



Öğretmen Liderliğini Açıklamaya Yönelik Bir Model: Dağıtımçı Liderlik, Örgütsel Öğrenme ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısının Öğretmen Liderliğine Etkisi

Türker Kurt¹

Öz

Bu çalışmada öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model test edilmiştir. Önerilen modelde dağıtımçı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı değişkenleri öğretmen liderliğinin üç alt boyutu olan kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliğini açıklayan değişkenler olarak yer almıştır. Model, Sosyal Bilişsel Kuram (Bandura, 1986) temel alınarak oluşturulmuş ve öğretmen liderliğini açıklayan yönetsel, örgütsel ve bireysel öğeler birlikte ele alınmıştır. Araştırma Ankara ilinin yedi ilçesindeki ortaokullarda görev yapan 360 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Öğretmen Liderliği Ölçeği (Beycioğlu ve Aslan, 2010), Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi (Marsick ve Watkins, 2003), Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (Lambert, 2003) ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998) kullanılmıştır. Çalışma kapsamında toplanan veriler gözlenen değişkenlerle yol analizi (path analysis) tekniği ile test edilmiştir. Analiz sonuçları modelin oldukça iyi uyum değerlerine sahip olduğunu ve doğrulandığını ortaya koymuştur. Bu sonuç dağıtımçı liderliğin öğretmen liderliğini doğrudan ve ayrıca örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı üzerinden dolaylı olarak etkilediğini göstermektedir. Çalışma sonuçları okullarda öğretmen liderliğinin gelişmesi için yönetsel, örgütsel ve bireysel etmenlerin bütüncül olarak ele alınması gerektiğini ve liderlik kadar örgütsel ve bireysel etmenlerin de önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen liderliği
Dağıtımçı liderlik
Öğrenen örgüt
Öğretmen öz yeterliği
Eğitim reformu
Sosyal Bilişsel Kuram

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 29.07.2015
Kabul Tarihi: 29.01.2016
Elektronik Yayın Tarihi: 17.02.2016

DOI: 10.15390/EB.2016.5081

Giriş

Eğitimden ve okullardan beklentilerin her geçen gün artması eğitimcileri bu taleplere karşılık verebilmek gibi zorlu bir görevle karşı karşıya bırakmaktadır. Eğitim sistemleri ve okullar hem artan taleplere karşılık vermek hem de misyonlarını daha başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmek için çeşitli reform çabaları içine girmişlerdir. Reform çabalarının yöneldiği önemli odak noktalarından birinin öğretmenler olduğu söylenebilir.

¹ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, turkerkurt@gmail.com

Eğitim reformlarında öğretmenlere önem verilmesinin nedeni reformların başarısının büyük ölçüde öğretmenlerin gayretine bağlı olması ve bundan da öte bu reformların bazılarının doğrudan öğretmenlere yönelik olmasıdır (Darling-Hammond, 1994; Evans, 1996; Frost ve Roberts, 2013; Heller ve Firestone, 1995; Mangin, 2005). Reformların en büyük katkısı öğretmenlerden beklediğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerden beklentilerin çoğunun onların görevlerini yaparken daha öğrenci merkezli olmaları, yeni öğretim yöntemlerini daha fazla kullanmaları ve okulda daha fazla sorumluluk üstlenmeleri gibi konularda yoğunlaştığı söylenebilir (Darling-Hammond, 1994; Evans, 1996; Frost ve Roberts, 2013; Mangin, 2005). Bu kapsamda güncel olarak üzerinde en çok durulan kavramlardan biri öğretmen liderliğidir (Bangs ve Frost, 2012; Barth, 2001; Beachum ve Dentiht, 2004; Beycioğlu, 2009; Beycioğlu ve Aslan, 2010, 2012; Blase ve Blase, 2000; Bolat, 2013; Can, 2007, Can, 2006a, 2006b; Frost, 2003; 2014; Harris, 2008; Helterbran, 2010; Katzenmeyer ve Moller, 2013; Mangin, 2005). İlk olarak Bahn tarafından 1947 yılında kullanılan öğretmen liderliği kavramı, özellikle 1980'li ve 1990'lı yıllarda önemli bir reform aracı olarak görülmüştür. Geçen zaman içinde öğretmen liderliğine ilişkin kapsamlı bir literatür ortaya çıkmasına karşılık, kavramın öğretmenlerin kendilerine henüz tam olarak ulaşmadığı veya mesleki yaşamlarına yansımalarının yetersiz olduğu belirtilmektedir (Helterbran, 2010).

Türkiye bağlamına bakıldığında da eğitim reformlarında öğretmenlerden çok önemli roller beklenmesine karşılık, bu yeni rollerin gerçekleştirilmesiyle çok ilişkili olan öğretmen liderliğinin ortaya çıkması ve gelişmesini engelleyebilecek çeşitli etmelerin söz konusu olduğu söylenebilir. Bu etmenler eğitim sisteminin yapısından kaynaklanan nedenler ve okul düzeyindeki nedenler olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Bunlardan birincisi Duyar, Gümüş ve Bellibaş'ın (2013) ifade ettiği gibi sistemin merkezîyetçi yapısından kaynaklanan nedenlerdir. Türkiye'de eğitimde tüm reform girişimlerinin temel olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından planlandığı ve geliştirildiği ve okullara *yukarıdan aşağıya* (top-down) yaklaşımı ile sunulduğu belirtilmektedir (Duyar vd., 2013). Bunun sonucu olarak öğretmenler ve okul müdürleri merkezdeki planlama ve geliştirme çalışmalarına ya hiç katılamamakta ya da çok az girdi sağlayabilmekte ve katılabilmektedir. Bu *herkese uygun* (one-fits all) türdeki programlar öğretmenlerin ve okul müdürlerinin ihtiyaçlarına çok az hitap edebilmektedir (Duyar vd., 2013). Öğretmen liderliğini engelleyen ikinci grup etmenler ise okul düzeyi ile ilişkili olanlardır. Bu kapsamda öğretmen liderliğini engelleyen etmenler Can'ın (2006b) yaptığı araştırma sonucunda şöyle sıralanmıştır: Mesleki yetişme sürecindeki yetersizlik, yönetim desteğinin yetersizliği, zaman sınırlılığı, öğretmenin formal yükü, diğer öğretmenlerin yetersiz desteği, yetişme ve gelişme ortamının yetersizliği, ilave çabaların değerlendirilmemesi, demokratik güven ve katılım ortamının yetersizliği. Özdemir ve Devocioğlu (2014) da okulların bürokratik yapı özellikleri göstermesi ve mevzuata dayalı karar verme gibi sorunların okullardaki tüm paydaşların liderlik özellikleri geliştirmelerinin önünde engel olduğunu belirtmiştir. Hem sistem düzeyinde hem de okul düzeyinde sıralanan bu etmenlerin öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemesini engellediği ifade edilebilir. Dolayısıyla Türkiye bağlamında da eğitim sistemindeki yenilik girişimlerinin başarılı olmasında etkili olabilecek öğretmen liderliğinin incelenmesi önem arz etmektedir.

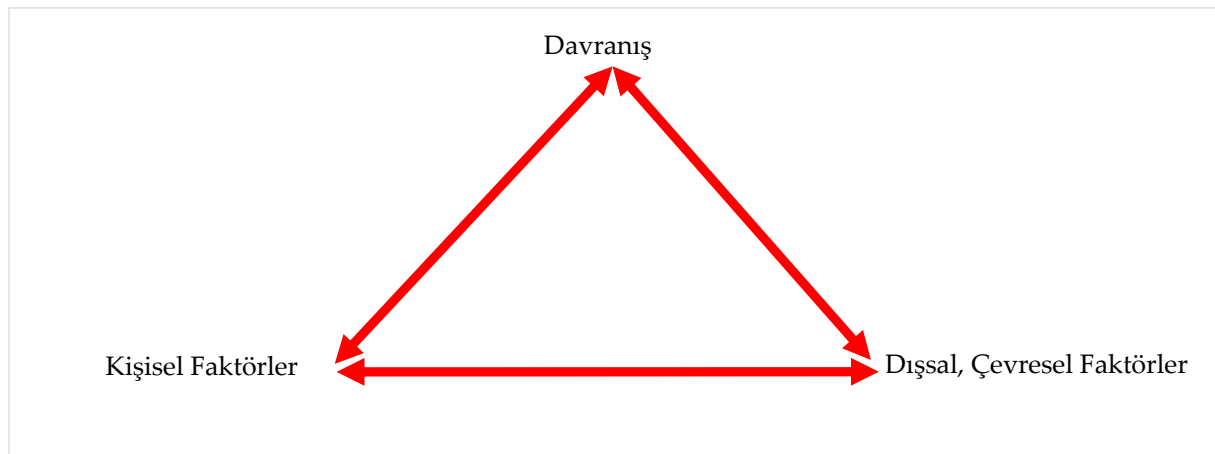
Öğretmen liderliği temel olarak öğretmenlerin kendi sınıflarının ötesinde okul bağlamında yönetsel ve öğretimsel anlamda liderlik ve başka görevler üstlenmesi olarak tanımlanabilir (Beachum ve Dentiht, 2004; Fullan ve Hargreaves, 1996). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda formal ve informal eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli olarak görevler üstlenme, bağımsız projeler oluşturma, çevrelerini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterlikleri öğretmen liderliği kapsamına dahil edilmektedir (Can, 2007). Öğretmen liderler, sınıf içinde olduğu gibi sınıfın dışında da liderlik ederler. Bu kapsamda öğretmenler okulu öğrenen öğretmen ve liderler toplumu olarak görürler ve gelişmiş öğretimsel uygulamaların gerçekleştirilmesi için hem kendilerini hem de meslektaşlarını güdülerler (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Öğretmen liderliğinin nihai amacının öğretimi geliştirerek öğrenci başarısını artırmak olduğunu belirten Mangin (2005) öğretmen liderliğinin kökeninin öğretim liderliği olduğunu söylemekle birlikte onun çok daha ötesine gittiğini vurgulamaktadır.

Okullarda öğretmenlerin formal olarak gerçekleştirdiği zümre başkanlığı, öğretmenler kurulu ve disiplin kurulu üyeliği ve stajyer öğretmenlere rehberlik gibi çeşitli rol ve görevler öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeleri için uygun ortamlar yaratmaktadır (Helterbran, 2010; Suranna ve Moss, 2000). Buna karşılık öğretmen liderliği idari veya bürokratik bir liderlik anlamına gelmemektedir (Suranna ve Moss, 2000). Öğretmen liderliği okul veya sınıftaki formal roller veya görevlerden ibaret olmayıp, bunları kapsayan ama bunların çok daha ötesinde bir olgudur (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Öğretmen liderliğinde, öğretmenler öğretimin ötesindeki rollere de odaklanır (IEL, 2011). Lider öğretmenler okulda karar verme süreçlerine ve sınıf dışındaki diğer yönetsel ve öğretimsel faaliyetlere daha fazla katılıp sorumluluk alırlar (Blase ve Blase, 2000; Fullan ve Hargreaves, 1996). Berry, Daughtry ve Wieder (2010) öğretmenlerin liderlik fırsatları aramaya eğilimli olduklarını fakat onların liderlik çabalarının desteklenmesinin de gerekli olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda liderliğin formal rollerin içine yerleştirildiği okullarda öğretmenlere bu görevleri gerçekleştirecek zaman ve diğer kaynaklar da sağlanırsa, öğretmenlerin liderler olarak başarılı olma ihtimallerinin çok yüksek buna karşılık hayal kırıklığı veya tükenmişlik yaşama olasılıklarının çok daha düşük olacağına vurgu yapılmaktadır. Öğretmenlere bir akran değerlendirici, veli katılım koordinatörü ve eğitim politikası danışmanı gibi rolleri yerine getirmesini sağlayan öğretmen liderliği melez (hybrid) bir rol olarak tanımlanmaktadır. Bu yeni roller öğretmenlerin kendi sınıflarında öğretim yapması engellemez ve onlara liderlik için bir zemin sağlamış olur (Berry vd., 2010).

Öğretmen liderliğinin eğitim reformlarının okullara etki etmesine (Evans, 1996) ve okulların yenilenmesine de manidar katkı sağlayabileceği belirtilmektedir (Beachum ve Dentih, 2004). Öğretmen liderliği tezinin temelinde okulları mesleki açıdan öğrenen toplumlara dönüştürmek, öğretmenlerin bu süreçlere yakından katılımını sağlamak için onları daha donanımlı hale getirmek ve böylelikle de okulların demokratik ortamlara dönüşmesine katkı sağlamak düşüncesi vardır (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Öğretmenlik mesleği açısından düşünüldüğünde de öğretmen liderliği kavramının günümüzde öğretimsel etkililiği sağlamak için anahtar bir kavram olduğu ve bundan da öte öğretmenlik mesleğinin sağlıklı geleceği için de temel bir öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (Berry vd. 2010). Bu anlamda öğretmen liderliğinin, eğitimde değişim ve reform girişimlerine sağlayacağı katkılar ile sistem düzeyinde; öğretmenin kendi sınıfının ve öğretimin ötesinde okula ilişkin ilave rol ve sorumluluklar almasını sağlayarak okul düzeyinde katkılarının olabileceği söylenebilir. Buna ilave olarak öğretmen liderliğinin, öğretmenleri mesleki gelişim odaklı olmaya ve öğretimi geliştirme yollarını aramaya teşvik etmesi açısından sınıf düzeyinde katkı sağlayabilecek önemli bir reform aracı olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla öğretmen liderliğini daha iyi anlamak ve onu etkileyen faktörleri ortaya koymak, öğretmen liderliğinin gelişmesine katkı sağlamak açısından oldukça önemlidir.

Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik olan bu çalışmada sosyal bilişsel kuramın varsayımlarından yola çıkılmıştır. Sosyal bilişsel kuram insan davranışının anlaşılması, tahmin edilmesi ve değiştirilmesine yönelik bir yapı sunan önemli bir kuramdır. Wood ve Bandura (1989) kuramın örgüt içinde insan davranışının açıklanması açısından da önemli bir bakış açısı sunduğuna vurgu yapmışlardır. Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramı insan davranışında üç faktörün belirleyici olduğunu savunmaktadır. Bunlar kişisel faktörler, çevresel faktörler ve davranışın kendisidir. Şekil 1'de görüldüğü gibi, insanın psiko-sosyal işleyişinde bu üç faktörün birbirilerini karşılıklı olarak etkilediği varsayılmaktadır (Pajares, 2002). Sosyal bilişsel kuram çevre, insan ve davranış faktörlerinin üçünü de birlikte ele aldığı için öğretmenlerin algı ve davranışlarını etkileyen faktörleri araştırmak için uygun bir temel sunmaktadır (Kurt, Duyar ve Çalık, 2012).

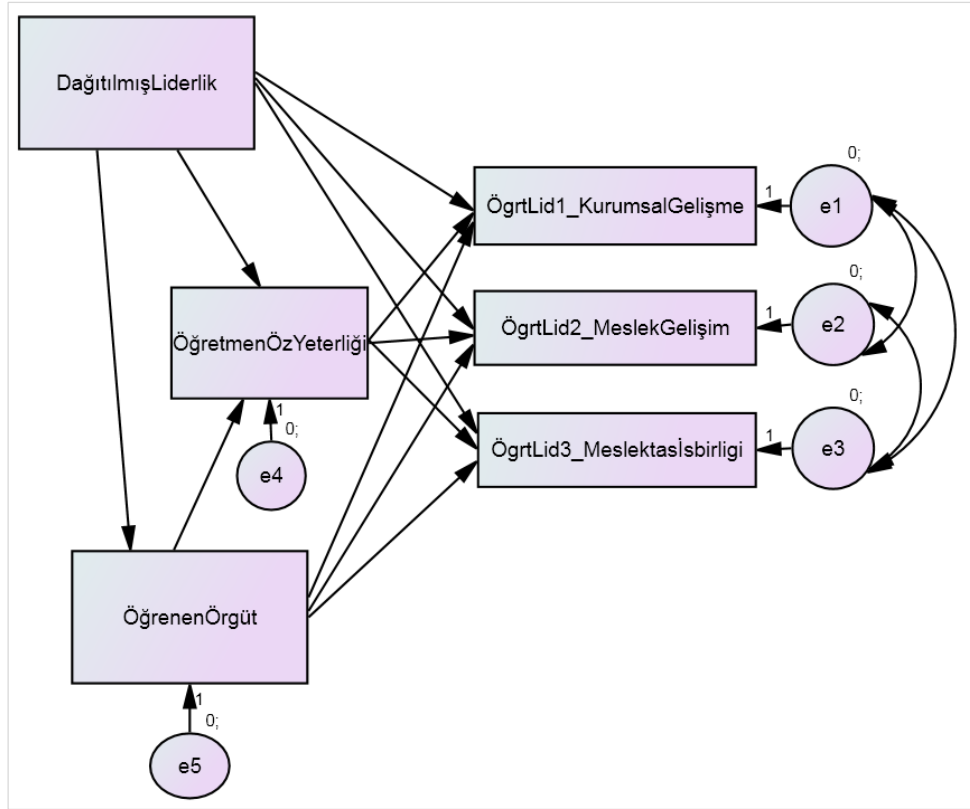
Sosyal bilişsel kuramda ortaya konan karşılıklı nedensellik (reciprocal causality) (Bandura, 1986) ilkesi gereği, örgüt ortamında kişisel faktörler ve örgütsel faktörler birbirlerini çift yönlü etkileyerek işlemektedir (Wood ve Bandura, 1989). Ancak karşılıklı nedensellik ilkesi, davranışta etkili olan faktörler arasındaki karşılıklı etkileşimin her zaman aynı düzeyde veya eşzamanlı olması gerektiği anlamına gelmemektedir. Buna ilave olarak, insanın daha çok çevresinin etkisi altında kaldığı belirtilmekle birlikte, daha az düzeyde de olsa çevresini etkilediği belirtilmektedir (Bandura, 1995). Karşılıklı nedenselliğe ilave olarak sosyal bilişsel kuram, insanın öğrenmesinde dolaylı öğrenme, gözlemleyerek öğrenme ve modelden öğrenme gibi mekanizmaların etkili olduğunu varsayar (Bandura, 1986). Bu araştırma kapsamında düşünüldüğünde, örgütsel öğrenme süreçlerinin yaşandığı okullarda ve liderliğin birçok kişi tarafından üstlenilen bir olgu haline geldiği okullarda, öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeye teşvik edecek birçok doğrudan ve dolaylı gözlemler ve modeller ile karşı karşıya geleceği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle örgütsel öğrenme ve dağıtılmış liderlik uygulamaları öğretmenlerin öz yeterlik algılarını güçlendiren ve öğretmen liderliği davranışları sergilemelerini destekleyen bir çevre oluşturabilir.



Şekil 1. Sosyal Bilişsel Kuramın Temel Değişkenleri (Pajares, 2002).

Araştırmada incelenen öğretmen liderliği modelini sosyal bilişsel kuramın kavramları ile ilişkilendirerek açıklarsak *çevre* dağıtımçı liderlik uygulamaları ve okulun örgütsel öğrenme durumu, *kişisel özellikler* öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve *davranış* ise öğretmen liderliğidir. Bu kapsamda örgüt düzeyinde dağıtımçı liderlik ve okulun öğrenen örgüt olması, bireysel düzeyde ise öğretmenlerin öz yeterlik algısı öğretmen liderliğini açıklayan değişkenler olarak öngörülmüştür. Araştırmada önerilen model Şekil 2’de gösterilmiştir.

Sosyal bilişsel kuramın sosyal etkinin öz yeterliği şekillendirdiği varsayımı (Bandura, 1997) modeldeki değişkenlerin öncüllük durumunun belirlenmesinde önemli bir temel oluşturmuştur. Çünkü bu varsayım sosyal olanın bireysel olanın öncülü olduğuna ve onu şekillendirdiğine vurgu yapmaktadır. Bu çalışma kapsamında düşünüldüğünde dağıtımçı liderlik ve örgütsel öğrenme gibi sosyal boyutu olan değişkenlerin, bireysel yanın ağırlıklı olduğu öğretmen liderliği ve öğretmen öz yeterliği gibi değişkenlerin öncülü olabileceği düşüncesini desteklemektedir. Dolayısıyla araştırmada önerilen modelde dağıtımçı liderlik ve örgütsel öğrenme değişkenleri öğretmen liderliği ve öz yeterlik algılarının öncülü olan değişkenler olarak yer almaktadır.



Şekil 2. Kavramsal (Hipotez) Model

Öğretmen Liderliği ve Dağıtımçı Liderlik

Araştırma modelinde öğretmen liderliğiyle ilişkisi araştırılan ilk değişken dağıtımçı liderliktir. Dağıtımçı liderlik okulda sorumluluk, iş ve eylemlerin okul müdürleri ve öğretmenler arasında paylaşılması olarak görülmektedir (Sergiovanni, 2005). Bu yeni liderlik yaklaşımına göre liderlik rol ve sorumlulukları okuldaki herkes tarafından paylaşılmalı ve dağıtılmalıdır. *Dağıtım* fikri *yetkilendirmeden* ayrılmakta ve okuldaki tüm bireylerdeki liderlik yapma kapasitesi ön plana çıkarılmaktadır (Portin, Alejano, Knapp ve Marzolf, 2006). Dağıtımçı liderlik perspektifinde liderliğin örgütün işleyişini sağlamaya, sorunlarını çözmeye ve uygulamalarını iyileştirmeye yönelik işbirlikçi ve etkileşimli davranışları kapsadığı kabul edilmektedir (Gronn, 2003; Spillane, 2006; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001). Gronn (2003) lider-izleyici düalizminin okullarda ortaya çıkan gerçeği betimlemede artık yeterli olmadığına dikkat çekmekte ve liderliğin sabit bir olgu olmaktan çok etkileşimli, akışkan, anlık ve açık bir hal aldığına vurgu yapmaktadır. Dağıtımçı liderlik yaklaşımı, liderliği yalnızca bireyin yeteneğinin, becerisinin, karizmasının veya bilişinin bir fonksiyonu olarak kabul etmek yerine liderler, izleyenler, durumlar veya bağlamlar arasında paylaşılan bir uygulama olarak tanımlanmaktadır (Spillane vd., 2004'ten aktaran Şahin, Uğur, Dinçel, Balıkcı ve Karadağ, 2014). Günümüzde liderler artık mucizeler yaratan üstün insanlar olarak algılanmaktan çıkmış; tek bir lider üzerine kurgulanan geleneksel liderlik yaklaşımları, özellik kuramı, davranış kuramı, durumsallık yaklaşımı gibi birikimli aşamalardan geçip evrilerek, birlikte çalışan bireylerin ortaklaşa etkinlikleriyle tanımlanmaya başlanan yeni bir liderlik anlayışı ortaya çıkarmıştır (Özer ve Beycioğlu, 2013). Yavuz (2015) dağıtımçı liderlik modelinin durumsal liderlik yaklaşımlarından bir adım ileri giderek, koşullar değişince ve liderlik alanları farklılaşınca liderler de değişmeli yaklaşımını öne çıkardığını belirtmektedir. Böylece dağıtımçı liderliğin, okulun tüm paydaşlarının deneyimlerinden ve yaratıcılığında yararlanılmasına imkân sağlayacağı belirtilmektedir (Yavuz, 2015). Dağıtımçı liderlik kavramının, liderliği örgütlerdeki tüm insanlara yayması bakımından Hoy ve Miskel (2012) dağıtılmış liderlik ile eşanlamlı olarak paylaşılan liderlik ve örgütsel liderlik kavramlarını da kullanmıştır.

Dağıtımçı liderliğe açıklık getiren bazı önemli kavramlar bütünlük, kurumsallaşma ve akışkanlık olarak sıralanmıştır (Bennett, Wise, Woods ve Harvey, 2003 ve Gronn, 2002'den aktaran Tian, 2011). Bütünlük kavramı, liderliğin kapsamının pozisyonun ötesinde genişlemesini ifade etmektedir. Bu anlamda okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplulukların diğer üyeleri lider olabilirler. Kurumsallaşma, dağıtımçı liderliğin okul kültürü ve günlük rutinlerin içine entegre edilmesidir. Akışkanlık ise lider ve izleyiciler arasındaki sınırların daha belirsiz olmasıdır. Bu durumda liderlik resmi konumla veya belirli rollerle sınırlı görülmeyp uygulamalardan ortaya çıkan bir rol olarak görülmektedir (Tian, 2011).

Dağıtımçı liderliğin günümüzde okullar için kritik bir kavram haline gelmesinin önemli nedenleri vardır. Eğitim liderlerinden beklentilerin sürekli artması okul müdürleri ve okuldaki diğer yöneticilere, sorumlulukları okuldaki diğer kişilerle paylaşmaktan başka seçenek bırakmamaktadır (Fullan ve Hargreaves, 1996). Bu anlamda okul liderleri, artan talepler ve öğrencilerin çok çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmek için okulda daha işbirlikçi ve demokratik düzenlemeler oluşturmak durumundadır (Beachum ve Dentih, 2004). Bilgiye dayalı toplumda, karizmatik bir okul müdürünün okul liderliğini tek başına üstlendiği günlerin artık geride kaldığı (Katzenmeyer ve Moller, 2013) ve başarılı bir okulun artık kahraman bir müdür tarafından tek başına yönetilen yalıtılmış bir krallık olamayacağı belirtilmektedir (Spillane, 2006). Bu doğrultuda liderliğin, hiyerarşi ve pozisyona bağlı kalmaksızın örgütlerdeki tüm bireyler arasında formal ve informal yollarla dağıtılması ve paylaşılması önerilmektedir (Baloğlu, 2011). Günümüz hesap verebilirlik çağında okul liderliği bireysel bir olgu olmak yerine ilişkisel bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Liderliğe ilişkin yeni kanı, tek ve yalnız bir liderin okulların karşı karşıya olduğu karmaşanın üstesinden gelemeyeceği, dolayısıyla liderliğin tek bir kişinin eline bırakılmaması ve okulun üyeleri arasında paylaşılması gerektiği yönündedir (Storey, 2007). Bu yüzden okullardaki liderlik model ve uygulamalarının okuldaki herkesin liderlik kapasitesinin geliştirmesine olanak sağlaması ve liderliğin tüm üyelere yayılan bir davranışlar bütününe dönüşmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Beachum ve Dentih, 2004; Fullan, 2002). Bu açıdan dağıtımçı liderlik, eski liderlik yaklaşımlarının farklı bir versiyonu ya da sözde bir yenilik değil, okulların gerçekten ihtiyacı olan bir liderlik yaklaşımı olarak nitelendirilmektedir (Storey, 2007). Genellikle kurumların zor zamanlarında tek ve güçlü bir lidere ihtiyaç duyulurdu. Ancak dağıtımçı liderlikle bu durum tersine dönmüş ve kurumların zorlukların üstesinden gelmesi için liderliğin herkese yayılması gerektiği fikri liderliğin yeni bir temeli olarak ortaya çıkmıştır.

Dağıtımçı liderliğin okullarda çok çeşitli şekillerde varlık gösterdiği belirtilmektedir. Okul müdürleri öğretmenleri bireysel veya grup düzeyinde görevlendirerek resmi veya resmi olmayan şekilde yetkilerini öğretmenlere devrederler (Tian, 2011). Bu süreçte dağıtımçı liderler öğretmenlerin liderlik kapasitesinin geliştirildiği profesyonel bir okul kültürü yaratmaktadırlar (Bangs ve Frost, 2012). Öğretmen liderliğini geliştirmedeki bu önemli rolünden dolayı dağıtımçı liderlik okul reformunun önemli bir parçası haline gelmektedir. Çünkü öğretmen liderliği okul reformunun bir parçası olarak öğretimin geliştirilmesinin ve bunun sonucu olarak öğrenci başarısının artmasının en önemli aracı olarak görülmektedir (Mangin, 2005).

Dağıtımçı liderlik ile öğretmen liderliği birbiriyle oldukça ilişkili kavramlardır. Karar verme süreci, okul gelişim süreci ve geliştirme planları, öğretim ve değerlendirme, öğretmenler arası ilişkiler, stajyer öğretmenler için rehberlik, ana-babalar ve toplumla ilişkiler, mesleki gelişim ve okul politikalarına katkıda bulunma gibi kavramlar öğretmen liderliğinde en çok vurgulanan kavramlardır (Greenlee, 2007'den aktaran Kıranlı, 2013). Bu kavramlar dağıtımçı liderlikle doğrudan ilişkili kavramlardır. Bu yüzden öğretmen liderliği üzerine olan literatür genellikle dağıtımçı liderlik teorisi etrafında kavramsallaştırılmış ve öğretmen liderliği dağıtımçı liderlikle eşleştirilmiştir (Gronn, 2000'den aktaran Kıranlı, 2013). Naicker ve Mestry'nin (2013) de belirttiği gibi, dağıtımçı liderliğin sınırlarının genişlemesi öğretmen liderliği kavramının ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır.

Liderliğin okuldaki herkes tarafından paylaşılan bir sürece dönüşmesiyle okul müdürlerinin işlerinin veya okul müdüründen taleplerin azalacağı sanılmakla birlikte yapılan araştırmaların sonuçları bunun böyle olmadığını ve hatta tam tersinin olduğunu ortaya koymaktadır (Leithwood vd., 2007, Mangin, 2005). Öğretmen liderlerin koordine edilmesi, denetlenmesi, okuldaki tüm kişilerin liderlik kapasitelerinin geliştirilmesi, öğretmenlere çabalarına ilişkin yapıcı geribildirim verilmesi gibi roller dağıtımçı liderliğin yeni rolleri arasında yer almaktadır (Leithwood vd., 2007). Diğer yandan liderliğin dağıtılmasının uygulamada nasıl gerçekleşeceğine halen yeterince açıklık getirilemediği ve bunun okul müdürlerini zorlayacak önemli sorunlar ortaya çıkarabileceği belirtilmektedir (Storey, 2007). Bu anlamda okulda hangi liderlik rollerinin ne kadar paylaşılacağı, kimin hangi liderlik görevlerini üstlenebileceği, paylaşılan liderlik rollerinin amaçlarını kimlerin belirleyeceği gibi önemli sorunlar da vardır. Birden fazla liderin olduğu durumlarda liderler arasında rekabetin ortaya çıkmasının kaçınılmaz olduğu, buna karşılık okul müdürünün okuldaki diğer kişilerin liderlik yapmasına ne düzeyde imkan tanıyacağı ve bu kapsamda ortaya çıkan durumları nasıl yönetileceğinin belirsiz olduğu belirtilmektedir (Storey, 2007). Tüm bu sorunlar aynı zamanda öğretmen liderliğini de ilgilendirmektedir. Çünkü liderliğin dağıtılmasıyla, liderlik rolünü üstlenecek olanlar öğretmenlerdir.

Öğretmen liderliğinin yükselişi okul yönetiminin rolü üzerinde yeniden düşünülmesini gerektirmektedir. Öğretmenliğin uzun yıllar yüksek düzeyde bireyselleşmiş ve özerk bir meslek olarak görüldüğü ve okulların da oldukça yavaş değişen bir kültüre sahip olduğu belirtilmiştir (Cuban, 1990; Lortie, 1975'den aktaran Mangin, 2005). Bazı örgütlerde çalışanların rahata ve dominant bir lidere alışmış oldukları belirtilmektedir (Storey, 2007). Buna karşılık öğretmen liderliği öğretmenlerin daha aktif roller üstlenmesini sağlayarak okulların mevcut kültürü ve öğretmenlerin normlarına karşıt durumlar ortaya çıkarmaktadır (Mangin, 2005). Öğretmenler liderlik yaptıkları zaman, onların güç ve etkileri artar ve bu durum yönetimin geleneksel rolleri için tehdit oluşturabilir. Öğretmenlerin daha fazla işbirliği yapması ve rollerinde farklılaşmalar olması öğretmenlerin mesleki yaşamlarında ve okulun mikropolitik yanında beklenmedik değişiklikler ortaya çıkmasına neden olabilir (Ann Weaver, 1993'den aktaran Lashway, 1998). Çünkü öğretmenlerin izole bir şekilde çalışmaktan daha katılımcı bir şekilde çalışmaya geçişi, öğretmenleri okul yönetiminin altında değil eş düzeyde çalışmasını sağlayarak okuldaki güç yapısının bir parçası haline getirir. Bu doğrultuda öğretmen liderliğinin okulun geleneksel güç yapısını zorladığı ve okul müdürünün geleneksel veya sürdürümcü liderlik yaklaşımlarını devam ettirmesini imkânsız hale getirdiği belirtilmektedir (Ann Weaver, 1993'den akt. Lashway, 1998). Okulda sadece müdürün lider, öğretmenlerin ise izleyici olarak görülmesinin, öğretmenlerin okula sağlayabileceği birçok katkıyı engellediği ve bundan da öte öğretmenlik mesleğini bir alt uzmanlık (sub-profession) haline getirdiği belirtilmektedir (Helterbran, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki yaşamları gelişirken okul müdürlerinin de kendi davranış ve bilgi repertuarını geliştirmeye ihtiyacı olacaktır. Okul müdürleri öğretmenlerin genişleyen mesleki yeterlikleri ile barışık olamazsa, kendi etkilerinin tehlike altında olduğunu göreceklidir. Çünkü öğretmen liderliği hiyerarşiden ziyade mesleki uzmanlık aracılığıyla gelişebilir (Lashway, 1998). Okul müdürleri öğretmenlere bakışlarını geliştirmeli, onları akranları olarak görmeli ve sınıflarının dışına katkı sağlama potansiyellerini güçlendirmelidir (Beauchum ve Dentih, 2004).

Okul müdürlerinin, öğretmen liderliğini olumlu veya olumsuz yönde ama yüksek düzeyde etkilediği birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Barth, 2001; Leithwood vd., 2007; Mangin, 2007; Sheppard, Hurley ve Dibbon, 2010; Suranna ve Moss, 2000). Öğretmenlerin işlerini destekleyen okul müdürleri öğretmen liderliğini kolaylaştırıcı olarak hizmet etmektedir. Buna karşılık, eğer okul müdürü hiyerarşik ve bürokratik bir yönetime ağırlık verirse ve öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini dikkate almazsa öğretmen liderliği için büyük bir engel oluşturabilir (Suranna ve Moss, 2000). Naicker ve Mestry (2013) Güney Afrika'nın Soweto bölgesi ilkokullarında yaptığı araştırmada okullarda köklü bir geleneksel liderlik uygulamasının olduğunu ve otoriter liderlik stili, hiyerarşik yapılar ve okul yöneticilerinin baskın olduğu katılımcı olmayan karar verme uygulamalarının dağıtımçı liderliğin ortaya çıkmasını engellediği sonucuna ulaşmışlardır. Çin'de okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmanın sonucunda okul müdürlerinin

yetkilendirme stratejileri ve Çin'in okul bağlamı olmak üzere iki faktörün öğretmen liderliğinin gelişimi açısından önemli olduğu belirtilmiştir (Tian, 2011). Bunlardan birincisi, Çinli okul müdürlerinin öğretmenleri etkili bir şekilde yetkilendirmede çok hazırlıklı olmamalarıdır. İkincisi ise okullardaki aşırı bürokrasi ve hiyerarşinin öğretmenlerin ilave sorumluluk almasını engellemesidir. Bu sorunlar okul müdürlerinin liderlikten çok idareci işlevi görmelerine neden olmaktadır. İdareci tip (administrative style) olarak tanımlanan bu tür okul yöneticileri yönetsel ve idari işlere aşırı önem vermekte ve okulda ziyaretçilerin karşılanması, kâğıt işlerinin yapılması ve paydaşlarla ilişkiler gibi işlerle meşgul olmaktadır. Dolayısıyla bu tür geleneksel liderlik uygulamaları öğretmen liderliğinin gelişmesine izin vermemektedir (Tian, 2011). Sheppard ve diğerleri (2010) yaptıkları araştırmada dağıtımcı liderliğin öğretmenlerin moral ve istekliliğini artırarak onların öğretmen liderliği kapasitesini güçlendirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Okul müdürlerinin bilgi, etkileşim ve destek düzeyi ile öğretmenlerin liderliği arasında açık bir ilişki olduğu belirtilmekte ve okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinin yeterli olmayacağı belirtilmektedir (Mangin, 2007). Bu anlamda öğretim lideri olarak hizmet eden tek adam olan ve okulda başta öğretmenler olmak üzere diğerlerinin katılımına olanak sağlamayan okul müdürlüğü artık yeterli bulunmamaktadır (Pate, James ve Leech, 2005). Okul müdürün bu kapsamdaki rolleri liderlere liderlik yapmak (Harris ve Lambert, 2003) ve yeni liderlerin ortaya çıkmasını sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Bu kuramsal ve uygulamalı araştırmaların ortaya koyduğu bulgulara dayalı olarak ilk hipotez şöyle oluşturulmuştur:

H1: Dağıtımcı liderlik öğretmen liderliğinin mesleki gelişim, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarıyla olumlu yönde ilişkilidir.

Öğretmen Liderliği ve Öğretmen Öz Yeterliği

Araştırmada öğretmen liderliği ile ilişkili olarak ele alınan değişkenlerden biri öğretmen öz yeterliğidir. Öz yeterlik Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramında ortaya konulan bir kavramdır. Öz yeterlik inancı, bireyin belli bir performansı gerçekleştirmek için gerekli eylemleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986, 1997). Raudenbush, Rowan ve Cheong (1992) algılanan öz yeterliği bilgi ve eylem arasında aracılık eden bir biliş olarak tanımlamışlardır (aktaran Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Diğer bir ifadeyle, bir kişinin, herhangi bir eylemi yapması söz konusu olduğunda o kişinin yeterlik inançları devreye girerek performansı olumlu veya olumsuz etkilemektedir (Kurt, 2012).

Öz yeterlik algısının yüksek olmasının öğretmenler için birçok olumlu sonucu olduğu belirtilmektedir (Tschannen-Moran vd., 1998). Öz yeterlik inancı, azmi ve kararlılığı artırarak daha üst düzey performansın ortaya çıkmasını sağlar. Yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, engellerle karşılaştıklarında hedeflerinden vazgeçmeden sorunun üstesinden gelmeye çalışırlar ve başarısız olduklarında dahi kararlılıklarını sürdürürler. Öğretmenlerin öz yeterliğinin yüksek olmasının öğretimsel açıdan da olumlu sonuçları vardır. Böyle öğretmenlerin daha organize ve daha iyi planlanmış, öğrenci merkezli ve hümanist sınıf stratejileri kullanma eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Goddard vd., 2004).

Öğretmen öz yeterliği ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi destekleyen birçok araştırma vardır. Katzenmeyer ve Moller (2013) öğrencileri ile birlikte başarılı olan ve bir fark yarattıklarına inanan öğretmenlerin mesleklerinde daha etkili olduklarını belirtmektedir. Bu etkin olma duygusu öğretmenleri, öğrenci öğrenmesine yönelik daha fazla sorumluluk alma yönünde cesaretlendirmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Zinn (1997) lider öğretmenlerin en belirgin bireysel özelliklerinin güçlü motivasyon, güven ve adanmışlık olduğunu vurgulamaktadır. Böyle öğretmenler zorluklarla karşılaştıklarında üstesinde gelmek için yoğun çaba harcarlar ve bu süreçte liderlik becerilerini devreye sokarlar (Zinn, 1997).

Öğretmen liderliğinin öğretmenin okulda öğretimin ötesinde roller üstlenmesiyle yakından ilişkili olduğu göz önüne alındığında, onların bu rolleri yerine getirebilmesi için öncelikle öğretmenlik yeterliğinin yüksek olmasının gerekli olduğu söylenebilir. Öğretmen liderliğine atfedilen öğretimsel vizyon geliştirerek sınıf etkinliklerini düzenleyebilmek ve okul etkinliklerinde çeşitli roller

üstlenebilmek gibi yeterlikleri (Can, 2006a) ancak öğretmenlik yeterliği yüksek olan öğretmenler üstlenebilirler. Harris (2008) öğretmenlerin artık kendilerini sadece öğretmen olarak değil aynı zamanda lider olarak da görmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır. Goddard ve diğerleri (2004) bireylerin ulaşmak istediği hedefleri belirlemesinde ve deneyimde bulunulan çevreyi denetim altına almasında öz yeterlik inançlarının aracı olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında öğretmen öz yeterliğinin önemli bir temel oluşturduğu söylenebilir. Bu doğrultuda ikinci hipotez şöyle oluşturulmuştur:

H2: Öğretmen öz yeterliği öğretmen liderliğinin mesleki gelişim, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları ile olumlu yönde ilişkilidir.

Dağıtımçı Liderlik ve Öğretmen Öz Yeterliği

Öğretmenler okul ortamında, yalıtılmış olmaktan çok etkileşimli bir sosyal sistem içinde işlerini yaparlar (Bandura, 1995). Okul örgütünün üyeleri olarak öğretmenler, okulun sosyal çevresini etkileyen inançları paylaşırlar. Okullarda öğretim genellikle grup bağlamında gerçekleştirilir ve öğretmenlerin karşılaştığı birçok sorun, onların kolektif olarak çalışmalarını gerektirir (Tschannen-Moran vd., 1998). Öğretmenlerin sınıflarında derslerini genellikle yalnız olarak yapmaları örgüt kültürünün sosyal etkisini önleyemez (Bandura, 1997). Bandura'ya (1997, s. 469) göre, bir grup yapısı içinde bağımsız olarak çalışan insanlar etrafındakilerin etkilerinden tamamen ayrı ve sosyal olarak yalıtılmış bir şekilde işlev görmezler. Belirli bir sistem tarafından sağlanan kaynaklar, engeller ve fırsatlar bireylerin ne kadar etkili olabileceğini belirler. Buna göre, okuldaki sosyal çevre ve olanaklar öğretmenlerin öz yeterliğini etkilediği gibi öğretmenlerin liderlik davranışlarını da etkileyebilir.

Okuldaki sosyal etmenlerin öğretmen liderliği üzerindeki etkileri kapsamında Berry ve diğerleri (2010) iki konuya vurgu yapmaktadır. Bunlardan birincisi tarihsel olarak, öğretmenlik mesleğini daha yenilikçi ve liderlik rollerini de kapsayacak şekilde yapan öğretmenlerin, mesleki normlar veya okulun örgütsel yapısından dolayı sınırlandırılmasıdır. Bu noktada öğretmenlerin bireysel olarak ilave roller almaya isteksizliği (Zinn, 1997) ve buna ilave olarak öğretmenlerin akranlarının da öğretmen liderliğine olumsuz tutumlar sergilemesi ve hatta direnmesi söz konusudur (Mangin, 2005). Öğretmenler, öğretmen liderliğini, kendilerine ilave ve ücretsiz olarak yapılan yeni işler çıkarmanın bir yolu olarak görürse ona karşı direnç gösterebilirler (Helterbran, 2010). İkinci olarak ise okul kültürü veya okul idarecilerinin direnci de öğretmenlerin liderlik potansiyelini sınırlayabilir (Berry vd., 2010). Öğretmenlerin *sadece bir öğretmen* olarak görülmesinin son yıllarda yapılan eğitim reformlarının başarısız olmasının en önemli nedenlerinden biri olduğu belirtilmektedir (Helterbran, 2010, s. 63). Tüm bunlar esas itibarıyla okullarda öğretmenlerin yeterlik algılarını zayıflatan birçok faktörün olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen liderliğinin gelişmesinin ön koşulu olarak öz yeterlik algısının güçlendirilmesi ve öğretmenlerin ilave roller almaya teşvik edilmesi konusunda ön plana çıkan konulardan biri de dağıtımçı liderliktir. Dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin yeterlik algısı ile ilişkili olduğunu ortaya koyan birçok araştırma vardır. Tian (2011) dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin öz yeterliğini artırdığını bulmuştur. Tian (2011) dağıtımçı liderlik uygulanan okullarda öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterlik göstermelerini öğretmenlerin yetkilendirilmesine, okuldaki akran kabulüne, demokratik bir kültüre ve güçlü ahlaki temellere bağlamıştır (Tian, 2011). Diğer yandan öğretmen liderliğinin engelleri arasında girişken olma konusunda isteksizlik, cesaretsizlik ve stres en önemli sorunlar olarak sıralanmaktadır (Zinn, 1997). Dolayısıyla öğretmenlerin liderlik davranışları gösterme düzeylerinin artırılabilmesi için onların yeterlik algılarının güçlendirilmesinin olumlu katkısının olabileceği söylenebilir. Sheppard ve diğerleri (2010) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin iş yerlerindeki moral ve istekliliğindeki varyansın büyük ölçüde dağıtımçı liderlik ile açıklandığı sonucuna ulaşmışlardır. Mayrowetz'e (2008'den aktaran Sheppard vd., 2010) göre dağıtımçı liderliğin en büyük potansiyeli okullarda insan kapasitesini geliştirme potansiyelidir. Nitekim Tian (2011) dağıtımçı liderlik uygulanan okullarda öğretmenlerin, okulda karar verme sürecinde, kişiler arası ilişkilerde, işbirliğinde, öğretimde ve araştırmada, okul kültürüne öğretmen etkisinde yüksek düzeyde öz yeterlik gösterdiği belirtilmektedir. Dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin öz yeterlik algısını

güçlendirdiğini ortaya koyan bu bulgular ve daha önce irdelenmiş olan öğretmenlerin öz yeterliği ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri gösteren bulgular iki yeni hipotez daha oluşturulmasına olanak sağladı:

H3: Dağıtımçı liderlik öğretmen öz yeterliği ile ilişkilidir.

H4: Dağıtımçı liderliğin, öğretmen liderliğinin mesleki gelişim, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları üzerine etkisine öğretmen öz yeterliği aracılık etmektedir.

Öğretmen Liderliği ve Öğrenen Örgüt

Okulun kültürel ve yapısal özellikleri öğretmen liderliğini etkilemektedir (Jackson, Burrus, Bassett ve Roberts, 2010). Okul bağlamında öğrenmeye odaklanma bu faktörler arasında araştırmacılar tarafından en sık belirtilen faktörlerden biridir (Barth, 2001; IEL, 2011; Jackson vd., 2010).

Örgütsel öğrenme, ortak amaçlar için kolektif bir adanmışlığı olan bir grup insanın bu amaçları düzenli olarak gözden geçirmesi, gerektiğinde bunlarda değişiklikler yapması ve bu amaçları gerçekleştirmek için sürekli olarak daha etkili ve etkin yollar geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1995). Bir diğer tanımda ise örgütsel öğrenme, örgütün performansını ve çıktılarını doğrudan ve sistematik olarak geliştirerek, örgütün etkili eylemleri gerçekleştirme kabiliyetini geliştiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Kurland ve Hasson-Gilad, 2015).

Öğrenme okullarda artık çocuklarla ve hatta bireylerle sınırlı olarak görülmemekte bunun ötesinde daha sosyal anlamda, ortaklaşa eylem ve paylaşılan zekâ aracılığıyla yaratılan işbirlikçi bir süreç olarak nitelendirilmektedir (NCSL, 2004). Öğrenen örgüt olarak işlev gören okullar, dışsal düzenlemelere bağımlı olan okullardan ziyade kendi öğrenmesini düzenleyen ve kendi uygulamalarını geliştirmek için sürekli araştıran okullardır (Kurland ve Hasson-Gilad, 2015). Böylece bir öğrenenler topluluğu olarak okullar, öğrenme ve değişimin gücünden faydalanarak geçmişteki hatalarını tekrarlamaktan kurtulurlar (NCSL, 2004). Bu anlamda öğrenme kapasitesi, okulların performansının, yenilik ve gelişme potansiyelinin temel göstergesi olarak kabul edilmektedir (Fullan, 2002; Kurland ve Hasson-Gilad, 2015; Leithwood vd., 1995).

Okulların kurumsal gelişimine katkı sağladığı kabul edilen örgütsel öğrenmenin, öğretmenlerin gelişimine de önemli katkılar sağladığına ilişkin birçok kanıtlar vardır. Bu araştırmanın kapsamı göz önüne alınarak burada örgütsel öğrenme süreçlerinin özellikle öğretmen liderliğini nasıl desteklediği üzerinde odaklanılmıştır. Öğretmenler okulun örgütsel öğrenme sürecine dahil olduklarında, onların mesleki bilgi yeterlikleri ve kapasiteleri gelişir ve böylece öğrencilerinin ve okulun başarısına daha fazla katkıda bulunabilirler (DuFour, DuFour, Eaker ve Karhanek, 2004). Öğretmenler profesyonel öğrenen topluluklarda öğrenci öğrenmesine etki etme, okul gelişimine katkıda bulunma, uygulamalarda mükemmelliği arama ve paydaşların okul faaliyetlerine katılmalarını teşvik etme anlamında etkili bir şekilde işlev gördüklerinde lider olurlar (Jackson vd., 2010, Eaker, Dufour ve Dufour, 2002). Pate ve diğerleri (2005) öğrenme ve liderliğin mesleki uygulamalarla kaynaştırıldığı okullarda öğretmenlerin liderlik kapasitesinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Böyle okullarda müdürler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler karşılıklı öğrenenler ve liderler olarak okul çalışmalarına dahil olurlar. Öğretmenler, müdürler, öğrenciler ve veliler cevaplar bulmak ve yeni sorular ortaya çıkarmak için verileri analiz ederler. Sürekli olarak gerçekleştirilen araştırma, müzakere ve yansıtma faaliyetlerinin sonucu olarak okulda işbirlikçi eylemler artar. Böyle okullardaki rol ve eylemler okulda daha geniş katılım, işbirliği ve kolektif sorumluluğun olduğunu gösterir (Pate vd., 2005). Öğrenen okullarda öğrenme, araştırma ve yansıtıcı süreçlere odaklanıldığından okul ortamı öğretmen liderliğini desteklemektedir (IEL, 2011). Öğrenen örgütle öğretmen liderliğinin ilişkili hatta kimi zaman iç içe geçmiş olduğunu gösteren bu bulgular yeni bir hipotezin ortaya çıkmasını sağladı:

H5: Öğrenen örgüt, öğretmen liderliğinin mesleki gelişim, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarıyla olumlu ilişkilidir.

Dağıtımçı Liderlik ve Öğrenen Örgüt

Örgütsel yaşamın tüm yönlerini etkileyen liderlik, örgütsel öğrenme ile de oldukça ilişkilidir. Bu doğrultuda, örgütsel öğrenme sürecini geliştirmek, liderlerin öncelikli görevlerinden biri haline gelmiştir (Slater ve Narver, 1995'ten aktaran Özdemir, Karadağ ve Kılınç, 2013). Liderlerden beklentilerin farklılaştığı bu süreçte, hiyerarşik sistemleri ve yapıları yöneten tek bir bireyle açıklanmaya çalışılan geleneksel liderlik kavramı yerine birlikte çalışan bireylerin ortaklaşa etkinlikleriyle tanımlanmaya başlanmış ve liderlik olgusu bu bireyler tarafından paylaşılan davranışlar bütününe dönüşmüştür (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Bu süreçte öğrenen örgüt ile dağıtımçı liderlik kavramları bir birine oldukça yakın hale gelmiştir (Gronn, 2003; NCSL, 2004; Spillane vd., 2001).

Okul müdürleri üzerine yapılan çalışmalarda araştırmacılar artık okulları mesleki bir öğrenme toplumu olarak ele almakta ve okul liderliği anlayışını bu temele dayandırmaktadır (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Örgütsel öğrenme sürecinin başarı ile gerçekleştirilmesinin ancak bu dönüşümü gerçekleştirecek liderlerin varlığı ile mümkün olabileceği belirtilmektedir (Senge, 1990). Okul liderlerinin sürekli örgütsel öğrenmeye, okul performansına ilişkin bilgileri toplama ve yaymaya ve kolektif araştırmayı destekleyen yönetim formları yaratmaya yönelik bir örgüt yapısı oluşturması gerektiği belirtilmektedir (Leithwood vd., 1995). Bu doğrultuda okul liderlerinden okul sorunlarına hazır çözümler sunmak yerine herkesi çözüm arayışlarına dahil edebilmesi, işbirliğinin önündeki engelleri kaldırabilmesi ve kararları bürokratik olmaktan çok demokratik olarak alması beklenmektedir (Leithwood vd., 1995). Dağıtımçı liderlikle ortaya çıkan herkese açık ve daha eşitlikçi etkileşim ortamı örgütsel öğrenme için oldukça elverişli bir çevre sağlayabilir. Liderlik sadece okul müdürünün değil okuldaki herkesin bir parça rol aldığı karşılıklı bir sorumluluk haline gelmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin liderlik becerilerine sıklıkla ihtiyaç duyulacak böyle bir okul ortamında öğretmenlerin kendi kişisel etkililiklerini geliştirmek için daha fazla öğrenmek ve işbirliği yapmak sorumlulukları vardır (Helterbran, 2010).

Okullarda, yönetim ve diğer sorumlulukların okuldaki herkes tarafından paylaşıldığı, yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımların ortaya çıkarıldığı bir ortam önerilmektedir. Bu yaklaşım, yeni fikirlerin araştırılmasını, oluşumunu ve paylaşılmasını; paylaşılan yeni bilgi ve görüşlerin ortaya çıkardığı yeni ve yaratıcı fikirler ışığında işbirlikçi çalışmalar gerçekleştirilmesini ve yaratıcı fikirlerin sürekli olarak geliştirilmesini kapsamaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Muijs ve Harris, 2007). Bu yaklaşımın tam merkezinde ise öğretmenlerin eylemleri, yani öğretmen liderliği ya da öğretmenlerin bu doğrultuda yetkilendirildiği veya cesaretlendirildiği bir iklim yatmaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Diğer bir ifadeyle liderliğin paylaşıldığı bir okulda örgütsel öğrenme artar ve bu da öğretmen liderliğini teşvik eden bir okul ortamı yaratabilir. Frost (2010) okulu çok düzeyli öğrenmenin (multilevel learning) gerçekleştiği bir çevre olarak tanımlamaktadır. Bu düzeyler; öğrenci öğrenmesi, öğretmenlerin öğrenmesi, okulun öğrenmesi ve sistemin öğrenmesi olarak sıralanmıştır. Ancak tüm bunların gerçekleşmesini sağlayacak olan en önemli etmenin liderlik olduğu belirtilmektedir (Frost, 2010). Liderliğin okullarda öğrenme sürecinin meydana gelmesinde temel bir etmen olduğu görüşünü destekleyen bu bulgular iki yeni hipotezin ortaya çıkmasına olanak sağladı:

H6: Dağıtımçı liderlik örgütsel öğrenme ile ilişkilidir.

H7: Dağıtımçı liderliğin öğretmen liderliğinin mesleki gelişim, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları üzerine etkisine örgütsel öğrenme aracılık etmektedir.

Örgütsel Öğrenme ve Öğretmen Öz Yeterliği

Mevcut kuramsal veya uygulamalı araştırmalar öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile okulun öğrenen örgüt olması arasında ilişkiye dair birçok kanıt sunmaktadır. Okullar öğretmenlerin bilgi topladığı, analiz ettiği ve paylaştığı etkileşimli sosyal sistemlerdir ve bu faaliyetler okulun sosyal çevresini etkiler (Schechter ve Qadach, 2012). Bu bakımdan, okullar bilgi işleme mekanizmalarını oluşturup yoğun bir şekilde kullandıkları zaman, kolektif bir hafıza geliştirirler ve kullanırlar. Bu da öğretmenlerin paylaşılan yeterlik algısını besler (Schechter ve Qadach, 2012). DuFour ve diğerleri (2004) öğretmenler okuldaki örgütsel öğrenme sürecine dahil oldukları zaman mesleki bilgi yeterliklerinin geliştiğini belirtmektedir. Çünkü örgütsel öğrenme okulda öğretmenlerin tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri şeyler için birlikte çalışırken karşılıklı işbirliği, duygusal destek ve kişisel gelişime imkan tanıyan bir çevre yaratır (DuFour vd., 2004). Helterbran'ın (2010) belirttiği gibi öğrenme sosyal bir aktivitedir ve örgütsel öğrenme öğretmenlerin mesleki bilgi yeterliklerini geliştirmek için mükemmel ve herhangi bir tehdit edici yanı olmayan bir yoldur. Öğrenme, öğretmenlerin uygulamalarını geliştiren bir güven ve isteklilik sağlar (Helterbran, 2010). Toplu ve Akça'ya (2013) göre öğrenen örgütlerin çalışanları, kişisel gelişime daha isteklidirler ve kendilerini psikolojik yönden güçlü hissederler. Bu doğrultuda okulun öğrenen örgüt özellikleri göstermesi, öğretmenlerin okullardaki faaliyetlere daha fazla katılması, meslektaşlarıyla daha fazla bilgi alışverişinde bulunması ve daha fazla sorumluluk almasına neden olacaktır. Böylelikle öğretmenlerin hem sınıf içindeki eğitim uygulamalarına geliştirmesine olanak sağlanarak öz yeterlik algısı güçlendirilebilir hem de okulla ilgili konularla ilgilenen ve bu konularda karar alımına katkı sağlayan öğretmenlerin liderlik rollerinin ortaya çıkmasına ve gelişmesine imkan veren bir okul ortamı oluşturulabilir. Örgütsel öğrenme ile öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiye yönelik yukarıdaki kanıtlar bu araştırmanın son üç hipotezinin ortaya çıkmasını sağladı:

H8: Örgütsel öğrenme öğretmen öz yeterliği ile ilişkilidir.

H9: Örgütsel öğrenmenin öğretmen liderliğinin mesleki gelişim, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları üzerine etkisine öğretmen öz yeterliği aracılık etmektedir.

H10: Dağıtımçı liderliğin öğretmen öz yeterliğine etkisine örgütsel öğrenme aracılık etmektedir.

Teorik tartışmalara dayalı olarak oluşturulan araştırma modelindeki değişkenler arasındaki hipotetik bağlar, Şekil 2'de grafik olarak gösterilmiştir.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni 2014-2015 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerdir. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistiklerine göre 2014-2015 öğretim yılında Ankara ilindeki ortaokul sayısı 551 ve bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı 23.163'tür (Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2015). Araştırma örnekleme katılımcılara erişim kolaylığı sağlaması nedeniyle uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi (Creswell, 2015) ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda Ankara ilinin yedi ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) 16 ortaokulda görev yapan 360 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin 213'ü kadın (%59.2) ve 146'sı erkek (%40.6) öğretmenlerden oluşmaktadır. Bir öğretmen cinsiyet belirtmemiştir. Katılımcıların kıdem düzeyleri 1 yıl ile 37 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların kıdem ortalaması 11 yıldır (S=7.65).

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Öğretmen Liderliği Ölçeği (Beycioğlu ve Aslan, 2010), Öğrenen Örgüt Boyutları Ölçeği (Marsick ve Watkins, 2003), Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (Lambert, (2003) ve Öğretmen öz Yeterlik Ölçeği (Tschannen-Moran vd., 1998) kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarına ilişkin bilgi aşağıda ayrı ayrı verilmiştir.

Öğretmen Liderliği Ölçeği

Öğretmen Liderliği Ölçeği, Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilmiştir. Beşli Likert tipi 25 maddeden oluşan ölçeğin üç alt boyutu vardır. Bunlar kurumsal gelişim ($\alpha=.87$), mesleki gelişim ($\alpha=.87$) ve meslektaşlarla işbirliğidir ($\alpha=.92$). Bu üç boyutun açıkladığı toplam varyans % 57.23'tür. Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayıları kurumsal gelişme boyutu için .87, mesleki gelişme boyutu için .87 ve meslektaşlarla işbirliği boyutu için .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan öğretim liderliğine ilişkin algıların yüksek olduğu, düşük puan ise öğretmen liderliğine ilişkin algıların düşük düzeyde olduğu biçiminde değerlendirilmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Öğretmen liderliği üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şöyle tanımlanmıştır (Beycioğlu ve Aslan, 2010):

1. Kurumsal gelişme: Öğretmen liderliğini, geleneksel liderlik yaklaşımlarından ayıran en önemli boyut olarak tanımlanmıştır. Bu boyutta, müdüre ait olan liderlik sorumluluklarının yapısının değişmesiyle öğretmenlerin rol alması gereken çeşitli yönetsel etkinliklere ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu boyuta ilişkin örnek madde: *Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.*

2. Mesleki gelişim: Bu boyut, lider öğretmenlerin, mesleki olarak kendisini geliştirirken, öğrencilerine ve meslektaşlarına da öncü ve örnek davranışlar sergilemelerine yönelik davranışları kapsamaktadır. Bu boyuta ilişkin örnek madde: *Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.*

3. Meslektaşlarla işbirliği: Bu boyut, öğretmen liderlerin, ortaya çıkan mesleki ve kurumsal ihtiyaçlar doğrultusunda, işbirliğine dayalı ortak çalışma grupları oluşumuna önderlik etmelerine yönelik eylemlerini kapsamaktadır. Bu boyuta ilişkin örnek madde: *Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.*

Bu çalışma kapsamında Öğretmen Liderliği Ölçeğinin ölçüm güvenirliğinin analizi için iç tutarlılık katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin Cronbach's Alpha katsayıları kurumsal gelişme boyutu için .83, mesleki gelişme boyutu için .82 ve meslektaşlarla işbirliği boyutu için .77 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi

Örgütsel öğrenmeyi belirlemek amacı ile Marsick ve Watkins (2003) tarafından geliştirilen ve Karabağ Köse (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğrenen Örgütlerin Boyutları Anketi kullanılmıştır. 21 maddeden oluşan ve beşli Likert tipi ölçeğin orijinal formu bireysel öğrenme, örgüt düzeyinde öğrenme ve takım düzeyinde öğrenme olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Karabağ Köse (2013) tarafından yapılan analizler sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tek faktörlü ölçeğin açıkladığı varyans % 59.5 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının (α) .97'dir. Öğrenen Örgüt Boyutları Anketinin örnek bir maddesi şöyledir: *Okulumuzda çalışanlar birbirinin yeni bilgi ve beceriler edinmelerine yardım eder.*

Bu çalışma kapsamında Öğrenen Örgüt Boyutları Anketinin ölçüm güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve analiz sonucunda Cronbach's Alpha katsayısının .96 olduğu belirlenmiştir.

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği

Çalışma kapsamında dağıtımcı liderliğe ilişkin öğretmen algılarını tespit etmek amacıyla Lambert (2003) tarafından geliştirilen ve Kılınc (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formu altı alt boyutu ölçen dörtlü Likert tipi 30 maddeden oluşmaktadır. Kılınc tarafından yapılan analizler sonucunda ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Bu boyutlar (1) dağıtımcı liderlik, (2) paylaşılan okul vizyonu, (3) işbirliği ve ortak sorumluluk ve (4) algılanan öğrenci başarısıdır. Dağıtımcı liderlik boyutu ölçeğin toplam varyansının % 51.9'unu açıklamaktadır. Bu boyuta ilişkin güvenilirlik analizi sonucu ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten örnek bir madde şöyledir: *Okulumuzda hepimiz birbirimize liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket ediyoruz.*

Bu çalışma kapsamında Kılınc'ın (2013) Türkçe'ye uyarladığı ölçeğin dağıtımcı liderlik boyutu kullanılmıştır. Bu boyutta yedi madde yer almaktadır. Bu alt ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Teacher's Sense of Efficacy Scale-TSES) Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, (1) öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik (8 madde), (2) öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik (8 madde), ve (3) sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik (8 madde) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır (Toplam 24 madde). Ölçeğin Türkçeye Uyarlaması ilk olarak Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından ve eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan 628 öğrenciden oluşan bir örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Ancak bu ölçek bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarına değil ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanacağından, öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen daha sonraki bir uyarlama çalışmasının (Kurt, 2009) sonuçlarının kullanılmasına karar verilmiştir. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Kurt (2009) tarafından Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 332 öğretmene uygulanmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tek faktörün açıkladığı varyans % 44.76'dır. Öz yeterlik Ölçeğinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı (α) .95 olarak rapor edilmiştir. Ölçekten örnek bir madde şöyledir: *Öğrencileri okulda başarılı olabileceklarine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?*

Bu çalışma kapsamında Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin ölçüm güvenilirliği .96 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma örneklemine alınan okullardaki öğretmenlere, veri toplama araçlarının uygulanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda anketler öğretmenlere doğrudan araştırmacı tarafından dağıtılmış ve toplanmıştır. Veri toplama araçları uygulanmadan önce araştırma hakkında öğretmenler odasındaki öğretmenlere açıklamalar yapılmış ve gönüllü olanların katılımı sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 18.0 ve AMOS 20.0 paket programları kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında oluşturulan kavramsal modelde (Şekil 2) öğretmen liderliğini açıklayan değişkenler olarak dağıtımcı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı yer almıştır. Model, öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında örgütsel, yönetsel ve bireysel faktörlerin ilişkili ve etkileşim halinde olduğu varsayımına dayalı olarak oluşturulmuştur. Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik hipotez modelde yer alan değişkenlerden *dağıtımcı liderlik* ve *öğrenen örgüt* değişkeni ise okula ait özelliklerdir. Bu değişkenler öğretmenlerin sosyal çevresinin oluşturan değişkenler olarak modele dahil edilmiştir. *Öğretmen öz yeterliği* ise öğretmenlere ait bireysel bir değişkendir. Bu noktada belirtilmesi gereken husus araştırma verilerinin sadece öğretmenlerden toplanmış olmasıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlik ve öğretmen liderliği algılarının yanı sıra

okulun öğretmen örgüt olma düzeyi ve okul müdürünün dağıtımcı liderlik düzeyleri de öğretmen algılarına dayalı olarak tespit edilmiştir.

Modelde dağıtımcı liderliğin hem doğrudan hem de örgütsel öğrenme ve öğretmen öz yeterliği üzerinden dolaylı olarak öğretmen liderliğini etkilediği öngörüldü. Örgütsel öğrenme değişkeni de hem doğrudan hem de öz yeterlik üzerinden dolaylı olarak öğretmen liderliğini etkileyen değişken olarak modelde yer almıştır. Modelde dağıtımcı liderlik bağımsız değişken (exogenous/dışsal), örgütsel öğrenme ve öğretmen öz yeterliği aracı değişken (mediator) ve öğretmen liderliği ise sonuç değişkenidir (endogenous/içsel). Dolayısıyla hipotez modeldeki değişkenler arasında doğrudan veya dolaylı ilişkiler bulunmaktadır. Bu nedenle hipotez modelin test edilmesi için Yapısal Eşitlik Modellemesi çerçevesinde gözlenen değişkenlerle yol analizi (path analysis) çalışması yapılmıştır.

Yapısal eşitlik modelleri ölçülen ve gizil değişkenler arasındaki *nedensel ilişkileri* sınamada kullanılan kapsamlı bir istatistiksel yaklaşımdır. Yapısal eşitlik modeli regresyon modelindeki değişkenler arasındaki yordayıcı yapısal ilişkiyle, faktör analizindeki gizil faktör yapılarını kapsamlı bir analizde birleştirmektedir. Aynı zamanda değişkenlerin aralarındaki ilişkilerin derecelerini de ortaya koyan bir çalışmadır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer, 2000; Şimşek, 2007).

Yol analizine başlanmadan önce SEM analizinin varsayımları kontrol edilmiştir. Bu amaçla veriler eksik değer, aykırı değer, normallik, çoklu değişme açısından incelenmiştir. Bu kapsamda aykırı/uç değer özelliği gösteren altı katılımcıya ait veriler analiz dışında bırakılmıştır. Ayrıca değişkenlere ait mahallonobis uzaklıkları hesaplanmış ve çok değişkenli aykırı/uç değer veren beş katılımcıya ait veriler analiz dışında tutulmuştur. Son olarak değişkenler arasında çoklu değişme (multicollinearity), varyans şişmesi (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiş, sifıra yaklaşan tolerans, 5'ten büyük VIF, 0.50'den büyük iki varyansın eşlik ettiği ve 30'dan büyük koşul endeksine rastlanmamıştır. Yapılan eksik değer ve aykırı değer analizleri sonucunda veri setinde 360 gözlem bırakılmış, verilerin analizi için gerekli varsayımlar sağlanmıştır.

Araştırmanın hipotez modelinin test edilmesine yönelik olarak öncelikle modelde yer alan değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplandı. Daha sonra araştırma modeli gözlenen değişkenlerle yol analizi yöntemi ile test edilmiştir. Modeldeki aracılık etkilerinin incelenmesinde Sobel testi kullanılmıştır. Sobel testi, bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisini bir aracı değişkenin anlamlı derecede taşıyıp taşımadığını test etmekte kullanılmaktadır (Preacher ve Hayes, 2008). Böylece değişkenler arasındaki dolaylı ilişkilerin yanında bu ilişkilerin anlamlı olup olmadığı istatistiksel olarak ortaya konmuştur.

Bulgular

Öğretmen liderliğine ilişkin hipotez modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler, değişkenlerin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

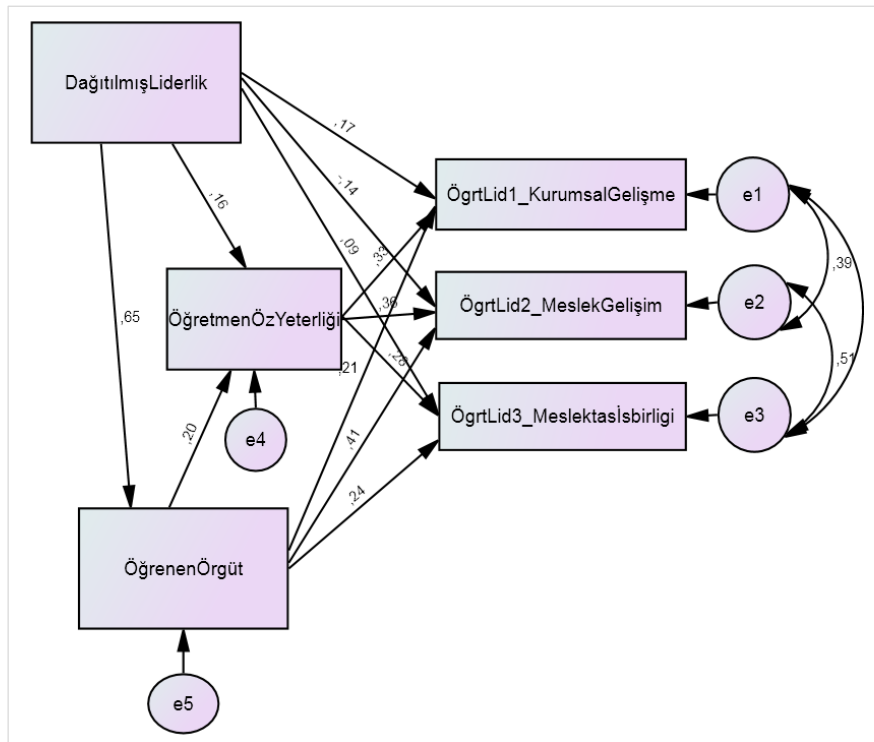
Tablo 1. Öğretmen Liderliğine Yönelik Kavramsal Modelde Yer Alan Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları, Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	\bar{X}	S	1	2	3	4	5
1. Kurumsal gelişim	3.35	.68	1				
2. Mesleki gelişim	4.02	.63	.55**	1			
. Meslektaşlarla işbirliği	3.77	.70	.72**	.62**	1		
4. Dağıtımcı liderlik	2,41	.68	.40**	.23**	.33**	1	
5. Öğrenen örgüt	2,43	.77	.42**	.43**	.38**	.65**	1
6. Öğretmen öz yeterliği	6,67	1.06	.45**	.45**	.38**	.29**	.30**

**p< 0.01, n= 360

Tablo 8 incelendiğinde araştırma modelinde yer alan değişkenlerin anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmen liderliğinin üç alt boyutunu oluşturan kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkilidir ($r=.55 - .72$) Öğretmen liderliğinin bu üç alt boyutu dağıtımçı liderlik ile düşük ($r=.23$) ancak modeldeki diğer değişkenlerin tümüyle orta düzeyde ilişkilidir ($r=.33 - .45$). Dağıtımçı liderlik ile örgütsel öğrenme arasında yüksek düzeyde ilişki vardır ($r=.65$). Öğretmen öz yeterliğinin ilişki düzeyinin en yüksek olduğu değişkenler öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ($r=.45$) ve mesleki gelişim ($r=.45$) boyutlarıdır. Korelasyon analizi sonuçları araştırma modelindeki dokuz hipotezin tamamını destekler niteliktedir.

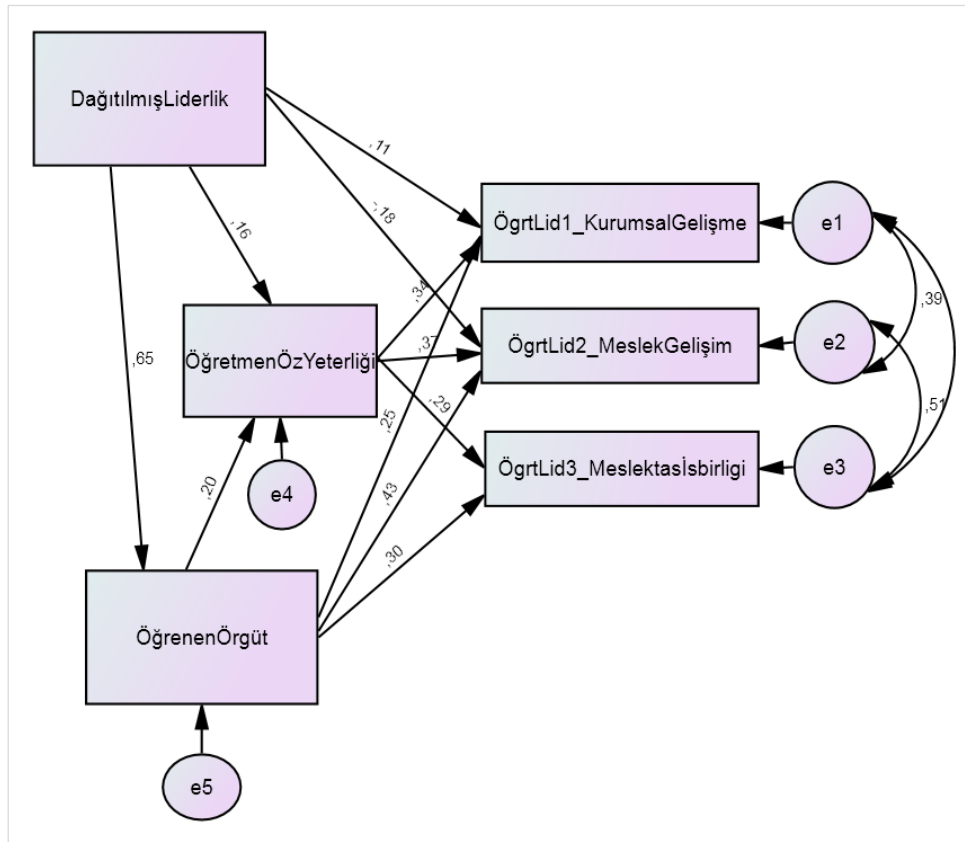
Korelasyon analizini takiben kavramsal modeli test etmek ve değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri ortaya koymak için yol analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin yol şeması (path diagram) Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Kavramsal Modele İlişkin Standart Yol Şeması (Path Diagram)

Şekil 3'te görüldüğü gibi araştırma modeli tam tanımlanmıştır (just identified). Tam tanımlanmış modellerde tahmin edilen parametre sayısı (12 yol, 3 korelasyon) veri matrisindeki element sayısına ($6*5/2=15$) eşit olduğundan, örneklem kovaryans matrisi tahmin edilen parametreleri mükemmel şekilde yaratmaktadır. Bu durum modelin yeterliğine ilişkin hipotezlerin test edilememesine ($\chi^2_0=0.00$; $P=1.00$) yol açtığı için tercih edilmemektedir. Bununla birlikte, tam tanımlanmış modellerde de spesifik yollara (path) ilişkin hipotezler test edilebilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu açıklamadan hareketle, modeldeki parametre büyüklükleri karşılaştırılmıştır. Buna göre, dağıtımçı liderlik öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ($\beta=.17$; $t=2.42$, $p<0.05$) ve mesleki gelişim ($\beta=.14$; $t=-2.388$, $p<0.05$) boyutlarını anlamlı düzeyde yordamaktayken, meslektaşlarla işbirliği ($\beta=.09$; $t=1.534$, $p>0.05$) boyutunu anlamlı düzeyde yordamamıştır. Dağıtımçı liderlik öğrenen örgütü yüksek düzeyde ($\beta=.65$; $t=16.14$) öz yeterliği ise düşük ancak anlamlı düzeyde yordamaktadır. Öğrenen örgüt, öğretmen öz yeterliğini düşük ancak anlamlı düzeyde ($\beta=.20$; $t=3.03$, $p<0.05$), öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ($\beta=.21$; $t=3.646$, $p<0.05$), mesleki gelişim ($\beta=.41$; $t=6.924$, $p<0.05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($\beta=.24$; $t=3.857$, $p<0.05$) boyutunu anlamlı düzeyde yordamıştır.

Dağıtımçı liderlik ile öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği boyutundaki ilişkiyi gösteren yol istatistiksel olarak anlamsız olduğu için kavramsal modelden çıkartılarak alternatif bir model oluşturulmuştur. Alternatif model testinin sonuçları Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Doğrulanmış (Nihai) Modele ilişkin Standartlaştırılmış Yol Katsayıları

Alternatif modelin genel uyum katsayısı $\chi^2/sd=2.347$; TLI=.99; CFI=.99, RMSEA=0.62’dir. Bu sonuçlar alternatif modelin oldukça iyi uyum değerlerine sahip olduğunu, diğer bir ifadeyle modelin doğrulandığını göstermektedir.

Araştırma modelinde değişkenler arasındaki doğrudan ilişkileri ortaya koyan altı hipotez bulunmaktadır (H1, H2, H3, H5, H6, H8). Burada öncelikle doğrudan ilişkilere ilişkin hipotezlere ait bulgular sunulacaktır. Modelde dağıtımçı liderlik öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ($\beta=.11$; $t=2.503$, $p<0.05$) ve mesleki gelişim ($\beta=-.18$; $t=-3.664$, $p<0.05$) boyutlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu bulgu araştırmanın birinci hipotezini kısmen doğrulamaktadır. Çünkü araştırmanın birinci hipotezinde dağıtımçı liderliğin öğretmen liderliğinin üç alt boyutunun da anlamlı yordayıcısı olduğu öngörülmekteydi. Buna karşılık dağıtımçı liderlik, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarını anlamlı düzeyde yordamakta ancak meslektaşlarla işbirliğini yordamamaktadır. Araştırmanın ikinci hipotezinde öngörüldüğü gibi, öğretmen öz yeterliği öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ($\beta=.34$; $t=7.289$, $p<0.05$), mesleki gelişim ($\beta=.37$; $t=7.911$, $p<0.05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($\beta=.29$; $t=5.903$, $p<0.05$) boyutlarını anlamlı düzeyde yordamıştır. Örgütsel öğrenme değişkeni de öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ($\beta=.25$; $t=4.572$, $p<0.05$), mesleki gelişim ($\beta=.43$; $t=7.782$, $p<0.05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($\beta=.30$; $t=6.07$, $p<0.05$) boyutlarının anlamlı yordayıcısıdır. Bu bulgu ise araştırmanın beşinci hipotezini doğrulamaktadır. Örgütsel öğrenmenin, öğretmen öz yeterliğini de anlamlı düzeyde yordaması ($\beta=.20$; $t=3.03$, $p<0.05$) araştırmanın sekizinci hipotezini doğrulamaktadır. Modelde bağımsız değişken olan dağıtımçı liderliğin modelde aracı değişkenler olan öğretmen öz yeterliğini ($\beta=.16$; $t=2.42$, $p<0.05$) ve öğrenen örgütü ($\beta=.65$; $t=16.14$,

$p<0.05$) anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Bu bulgular üçüncü ve altıncı hipotezi doğrulamaktadır.

Araştırmanın dördüncü, yedinci, dokuzuncu ve onuncu hipotezleri ($H4$, $H7$, $H9$, $H10$) aracılık etkilerine ilişkindir. Aracılık testinin yapılabilmesi için üç alt koşuldan söz edilmektedir (Baron ve Kenny, 1986):

- Tahmin değişkeni aracı değişken ile anlamlı düzeyde ilişkili olmalıdır.
- Tahmin değişkeni kriter değişken ile anlamlı ilişkili olmalıdır. Bu ilişki var ise aracı değişken kısmi aracı, anlamlı ilişki yoksa aracı değişken tam aracı değişken olmaktadır.
- Aracı değişken modeldeki tahmin değişkeni ve kriter değişken ile ilişkili olmalıdır.

Yukarıda sıralanan koşullara ilişkin olarak modele bakıldığında, modelde aracı değişken konumunda olan hem örgütsel öğrenme hem de öğretmen öz yeterliği değişkenlerinin, modelin bağımlı değişkeni (kriter değişken) olan öğretmen liderliğinin üç alt boyutu ile doğrudan ilişkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Örgütsel öğrenme değişkeni ve öğretmen öz yeterliği değişkeni modeldeki bağımsız değişken (tahmin değişkeni) olan dağıtımçı liderlik ile de anlamlı düzeyde ilişkilidir. Bu durumda örgütsel öğrenme ve öğretmen öz yeterliğinin aracılık etkilerinin analiz edilmesi için gerekli koşulları sağladığını göstermektedir. Bu durumda dolaylı etkiler ve bu etkilerin anlamlı olup olmadığı hesaplanmıştır. Dolaylı etkiler ve bu etkilerin anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Sobel testi sonucu elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Dağıtımçı liderliğin öğretmen öz yeterliği ile doğrudan ilişkisi .16'dır. Öğretmen öz yeterliğinin, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutu ile ilişkisi .34, mesleki gelişim ile ilişkisi .37 ve meslektaşlarla işbirliği ile ilişkisi .29'dur. Buna göre dağıtımçı liderlik ile kurumsal gelişme arasındaki ilişkilerin (.16*.34) .05'i, dağıtımçı liderlik ile mesleki gelişim arasındaki ilişkilerin (.16*.37) .06'sı, dağıtımçı liderlik ile meslektaşlarla işbirliği arasındaki ilişkilerin (.16*.29) .05'i dolaylı ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Öz yeterliğin bu aracılık etkilerinin anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Sobel testi sonuçları öz yeterliğin aracılık etkisinin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ($t_{sobel}=2.31$; $P<0.01$), mesleki gelişim ($t_{sobel}=2.32$; $P<0.01$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t_{sobel}=2.24$; $P<0.01$) boyutlarında anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Modelde dağıtımçı liderlik ile öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği boyutu arasındaki doğrudan ilişki anlamsızdır. Buna karşılık dağıtımçı liderlik ile öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği boyutu arasında ilişkiye öğretmen öz yeterliğinin dolaylı etkisi anlamlıdır. Bu bulgu dağıtımçı liderlik ile öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği boyutu arasındaki ilişkide öğretmen öz yeterliğinin tam aracı değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Dağıtımçı liderlik öğretmen liderliğinin diğer iki boyutu olan kurumsal gelişim ve mesleki gelişim ile doğrudan anlamlı ilişkiye sahiptir. Aynı şekilde bunlar arasındaki ilişkiye öğretmen öz yeterliğinin dolaylı etkisi de anlamlı düzeydedir. Dolayısıyla dağıtımçı liderlik ile öğretmen liderliğinin kurumsal gelişim ve mesleki gelişim boyutları arasındaki ilişkide öğretmen öz yeterliği kısmi aracı değişkendir. Bu bulgu araştırmanın dördüncü hipotezini doğrulamaktadır.

Modelde aracı etkisi araştırılan diğer bir değişken olan öğrenen örgütün, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişim ile ilişkisi .25, mesleki gelişim ile ilişkisi .43 ve meslektaşlarla işbirliği ile ilişkisi .30'dur. Buna göre dağıtımçı liderlik ile kurumsal gelişim arasındaki ilişkilerin (.65*.25) .16'sı, dağıtımçı liderlik ile mesleki gelişim arasındaki ilişkilerin (.65*.43) .28'i, dağıtımçı liderlik ile meslektaşlarla işbirliği arasındaki ilişkilerin (.65*.30) .20'si dolaylı ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Öz yeterliğin bu aracılık etkilerinin anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Sobel testi sonuçları örgütsel öğrenme değişkeninin aracılık etkisinin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişim ($t_{sobel}=4.43$; $P=0.00$), mesleki gelişim ($t_{sobel}=7.13$; $P=0.00$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t_{sobel}=5.67$; $P=0.00$) boyutlarında anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Dağıtımçı liderlik ile öğretmen liderliğinin alt boyutları arasındaki doğrudan ilişkiler de anlamlı düzeyde olduğu için, örgütsel öğrenme bu değişkenler arasındaki ilişkilere kısmen aracılık etmektedir. Bu bulgular araştırmanın yedinci hipotezini doğrulamaktadır.

Araştırmanın dokuzuncu hipotezinde, örgütsel öğrenme ile öğretmen liderliğinin boyutları arasında öğretmen öz yeterliğin aracı değişken olduğu öngörülmüştür. Örgütsel öğrenme öğretmenin öz yeterliği ile .20 düzeyinde ilişkilidir. Buna göre örgütsel öğrenme ile kurumsal gelişme arasındaki ilişkilerin (.20*.34) .07'si, dağıtımçı liderlik ile mesleki gelişme arasındaki ilişkilerin (.20*.37) .07'i, dağıtımçı liderlik ile meslektaşlarla işbirliği arasındaki ilişkilerin (.20*.29) .06'sı dolaylı ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Öz yeterliğin bu aracılık etkilerinin anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Sobel testi sonuçları öz yeterliğin aracılık etkisinin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ($t_{sobel}=2.81$; $P=0.00$), mesleki gelişim ($t_{sobel}=2.83$; $P=0.00$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t_{sobel}=2.72$; $P=0.00$) boyutlarında anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Örgütsel öğrenme ile öğretmen liderliğinin üç alt boyutu arasındaki doğrudan ilişkiler de anlamlı olduğu için, örgütsel öğrenme ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkide öğretmen öz yeterliği kısmi aracıdır. Bu bulgular araştırmanın dokuzuncu hipotezini doğrulamaktadır.

Araştırmanın onuncu ve son hipotezinde örgütsel öğrenme değişkeninin, dağıtımçı liderlik ile öğretmen öz yeterliği arasında aracı değişken olduğu öngörülmüştür. Dağıtımçı liderlik ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkinin (.65*.20) .13'ü öğrenen örgütten kaynaklanmaktadır. Sobel testi sonuçları ($t_{sobel}=2.99$; $P=0.00$) bu etkinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Buna göre, dağıtımçı liderlik ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiye örgütsel öğrenme kısmen aracılık etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Eğitimden ve okullardan beklentilerin giderek arttığı bu günlerde eğitimciler bu taleplere karşılık verebilmek için çok çeşitli reform arayışları veya girişimleri gerçekleştirmektedirler. Öğretmenler çoğu zaman bu reform arayışlarının yöneldiği en önemli kesimi oluşturmakta ve öğretmenlerden beklentiler artmaktadır. Bu doğrultuda en sık gündeme gelen kavramlardan biri öğretmen liderliğidir. Öğretmen liderliği yaklaşımı ile öğretmenlerden eğitim sürecinde sadece emirleri uygulayan, okulda sadece kendi sınıfıyla veya dersle ilişkili konularla ilgilenen, Helterbran'ın (2010, s. 363) ifadesiyle "ben sadece bir öğretmenim" sendromu ile mesleklerini icra etmeleri yerine, onlardan sınıfının veya eğitsel konuların ötesinde tüm okulu ilgilendiren konularda inisiyatif almaları, belirlenen rol tanımlarının ötesine gidebilmeleri ve liderlik yapmaları beklenmektedir. Esas itibarıyla öğretmenlerin sadece öğretmen olarak görülmesinde ve onlara sadece denileni yapmaya yönelik hale gelmelerinde okul yönetimleri, eğitim reformları ve eğitimin daha üst düzeydeki kuruluşlarının da payı vardır (Cuban, 1990; Darling-Hammond, 1994; Evans, 1996; Frost ve Roberts, 2013; Naicker ve Mestry, 2013; Tian, 2011). Helterbran (2010) ve Mangin'in (2005) işaret ettiği gibi eğitim reformcuları bunun farkına varmış olmalı ki, öğretmenleri eğitim reformlarında giderek daha önemli ve merkezi bir konuma getirmeye çalışmaktadır. Özellikle son 15 yılda öğretmen liderliği ile ilgili teorik birçok araştırma yapılmasına karşın, Helterbran'ın (2010) dikkat çektiği gibi kavram öğretmenlere henüz tam olarak ulaşmamış veya mesleki yaşamlarına yansımaları oldukça yetersiz kalmıştır. Bu durum öğretmen liderliğinin halen araştırılması gereken önemli yanlarının olduğunu göstermekte ve bu çalışmanın hareket noktasını oluşturmaktadır.

Bu çalışmada öğretmen liderliğinin etkileyen etmenleri çok boyutlu olarak ele alan bir kavramsal model geliştirilmiştir. Modelin oluşturulmasında Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramının varsayımlarından yola çıkılarak çevresel, bireysel ve davranışsal faktörlerin üçü birlikte ele alınmıştır. Önerilen öğretmen liderliği modelinde çevresel faktör *okulda dağıtımçı liderlik uygulamaları* ve *okulun öğrenen örgüt olma durumu*, kişisel faktör *öğretmenlerin öz yeterlik algıları* ve davranışsal faktör ise *öğretmen liderliğidir*. Modelde bağımsız değişken dağıtımçı liderlik, aracı değişkenler örgütsel öğrenme ve öğretmen öz yeterliği ve bağımlı değişken öğretmen liderliğidir. Öğretmen liderliği modelde kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği olmak üzere üç boyut olarak ele alınmıştır.

Kavramsal model gözlenen değişkenlerle yol analizi yapılarak test edilmiştir. Sonuçlar modelde dağıtımçı liderlik ve öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği boyutu ile doğrudan ilişkisinin anlamlı olmadığını göstermiş ve bu yolun modelden çıkarılmasıyla oluşturulan alternatif model yeniden test edilmiştir. Bu analizin sonuçları alternatif modelin oldukça iyi uyum değerleri ortaya çıkardığını ve doğrulandığını göstermiştir. Bütünsel olarak model doğrulandıktan sonra modeldeki değişkenler arasındaki dolaylı etkiler incelenmiş ve buna ilave olarak bu etkilerin anlamlı olup olmadığı Sobel testi analiz edilmiştir. Analizler sonucunda araştırmancının on hipotezinden biri kısmen diğerleri tamamen doğrulanmıştır. Buna göre dağıtımçı liderlik öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutu ile olumlu, mesleki gelişim boyutu ile olumsuz ilişkilidir. Dağıtımçı liderliğin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutu ile olumlu ilişkili olması daha önce yapılan araştırmalarla tutarlı, buna karşılık mesleki gelişim ile olumsuz ilişkisi olması ve meslektaşlarla işbirliği ile ilişkisinin anlamsız çıkması daha önceki araştırmaların bir kısmı ile tutarsızdır (Duyar vd., 2013, Leithwood vd. 2007; Suranna ve Moss, 2000; Sheppard vd., 2010). Sheppard ve diğerlerinin (2010) yaptığı araştırma sonucunda, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin moral ve istekliliğini artırarak onların öğretmen liderliği kapasitesini güçlendirdiği; Suranna ve Moss (2000) ise öğretmenleri destekleyen okul müdürlerinin öğretmen liderliğini kolaylaştırdığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Buna karşılık Storey (2006) yaptığı araştırma sonucunda okulda liderlik rolünü okul müdüründen başka kişiler de üstlendikleri zaman, liderler arasında öncelikler ve hedeflerin farklı olması gibi konulardan dolayı uyuşmazlıklar ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Liderliğin dağıtımının nasıl olacağı iyi bir şekilde planlanmadığında, beklenenin tersine dağıtımçı liderlik, okuldaki ilişkilerin paylaşılan destek yerine güvensiz, uyumsuz ve rekabetin olduğu bir ilişkiye dönüşmesine neden olabilmektedir (Storey, 2006). Storey (2006) okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, dağıtımçı liderlik ile dağıtılacak şeylerin ne olduğunu tam bilmediklerine işaret etmektedir. Bu sonuçlar esasında dağıtımçı liderliğin hem kuramsal hem de uygulamaya yönelik açıklığa kavuşturulması gereken yanlarının olduğuna da işaret etmektedir. Dolayısıyla dağıtımçı liderliğin ne sonuçlar doğuracağına da tam olarak bilinmemesi veya beklenmeyen birçok olumlu veya olumsuz sonuçların ortaya çıkarabilmesinin söz konusu olduğu söylenebilir. Bu araştırmancının sonucunda da dağıtımçı liderliğin kurumsal gelişme ile olumlu ilişkiliyken, mesleki gelişim ile olumsuz ve meslektaşlarla işbirliği ile ilişkisiz olduğunun ortaya çıkması Storey'in (2006) yukarıda bahsedilen araştırma bulgularıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

Dağıtımçı liderliğin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutu ile ilişkisi olumlu iken, meslektaşlarla işbirliği boyutu ile ilişkisiz ve mesleki gelişim ile ilişkisinin olumsuz çıkması, dağıtımçı liderlik ile ortaya çıkan yeni rollerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ile de ilişkili olabilir. Öğretmenler dağıtımçı liderlik uygulamalarını daha çok kurumsal gelişmeye yönelik faaliyet ve çabalar olarak algılıyor olabilirler. Bu nedenle dağıtımçı liderlik uygulamaları, öğretmenler tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayan değil mesleki gelişimini engelleyen bir faktör olarak algılanıyor olabilir. Yani liderliğin okuldaki herkese dağıtılmasıyla, okul gelişimine yönelik çeşitli sorumluluklar üstlenen öğretmenler, mesleki gelişimlerinin göz ardı edildiğini düşünüyor olabilir. Diğer yandan bu durum öğretmenlerin dağıtımçı liderliğe yönelik tutumlarından ziyade, öğretmen liderliğine gösterdiği tepki ile de ilgili olabilir. Helterbran (2010) ve Mangin (2005) öğretmenlerin akran liderliğine veya kendilerine ilave işler çıkartacak olması gibi nedenlerle öğretmen liderliğine direnç gösterebileceklerini belirtmektedirler. Bu nedenle öğretmenler doğrudan kişisel olmayan kurumsal gelişme boyutuna ilişkin olarak dağıtımçı liderlik uygulamalarına direnç göstermemektedirken, biraz daha doğrudan kendilerine yönelik olan durumlarda olumsuz tutum içine giriyor olabilirler. Bunda da öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olarak isteksizliği, güven alanlarının dışına çıkmak istememeleri, bildiği yolları kullanmaya devam etme ve yeni bir şey denemeye isteksiz olmaları gibi tutumlarının etkisi olabilir. Buna karşılık Türkiye'de yapılan bir çalışmada (Beycioğlu ve Aslan, 2010), öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin beklenti puanları algı

puanlarından yüksek çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin, okulda varolan öğretmen liderliği davranış ve uygulamalarından daha fazlasını beklediklerini göstermektedir. Diğer yandan yine Türkiye’de yapılan bir başka çalışma sistemin aşırı merkezi yapısının öğretmenleri karar sürecinin dışında bırakmasına (Duyar vd., 2013) diğer bir çalışma da okulda dağıtılmış liderliğin ortaya çıkmasına okulun bürokratik yapısının ve mevzuata dayalı yönetim alışkanlıklarının engel olduğuna (Özdemir ve Devicioğlu, 2014) vurgu yapmaktadır. Can (2006b) öğretmen liderliğinin engelleri arasında yönetim desteğinin yetersizliği, ilave çabaların değerlendirilmemesi ve demokratik güven ve katılım ortamının yetersizliği gibi nedenlerin yanısıra okullarda ikili öğretim yapılmasından dolayı oluşan zamanın sınırlılığı, yeterli eğitim aracının olmaması ve öğretmenin formal yükü gibi engellerin olduğunu da ortaya koymuştur (Can, 2006b). Dolayısıyla öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemesinin önündeki engellerin öğretmenlerin bireysel tutumlarından öte öğretmenlere liderlik olanağı tanımayan kurumsal süreçler ve alışkanlıklarla ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen öz yeterliği, öğretmen liderliğinin üç alt boyutunun da yordayıcısıdır. Diğer bir ifadeyle öz yeterlik algısı öğretmenlerin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarındaki öğretmen liderliği davranışlarını olumlu etkilemektedir. Bu bulgu öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeleri için onların öz yeterlik algılarını güçlendirmenin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu literatürdeki önceki araştırma sonuçları ile tutarlıdır. Katzenmeyer ve Moller (2013) mesleğinde başarılı olan öğretmenlerin etkin olma duygusuna sahip olduklarını ve böyle öğretmenlerin daha fazla sorumluluk alma eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Zinn (1997) lider öğretmenlerin en belirgin bireysel özelliklerinin motivasyon, güven ve adanmışlık olduğunu belirtmekte ve böyle öğretmenlerin zorluklarla karşılaştıklarında bunların üstesinden gelmek için yoğun çaba harcadıklarını ve liderlik becerilerini devreye soktuklarını belirtmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın bulguları da göz önüne alınarak öğretmen öz yeterliğinin öğretmen liderliğini destekleyen önemli bir temel oluşturduğu söylenebilir.

Örgütsel öğrenme değişkeni de öğretmen liderliğinin üç alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu bulgu okulda herkesin birlikte öğrendiği işbirlikçi bir çalışma ortamının oluşturulmasıyla öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerinin arttığı anlamına gelmektedir. Bu bulgu literatürdeki önceki araştırma sonuçları ile tutarlıdır (Eaker vd., 2002, Jackson vd., 2010, Pate vd., 2005). Schechter ve Atarchi (2013) örgütsel öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin meslektaşları ile birçok bilgi ve deneyimini paylaştığını ve okulun karşı karşıya olduğu sorunları çözmeye doğrudan rol aldığını belirtmektedir. Böylelikle örgütsel öğrenme süreçleri, öğretmenlerin okulda daha aktif roller almalarını sağlayarak onların öğretmen liderliği davranışları sergilemelerine olanak sağlamaktadır (Silins ve Mulford, 2000).

Araştırma modelinde örgütsel öğrenme ve öğretmen öz yeterliği aracı değişkenler olarak yer almışlardır. Araştırma sonuçları dağıtımcı liderlik ile öğretmen liderliğinin üç alt boyutu arasında öğretmen öz yeterliğinin anlamlı düzeyde aracılık etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Dağıtımcı liderlik ile öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutları arasındaki ilişkiler anlamlı düzeyde olduğu için, öğretmen öz yeterliği kısmi aracı değişkendir. Dağıtımcı liderlik ile meslektaşlarla işbirliği arasında doğrudan ilişki yok iken öğretmen öz yeterliğinin aracı etkisinin anlamlı çıkması, öğretmen öz yeterliğinin tam aracı bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulguya dayalı olarak dağıtımcı liderliğin öğretmenlerin öz yeterliğini artırarak öğretmen liderliğini desteklediği yorumu yapılabilir. Tian (2011) yaptığı araştırma sonucunda dağıtımcı liderliğin öğretmen öz yeterliği artırdığını bulmuş ve bunun nedenini dağıtımcı liderliğin öğretmeni yetkilendirmesi, okulda akran kabulünü sağlaması, demokratik bir kültür oluşturması ve güçlü ahlaki temellere sahip olmasına bağlamıştır. Sheppard ve diğerleri (2010) de öğretmenlerin iş yerlerindeki moral ve istekliliğinin dağıtımcı liderlik ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşılık

isteksizlik, cesaretsizlik ve stresin öğretmen liderliğinin önündeki engeller olduğu belirtilmiştir (Zinn, 1997). Bunlara ilave olarak Goddard ve diğerleri (2004) bireylerin ulaşmak istediği hedefleri belirlemede ve deneyimde bulunulan çevreyi denetim altına almasında öz yeterlik inançlarının aracı olduğunu belirtmektedir. Tüm bu sonuçlar öğretmen öz yeterliğinin hem doğrudan hem dolaylı olarak öğretmen liderliğini desteklediğine ilişkin güçlü kanıtlar oluşturmaktadır.

Örgütsel öğrenme değişkeni kavramsal modelde dağıtımçı liderlik ile öğretmen liderliğinin alt boyutları arasında aracı değişken olarak yer almıştır. Sobel testi sonuçları örgütsel öğrenmenin anlamlı bir aracı değişken olduğunu ortaya koymuştur. Dağıtımçı liderlik ile öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutları arasındaki ilişkide örgütsel öğrenme kısmi aracılık, meslektaşlarla işbirliği ile ilişkide ise tam aracılık yapmaktadır. Örgütsel öğrenmenin, öğretmen liderliği ile ilişkisi dağıtımçı liderlikten daha yüksek çıkmıştır. Dağıtımçı liderliğin ise örgütsel öğrenmenin güçlü bir yordayıcısı olduğunu araştırma sonuçları göstermektedir. Daha önce belirtildiği gibi öğretmen öz yeterliği de öğretmen liderliğinin önemli bir yordayıcısı çıkmıştır ve buna karşılık dağıtımçı liderlik de öğretmen öz yeterliğinin önemli bir yordayıcısıdır. Dolayısıyla bu sonuçlar öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında okulun öğrenen örgüt olmasının ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Bu iki değişken ise dağıtımçı liderlik tarafından desteklenmekte ve liderliğin öğretmen üzerine etkilerine aracılık etmektedir. Bu sonuca dayalı olarak okul müdürlerinin okulda örgütsel öğrenme faaliyetlerini artırarak ve okul yapısında bu yönde değişiklikler yaparak öğretmenlerin hem öz yeterlik algılarını güçlendirebileceği hem de öğretmenlere liderlik yapma olanağı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin, dağıtımçı liderliğe öğretmen liderliğinin kurumsal gelişime yönelik boyutunda olumlu tepkiler vermekteyken, mesleki gelişim ve meslektaşlar işbirliği boyutunda böyle bir tepki vermediklerini ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında ulaşılan, öğretmen liderliğiyle öğretmen öz yeterliğinin ve örgütsel öğrenmenin olumlu ilişkili olduğu sonucu da göz önüne alındığında, öğretmenleri doğrudan mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliğine yönlendirmek ve hatta zorlamak yerine onların öz yeterlik algılarının güçlendirilmesinin ve okulun herkesin öğrenme kapasitesini güçlendiren bir çevreye dönüştürülmesinin öğretmen liderliği açısından daha teşvik edici olabileceği söylenebilir.

Araştırmada test edilen hipotez model, Sosyal Bilişsel Kuramın ilkelerine dayalı olarak oluşturulmuş ve bu kapsamda öğretmen liderliğinin öncülleri olarak dağıtımçı liderlik, öğrenen örgüt ve öğretmen öz yeterliği araştırma modelinde yer almıştır. Analizler sonucunda test edilen modelin doğrulanması Sosyal Bilişsel Kuramın varsayımlarının desteklendiğini ortaya koymaktadır. Araştırma modelinde çevresel değişkenler olarak tanımlanan öğrenen örgüt ve dağıtılmış liderliğin ve kişisel değişken olarak tanımlanan öğretmen öz yeterliğinin öğretmen liderliği üzerindeki etkisi anlamdır. Kısaca, öğretmen liderliği hem okul ortamı ve hem de öğretmenlerin bireysel algılarından etkilenmektedir. Bu sonuç öğretmen liderliğinin geliştirilmesi için hem bireysel anlamda öğretmenlerin desteklenmesi hem de kurumsal anlamda öğretmenlerin liderlik imkanı bulacağı süreçlerin okul yaşamı içine dahil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma dağıtılmış liderlik ve örgütsel öğrenmenin öğretmen liderliğini desteklediğini ortaya koymakla birlikte özellikle öğretmen liderliği ve dağıtılmış liderlik üzerine yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu da göstermektedir. Bu anlamda öğretmen liderliğini destekleyen başka örgütsel teşvik edicilerin neler olabileceği araştırılabilir. Öğretmenlerin yetkilendirilmesi, karar verme süreçlerinin katılımcı olması, okullarda işbirliği kültürünün gelişmesi ve örgütsel destek gibi konular öğretmen liderliği ile ilişkili olarak araştırılabilir. Diğer yandan öğretmenlerin rol tanımlarının ötesinde sorumluluklar almalarının ve kişisel ve mesleki gelişimlerinin önündeki engellerin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir. Dağıtımçı liderlik açısından bakıldığında ise öncelikle

irdelenmesi gereken konu liderliğin dağıtılmasıyla ortaya çıkan yeni rollerin neler olduğudur. Bu yeni rollerin, okul müdürü ve müdür yardımcılarını ile öğretmen liderler açısından ayrı ayrı ele alınması gereklidir. Liderliğin dağıtılması ve öğretmen liderlerin ortaya çıkmasından dolayı açıklığa kavuşturulması gereken bir konu da okulun formal lideri olan okul müdürü ve müdür yardımcılarını ile öğretmen liderler arasındaki ilişkilerin nasıl gerçekleşeceği. Söz konusu ilişkiler liderliğin dağıtılmasıyla ortaya çıkabilecek çatışmalar ve çakışmaların neler olabileceği ve nasıl çözülebileceği açısından incelenebileceği gibi, konunun ikili ilişkiler düzeyinde ele alınmasına imkân sağlayacak Lider Üye Etkileşimi (Leader Member Exchange) gibi teoriler çerçevesinde de incelenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya yönelik bazı öneriler yapılabilir. Öncelikle öğretmenlerin kendi sınıf ve derslerinin ötesinde okuldaki diğer süreçlerden ve meslektaşlarından yalıtılmış olmalarının önüne geçilmesi gereklidir. Öğretmenler arasında mesleki dayanışma, işbirliği ve yardımlaşmayı destekleyecek ekip çalışması veya grup etkinliği imkânları oluşturulabilir. Bu tür çalışmalar, formal bir lider olmaksızın grup içinden doğal liderler aracılığıyla gerçekleştirilirse öğretmenlerin liderlik davranışları geliştirmesi açısından önemli olabilir. Öğretmenlerin liderlik davranışları sergileyebilmeleri için sınıflarının ötesinde okul kapsamında yetkilerinin artırılmasının ve onların mesleki kararlarına saygı duyulmasının da önemli olduğu söylenebilir. Çünkü ancak bu şekilde okulda bir öğrenme ortamı oluşturulabilir ve öğretmenler sorunları çözmek için liderlik rolü üstlenebilirler. Ancak burada ilave edilmesi gereken önemli bir husus da okullarda öğretmen liderliği uygulamalarının gelişmesi ve yaygınlaşmasının sadece öğretmenlerin veya okul müdürlerinin eğilim ve tutumlarıyla ilişkili olmadığıdır. Türkiye’de eğitim sisteminin merkezî yapısından dolayı okul müdürlerinin dahi okullarda yetkileri çok sınırlanmakta ve görevleri sıkı mevzuatın uygulanmasını takip etmekten öteye gidememektedir. Bu durum okul yöneticileri ve öğretmenleri sadece verilen emirleri uygulamakla sınırlandırmakta; buna karşılık inisiyatif almalarını, yaratıcı çözümler üretmelerini ve görev tanımlarının ötesinde yeni roller üstlenmelerini engellemektedir. Bu doğrultuda özellikle okul bazında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yetkilerinin artırılmasının kilit bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Okul müdürleri ve öğretmenler ancak bu şekilde okul sorunlarının çözümünde daha aktif rol üstlenebilirler.

Son olarak belirtilmesi gereken, araştırmanın, öğretmen liderliği ve dağıtımcı liderlik ile ilgili önemli bulgu ve sonuçlar ortaya koymakla birlikte, bazı sınırlılıklara da sahip olduğudur. Araştırmada dağıtımcı liderliğin sadece öğretmenlerin algılarına dayalı olarak incelenmesi metodolojik bir sınırlılık oluşturmaktadır. Benzer şekilde, öğretmenlerin liderlik davranışları ve yeterliklerinin sadece öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi de bir sınırlılıktır. Bu doğrultuda gelecek araştırmalarda hem okul müdürleri hem öğretmenler ve hatta öğrencilerin ve velilerin dahil edildiği çoklu veri kaynaklarını kapsayan araştırmalar yapılabilir. Buna ilave olarak okullar arasındaki farklılıkların dikkate alındığı çok düzeyli çalışmalar yapılarak daha ayrıntılı sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Kaynakça

- Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2015). 2014-2015 yılı eğitim istatistikleri. <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> adresinden 29.01.2014 adresinden erişildi.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* içinde (s. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bangs, J. ve Frost, D. (2012). *Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for education international*. http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/teacher_self-efficacy_voice_leadership.pdf adresinden erişildi.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research – conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82, 443-447.
- Beauchum, F. ve Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Berry, B., Daughtry, A. ve Wieder, A. (2010). *Teacher leadership: Leading the way to effective teaching and learning*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509719.pdf> adresinden erişildi.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Teacher leadership scale: A validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18(2), 191-223.
- Blase, J. ve Blase, J. (2000). Effective instructional leadership teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bolat, O. (2013). *Introducing teacher leadership in Turkey*. European Conference on Educational Research 2013 (ECER 2013) konferansında sunulmuş sözlü bildiri, İstanbul.
- Can, N. (2006a). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.
- Can, N. (2006b). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Creswell, J. W. (2015). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Development and validation of Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.

- Darling-Hammond, L. (1994). Will 21st-century schools really be different? *Education Digest*, 60(1), 4-8.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. ve Karhanek, G. (2004). *Whatever it takes: How professional learning communities respond when kids don't learn*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Duyar, İ., Gümüş, S. ve Bellibaş, M. Ş. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700-719.
- Eaker, R., DuFour, R. ve DuFour, R. (2002). *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Frost, D. (2014). *Non-positional teacher leadership: the miracle of the perpetual motion machine*. European Conference on Educational Research 2014 (ECER 2014) konferansında sunulmuş sözlü bildiri, Porto.
- Frost, D. (2010). Teacher leadership and educational innovation. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 42(2), 201-216
- Frost, D. (2003). *Teacher leadership: towards a research agenda*. 16th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI, 2003), Sydney.
- Frost, D. ve Roberts, A. (2013). *The role of teacher leadership in educational reform: Mobilising moral purpose*. Paper presented in the European Conference on Educational Research 2014 (ECER 2014), Porto.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 8, 16-22.
- Fullan, M. ve Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?*. New York: Teachers College Press.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Woolfolk-Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practices in an era of school reform*. London: Paul Chapman Publishing.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, A. ve Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Heller, M. F. ve Firestone, W. A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 65-86.
- Helterbran, V. R. (2010). Teacher leadership. Overcoming "I'm just a teacher" syndrome. *Education*, 131(2), 363-371.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi, teori araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- IEL (Institute for Educational Leadership). (2011). Teacher leadership in high schools: How principal encourage it how teacher practice it. <http://www.jstor.org/stable/42981273> adresinden erişildi.
- Jackson, T., Burrus, J., Bassett, K. ve Roberts, R. D. (2010). *Teacher leadership: An assessment framework for an emerging area of professional practice*. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-10-27.pdf> adresinden erişildi.
- Jöreskog, K. ve Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood, USA: Scientific Software International.

- Karabağ Köse, E. (2013). *İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karara katılımın aracı etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılınç, A. Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıranlı, S. (2013). Teachers' and school administrators' perceptions and expectations on teacher leadership. *International Journal of Instruction*, 6(1), 179-194
- Kurland, H. ve Hasson-Gilad, D. R. (2015). Organizational learning and extra effort: The mediating effect of job satisfaction. *Teacher and Teacher Education*, 49, 55-67.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10(2), 195-227.
- Kurt, T., Duyar, İ. ve Çalık, T. (2012). Are we legitimate yet? A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 31(1), 71-86.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lashway, L. (1998). Teacher leadership. *Research Roundup*, 14(3), 2-5.
- Leithwood, K., Jantzi, D. ve Steinbach, R. (1995). *An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives*. Annual Meeting of the American Educational Research Association toplantısında sunulmuş sözlü bildiri, San Francisco, CA.
- 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, 37-67.
- Mangin, M. M. (2005). Distributed leadership and the culture of schools: Teacher leaders' strategies for gaining access to classrooms. *Journal of School Leadership*, 15(4), 456-484.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 319-357.
- Marsick, V. J. ve Watkins. K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organizations questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- Muijs, D. ve Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action. Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 111-134.
- Naicker, S. R. ve Mestry, R. (2013). Teachers' reflections on distributive leadership in public primary schools in Soweto. *South African Journal of Education*, 33(2), 1-15.
- NCSL (National College for School Leadership). (2004). *Distributed Leadership in Action: Full report National College for School Leadership*. <http://www.ncsl.org.uk/> adresinden erişildi.
- Özdemir, M. ve Devocioğlu, E. (2014). Distributed leadership and contract relations: Evidence from Turkish high schools. *Educational Management: Administration & Leadership*, 43(6), 918-938.

- Özdemir, S., Karadağ, N. ve Kılınc, A. Ç. (2013). Öğrenen örgütlerde liderlik: Okul müdürleri üzerine nitel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 17-34.
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). The development, validity and reliability study of distributed leadership scale. *Elementary Education Online*, 12(1), 77-86. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol12say1/v12s1m6.pdf> adresinden erişildi.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> adresinden erişildi.
- Pate, J. L., James, L. ve Leech, D. (2005). *Teacher leaders: A catalyst for instructional leadership*. ERIC veritabanından erişildi (ED491493).
- Portin, B. S., Alejano, C. R., Knapp, M. S. ve Marzolf, E. (2006). *Redefining Roles, Responsibilities, and Authority of School Leaders*. ERIC veritabanından erişildi (ED494202).
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.
- Schechter, C. ve Atarchi, L. (2013). The meaning and measure of organizational learning mechanisms in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 50, 577-609. doi:10.1177/0013161X13508772
- Schechter, C. ve Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 116-153.
- Senge, P. (1990). The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review*, 32(1), 1-17.
- Sergiovanni, T. J. (2005). *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sheppard, B., Hurley, N. ve Dibbon, D. (2010). *Distributed leadership, teacher morale, and teacher enthusiasm: unraveling the leadership pathways to school success*. Annual Meeting of the American Educational Research Association toplantısında sunulmuş sözlü bildiri, Denver, Colorado.
- Silins, H. ve Mulford, B. (2000). *Towards an optimistic future: Schools as learning organisation-Effects on teacher leadership and student outcomes*. Annual AARE-NZARE Conference konferansında sunulmuş sözlü bildiri, Sydney.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R. ve Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30, 23-28.
- Storey, A. (2007). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 24(3), 249-265.
- Storey, A. (2006). The search for standart: A nationwide experiment in the Netherlands. *Journal of Educational Policy*, 21(2), 215-234.
- Suranna, K. J. ve Moss, D. M. (2000). *Perceptions of teacher leadership: A case study of inservice elementary school teachers*. Annual Meeting of the American Educational Research Association toplantısında sunulmuş sözlü bildiri. New Orleans, LA.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*. 3(6) 49-74.
- Şahin, M., Uğur, C., Dinçel, S., Balıkçı, A. ve Karadağ, E. (2014). Dağıtımçı Liderlik Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, dil geçerliği ve ön psikometrik incelenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(2), 19-30.

- ŖimŖek, Ö. F. (2007). *Yapısal eŖitlik modellemesine giriŖ*. Ankara: Ekinoks
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tian, M. (2011). *Distributed leadership and teachers' self-efficacy: The case studies of three Chinese schools in Shanghai* (Yüksek lisans tezi). Department of Education Institute of Educational Leadership University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37175> adresinden eriŖildi.
- Toplu, D. ve Akça, M. (2013). Öğrenen organizasyonun psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 221-235.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Wood, R. ve Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Yavuz, M. (2015). *Öğrenme liderliği*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Zinn, L. F. (1997). *Supports and barriers to teacher leadership: Reports of teacher leaders*. Annual Meeting of the American Educational Research Association toplantısında sunulmuş sözlü bildiri, Chicago, IL.