışında okul genelindeki çalışmalara daha az katılma eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu durum, kıdemce yüksek öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algılarının genç öğretmenlere

göre daha yüksek olması bu sonuca ulaşılmasına sebep olmuş olabilir. Nitekim Şencan (2019), Denizli ilinde yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleklerinin beşinci yılından sonra tükenmişlik düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur.

Diğer taraftan, yansıtıcı diyalog boyutunda öğretmen algılarının kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Uygulamaları kurumsallaştırma boyutuna yönelik öğretmen algılarının ise kıdem yılına göre farklılaştığı saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlik kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların algılarının kıdem yılı 10 yıldan düşük olan öğretmenlere nazaran daha olumlu olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu, geçmiş araştırma bulgularıyla kısmen tutarlık göstermektedir. Ulusoy (2014), örgütsel adanmışlıkla ilgili yaptığı araştırması sonucunda, mesleki kıdeme göre örgütsel adanmışlığın değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları da artmaktadır (Durna ve Eren, 2005; İmamoğlu, 2011; Sarıkaya, 2011; Zeyrek, 2008). Örgütsel adanmışlıklar arttıkça öğretmenlerin kurumdan ayrılma istekleri de azalma gösterebilir ve uygulamaların kurumsallaştırılması boyutunda daha olumlu sonuçlara ulaşılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, sorumluluğu paylaşma boyutuna ilişkin öğretmen algılarının eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu kapsamsa, ön lisans ya da lisans mezunu öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma boyutuna ilişkin algılarının lisansüstü mezunu olanlara nazaran daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu durumun muhtemel bir sebebi, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin okulun işleyişine daha eleştirel bakabilmeleri olarak gösterilebilir. Diğer taraftan, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre algılarının yansıtıcı diyalog ve uygulamaları kurumsallaştırma boyutlarında farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda her iki boyutta öğretmen algılarının mezuniyet düzeyi açısından benzer olduğu ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuca göre uygulamaları kurumsallaştırma boyutundaki öğretmen algıların mevcut okullarında görev yaptığı süre açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, mevcut okullunda 7 yıl ve üstü çalışma süresine sahip öğretmenlerin algılarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerinin arttıkça sınıftaki uygulamalarını daha fazla kurumsal hale getirdikleri biçimde değerlendirilebilir. Özkalp ve Kirel (2004), çalışanların kurumdaki çalışma yılının artmasının iş yeri değişikliği ve iş doyumsuzluğunun azalmasını sağladığını belirtmiştir. Bu doğrultuda, uzun süre aynı okulda görev yapmanın okulu içselleştirmeyi sağladığı söylenebilir. Okulunu benimseyen öğretmenler uygulamaları kurumsallaştırma boyutunda daha yüksek beklentiler içinde olduğundan olumlu yönde görüş bildirmiş olabilirler.

Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre, öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ilişkin algılarının mevcut okul müdürüyle birlikte görev yaptığı süre açısından farklılaştığı anlaşılmıştır. Buna göre, mevcut okul müdürüyle 4 yıl ve üstü süre birlikte çalışan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum yansıtıcı diyalog ve uygulamaları kurumsallaştırma boyutunda da benzerlik göstermiştir. Okul müdürü ile birlikte daha fazla çalışmanın öğretmen algılarını olumlu yönde etkilemesinin muhtemel bir nedeni okul müdürlerinin olumlu liderlik davranışları sergilemeleri ve öğretmenlerin bu olumlu liderlik davranışlarını uzun soluklu olarak gözlemlemelerine dayanmasıdır. Öğretmenler, zaman içerisinde okul müdürünün ortaya koyduğu liderlik davranışlarının olumlu sonuçlarını daha açık görebilirler. Buna karşın mevcut araştırmanın bulguları geçmiş çalışmalarla uyuşmamaktadır. Geçmiş çalışmalarda öğretmenlerin çalışma süreleri arttıkça okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının azaldığı saptanmıştır (Eryılmaz, 2006; Koçak ve Helvacı, 2011).

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuca göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonlarına yönelik algılarının cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Buna göre, erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik fonksiyonlarına yönelik algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin liderlik ekibi uyumuna ilişkin algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Okullardaki dağıtımcı liderlik algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğine dair çalışmalar görülmüştür (Atılkan, 2019; Ulusoy, 2014; Yılmaz, 2013). Yetim (2015) araştırma sonucunda müdür yardımcılarının sergilediği dağıtımcı liderlik algıları ve liderlik ekibi algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirtmiştir. Yapılan çalışmalarla bu araştırma sonucu ile kısmen benzerlik göstermektedir.

Diğer taraftan, öğretmenlerin okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonlarına yönelik algılarının okul kademesi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Benzer biçimde, öğretmenlerin liderlik ekibi uyumuna ilişkin algılarının okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgular ilkokul ve ortaokullar açısından dağıtımcı liderlik davranışlarının farklılaşmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Okul müdürü liderlik fonksiyonları, müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonları ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin öğretmen algılarının okul kademesine göre farklılık göstermediği bulgusu, geçmiş araştırma bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Delibaş (2018), ortaokul öğretmenlerinin dağıtımcı liderlik algılarına yönelik çalışmasında, öğretmenlerin bir kısmı müdürlerin dağıtımcı liderlik özellikleri gösterdiklerini belirtirken bir kısmı da kararsız kalmıştır. Uçar (2015), ilkokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında, müdürlerin dağıtımcı liderlik davranışları sergilemesi yönündeki algılarının “çok

katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Atılkan (2019) araştırmasında ilkokul ve ortaokullara göre dağıtımçı liderlik algısının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, ilkokul ve ortaokulun birbirinin devamı şeklinde olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yine aynı şekilde Akgün (2019) de çalışılan okulun kademesine göre öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algısının farklılık göstermediğini belirtmiştir. Buna karşın, ilkokul öğretmenlerinin algılarının diğer kademelere oranla düşük olduğunu vurgulamıştır. Chang (2011) araştırmasında bu bulguya paralel bulgular ortaya koymuştur. Engel-Silva (2009) birçok okulda dağıtımçı liderlik davranışlarının sergilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Gittikçe karmaşıklaşan eğitim sistemleri içinde liderlik davranışlarının sadece bir kişi üzerinde toplanmasının yeterli olamayacağı ve liderliğin dağıtılması gerektiği sıkça vurgulanmaktadır (Hulpia ve Devos, 2009). Birçok kurumda olduğu gibi okullarda da dağıtımçı, iş birlikçi ve paylaşımcı liderliğe eğilim görülmektedir (Hallinger ve Heck, 2009).

Araştırma kapsamında elde edilen diğer bir bulguya göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonlarına yönelik algılarının kıdemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Benzer biçimde, öğretmenlerin liderlik ekibi uyumuna ilişkin algılarının kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgu, geçmiş araştırma bulgularıyla tutarlık göstermektedir (Atılkan, 2019; Yılmaz, 2013). Bununla birlikte mesleki kıdeme göre dağıtımçı liderlik algılarının farklılaştığını gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır.

Ulusoy (2014) araştırmasında dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik olarak 21 yıl üzerinde hizmet süresi olan öğretmenlerin, 11-20 yıl arası hizmeti bulunan öğretmenlere; 1-10 yıllık öğretmenlerin ise 11-20 yıllık öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahip olduklarını belirtmiştir. İlgili alanyazında mesleki kıdem ile dağıtımçı liderlik algıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Bakır, 2013;

Beycioğlu ve Aslan, 2012; Çinkır ve etin, 2010; Kılınç, 2013). Mesleki anlamda deneyimli öğretmenlerin, geçmiş dönemlere göre değişiklik gösteren liderlik tarzlarını bizzat görmüş olmaları dağıtımcı liderlik davranışlarının farklılıklarını hissetmede olumlu etki göstermiş olabilir. Bununla birlikte çalışmaya katılan öğretmenlerin kişisel farklılıklarına göre farklı yanıtlar vermiş olmaları sonuçları etkilemiş olacağı düşünülmektedir.

Bunun yanında, öğretmenlerin okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonlarına yönelik algılarının eğitim düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Benzer biçimde, öğretmenlerin liderlik ekibi uyumuna ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre ön lisans ya da lisans mezunu olan öğretmenler ile lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin dağıtımcı liderlik davranışlarına yönelik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Uçar (2015) tarafından yürütülen çalışma ile benzerlik göstermektedir. Buna karşın, iek (2018) yaptığı çalışmada ğretmen algılarına göre dağıtımcı liderliğin mezun olunan okul kademesine göre değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Ulusoy (2014), dağıtımcı liderlik algısının lisans mezunlarına göre yüksek lisans mezunlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yukarıda sıralanan çalışmalara dayalı olarak öğretmenlerin bireysel çalışma ve gelişimlerine göre dağıtımcı liderlik algılarının farklılaştığı yorumuna ulaşılabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarına yönelik algılarının mevcut okullarında görev yaptığı süre açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini saptamak için yapılan LSD testine göre, mevcut okullunda 4 ile 6 yıl arasında çalışma süresine sahip öğretmenlerin algılarının 1 yıl ve altı çalışanlara göre daha olumsuz olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, geçmiş araştırma bulgularıyla tutarlık göstermektedir (Büte,

2011; Çiçek, 2018; Erden, 2007; Gider, 2010; Koç ve Yazıcıoğlu, 2011; Özer, Demirtaş, Üstüner, Cömert, 2006; Paker, 2009; Uçar, 2015). Diğer taraftan, müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonları ile liderlik ekibi uyumuna yönelik öğretmen algılarının mevcut okullarında görev yaptığı süre açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Alanyazında bu sonuca benzer olarak mevcut kurumundaki çalıştığı süreye göre dağıtımçı liderlik algısının değişmediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Atılkan, 2019; Kılınç, 2013; Korkmaz, 2011; Korkmaz ve Gündüz, 2011; Yılmaz, 2013). Ayrıca, ilgili alanyazında örgütte çalışma süresi arttıkça örgüte daha fazla uyum sağlanacağını belirten çalışmalar yer almaktadır (Aksoy, 2009; Polat ve Celep, 2008; Topaloğlu, 2010; Tüzün, 2006; Yazıcıoğlu, 2009; Yücel ve Kalaycı, 2009).

Kurumdaki çalışma süresinin artması “ait olma” ve “kurumla özdeşleşme” yönünde olumlu sonuçlar sağlamaktadır (Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen, 2010). Ancak, yapılan çalışma ile benzer olarak dağıtımçı liderlik algısının kurumda çalışma süresine göre farklılaştığını ortaya koyan çalışmalarda farklı olarak farkın 4-7 yıl lehine olduğu görülmüştür (Çiçek, 2018; Uçar, 2015). Araştırmada kurumda 4-6 yıl arasında çalışanların 1 yıl ve altına göre olumsuz algı göstermesinin sebebi yıllar içindeki öğretmenlerin okuldaki beklentilerinin karşılanmamış olması olabilir. Araştırma kapsamında elde edilen diğer bir bulguya göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonlarına yönelik algılarının mevcut okul müdürü ile görev yapılan süre açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Benzer biçimde, öğretmenlerin liderlik ekibi uyumuna ilişkin algılarının mevcut okul müdürü ile görev yapılan süre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyi

üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Bu kapsamda okul müdürünün ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonları ile liderlik ekibi uyumunun öğretmenler açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu bulgu okul yöneticilerinin davranışlarının öğretmenlerin mesleki topluluk olma düzeylerini etkilediğini gösteren çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Özdemir, 2016; Wahlstrom ve Louis, 2008). Alt boyutlar açısından incelendiğinde üç bağımsız değişkenin öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Buna karşın öğretmenlerin yansıtıcı diyalog düzeyi üzerinde sadece liderlik ekibi uyumu değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin uygulamaları kurumsallaştırma düzeyi üzerinde sadece okul müdürünün liderlik fonksiyonlarının anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

Bu alt bölümde yer alan öneriler, ileride yürütülecek araştırmalara, politikalara ve uygulamalara dönük olmak üzere iki alt başlıkta sunulmaktadır.

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

Mevcut araştırma kapsamında ileriki araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Araştırma kapsamında erkek öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ve uygulamaları kurumsallaştırma boyutuna ilişkin algılarının kadınlara nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin mesleki topluluk algılarının düşük olmasının nedenlerini derinlemesine araştırarak bir çalışma tasarlanabilir.

2. Bu çalışmanın verileri sadece öğretmen algılarına dayalı olarak toplanmıştır. İleriki araştırmalarda okul yöneticilerini de içine alacak farklı veri kaynakları kullanılabilir.
3. Araştırma, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyleri arasındaki doğrudan ilişkiye odaklanmıştır. Bunun yanında mesleki topluluk düzeyinin aracı değişken olduğu çalışmalar mevcuttur (Özdemir, 2019; Wahlstrom ve Louis, 2008). Bu doğrultuda, ileriki araştırmalarda öğretmenlerin iş doyumu, performansı gibi çıktı değişkenlerinin bağımlı değişken olarak değerlendirildiği Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) oluşturularak mesleki topluluk değişkeninin aracı etkisi incelenebilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

Politika yapıcılara ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Kadın öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyine ve uygulamaları kurumsallaştırma boyutuna ilişkin algılarını artırmak üzere okullarda ekip çalışmaları teşvik edilebilir.
2. Mevcut çalışmada, ilkokulda çalışan öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma boyutunda ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha olumsuz algıya sahip oldukları görülmüştür. Bu doğrultuda ilkokuldaki öğretmenlerin kendi sınıfları dışında da okulun gelişimi için daha fazla sorumluluk almaları yönünde çalışmalar planlanabilir.
3. Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki topluluk düzeylerini yordadığı saptanmıştır. Bu bulgu okullarda liderliğin paylaşılan yönüne vurgu yapmaktadır. Okullarda liderlik ekibi uyumunun artırılması kapsamında öğrenen örgüt kültürünün oluşturulması

önemlidir. Bu sayede okulda takım çalışması ruhu artacak, öğretmenler okuldaki sorunların çözümünde ve eğitim süreçlerinin yürütülmesinde sistemli hareket edecek, okulda katılımcılık anlayışı gelişecek hepsinden önemlisi, okulun tüm aktörleri, okulun amaç ve hedefleri doğrultusunda bir arada hareket edeceklerdir. Bu eylem bütünlüğü de olumlu liderlik davranışları sergileyen okul müdürü rehberliğinde olacaktır.



KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem.
- Adıgüzelli, Y. (2016). Dağıtılmış liderlik ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 269-280.
- Ağırdaş, Y. (2014). *Resmi liselerde dağıtımcı liderlik ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi (Çorum ili örneği)*. İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ağroğlu Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Akgün, Ö. F. (2019). *Dağıtımcı liderlik davranışlarının okul türüne ve müdürlerin belirli özelliklerine göre incelenmesi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aksoy, M. (2009). *Öğretmenlerde örgütsel güven anlayışının algılanması ve demografik değişkenler açısından analizi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi.
- Akyürek, M. İ. (2016). *İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu algıları arasındaki ilişki düzeyleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi.

- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları*. İstanbul Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Andrews, D. ve Lewis, M. (2002). The experiences of a professional community: Teachers developing a new image of themselves and their workplace. *Educational Research*, 44(3), 237-254.
- Anıl, D., Özer Özkan, Y., & Demir, E. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: İŞKUR.
- Arabacı, İ. B., Karabatak, S. ve Polat, H. (2016). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1015-1032.
- Arabacı, İ. ve Namlı, A. (2016). Okul Geliştirme Konusunda Yöneticilerin Yaşadıkları Sorunlar. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 245-265.
- Aslan, M. ve Ağıroğlu Bakır, A. (2015). Okul örgütlerinde paylaşılan liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 1-24.
- Ataş A. Ö. ve Ayık, A. (2017). The impact of distributed leadership behaviors of school principals on the organizational commitment of teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12B), 18-26.
- Ataş Akdemir, Ö. (2016). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserlikleri ile örgütsel bağlılık ve okul başarısıyla ilişkisi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Atılkan, N. (2019). *Okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık alguları arasındaki ilişkinin analizi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Balcı, A. (2009). Sosyal bilimlerde araştırma (7. baskı). *Ankara: Pegem A.*
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul, okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma* (6. Baskı). Ankara: Pegem.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Baloğlu, N. (2012). Değerler temelli liderlik ile dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiler: Okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1367-1378.
- Baloğlu, N. (2016). Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1858-1866.
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S. ve Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 203-241.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı (Kâğıthane ilçesi örneği)*. Yıldız Teknik Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Barry, A. (2001). *Political machines: Governing a technological society*. London: Athlone.
- Barry, D. (1991). Managing the Bossless Team: Lessons in Distributed Leadership. *Organizational Dynamics*, 20(1), 31-47.
- Barth, R. (2000). Learning to lead. İndeM. Fullan (Ed.), *Educational leadership*, 82(6), (ss. 146-155). San. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bass, B. M. ve Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Free.
- Bellah, R. N., Madsen, N., Sullivan, W. M., Swidler, A. ve Tipton, S. M. (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkeley, CA: University of California.
- Bennett, N., Harris, A. ve Preedy, M. (1997). *Organizational effectiveness and improvement in education*. Buckingham: Open University.
- Bennett, N; Wise, C; Woods, P. A ve Harvey, J. A (2003). *Distributed leadership: a review of literature*. National College for School Leadership. 4-52.
- Bennis, W. (1982). The artform of leadership. *Training and Development*, 36(4), 44-46.
- Bennis, W. (1994). *On becoming a leader, what leaders read 1*. New York: Perseus Publishing
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Bolden, R. (2007). *Distributed leadership. in marturano, a. and gosling, j. (eds) leadership, the key concepts. abingdon, routledge*. England: University of Exeter Press.

- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251-269.
- Bolden, R., Petrov, G. ve Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 257-277.
- Bowditch, J. L. ve Buono, A. F.(2001). *A primer on organizational behavior*. New York: Wiley.
- Bryk, A. S., Camburn, E. ve Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Buckner, K. G. ve McDowelle J. O. (2000). Developing teacher leaders: Providing encouragement, opportunities and support. *NASSP Bulletin*, 84(616), 35-41.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Büte, M. (2011). Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. Atatürk Üniversitesi *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 171-192.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H. ve Cagatay Kılınç, A. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498-2504.

- Can, N. (2010). Öğretmen liderliğinde müdürlerin etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 57-66.
- Chang, I. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership and Management*, 31(5), 491-515.
- Christy, K. M. (2008). *A comparison of distributed leadership readiness in elementary and middle schools*. Doctoral dissertation, University of Missouri.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational researcher*, 17(2), 5-12.
- Clark, C. M. (Ed.). (2001). *Talking shop: Authentic conversation and teacher learning*. New York: Teachers College.
- Cochran-Smith, M. ve Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of research in education*, 24(1), 249-305.
- Corrigan, J. (2013). Distributed Leadership: rhetoric or reality? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35, 66-71.
- Currie, G. Lockett, A. ve Suhomlinova, O. (2009). The institutionalization of distributed leadership: A 'Catch-22' in English public services. *Human Relations*, 62(11), 1735-1761.
- Çakır, G. S. (2015). *Yükseköğretim kurumlarında takım içi otonomi ve işbirliğinin dağıtımçı liderlik bağlamında incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çalışkan, A. U. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin alguları*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiçek, E. (2018). *Eğitim kurumlarında dağıtımçı liderlik ve örgütsel güven arasındaki ilişki: Kayseri il merkezi örneği*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Politikası ve İşletmeciliği Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çolak, E. (2017). Teachers' Experiences in a Professional Learning Community on The Constructivist Lesson Planning: A Case Study Among Primary School Teachers. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 42(190), 189-209.
- Daft, R. L. (1991). *Management*, 2. Baskı. Chicago: Dryden.
- Darling-Hammond, L. ve Sykes, G. (Eds.). (1999). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, M. W. (2009). *Distributed leadership and school performance* (Doctoral dissertation). <https://pqdtopen.proquest.com/doc/288206281.html?FMT=ABS>
- Delibaş, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin dağıtımçı liderlik algıları*. Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dilts, R. (1996). *Visionary leadership skills: Creating a world to which people want to belong*. Meta.
- Drucker, P. F. (1988). Leadership: More doing than dash. *Wall Street Journal*, 6, 14.
- DuFour, R. ve Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Education Service.

- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. ve Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for Professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Duif, T., Harrison, C., Dartel, N. ve Sinyolo, D. (2013). *Distributed leadership in practice: A descriptive analysis of distributed leadership in European schools*.
http://josephkessels.com/sites/default/files/duijf_e.a.2013_distributed_leadership_in_practice_esh-a-etu-ce_0.pdf
- Durna, U. ve Eren V. (2005). Üç bağıllık unsuru ekseninde örgütsel bağıllık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi* (6), 210-219.
- Eggen, D. D. (2010). *Principals' perceptions of distributed leadership in an elementary school setting* (Doctoral dissertation).
<https://digscholarship.unco.edu/dissertations/>
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*: Albert Shanker Institute Washington, DC.
- Engel-Silva, M.R.(2009). *The role of distributed leadership quality educational organizations*. California State University. Unpublished doctoral dissertation.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon* (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Erden, A. (2007). *Ankara ve Lefkoşa okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin görüşleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi .
- Eryılmaz, F. (2006). *Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Fitzgerald, T. ve Gunter, M. (2007). *Teacher leadership: A new myth for our time?* Chicago, AERA.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gibb, C. (1954). Leadership. *Handbook of Social Psychology*, 2, 877-914.
- Gibb, C. A. (1968). Leadership: psychological aspects. *International encyclopedia of the social sciences*, 9, 91-101.
- Gider, Ö. (2010). Eğitim ve araştırma hastanelerinde çalışan personelin örgütsel bağlılık, örgütsel güven ve iş doyum düzeylerinin araştırılması. *Yönetim Dergisi*, 65, 81-105.
- Grant, C.P. (2011). *The relationship between distributed leadership and principal's leadership effectiveness in North Carolina* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://repository.lib.ncsu.edu/handle/1840.16/6673>
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. ve Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*. Taylor and Francis Group, 7625 Empire Drive, Florence, KY 41042.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis, *Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman.
- Gronn, P. (2005). Leading questions: Questions about autobiographical leadership. *Leadership*, 1(4), 481-490.

- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Grossman, P., Wineburg, S. ve Woolworth, S. (2001). Toward. *The Teachers College Record*, 103, 942-1012.
<http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=10833>
- Grubb, W.N., Flessa, J., Tredway, L. ve Stern, J. (2003, April). “A job too big for one”: *Multiple principals and other approaches to school leadership. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.*
- Güçlü, N. (2018). Liderliğe genel bir bakış. *Pegem Atıf İndeksi*, 01-16.
- Güçlü, N., Kazancı Tınmaz, A. ve Paksoy, E. E. (2014). Meslek lisesi okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özelliklerinin incelenmesine yönelik nitel bir araştırma. VI. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildirileri*, 108-124.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları (Unpublished research report). *İstanbul Technical University.*
- Gündüz, Y. (2010). Öğretmen algılarına göre kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 133-149.
- Hale, Rosalind P.(1998). “Developing Teacher Leaders”, *Kappa Delta Pi Record*, v.34, no 3, (Spring 1998), pp.110-111.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 1-20.

- Hallinger, P. (2010). Making education reform happen: is there an 'Asian' way? *School Leadership and Management*, 30(5), 401-418.
- Hallinger, P. ve Murhpy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hallinger, P., Lee, M. ve Ko, J. (2014). Exploring the impact of school principals on teacher professional communities in Hong Kong. *Leadership and Policy in Schools*, 13(3), 229-259.
- Harris, A. (2011). Distribincipal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2005). *Crossing boundaries and breaking barriers: Distributing leadership in schools*. London: Specialist Schools Trust.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership and knowledge creation. K. Leithwood, B.M.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know?. A. Harris (Ed), *Distributed Leadership içinde* (s. 11-21). London: *Springer Science Business Media*
- Harris, A. (2012). *Gender as soft assembly*. Routledge.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.

- Harris, A. ve Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill International.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill Education (UK).
- Harris, A. ve Spillaine, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *British Educational Leadership, Management ve Administration Society*, 22, 31–34.
- Harris, A. ve Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in education*, 22(1), 31-34.
- Harris, A., and Muijs, D. (2003). *Improving schools through teacher leadership*. Bucks: Open University Press.
- Harris, A., Brown, D. ve Abbott, I. (2006). Executive leadership: another lever in the system?. *School leadership and Management*, 26(4), 397-409.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. ve Hopkins, D. (2007). Distributed Leadership and Organizational Change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347.
- Heck, R.H., and Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Heller, M. ve Firestone, W. (1995). Who Is in Charge Here? *Elementary School Journal*, 96(1), 65-86.
- Hollander, E. P. (1978). *Leadership dynamics: A practical guide to effective relationships*. New York: Free.

- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf>
- Hord, S. M. ve Sommers, W. A. (Eds.). (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (ev. Ed. S. Turan), Ankara: Nobel.
- Hoy, W.K. ve Tarter, C.J. (2004). *Administrators solving the problems of practice: Decision-making concepts, cases, and consequences*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Huffman, j. B., Hipp, K.A., Pankake, A.M. ve Moller, G. (2001). Professional learning communities: leadership, purposeful decision making and embedded staff development. *Journal of School Leadership*, 11, 448-463.
- Huffman, J. B. ve Hipp, K. K. (2003). *Professional learning community organizer in J.B. Huffman, & K. K., Hipp, (Eds.)*. Professional learning communities: Initiation to implementation (inpress) Lanham, MD: Scarecrow.
- 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. 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 Keer, H.V. (2010). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40-52.
- Hulpia, H., Devos, G., ve Rosseel, Y. (2009b). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317.
- Hulpia, H., ve Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 26(3), 565-575.
- Ilgan, A., Erdem, M., Cakmak, A., Erdogmus, E. ve Sevinc, O. S. (2011). Evaluation of professional learning community of primary schools. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 151-166.
- Izbicki, C. (2004). *Leadership capacity in texas early childhood public schools*. Texas A&M University-Commerce.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Jacobs, G. E. (2010). *The relationship between distributed leadership as practiced by principals and the organizational commitment of the teachers*. Georgia Southern University. Unpublished doctoral dissertation.
- Jacobs, T. O. ve Jaques, E. (1990). Military executive leadership. K.E. Clark ve M.B. Clark (İçinde), *Measures of leadership*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.

- Jantzi, D. ve Leithwood, K., (1996). Toward an explanation of variation in teachers perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538.
- Jappinen, A. K. (2012). Distributed pedagogical leadership in support of student transitions. *Improving Schools*, 15(1), 23–36.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalkan, F., (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki öğrenme opluluğu algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 847-868.
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek*. Ankara: Nobel.
- Kılıç, F., (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri (Bolu İli örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kılınç, A. Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- King, M. B. ve Newmann, F. M. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 86-93
- Kippenberger, T. (2002). *Leadership Styles: Leading 08.04 (Vol. 8)*. John Wiley & Sons.

- Koç, H. ve Yazıcıoğlu, İ. A. (2011). Yöneticiye duyulan güven ile iş tatmini arasındaki ilişki: kamu ve özel sektör karşılaştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1) 2011, 46-57.
- Koçak, F. ve Helvacı, M. A. (2011). Okul yöneticilerinin etkililiği (Uşak ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-55.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. (9. Baskı) İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Korkmaz, E. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri* (İzmit örneği). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretimokulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.
- Kotter, J. P. (2001). What leaders really do?. *Harvard Business Review*, 79(11), 85-96.
- Kruse, S. D. ve Louis, K. (1993). *An emerging framework for analyzing school-based professional community*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA..
- Kruse, S. D., Louis, K. S. ve Bryk, A. S. (1995). *An emerging framework for analyzing school-based professional community*. In K. S. Louis & S. D. Kruse (Eds.). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*, 23-44. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-115.

- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen Liderliğine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 1-28.
- Labich, K. (1988). The 7ship. *Fortune*, 118(9), 58.
- Laughlin, M.E. (2011). *Distributed leadership practice and the AVID site team as a leadership practice community to prepare all students for college readiness and success in a global society: A multiple case study. Unpublished doctoral dissertation*. University of California, USA.
- Lee, M., Seashore Louis, K. ve Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 133-158.
- Lee, V. E. ve Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68(4), 241–270.
- Leithwood, K. Harris, A. ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K. Mascall, 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. ve Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of educational administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K. ve Mascall, B. (2007). Collective leadership effects on student achievement. *American Educational Research Association*. Chicago, IL.

- Leithwood, K. ve Mascal, B. (2008). Collective leadership effectson student achivement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529, 561.
- Leithwood, K., ve Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In K. Riley and K. Louis (Eds.), *Leadership for Change and School Reform* (pp. 50-66). London: Routledge.
- Leithwood, K., Harris, A. ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Mascal, B. ve Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to evidence*. London: Routledge.
- Leithwood, K., Straus, T., Mascal, B. ve Sacks, R. (2008). The demic mism. *Journal of Educational*, 46(2), 214-228.
- Lieberman, A. ve Grolnick, M. (1996). Networks and reform in American education. *Teachers College Record*, 98 (1), 7-45.
- Lima, L. C. (2008). [Prefácio a]" *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*". Cortez Editora.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509–536.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917–946.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913-945.

- Little, J. W. ve McLaughlin, M. W. (1993). Introduction: Perspectives on cultures and contexts of teaching. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts*. New York: Teachers College Press.
- Little, J. W. ve McLaughlin, M. W. (Eds.). (1993). *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*. Teachers College Press.
- Lomos, C., Hofman, R. H. ve Bosker, R. J. (2011). *Professional communities and student achievement – a meta-analysis*. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher; a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16, 477-487.
- Louis, K. S. ve Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Louis, K. S., Dretzke, B. ve Wahistrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Louis, K. S., Marks, H. M. ve Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Journal of Education*, 33(4), 757-798.
- Louis, K. S., Mayrowetz, D., Smiley, M. ve Murphy, J. (2009). The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership. A. Harris (Ed). *Distributed Leadership* içinde (s. 157-180). London: Springer.

- MacBeath, J. (2009). Distributed leadership: Paradigms, policy, and paradox. *Distributed leadership according to the evidence* (. 59-76). New York: Routledge.
- Manasse, A. L. (1984). Principals as leaders of high-performing systems. *Educational Leadership*, 41(5), 42-46.
- Marks, H. M. ve Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marks, H. 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.
- Marks, H., Louis, K. S. ve Printy, S. (2000). The capacity for organizational learning: Implications for pedagogy and student achievement. K. Leithwood (Ed.), *Organizational learning and school improvement. Vol: 4.* (pp. 239-266). Greenwich, CT: JAI.
- Marzano, R., Waters, T. ve McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 424-435.
- McLaughlin, M. ve Talbert, J. (2001). *Secondary school teaching in context*. Chicago: University

- McLaughlin, M. W. ve Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago.
- Mehra, A., Smith, B.R., Dixon, A.L. ve Robertson, B. (2006). Distributed leadership in teams: The network of leadership perceptions and team performance. *The Leadership Quarterly*, 17, 232–245.
- Melville, W. S. (2005). *Professional learning in a school-based community of science teachers* (Doctoral dissertation, Curtin University).
- Mid-continent Research for Education and Learning (McREL). (2003). *Sustaining school improvement: Professional learning community*
https://www.plc.washington.org/cms/lib/WA07001774/Centricity/Domain/19/MCR_EL-rubric.pdf
- Miller, B. ve Lord, B. (1995). *Staff development in four districts*. Newton, MA: Educational Development Center.
- Morrisey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved from <http://www.willettsurvey.org/TMSTN/PLCs/plc-ongoing.pdf> Olivier of Chicago Press.
- Mullick, J., Sharma, U. ve Deppeler, J. (2012). School teachers' perception about distributed leadership practices for inclusive education in primary schools in Bangladesh. *School Leadership & Management*, 33(2), 151-168.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2012.723615>
- Nelson, B. C. ve Hammerman, J. K. (1996). Reconceptualizing teaching: Moving toward the creation of intellectual communities of students, teachers, and teacher educators.

W. McLaughlin ve I. Oberman (İçinde), *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 3-21). New York: Teachers College Press.

Newmann, F. M. ve Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators.*

OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education.* Paris: OECD Publishing.

OECD. (2019). *PISA 2018 Results.* Paris: OECD Publishing.

Olivier, D. F., Hipp, K. K. ve Huffman, J. B. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities.* Maryland: Scarecrow Press.

Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Ozdemir, N. (2019). Principal leadership and students' achievement: Mediated pathways of professional community and teachers' instructional practices. *KEDI Journal of Educational Policy*, 16(1), 81-104.

Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner M., ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103–124.

Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2009). *Örgütsel davranış.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı.

Paker, N. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvenleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Perry, R. (1997). *The role of teachers" professional communities in the implementation of California mathematics reform*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University.
- Polat, S. ve C. Ceep. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 307-331.
- Rabindarang, S., Bing, K. W. ve Yin, K. Y. (2014). The influence of distibuted leadership on job stres in technical and vocational education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(1), 490-499.
- Reichstetter, R. (2006). *Defining a professional learning community: A literature review*. E ve R Research Alert, 6(5), August 20, 2014.
http://www.rider.edu/files/tlcDefiningPLC_LitReview.pdf
- Ritchie, R. ve Woods, P.A. (2007). Degrees of distribution: towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 27(4), 363-381.
- Rivers, S. D. (2010). *Leadership as a distributed phenomenon: A study of shared roles and third grade student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. Capella University, USA.
- Sacken, D. (1994). *No more principals*. Phi Delta Kapa.
- Sağır, M. ve Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass.

- Sarıkaya, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve performansları arasındaki ilişki*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Schein E. H. (1988). Organizational Socialization and the Profession of Management. *Sloan Management Review*, 30(1), 53–65
- Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schlechty, P. C. (1990). *Schools for the Twenty-First Century: Leadership Imperatives for Educational Reform. The Jossey-Bass Education Series*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 989 Market St., San Francisco, CA 94103.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B. ve Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, 21(3), 315-336.
- Sheppard, B. ve Brown, J. (2009). Developing and implementing a shared vision of teaching learning at the district level. *International Studies in Educational Administration*, 37(2), 41-59.
- Silins, H. ve Mulford, W. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood and P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp.561-612). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Smylie, M. A. (1995). New perspectives on teacher leadership. *Elementary School Journal*, 96(1), 3-7.
- Smylie, M. A. (1994). Chapter 3: Redesigning teachers' work: Connections to the classroom. *Review of research in education*, 20(1), 129-177.
- Smylie, M. (1996). New adership, *The Elementary School Journal*, (1),3-7.

- Smylie, M. A. ve Wenzel, S. A. (2003). *The Chicago Annenberg Challenge: Successes, failures, and lessons for the future* (Final Technical Report of the Chicago Annenberg Research Project). Chicago: Consortium on Chicago School Research
- 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. ve Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-280.
- Spillane, J. P., Halverson, R. ve Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P. ve Diamond, J.B. (2007). *A distributed perspective on and in practice*. J. P. Spillane ve J. B. Diamond (Ed). *Distributed Leadership in Practice* içinde. (s. 146-166). New York: Teacher College Press.
- Spillane, J.P. ve Orlina, E.C. (2005). Investigating leadership practice: exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 157-176.
- Spillane, J.P. ve Camburn, E. M. (2006). *The practice of leading and managing: The distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse*. Paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Spillane, J. P., Camburn, E.M. ve Pareja, A.S. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's work day. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125.

- Spillane, J.P., Camburn, E.M., Pustejovsky, J., Pareja, A.S. ve Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213.
- Spillane, J.P., Halverson, R., ve Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J.P., Halverson, R. ve Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological bulletin*, 47(1), 1.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. ve Hawkey, K. (2005). *What is a Professional learning community: A summary Retrieved from http://www.lcll.org.uk/uploads/3/0/9/3/3093873/plc_source_materials_summary.pdf*
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership & Schools*, 24(3), 249-265.
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şencan, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Talbert, J. E. ve McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102(2), 123-153.
- Thompson, S. C., Gregg, L. ve Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658173>
- Tighe, E., Wang, A. ve Foley, E. (2002). *An analysis of the effect of children achieving on student achievement in Philadelphia elementary schools*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395–420.
- Topaloğlu, I. G. (2010). *İşgörenlerin adalet ve etik algılar açısından örgütsel güven ile örgütsel bağlılık ilişkisi*. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tüzün, K. İ. (2006). *Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; uygulamalı bir çalışma*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)*. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Uçar, R. ve Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(60).

- Ulusoy, T. (2014). *Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiler*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Urbanski, A. ve Nickolaou, M. B. (1997). Reflections on teachers as leaders. *Educational Policy*, 11(2), 243-254.
- Urbanski, A. ve Nickolaou, M. B. (2006). Reflections on Teachers as Leaders [http://mw.k12.ny.us/files/filesystem/REFLECTIONS% 20ON% 20Teachers](http://mw.k12.ny.us/files/filesystem/REFLECTIONS%20ON%20TEACHERS). *EriGim*, 20, 2006.
- Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Van Lare, M. ve Brazer, S. (2013). Analyzing learning in Professional learning communities: A conceptual framework. *Leadership and Policy in Schools*, 12(4), 374-396.
- Wahab, J.A. Hamid, A. H. A. Zainal, S. ve Rafik, M. F. M. (2013). The relationship between headteachers' distributed leadership practices and teachers' motivation innational primary schools. *Asian Social Science*, 9(16), 161-167.
- Wahlstrom, K. L. ve Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Waters, T., Marzano, R. J. ve McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. A Working Paper.

- Watson, S.T. (2005). *Teacher collaboration and school reform: Distributing leadership through the use of professional learning teams*. Unpublished doctoral dissertation. George Washington University, USA.
- Weathers, J. M. (2006). *A multilevel organizational analysis of the effects of school policies and leadership on teacher community in urban elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania.
- Weick, K. ve Roberts, K. (1993). Collective ecks. *Administrative Science Quarterly*, 38, 357-381.
- Westheimer, J. (1998). *Among school teachers: Community, autonomy and ideology in teachers' work*. New York: Teachers College.
- Whittington Davis, M. (2009). *Distributed leadership and school performance*. Unpublished doctoral dissertation. George Washington University, USA.
- Wiley, S. (2001). Contextual effects on student achievement: School leadership and professional community. *Journal of Educational Change*, 2(1), 1-33.
- Woods, P. A. ve Woods, G. J. (2010). The Geography of Reflective Leadership: The inner life of democratic learning communities. *Philosophy of Management*, 9(2), 81-97.
- Woods, P.A. (2004). Democratic leadership: Drawing distinction with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26.
- Yazıcıoğlu, İ. (2009). Konaklama işletmelerinde işgörenlerin örgütsel güven duyguları ile iş tatmini ve işten ayrılma niyetleri üzerine bir alan araştırması.” *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 235-249.

- Yetim, Z. (2015). *İlköğretim kurumlarında dağıtımçı liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki(Seydikemer örneği)*. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yılmaz, D. (2015). Dağıtılmış 1. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 93-126.
- Yılmaz, D. ve Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 93-126.
- Yılmaz, K. (2010). Kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1 - 16.
- Yiğit, Y. (2013). *Bazı değişkenlere göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul(örgüt) algıları arasındaki ilişki*. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- York-Barr, J. ve Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Youngs, P. ve King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.

- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. (6th Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The leadership quarterly*, 19(6), 708-722.
- Yücel, C., ve Kalaycı, G. S. (2009). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 113-132.
- 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)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

EKLER



EK 1. ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.
KARAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99371540-44-E.16448559
Konu : Araştırma İzni

10.09.2019

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi : a) 29.08.2019 tarih ve 23686 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 09.09.2019 tarih ve 16382093 sayılı yazısı.
c) 22.08.2017 tarih ve 2017/25 sayılı genelge.

İlgi (a) yazınızla; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı öğrencisi Meryem KULU'nun "**Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki**" konulu anket kapsamında Karaman il merkezinde yer alan resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenlere yönelik çalışma yapma isteği belirtilmiştir.

Müdürlüğümüze bağlı ilgi (a) yazıda adı geçen 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında Karaman il merkezinde yer alan resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenlere yönelik çalışma yapma isteği Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüştür. Onayda belirtilen şartların uygulanması halinde çalışma yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Nurettin DOĞAN
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:
Valilik Oluru (1 Sayfa)

Adres : Hamidiye Mahallesi Fevziyaş Caddesi No:18
70100 Karaman/Merkez
Elektronik Ağ : www.meb.gov.tr
e-posta : strateji70@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Strateji Birimi
Tel : (0 338) 280 70 73
Faks : (0 338) 280 70 99

EK 2. MESLEKİ TOPLULUK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Posta - MERYEM MERYEM - Outlook - Google Chrome
outlook.live.com/mail/0/deeplink?version=2020012701.14&popoutv2=1

Yanıtla | Sil | Gereksiz | Engelle

Re: Ölçek Kullanım izni

Nedim Özdemir <ozdemirnedim@gmail.com>
18.06.2019 Sal 08:23
Siz

MTO.docx
57 KB

Meryem Hocam,

Mesleki Topluluk Ölçeğini yüksek lisans tezinizde kullanabilirsiniz. Ölçeği ekte gönderiyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

MERYEM MERYEM <mkd_33@outlook.com>, 17 Haz 2019 Pzt, 22:06 tarihinde şunu yazdı:
Merhaba Sayın Hocam,
'Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki' başlıklı yüksek lisans tezimde sizin takdirinizle 'Mesleki Topluluk Ölçeği'nizi kullanmak istiyorum. Saygılarımla.

Meryem KULU

--
Dr. Öğr. Üyesi Nedim Özdemir
Karamanoglu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
E-posta: ozdemirnedim@gmail.com, ozdemirnedim@kmu.edu.tr
İnternet: http://akbis.kmu.edu.tr/personel/1117
Telefon: +90 505 636 02 97
--

Aramak için buraya yazın

20:40
4.02.2020

EK 3. DAĞITIMCI LİDERLİK ENVANTERİ KULLANIM İZİNİ

Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Haziran 18, 2019

Sayın Meryem KULU

Türkçe uyarlamasını gerçekleştirmiş olduğum Dağıtılmış Liderlik Envanterini (DLE) tezinizde veri toplama aracı olarak kullanmanıza izin veriyorum.

İyi dileklerle

Doç. Dr. Murat Özdemir

MÖ **murat özdemir** ☆
mrtozdem@gmail.com

[E-posta gönder](#) [Profili görünt...](#)

○

Tüm sonuçlar

○ **murat özdemir**
Dağıtımci Liderlik Ölçeği Ha... 31.07.2019
Sayın Hocam, Daha önce... [Gönderilmiş Ö...](#)

mrtozdem@gmail.com
Dağıtımci Liderlik Envanteri ... 17.06.2019
Sayın Hocam, Karamano... [Gönderilmiş Ö...](#)

[Ölçek İzin Mekt...](#) +1

Dağıtımci Liderlik Ölçeği Hakkında 📄

Sayın Hocam,
Daha önce DLÖ için kullanım izninizi almıştım. Ölçeği Karaman ilinde ilkokul ve ortaokullarda uygulayacağım ve bu kademelerde müdür baş yardımcısı olmayacak. Ölçekte okul yöneticilerini müdür ve müdür yardımcısı olarak belirtip müdür baş yardımcısını yazmama konusunda görüşünüzü almak isterim.

Meryem KULU
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

MÖ murat özdemir <mrtozdem@gmail.com>
31.07.2019 Çar 18:31
Siz ↘

Meryem merhaba,

ölçeği uygulayabilirsin. Sadece tezinde gerekli yerlere açıklama yapman uygun olur (..bu okullarda md. bş. yrd. görevli olmaması nedeniyle ölçek değerlendirmesi yapılırken şeklinde yapılmıştır....) gibi bir ifade uygun olur.

Sevgiler

EK 4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

DAĞITIMCI LİDERLİK İLE MESLEKİ TOPLULUK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Değerli Öğretmenim,

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmam okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzerinedir. Veri toplama aracı, Demografik Bilgi Formu, Dağıtılmış Liderlik Ölçeği, Mesleki Topluluk Ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerin başındaki gerekli açıklamalara göre anketler doldurulacaktır. Anketlere vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacağından, anketin herhangi bir yerine isim yazmanıza gerek yoktur. İstenilen bilgileri içtenlikle vermeniz araştırmanın doğru sonuçlar vermesi bakımından çok büyük önem taşımaktadır. Yardımlarınız ve içtenliğiniz için teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Dr. Öğr. Üyesi Nedim ÖZDEMİR (Tez Danışmanı)
KMÜ, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD

Meryem KULU
Makbule Orman Ortaokulu Türkçe Öğretmeni

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:	<input type="radio"/> Kadın	<input type="radio"/> Erkek			
Okul Türünüz	<input type="radio"/> İlkokul	<input type="radio"/> Ortaokul			
Meslekteki kıdeminiz:	<input type="radio"/> 1-5 yıl	<input type="radio"/> 6-10 yıl	<input type="radio"/> 11-15 yıl	<input type="radio"/> 16 – 20 yıl	<input type="radio"/> 21 yıl ve üzeri
Eğitim durumunuz:	<input type="radio"/> Ön lisans	<input type="radio"/> Lisans	<input type="radio"/> Yüksek Lisans	<input type="radio"/> Doktora	
Branşınız:	<input type="radio"/> Sınıf Öğretmeni <input type="radio"/> Branş Öğretmeni (lütfen belirtiniz):				
Bu okuldaki görev süreniz:	_____ yıl				
Müdürünüzle çalışma süreniz:	_____ yıl				

BÖLÜM II. DAĞITILMIŞ LİDERLİK ENVANTERİ

Lütfen, görüşlerinizi her yönetici için ayrı ayrı belirtiniz.	Okul Müdürü					Müdür Yardımcıları				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<i>1 = Hiç katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Az katılıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum</i>										
1. Uzun dönemli planlarını önceden açıklar	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
2. Okulun vizyonunu tartışır	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
3. Öğretmenleri över	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
4. Öğretmenlere yardımcı olur	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
5. Öğretmenlere yaptığı eleştirilerin nedenlerini açıklar	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
6. Öğretmenlerin ihtiyaç duymaları halinde mesai saatleri dışında da ulaşılabilir	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
7. Öğretmenlerin kişisel mutluluklarını önemser	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
8. Mesleki öğrenme çalışmalarını gerçekleştirmek üzere ulaşmak istediğim kişisel amaçlarımı teşvik eder	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
9. Beni kişisel ilgi alanıma giren yeni uygulamaları denemem için cesaretlendirir	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
10. Öğretmenlerin etkileşimde bulunmaları için örgütsel destek sağlar	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
11. Çalışanların performansını değerlendirir	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
12. Öğretmenleri, bir yıl boyunca gösterdikleri tüm performansını dikkate alarak değerlendirir	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
13. Öğretmenleri, öğretim sürecinde mesleki gelişimine destek sağlayacak biçimde belirli aralıklarla değerlendirir	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤

TANIM: Liderlik Ekibi: Müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarından oluşan okul yönetimidir.	1	2	3	4	5
Görev yaptığınız okulda;					
1. İyi işleyen bir liderlik ekibi vardır	①	②	③	④	⑤
2. Liderlik ekibi mümkün olduğunca etkin bir biçimde görevini yerine getirmeye çalışır	①	②	③	④	⑤
3. Liderlik ekibi, okulumuzla birlikte gerçekleştirmek istediğimiz amaçlarımızı destekler	①	②	③	④	⑤
4. Liderlik ekibinin üyeleri, okulun temel amaçlarını gerçekleştirmek için aynı gayreti gösterir	①	②	③	④	⑤
5. Yeterlikler dikkate alındığında, okulumuzda doğru kişi doğru pozisyonda görev yapmaktadır	①	②	③	④	⑤
6. Yönetim ekibinin üyeleri, zamanlarını işlerin özelliğine uygun bir biçimde dağıtmaktadırlar	①	②	③	④	⑤
7. Liderlik ekibinin üyelerinin açık ve net amaçları bulunmaktadır	①	②	③	④	⑤
8. Liderlik ekibinin üyeleri hangi işleri yapacaklarını bilirler	①	②	③	④	⑤
9. Liderlik ekibi, iyi bir fikrin uygulamaya konulmasında isteklidir	①	②	③	④	⑤
10. Liderlik ekibi üyelerinin yetkilerinin neler olduğu açıktır	①	②	③	④	⑤

BÖLÜM II. MESLEKİ TOPLULUK ÖLÇEĞİ (MTÖ)

Okulunuzla ilgili olarak aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Lütfen size uygun gelen seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Öğrenci değerlendirme uygulamalarımız öğretim programımızın standartlarını yansıtır.	①	②	③	④	⑤
2. Okulumuzdaki öğretmenler, öğretme ve öğrenme ile ilgili benzer bir takım değerleri, inançları ve tutumları paylaşır.	①	②	③	④	⑤
3. Öğretmenler, kuralların uygulanmasında okul yöneticilerine destek olur.	①	②	③	④	⑤
4. Bu okuldaki öğretmenler, öğretimde kullandıkları stratejileri geliştirmek için birbirlerine karşı yardım etme sorumluluğu duyar.	①	②	③	④	⑤
5. Bu okuldaki öğretmenler, kendi sınıfının dışında da okulun gelişimi için sorumluluk alır.	①	②	③	④	⑤
Bu eğitim-öğretim yılında...	Hiç	1-2 defa	3-5 defa	6-9 defa	10 ve üzeri
6. öğretim materyalleri hakkında meslektaşlarımızla ne sıklıkta görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
7. bu okulun hedefleri hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
8. yeni bir öğretim programının geliştirilmesi hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
9. sınıf içi davranışların yönetimi hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
10. öğrencilerinizin öğrenmesine en iyi neyin yardımcı olduğu hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤

Okulunuzla ilgili olarak aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Lütfen size uygun gelen seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
11. öğretime yardımcı olması için birini sınıfınıza ne sıklıkla davet ettiniz?	①	②	③	④	⑤
12. meslektaşlarınız sınıfınızı ne sıklıkla gözlemledi?	①	②	③	④	⑤
13. performansınızla ilgili meslektaşlarınızdan ne sıklıkla dönütler aldınız?	①	②	③	④	⑤
14. öğretimi gözlemek için meslektaşlarınızın sınıflarını ne sıklıkla ziyaret ettiniz?	①	②	③	④	⑤



EK 5. NORMALLİK DAĞILIMLARI

Değişken	Kategori	Mesleki topluluk düzeyi		Sorumluluğu paylaşma		Yansıtıcı diyalog		Uygulamaları kurumsallaştırma	
		Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	Kadın	,015	-,286	-,628	,17	-,52	-,48	,63	-,44
	Erkek	-,012	-,612	-,794	,76	-,54	-,51	,33	-1,07
Okul kademesi	İlkokul	-,126	-,607	-,776	,87	-,53	-,64	,34	-,81
	Ortaokul	,215	-,345	-,54	-,52	-,51	-,38	,68	-,63
Kıdem	1-5 yıl	,01	-,45	-,96	1,09	-,48	-,68	,61	-,74
	6-10 yıl	,02	-,38	-,46	-,51	-,62	-,29	,69	-,46
	11-15 yıl	,00	-,45	-,51	-,36	-,52	-,61	,44	-,86
	16-20 yıl	,26	-,21	-,40	-,39	-,29	-,80	,60	-,36
	21 yıl ve üzeri	-,08	-,68	-,98	2,05	-,79	,43	,11	-1,04
Eğitim	Ön lisans/lisans	,04	-,46	-,78	,67	-,55	-,43	,53	-,77
	Lisansüstü	-,17	-,80	-,09	-,53	-,34	-1,08	,03	-,89
Okuldaki görev süresi	1 yıl ve altı	-,07	-,35	-,68	,30	-,49	-,45	,69	-,58
	2-3 yıl	,10	-,40	-,45	-,05	-,56	-,70	,67	-,55
	4-6 yıl	,06	-,36	-,82	,56	-,47	-,69	,47	-,77
	7 yıl ve üstü	,02	-,73	-,80	,83	-,63	-,04	,21	-,92
Okul müdürü ile birlikte görev süresi	1 yıl ve altı	,00	-,25	-,65	,20	-,43	-,61	,67	-,52
	2-3 yıl	,11	-,26	-,49	,11	-,51	-,58	,52	-,71
	4 yıl ve üstü	-,06	-,87	-,90	,91	-,75	,03	,19	-1,03

Değişken	Kategori	Liderlik Fonksiyonları – Okul Müdürü		Liderlik Fonksiyonları – Müdür Yardımcıları		Liderlik Ekibi Uyumu	
		Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	Kadın	-0,54	-0,03	-1,26	2,02	-1,05	1,45
	Erkek	-0,87	0,34	-1,14	1,51	-0,97	0,81
Okul kademesi	İlkokul	-0,83	0,22	-1,22	1,59	-1,08	1,41
	Ortaokul	-0,51	-0,18	-1,21	2,19	-0,93	0,86
Kıdem	1-5 yıl	-0,81	0,19	-1,32	1,92	-0,71	-0,10
	6-10 yıl	-0,52	-0,32	-1,01	1,07	-1,16	1,42
	11-15 yıl	-0,68	0,19	-1,39	2,94	-1,33	2,61
	16-20 yıl	-0,69	0,25	-0,86	0,69	-0,67	0,29
	21 yıl ve üzeri	-0,71	0,46	-1,15	1,73	-0,77	0,46
Eğitim	Ön lisans ve lisans	-0,68	0,15	-1,28	2,10	-1,07	1,49
	Lisansüstü	-0,49	-0,84	-0,61	-0,26	-0,62	-0,72
Okuldaki görev süresi	1 yıl ve altı	-0,74	0,19	-1,77	2,08	-1,44	3,01
	2-3 yıl	-0,75	0,12	-1,05	1,49	-0,86	0,24
	4-6 yıl	-0,51	0,21	-0,76	0,57	-0,88	1,02
	7 yıl ve üstü	-0,70	-0,10	-1,30	1,83	-0,92	0,90
Okul müdürü ile birlikte görev süresi	1 yıl ve altı	-0,53	-0,26	-1,47	3,09	-1,21	2,31
	2-3 yıl	-0,82	0,28	-0,85	0,85	-0,76	0,08
	4 yıl ve üstü	-0,69	0,02	-1,14	1,35	-0,96	0,81