



**DAĞITIMCI LİDERLİK İLE MESLEKİ
ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİDE MESLEKİ
ÖZYETERLİĞİN ARACILIK ROLÜ**

Mehmet KAYA

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**DAĞITIMCI LİDERLİK İLE MESLEKİ ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİDE
MESLEKİ ÖZYETERLİĞİN ARACILIK ROLÜ**

(The Mediating Role of Professional Self-Efficacy in the Relationship Between Distributive
Leadership and Professional Learning)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet KAYA

Danışman: Doç. Dr. İsa YILDIRIM

Erzurum
Ocak, 2025

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Mehmet KAYA tarafından hazırlanan “Dağıtımıcı Liderlik ile Mesleki Öğrenme Arasındaki İlişkide Mesleki Özyeterliğin Aracılık Rolü” başlıklı çalışması 20/01/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Muhammet BAŞ

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Aslı Islak İmzalıdır

Danışman: Doç. Dr. İsa YILDIRIM

Atatürk Üniversitesi

Aslı Islak İmzalıdır

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Canan ALBEZ

Atatürk Üniversitesi

Aslı Islak İmzalıdır

Enstitü Yönetim Kurulunun
.../.../.... tarih ve sayılı
kararı.

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 202..

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

Aslı Islak İmzalıdır

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Dağıtımçı Liderlik ile Mesleki Öğrenme Arasındaki İlişkide Mesleki Öz Yeterliğin Aracılık Rolü” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

20 / 01 / 2025

Mehmet KAYA

Aslı Islak İmzalıdır

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Başta bu tezin hazırlanması sürecinde bana her zaman destek olan ve maddi, manevi tümüyle yanımda duran sevgili eşim Kübra GÖKÇE KAYA'ya, değerli anne ve babama; kayınvalidem ve kayınpederime en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Sabrınız, anlayışınız ve sevgileriniz, bu zorlu süreci kolaylaştırmamda en büyük gücüm oldu. Akademik rehberliğini ve değerli katkılarını esirgmeden zaman ve mekan farketmeksizin tüm varlığıyla yanımda olup beni motive eden çok değerli danışmanım Doç. Dr. İsa YILDIRIM'a şükranlarımı sunarım. Kendisi, tezin bilimsel bir çerçevede şekillenmesine çok büyük katkı sağlamıştır. Ayrıca yüksek lisans eğitimimde ilk danışmanım olup görevi başında vefat eden Doç. Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ'yi saygı ve rahmetle yad ediyorum. Bu süreçte bana destek veren tüm dostlarıma ve katkı sağlayan herkese teşekkür ederim.

Bu tezimi aslan oğlum Ahmet Kerem'e ve ailemize yeni katılacak ismini netleştiremediğimiz bir diğer aslan oğluma ithaf ediyorum.

Saygılarımla

Mehmet KAYA

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ DAĞITIMCI LİDERLİK İLE MESLEKİ ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİDE MESLEKİ ÖZ YETERLİĞİN ARACILIK ROLÜ

Mehmet KAYA

Ocak 2025, 105 Sayfa

Amaç: Bu araştırmada; Öğretmen algılarına göre dağıtımci liderliğin öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisinde mesleki öz yeterliğin aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desende tasarlanmıştır. Araştırma verileri 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinin Oltu ilçesinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 330 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin 178'i kadın, 152'si erkek, 77'si sınıf, 253'ü branş öğretmenidir. Araştırmada verileri toplamak amacıyla Dağıtımci Liderlik Envanteri (DLE), Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ), Mesleki Öğrenme Ölçeği (MÖ) olmak üzere üç farklı ölçek kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerine erişmek üzere araştırmacı tarafından tasarlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma verileri analiz edilmeden önce tek ve çok değişkenli normallik, kayıp değer vb. açılarından incelenmiştir. Araştırma modeli test edilmeden önce üç değişkenin yer aldığı ölçme modeli test edilmiş, model kabul edilebilir uyum indeksleri ürettiği için araştırma modelinin test edilmesine geçiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi, Process Makro Bootstrap Tekniği ve Yapısal Eşitlik Modellemesi uygulanmıştır.

Bulgular: Araştırmada ele alınan değişkenlerden dağıtımci liderlik ile mesleki öğrenme ve mesleki özyeterlik arasında düşük düzeyde, pozitif yönde; Mesleki öğrenme ile mesleki özyeterlik arasında orta düzeyde, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmada dağıtımci liderliğin mesleki özyeterliği ve mesleki öğrenmeyi; Mesleki özyeterliğin ise mesleki öğrenmeyi pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı; Dağıtımci liderliğin öğretmenlerin mesleki özyeterlikleri aracılığıyla mesleki öğrenmeleri üzerinde dolaylı etkilere sahip olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Sonuçlar: Araştırmada okullarda dağıtımci liderlik uygulamalarının öğretmenlerin mesleki özyeterliği aracılığıyla mesleki gelişimlerine katkı sağladığı, dağıtımci liderlik uygulamalarının etkisinin mesleki öğrenmeye ulaşmasında öğretmenlerin mesleki özyeterliklerinin desteklenmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dağıtımci liderlik, liderlik, mesleki öğrenme, mesleki öz yeterlik, öğrenme kuramları

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE MEDIATING ROLE OF PROFESSIONAL SELF-EFFICACY IN THE RELATIONSHIP BETWEEN DISTRIBUTIVE LEADERSHIP AND PROFESSIONAL LEARNING

Mehmet KAYA

January 2025, 105 Pages

Purpose: In this study, it is aimed to examine the mediating role of professional self-efficacy in the effect of distributed leadership on teachers' professional learning according to teachers' perceptions.

Method: The research was designed in a relational design, one of the quantitative research methods. The research data were obtained from 330 teachers working in preschool, primary school, secondary school, and high school in the Oltu district of the Erzurum province in the 2024-2025 academic year. 178 of the teachers constituting the research sample were female, 152 were male, 77 were classroom teachers, and 253 were branch teachers. In order to collect data in the study, three different scales were used: the Distributed Leadership Inventory (DLE), the Teacher Self-Efficacy Scale (TSSES), and the Professional Learning Scale (PLS). A "Personal Information Form" designed by the researcher was used to access the demographic information of the participants. Before analyzing the research data, they were examined in terms of single and multivariate normality, missing values, etc. Before testing the research model, the measurement model, including three variables, was tested, and since the model produced acceptable fit indices, the research model was tested. Descriptive statistics, Pearson Product Moment Correlation Analysis, the Process Macro Bootstrap Technique, and Structural Equation Modeling were applied in the analysis of the data.

Findings: A statistically significant relationship was found between the variables considered in the study: distributed leadership and professional learning and professional self-efficacy at a low level and positively; and between professional learning and professional self-efficacy at a moderate level and positively. In the study, distributed leadership affects professional self-efficacy and professional learning. It was found that professional self-efficacy positively predicted professional learning in a statistically significant way; distributed leadership had indirect effects on teachers' professional learning through their professional self-efficacy.

Conclusions: The study concluded that distributed leadership practices in schools contributed to teachers' professional development through their professional self-efficacy and that supporting teachers' professional self-efficacy was important in achieving the effect of distributed leadership practices on professional learning.

Keywords: Distributed leadership, leadership, learning theories, professional learning, professional self-efficacy

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Varsayımlar	4
Terim ve Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	6
Liderlik Kavramı	6
Liderlik Kuramlarının Tarihsel Gelişimi	7
Modern Liderlik Kuramları.....	9
Dağıtımcı Liderlik Kavramı.....	18
Dağıtımcı Liderlik Alt Boyutları.....	19
Dağıtımcı Liderliğin Örgütsel Açıdan Önemi.....	20
Mesleki Gelişim Kavramı	21
Mesleki Gelişimin Amacı ve Önemi.....	22
Mesleki Gelişim Modelleri	23
Mesleki Öğrenme Kavramı	25
Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	25
Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Önemi	26
Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Alt Boyutları	27
Öz-Yeterlik Kavramı.....	28

Bandura'nın Özyeterlik Teorisi.....	29
Öğretmen Öz-Yeterliliği	31
Özyeterliğin Dağıtımçı Liderlik ile Mesleki Öğrenme Arasındaki İlişkide Aracılık Rolü	34
Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	40
Yöntem	40
Araştırma Yöntemi.....	40
Araştırmada Test Edilecek Yapısal Eşitlik Modeli (YEM)	40
Evren ve Örneklem	41
Veri Toplama Araçları	43
Kişisel Bilgi Formu	43
Dağıtımçı Liderlik Envanteri	43
Mesleki Öğrenme Ölçeği (MÖÖ)	44
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ)	44
Ölçme Modelinin Test Edilmesi	44
Uygulama Süreci	47
Verilerin Analizi.....	47
Araştırmacının Rolü	48
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	49
Bulgular	49
Araştırma Modeline İlişkin Bulgular	52
Dağıtımçı Liderlik ile Mesleki Öğrenme Arasındaki İlişkide Mesleki Özyeterliğin Aracılık Rolü.....	52
BEŞİNCİ BÖLÜM	56
Tartışma ve Sonuç	56
“Öğretmen Algılarına Göre Dağıtımçı Liderlik Davranışları Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerini İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Şekilde Pozitif Yönde Etkilemektedir (H ₁).” Hipotezine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	56
“Öğretmen Algılarına Göre Dağıtımçı Liderlik Davranışları Öğretmenlerin Mesleki Özyeterliğini İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Şekilde Pozitif Yönde Etkilemektedir (H ₂).” Hipotezine İlişkin Tartışma ve Sonuç	59
“Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Mesleki Özyeterlikleri, Mesleki Öğrenmelerini İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Şekilde Pozitif Yönde Etkilemektedir (H ₃)” Hipotezine İlişkin Tartışma ve Sonuç	60

“Öğretmen Algılarına Göre Dağıtımçı Liderlik, Öğretmenlerin Mesleki Özyeterlikleri Aracılığıyla Mesleki Öğrenmelerini Olumlu Yönde Dolaylı Olarak Etkilemektedir (H ₄)” Hipotezine İlişkin Tartışma ve Sonuç	61
Öneriler	63
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	63
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	64
KAYNAKLAR	65
EKLER	82
EK-1. Katılımcı Bilgilendirme ve Kişisel Bilgi Formu	82
EK-2. Ölçekler	83
EK-3. Araştırma ve Uygulama İzni	86
EK-4. Etik Kurul Kararı	87
EK-5. Ölçek Kullanma İzinleri	90
ÖZ GEÇMİŞ	92

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Davranışsal Liderlik Kuramları</i>	8
Tablo 2. <i>Durumsal Liderlik Kuramları</i>	9
Tablo 3. <i>Dönüştürücü Liderlik Alt Boyutları</i>	10
Tablo 4. <i>Etik Liderlik Alt Boyutları</i>	13
Tablo 5. <i>Vizyoner Liderlik Roller</i>	14
Tablo 6. <i>Hizmetkar Liderlik Alt Boyutları</i>	17
Tablo 7. <i>Etkileşimli Liderlik Alt Boyutları</i>	18
Tablo 8. <i>Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Demografik Bilgileri</i>	42
Tablo 9. <i>Ölçme Modeline ait Uyum İndeksleri</i>	46
Tablo 10. <i>Araştırma Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis)</i> <i>Değerleri</i>	48
Tablo 11. <i>Araştırma Değişkenlerine ait betimsel istatistikler</i>	49
Tablo 12. <i>Araştırma Kapsamında İncelenen Değişkenler Arasındaki Korelasyona ait</i> <i>Bulgular</i>	51
Tablo 13. <i>Araştırma Modeline İlişkin Uyum İndeksleri</i>	54
Tablo 14. <i>Araştırma Modelinde Yordayıcılık Etkilerine İlişkin Bootstrap Analizi Sonuçları</i>	54

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Aracılık Modeli (Temel Aracılık)	41
Şekil 2. Ölçme Modeline İlişkin Bulgular (t Değerleri).....	45
Şekil 3. Ölçme Modeline İlişkin Bulgular (β değerleri).....	46
Şekil 4. Araştırma Modeline İlişkin β Değerleri	53
Şekil 5. Araştırma Modeline İlişkin t Değerleri.....	53



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

DAGLID	: Dağıtımıcı Liderlik
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DLE	: Dağıtımıcı Liderlik Envanteri
MESOGR	: Mesleki Öğrenme
MÖÖ	: Mesleki Öğrenme Ölçeği
ÖZYET	: Özyeterlik
ÖÖYÖ	: Öğretmen Özyeterlik Ölçeği
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve eğitim verimliliğinin artırılması, eğitim sistemi içindeki tüm bileşenlerin uyumlu bir şekilde çalışmasına bağlıdır. Günümüz eğitim anlayışına göre; öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul, çevre ve aile birbiriyle güçlü bir etkileşim içinde olan bir bütünün parçalarını oluşturur. Bu parçaların bir araya gelerek oluşturduğu eğitim sisteminin, hedeflere uygun ve verimli bir şekilde işlemesinde ise öğretmen kilit bir role sahiptir (Kahyaoğlu & Yangın, 2007). Bu nedenle ülkelerin en başta gelen eğitim politikalarından biri nitelikli öğretmenlere sahip olmaktır (Özer, 2008). “Eğitimin kalitesi hiçbir zaman öğretmenin kalitesini aşamaz. Okul, öğretmenleri kadar iyi olabilir; ne fazla ne eksik. Eğitimin en güçlü aktörü öğretmendir. Okulun bahçesi, spor salonu, laboratuvarları, teknik donanımı ne kadar iyi olursa olsun öğretmen iyi değilse, okul iyi eğitim veremez” (Cüceloğlu, 2019, s.7).

Hizmet öncesi eğitim programları ve hizmet içi eğitim ya da mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasında rol oynayan iki temel etkidir. Öğretmen olmak için mesleğin gerektirdiği uzmanlık bilgisini hizmet öncesi eğitim programlarından elde eden öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra meslekte kendilerini geliştirmeye devam etmektedir. Mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin sürekliliğini sağlayan destekleyici önlemleri olarak kendilerini güncellemelerini sağlamaktadır (Özer, 2008). Mesleki gelişim “öğretmenlerin mesleğe girişlerinden, emekli oluncaya dek işlerini en etkili biçimde yürütmeleri için gerekli olan yeterliklere her zaman sahip olmaları süreci” (Özer, 2005) olarak tanımlanabilir. Bu süreçte öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bilgileri edinmelerinde aktif bir şekilde rol aldıkları mesleki öğrenme büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenler için mesleki öğrenme, daha nitelikli bir öğretim yapmak amacıyla yürütülen tüm faaliyet ve programları kapsayan bir kavramdır (Durksen vd., 2017). Mesleki öğrenim öğretmenlerin niteliğini yükseltme ve sürdürülebilir okul gelişimini sağlamada kritik bir faktördür. Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerinde etkili olan birçok değişken vardır. Bunlardan birisi de okul liderliğidir. Okul yöneticilerinin, okulun hedeflerine ulaşma sürecinde sergilediği liderlik, kurumun başarısını belirleyen önemli bir unsurdur. Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışları, çalışanları bir ekip etrafında birleştirmek, kurumun misyonunu

desteklemek ve öğrencilere olumlu bir öğrenme ortamı sunmak gibi sonuçlar doğurur (Şimşek, 2018, ss. 1-2).

Liderlik kavramının sıklıkla ele alınan ve tartışılan bir konu olmasının nedeni, yalnızca bireysel bir özellik olması değil, aynı zamanda iş yaşamı, psikoloji, sosyoloji, politika, felsefe ve tarih gibi disiplinlerle güçlü bir ilişki içinde bulunmasıdır (Şişman, 2014). Bunun yanında lider davranışlarının izleyen davranışlarını etkilemesi de liderlik kavramının üzerinde sıklıkla durulan konular arasında yer almasına katkı sağladığı belirtilmektedir (Benson vd., 2012). Liderlik kavramı başka insanların eylemlerini etkileme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel alanda hızlı değişim ve dönüşümün olduğu günümüz dünyasında örgüt üyelerini etkileme ve yönetebilme becerisinin giderek önem kazandığı görülmektedir. Resmi kurumlarda liderler aynı zamanda birer yönetici konumunda olmakla beraber, liderler yöneticiden farklı olarak çalışanları güdüleyen, çalışanlara ilham kaynağı olan ve üyeleri peşinden sürükleyen bir özelliğe sahiptirler (Gümüş, 2010).

Liderlik kavramı her örgütte üzerinde önemle durulan bir konu olmakla beraber, son yıllarda eğitim kurumlarında da liderlik olgusu üzerine yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir (Bilge, 2013, s. 12; Gülmez & Yavuz, 2016). Bunun temel nedenlerinin başında eğitim kurumlarında yöneticilerin sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen tutum ve davranışlarını etkilemesi yatmaktadır. Literatürde yer alan araştırmalarda da okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik tarzlarının öğretmenlerin mesleki tutumlarını ve okullarda sergiledikleri davranışları etkilediği belirtilmektedir (Cemaloğlu & Kılınç, 2012; Yiğitel, 2014, s. 1). Öğretmen davranışları üzerinde belirleyici olan liderlik tarzlarının başında dağıtımcı liderlik gelmektedir. Liderler genellikle tüm güç ve yetkiyi kendisinde toplayan bireyler olarak görülürken, dağıtımcı liderlerin sahip oldukları liderlik rollerini örgüt içerisinde diğer kişilere de dağıttığı, böylece örgütün genel liderlik düzeyinin yükseldiği ve örgütün daha etkili bir hale geldiği belirtilmektedir (Yukl, 2002, s. 4). Dağıtımcı liderlikte okul yöneticileri liderlik rollerini diğer paydaşlar ile paylaştığı için dağıtımcı liderlik yaklaşımı hem psikolojik hem de profesyonel olarak öğretmenlerin daha iyi bir çalışma ortamına sahip olmalarını sağlar. Bunun sonucu olarak, mesleki gelişim için daha fazla zaman ve motivasyon bulurlar. Eğitimde kalitenin yükseltilmesinde öğretmenlerin önemli bir role sahip oldukları göz önünde bulundurulduğu zaman (Yılmaz, 2023), dağıtımcı liderlik algısının öğretmenlerin mesleki öğrenmesine katkı sağlayarak eğitimde kalitenin yükselmesine destek olacağı ifade edilebilir.

İlgili alanyazında dağıtımcı liderliğin öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisinin hangi mekanizmalar aracılığıyla gerçekleştiğine ilişkin yeterince kanıt bulunmamaktadır. Okul müdürü davranışları ile öğretmen özyeterliliği arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Domsch, 2009; Leithwood & Jantzi, 2008). Bandura'nın özyeterlik teorisi,

Çalışmanın değişkenlerinden dağıtımcı liderlik davranışlarının, öğretmenlerin zyeterlik algılarını olumlu yönde (doğrudan ve dolaylı deneyimler, sosyal ikna, fizyolojik ve duygusal durumlar) etkilediğine yönelik teorik dayanağını oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada dağıtımcı liderlik davranışlarının ğretmen özyeterliğini geliştirerek mesleki öğrenmeyi olumlu etkilediği ileri sürülmektedir. Dağıtımcı liderlik, ğretmen özyeterliği ve ğretmen mesleki öğrenmesi değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin konu edindiği araştırma amacı aşağıda ifade edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Yapılan bu çalışmada dağıtımcı liderliğin öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisinde mesleki özyeterliğin aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler sınanmıştır;

Araştırma Hipotezleri

H₁: Öğretmen algılarına göre dağıtımcı liderlik davranışları öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde pozitif yönde etkilemektedir.

H₂: Öğretmen algılarına göre dağıtımcı liderlik davranışları öğretmenlerin mesleki özyeterliğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde pozitif yönde etkilemektedir.

H₃: Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin mesleki özyeterlikleri, mesleki öğrenmelerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde pozitif yönde etkilemektedir.

H₄: Öğretmen algılarına göre dağıtımcı liderlik, öğretmenlerin mesleki özyeterlikleri aracılığıyla mesleki öğrenmelerini olumlu yönde dolaylı olarak etkilemektedir.

Araştırmanın nemi ve Gerekçesi

Öğretmenlik mesleği eğitim sisteminin merkezinde yer alan, öğrencilerin geleceklere hazırlanmasında ve eğitim kalitesinin arttırılmasında önemli etkiye sahip olan bir meslek dalıdır. Bu durum öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini geliştirmelerini büyük bir zorunluluk haline getirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2024-2028 stratejik plan belgesi durum analizleri kısmının insan kaynakları yetkinlik analizi bölümünde tespitler ve sorun alanlarına bakacak olursak ğretmen mesleki gelişiminin önemi göz önüne serilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için öncelikli olarak mesleki gelişimlerini etkileyen değişkenlerin iyi bilinmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri büyük oranda okul yaşamındaki yönetsel süreçler ve yönetici davranışları ile yakından ilişkilidir. Bu noktada okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının, öğretmenlerin mesleki zyeterlik düzeyi ve mesleki gelişimleri üzerindeki belirleyicilerden birisi olması beklenmektedir. Ancak yapılan literatür

taraması sonunda söz konusu ilişkilerin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu kapsamda yapılan bu çalışmanın eğitim yönetimi alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma çalışma grubunu meydana getiren öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Yürütülen bu çalışma veri toplama sürecinde kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. Araştırma, sadece belirli bir coğrafi bölgede yer alan eğitim kurumları ile sınırlıdır. Farklı bölgelerdeki eğitim kurumlarından elde edilebilecek veriler, araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.
4. Çalışma, belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, uzun vadeli değişimler veya zamana bağlı etkiler dikkate alınmamıştır.
5. Katılımcıların araştırmaya katılım konusundaki gönüllülüğü ve samimiyeti, elde edilen verilerin güvenilirliği açısından sınırlılık oluşturabilir.

Varsayımlar

1. Yapılan bu çalışmaya katılan öğretmenlerin kendilerine yöneltilen veri toplama aracında yer alan maddelere samimi ve doğru yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Dağıtımcı liderlik: Liderin sahip olduğu liderlik işlevlerini örgüt içerisinde yer alan diğer kişilere dağıtarak örgütün genel liderlik etkililiğini arttırdığı bir liderlik yaklaşımıdır (Yukl, 2002).

Mesleki gelişim: Bireyin mesleğinde başarı kazanmasına, kariyer planlaması yapmasına ve uzmanlaşmasına katkı sağlayan eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Bulut, 2023).

Özyeterlik: Kişinin belirli bir işi yapabileceğine/gerçekleştirebileceğine dair inancını ifade etmektedir (Kurbanoglu, 2004).

Yapısal Eşitlik Modeli: YEM, kuramsal modellerin bir bütün olarak test edilmesine olanak tanır ve gizil ile gözlenen değişkenler arasında nedensel çıkarımlar yapılmasını sağlayarak bir değişkenin diğer bir değişken üzerindeki doğrudan etkilerini ve aracı değişkenler aracılığıyla oluşan dolaylı etkilerini içeren çok değişkenli modellerin oluşturulmasına, tahmin edilmesine ve test edilmesine imkan tanır (İlhan & Çetin, 2014).

Bootstrap Analizi: Preacher ve Hayes'in (2008) SPSS'te geliştirdiği Bootstrap analizi, her aracılık ilişkisinin önemini değerlendirmek ve bağımsız değerşkenin bağımlı değerşken üzerindeki dolaylı etkilerini aracı değerşken aracılığıyla belirlemek amacıyla kullanılmıştır.



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde araştırma konusu ile ilişkili temel kuramsal bilgilere ve konu ile ilgili olarak geçmiş yıllarda yapılan araştırma özetlerine yer verilmiştir.

Liderlik Kavramı

İnsanlar tarihin en eski dönemlerinden itibaren sosyal birer varlık olmaları nedeniyle bir arada yaşama eğilimi içine girmiştir. İnsanların bir arada yaşama eğilimleri birbiri ile olan etkileşimin de artmasına zemin hazırlamıştır. İnsanlar arasında meydana gelen etkileşimin bir sonucu olarak bazı insanlar toplum içinde daha baskın bir izlenim vermiş ve toplumun geniş bir kesimi tarafından dikkate alınmıştır. Tarihsel süreçte toplum içinde yaygın olarak kabul gören kişiler “lider” olarak ifade edilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda liderlik kavramı “diğer insanlar ile iletişim ve etkileşim sonrasında bireyin grup içerisinde yer alan diğer insanlardan ayrı olarak üstlendiği rol” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre liderlik kavramı hem liderin kişilik özelliklerini hem de liderin grup ile etkileşimini ele alan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Teyfur vd., 2013, s. 85). Liderler içinde yer aldıkları gruptaki diğer bireylerden farklı özelliklere sahiptirler. Bunun yanında liderlerin kendi farklılıklarının yanında diğer insanların farklı yönlerini de ayırt edebilme becerilerinin gelişmiş olduğu ifade edilmektedir (Doğan, 2007, s. 38).

Literatürde liderlik kavramına ilişkin olarak araştırmacıların birbirine benzer ve farklı yönleri olan tanımlar yaptıkları görülmektedir. Şişman (2014) liderlik kavramını “birtakım hedef ve amaçlara ulaşma sürecinde diğer kişileri etkileme ve harekete geçirme gücü” şeklinde tanımlamıştır. İbicioğlu vd. (2009) ise liderlik kavramını “liderin diğer örgüt üyeleri ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkan ve lider tarafından üstlenen rol” biçiminde tanımlamışlardır. Alga (2017) ise liderlik kavramını “örgütlerin hedeflerini gerçekleştirmesinde, liderin uzun süreli bir yaklaşıma sahip olarak ve bulunduğu konumdan güç almadan diğer bireyleri etkisi altına alması ve güdülemesi” olarak tanımlamıştır. Yapılan tanımlardan anlaşılacağı gibi liderlik kavramı sadece yöneten konumunda olan kişileri değil, aynı zamanda yönetilen kişileri de yakından ilgilendiren bir kavramdır. Bu nedenle liderlik davranışını uygulayan liderlerin sergiledikleri tutum ve davranışları bireysel etkinlikler şeklinde sıralamak yanlış bir düşüncedir.

Liderlik olgusu bireysel olarak sergilenen davranışların yanında diğer çalışanların katılımını, etkileşimini ve iş birliğini de kapsayan geniş bir kavramdır (Gedikoğlu, 2015, s. 28).

Liderlik kavramı literatürde sıklıkla yönetici kavramı ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Ancak söz konusu kavramlar arasında bazı benzerlikler olmasına karşılık, uygulama sürecinde iki kavram arasında belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. Yöneticiler genellikle daha önceden belirlenen örgütsel amaçlara ulaşabilmek için çaba harcayan, bu süreçte mevcut işleyişin önemli ölçüde bozulmamasına özen gösteren kişilerdir. Liderler ise hem örgütsel hedefleri kendileri belirlemekte hem de hedeflere ulaşma sürecinde örgüt üyelerini hedefe ulaşmak için bütünleştirmektedir (Özdemir & Sezgin, 2002). Lider ile yönetici arasındaki farklılığı ortaya koyan diğer bir unsur ise liderler ile yöneticilerin kullandıkları örgütsel güç kaynakları olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöneticiler genellikle kendilerine verilen statü aracılığıyla örgüt üyeleri üzerinde etki oluştururken, liderler bu etkileşim sürecinde statü, mevki, makam, maddi kaynaklar veya fiziksel özellikler gibi faktörlere başvurmamaktadır (Güney, 2012, s. 38).

Günümüzde liderlik kavramı belirlenen örgütsel amaçlara ulaşma sürecinde sistematik ve bilinçli olarak izleyenleri etkileme ve yönlendirme becerisi şeklinde değerlendirilmektedir. İyi bir lider hem örgütte yer alan diğer kişileri başarıya ulaşma sürecinde güdüleyen hem de izleyenlere güven veren bir yapıya sahiptir. Bunun yanında liderlik becerileri gelişmiş olan kişilerin izleyenleri ikna etme becerilerinin de gelişmiş olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda etkili liderlik becerilerine sahip olan kişilerin örgütsel yapı içerisinde güven ortamını geliştirdiği, çalışanların da özgüvenini arttırdığı ve her koşulda izleyenler ile etkili iletişim kurduğu belirtilmektedir (Önen & Kanaryan, 2015, s. 43).

Liderlik Kuramlarının Tarihsel Gelişimi

Liderlik kuramlarının tarihsel gelişimi incelendiği zaman, uzun yıllardır liderleri ve liderlik kavramını tanımlamaya yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Liderlik kuramları da bu alanda yapılan bilimsel çalışmalar ve gözlemlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Geçmişten günümüze kadar araştırmacıların birçok liderlik kuramı ortaya koyduğu görülmektedir. Liderlik kuramlarının başında “Özellikler Teorisi” gelmektedir. Bu teoriye göre bir kişinin lider olabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Bu yönüyle özellikler teorisi “lider olunmaz, lider doğulur” düşüncesini savunan araştırmacılar tarafından öne sürülmüştür (Şentürk, 2016). Liderlerin hangi özelliklere sahip olmaları gerektiğinin incelendiği çalışmalarda birçok bulgu ortaya konulmuştur. Ancak liderlerin sahip olmaları gereken özelliklerin neler olduğuna dair ortaya konulan bulguların geçerlik ve güvenilirliğinin tartışmalı olduğu düşünülmüştür (Gedikoğlu, 2015).

Özellikler teorisi 1940'lı yıllara kadar üzerinde sıklıkla durulan bir teori olarak görülmektedir. Bu dönemden itibaren liderlerin sahip oldukları özelliklerden ziyade sergiledikleri davranışlar üzerine odaklanılmıştır. Bu nedenle 1940'lı yıllarda öne sürülen liderlik kuramları literatürde davranışsal liderlik kuramları olarak ifade edilmiştir. Davranışsal liderlik kuramlarının ortaya çıkmasının temelinde özellikler teorisinin liderlik davranışlarını açıklamada yetersiz kalması yatmaktadır (Küçüközkan, 2015, s. 88). Davranışsal liderlik kuramlarının yürütüldüğü çalışmalarda ulaşılan sonuçlar aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur (Ergun-Özler, 2013; Yunker & Hunt, 1976).

Tablo 1. *Davranışsal Liderlik Kuramları*

Liderlik Kuramları	Ortaya Çıkan Araştırma Bulguları
Ohio State Üniversitesi Araştırmaları	Liderlik özelliklerini açıklamaya yönelik çalışmalar ikinci dünya savaşının ardından hız kazanmıştır. Ohio State Üniversitesi tarafından yapılan liderlik araştırmaları da bu dönemde yürütülmüştür. Yapılan çalışmalarda liderlerin izleyicilere ait talep ve beklentileri karşılamaya özen göstermesinin hedeflere ulaşmada etkili olacağı ifade edilmiştir. Bunun yanında yaptığı işi önemseyen liderlerin olduğu örgütlerde liderlerin işe odaklı olmaları nedeniyle nitelikli iş üretilmesine katkı sağlayacakları vurgulanmıştır.
Michigan Üniversitesi Çalışmaları	Michigan Üniversitesi tarafından yapılan çalışmalarda büyük oranda Ohio State Üniversitesi tarafından yapılan çalışmalarda tespit edilen benzer bulgulara ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda işe odaklı liderlerin izleyenlere psikolojik olarak baskı yaptıkları, bu durumun izleyenlerin moral ve motivasyon kaybı yaşamalarına neden olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada liderlerin işe odaklı olmalarının örgütsel açıdan bazı olumlu sonuçları beraberinde getirdiği, buna karşılık örgüt gelişimine katkı sağlayan liderlerin örgüt üyeleri ile iletişime geçme düzeylerinin düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Blake ve Mouton'un Yönetim Matriksi	Blake ve Mouton tarafından yapılan çalışmalarda liderlik tarzlarını belirlemeye yönelik yönetim tarzı matrisi hazırlanmıştır. Belirlenen liderlik matrisine göre liderlik tarzlarının zayıf liderlik, denge sağlayıcı liderlik, şehir kulübü liderliği, takım liderliği ve otoriter liderlik şeklinde sıralandığı belirtilmiştir.
Likert'in Sistem 4 Modeli	Rensis Likert tarafından geliştirilen sistem 4 modeli davranışsal liderlik kuramları arasında yaygın olarak kabul gören diğer bir kuram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu modele göre liderlerin sergiledikleri davranışlar dört başlık altında değerlendirilmiştir. Bunlar; katımlı yönetim, danışmalı yönetim, sömürücü (otoriter) ve koruyucu otoriter (yardımsever ve babacan) liderlik davranışları şeklinde belirlenmiştir.

Davranışsal liderlik kuramları örgütsel davranış literatürüne önemli katkı sağlamış ve lider davranışlarının özellikler teorisine kıyasla daha detaylı incelenmesine destek olmuştur. Davranışsal liderlik kuramlarından sonra ortaya çıkan diğer liderlik kuramları “durumsal

liderlik kuramları” olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde yer alan çalışmalarda durumsal liderlik teorilerinin dört kuramdan meydana geldiği belirtilmektedir (Şişman, 2014, s. 6). Söz konusu durumsal liderlik kuramlarının ortaya koyduğu sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur (Ergun-Özler, 2013, s. 113; Meirovich & Gu, 2015; Akçakaya, 2010, s. 104).

Tablo 2. Durumsal Liderlik Kuramları

Liderlik Kuramları	Ortaya Çıkan Araştırma Bulguları
Fred Fiedler’in Etkin Liderlik Modeli	Fiedler tarafından yapılan çalışmalarda liderlerin her zaman etkili olarak uyguladıkları ve tarzlarını hiç değiştirmedikleri bir liderlik davranışı bulunmamaktadır. Bazı liderler yürütülen işlerin sıradan hali geldiği bir örgütte kolayca başarılı olabilmektedir. Bazı liderler ise işlerin sıradan hale geldiği bir örgüt içerisinde alışılmışın dışında uygulamalara yönelebilmektedir. Bunun yanında bir örgütte başarılı olan liderler aynı davranışları başka bir örgütte sergiledikleri zaman başarısız olabilmektedir. Bu noktada Fiedler tarafından yapılan çalışmalarda kişiye özgü liderlikten ziyade işe yönelik liderlik tarzının başarılı olma olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.
Hersey-Blanchard’ın Durumsal Liderlik Teorisi	Hersey-Blanchard tarafından yapılan çalışmalarda liderlerin sergiledikleri liderlik tarzlarının dört başlık altında toplandığı belirtilmiştir. Bu kapsamda yaygın olarak sergilenen liderlik tarzlarının eğitici liderlik, yetki devreden liderlik, destekleyici liderlik ve yönlendirici liderlik şeklinde sıralandığı belirtilmiştir.
Vroom ve Yetton’un Liderlik Modeli	Vroom ve Yetton tarafından yapılan çalışmalarda liderlik davranışlarının içinde bulunan durum ve koşullara göre değişiklik göstereceği belirtilmiştir. Kurama göre, liderlik tarzları örgütlerde karar alma süreçlerini etkilemektedir. Liderler temel olarak yetki devreden, otoriter ya da danışmacı liderlik tarzlarına sahiptirler. Liderlerin sahip oldukları liderlik tarzları karar alma sürecinde astların katılmasına ya da astların karar alma sürecinin dışında kalmalarına zemin hazırlamaktadır. Karar alma sürecinde astlar ile işbirliği yapan ve yetki devrine önem veren liderler genellikle astların aldıkları kararlara müdahale etmemektedir.
Yol-Amaç Teorisi	Durumsal liderlik teorileri arasında yer alan yol-amaç teorisi Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilmiş bir liderlik kuramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu teoriye göre liderlerin sergiledikleri liderlik tarzları temsilci liderlik, katılımcı liderlik, destekleyici ve emredici liderlik olmak üzere dört grupta incelenmiştir.

Modern Liderlik Kuramları

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiği zaman liderlik alanında yapılan çalışmaların sırasıyla özellikler teorisi, davranışsal liderlik kuramları ve durumsal liderlik kuramları şeklinde karşımıza çıktığı görülmektedir. Söz konusu liderlik kuramları liderlik olgusuna ilişkin bilgilerin gelişmesine katkı sağlamış olmakla beraber, günümüzde yaygın olarak kabul gören liderlik tarzlarının “modern liderlik kuramları” çatısı altında birleştiği görülmektedir. Modern

liderlik kuramlarına yönelik çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği göze çarpmaktadır (Subhaktiyasa vd., 2023; Stone vd., 2004; Brown vd., 2020; MacNeill vd., 2018; Yasir & Mohamad, 2016). Literatürde yer alan bilgiler ışığında modern liderlik kuramları aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

Dönüştürücü Liderlik. Birçok alanda hızlı değişim ve gelişmenin gözlendiği günümüz dünyasında örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri giderek zor bir hal almaya başlamıştır. Günümüzde örgütlerin varlıklarını devam ettirmelerinin geçmiş dönemlerde uygulanan yönetim stratejileri ile mümkün olmadığı belirtilmektedir. Bu kapsamda son yıllarda birçok örgütte geleneksel liderlik tarzları arasında yer alan otoriter liderlik tarzından vazgeçilmeye başlandığı, bunun yerini çalışanların yetenek ve beklentileri arasındaki farklılıkları algılayan liderlik tarzlarının aldığı görülmektedir. Bu kapsamda ortaya çıkan dönüştürücü liderlik tarzının 1980’li yıllardan itibaren literatürde üzerinde sıklıkla durulan liderlik türleri arasına girdiği göze çarpmaktadır (Murat & Açıkgöz, 2008, s. 154; Ayrancı & Öge, 2010, s. 37). Dönüştürücü liderlik kavramı temel olarak lider ile üyeler arasındaki etkileşimin ön planda olduğu bir liderlik yaklaşımıdır (İlhan, 2017). Karizma, entelektüel teşvik, bilgi kaynağı ve esin kaynağı olma şeklinde dört alt boyuttan meydana gelen dönüştürücü liderlik tarzının sahip olduğu alt boyutlar aşağıda yer alan Tablo 3’de açıklanmıştır (Murat & Açıkgöz, 2008, s. 160; Arslantaş & Pekdemir, 2007, s. 263).

Tablo 3. *Dönüştürücü Liderlik Alt Boyutları*

Karizma	Karizmatik liderlikte olduğu gibi dönüştürücü liderlikte de liderin karizmasını ön planda tuttuğu, karizmayı dönüştürücü karakter şeklinde izleyenlere kabul ettirdiği görülmektedir. Lider sahip olduğu karizma ile izleyenleri etkilerken bulunduğu ortamlarda da yaptığı hamlelerin önemini dile getirmektedir.
Entelektüel teşvik	Dönüştürücü liderlerin oluşturduğu esin ve karizma izleyenler tarafından önemsenmelerine destek olmaktadır. Dönüştürücü liderler genellikle izleyenlerin görmek istedikleri imajı sergilemeye çalışmaktadır.
Esin kaynağı olma	Dönüştürücü liderlerin geçmişteki başarıları kendilerinin önemli bir esin kaynağı olmalarına katkı sağlamaktadır. Dönüştürücü liderlerin esin kaynağı olmalarında kişisel güç ile entelektüel uyarımın da etkili olduğu görülmektedir.
Bireysel ilgi	İzleyenlerin farklı ilgi ve yeteneklerinin olduğu lider tarafından bilinmektedir. Lider izleyenlerin yüksek düzeyde performans sergilemesi için gerekli girişimlerde bulunmaktadır. Bunun yanında lider izleyenlerin gelişimini engelleyen unsurları belirleme ve ortadan kaldırma yoluna gitmektedir.

Dönüştürücü liderlik literatürde “değişime yönelik liderlik” olarak bilinmektedir. Bu kapsamda dönüştürücü liderlik tarzına sahip olan liderlerin genellikle değişime ve gelişime açık oldukları, risk ve inisiyatif alma eğilimlerinin yüksek olduğu, bunun yanında risk alma becerilerinin geliştiği görülmektedir. Dönüştürücü liderlik tarzına sahip olan liderlerin örgüt üyelerini motive edebilme düzeylerinin de yüksek olduğu belirtilmektedir (Ergun-Özler, 2013, s. 101). Literatürde bu alanda yapılan birçok çalışmada da dönüştürücü liderlik tarzının ön planda olduğu örgütlerde çalışanların motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu rapor edilmiştir (Akbolat vd., 2013; Aksel & Elma, 2018). Çalışan motivasyonunu arttırmada önemli bir etkiye sahip olan dönüştürücü liderlik tarzının çalışan performansının da yükselmesine katkı sağladığı görülmektedir (Xenikou & Simosi, 2006; Noruzy vd., 2013). Bu durum son yıllarda örgütlerde dönüştürücü liderlere olan gereksinimin giderek artmasına zemin hazırlamıştır (Tetik, 2014, s. 267).

Öğretimsel Liderlik. Eğitimin temel amaçlarının başında planlı ve programlı bir şekilde öğrenci davranışlarının değiştirilmesi ve geliştirilmesi gelmektedir (Yörük & Akalın-Akdağ, 2010). Öğretimsel liderlik olgusu da eğitim ile belirlenen amaçlara ulaşmaya katkı sağlayan ve okul liderliği süreçlerinin başarılı olması için gerekli olan bir beceridir. Öğretimsel liderliğin temel amaçlarının başında okullarda öğrenci başarısının artırılması gelmektedir. Öğrenci başarısının yüksek olması için okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerilerinin gelişmiş olması, bunun yanında okul yöneticilerinin okul paydaşlarını motive etmesi ve okul paydaşları ile iş birliği içinde olması gerekmektedir. Okullarda öğretimsel liderlik rolünün öğretmenlerden ziyade okul yöneticilerinin üzerinde olduğu belirtilmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını etkili bir biçimde uygulamaları gerektiğini ortaya koymaktadır (Yılmaz & Kurşun, 2015, s. 35).

Günümüzde okullarda önemli bir konu olarak nitelendirilen öğretimsel liderlik kavramının temellerinin 1970’li yılların sonunda atılmaya başlandığı görülmektedir. Bu dönemden itibaren özellikle dünya genelinde başarılı olan okulların özellikleri incelenirken öğretim liderliği kavramı ortaya çıkmış ve gelişim göstermiştir (Yörük & Akalın-Akdağ, 2010, s. 67). Kavramsal açıdan ele alındığı zaman öğretimsel liderlik; okulların daha önceden belirlenen hedeflerine ulaşmaya katkı sağlayan faaliyetler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Özdemir & Sezgin, 2002, s. 272). Diğer bir tanıma göre öğretimsel liderlik “okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışlar” şeklinde ifade edilmektedir (Görkem, 2008). Öğretimsel liderlik davranışlarının etkili olarak sergilendiği okullarda eğitimin kalitesi yükselmektedir. Öğretimsel liderlik davranışı sergileme düzeyi yüksek olan okul yöneticileri genellikle vizyon sahibi bir yapıya

sahiptir. Bunun yanında eğitim ile belirlenen amaçlara ulaşabilmek için okul yöneticilerinin sahip olduğu vizyonu diğer paydaşlar ile paylaşması gerekmektedir (Özdemir & Sezgin, 2002, s. 272).

Etik Liderlik. Etik kavramı temelde insan davranışlarını şekillendiren ahlaki ilkelerin tamamını ifade etmede kullanılan bir kavramdır (Aktaş, 2014). Bilindiği gibi günümüzde insanların yaşam tarzları ve sosyal yaşam döngüsünde önemli değişiklikler meydana gelmektedir. Yaşanan toplumsal gelişmelere paralel olarak modern toplum yaşamı insanları belirli davranış kalıplarına uygun hareket etmeye zorlamaktadır. İnsanlar arasındaki ilişkilerin giderek bozulması ise tarafların birbirine yaklaşırken korunmacı bir tutum sergilemelerine zemin hazırlamaktadır. Bazı durumlarda insanlar arasındaki ilişkilerin söz konusu olumsuzluklar nedeniyle sadece yazılı kurallara bağlı olarak sağlıklı bir biçimde idare ettirilmesi mümkün değildir. Bu durum son yıllarda insan ilişkilerinin düzenlenmesinde etik kavramının ön plana çıkmasına zemin hazırlamıştır (Uğurlu, 2009, s. 204). Etik liderlik kavramı da örgütsel davranış literatüründe son yıllarda ortaya çıkmış bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Etik kavramı ile liderlik davranışı arasında anlamlı bir ilişki olması da etik liderlik kavramının gelişmesine katkı sağlamıştır. Özellikle liderlik davranışlarının izleyenlerin hayatlarını etkilemesi liderlik davranışlarının etik yönünün de olduğunu göstermektedir (Gedikoğlu, 2015, s. 60).

Kavramsal açıdan ele alındığı zaman etik liderlik “yönetim davranışını sergilemekte olan kişilerin yönetim davranışını uygulama sürecinde etik davranışlara da yer vermesi” şeklinde tanımlanmaktadır (Acar & Kaya, 2012, s. 96). Diğer bir ifadeyle etik liderlik kavramı “liderin takipçilerini etik ilke ve kurallar çerçevesinde etkilemesi, yönlendirmesi ve amaca ulaştırmaya çalışması” şeklinde ifade edilmektedir (Şentürk, 2016, s. 32). Yapılan tanımlar değerlendirildiği zaman etik liderlik davranışının temelinde liderlerin astlarına ve diğer izleyenlere etik davranışlar sergilemesi yatmaktadır. Burada her ne kadar etik davranışlar sadece liderler tarafından sergileniyor gibi görülse de etik liderliğin ön planda olduğu örgütlerde zaman içinde izleyicilerin de etik davranışlara önem vermeye başladıkları görülmektedir. Liderlerin yanında izleyicilerin de zaman içerisinde etik davranış eğilimlerinin yükselmesi örgütsel güven ortamının şekillenmesine destek olmaktadır (Yaman, 2010, s. 11). Etik liderlik ile örgütsel güven algısı arasındaki ilişki de etik liderliğin örgüt içinde güven ortamı oluşturulmasında ne kadar önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır (Teyfur vd., 2013; Çayak, 2022). Etik liderlik davranışı temel olarak üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Etik liderlik alt boyutları Tablo 4’te sunulmuştur (Uğurlu, 2009).

Tablo 4. Etik Liderlik Alt Boyutları

Alt boyutlar	Sergilenen Tutum ve Davranışlar
İletişimde etik	Etik liderliğin ön planda olduğu örgütlerde hedeflere ulaşabilmek için iletişim kanallarının her zaman açık olduğu görülmektedir. Örgütsel yapının güçlü bir hale gelmesinde etik liderlerin iletişim sürecini etkili bir biçimde kullanmasının faydalı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.
Karar vermede etik	Etik liderler karar verme sürecinde izleyicilerin görüşlerine önem vermekte, izleyenlere karşı sergiledikleri davranışlarda eşit, dürüst ve adil davranmaktadır. Karar verme sürecinde etik davranan liderler örgütsel dengenin korunmasına katkı sağlamaktadır.
İklimsel etik	Liderler içinde yer aldıkları örgütün sahip olduğu psikolojik havayı etkileme gücüne sahiptirler. Etik liderlerin olduğu örgütlerde genellikle olumlu bir örgüt ikliminin ön planda olduğu göze çarpmaktadır.
Davranışsal etik	Etik liderlerin sergiledikleri davranışlar genellikle izleyiciler üzerinde iz bırakmaya yöneliktir. Bu kapsamda etik liderler izleyen sahip oldukları duygu ve düşüncelere uygun davranışlar sergilemektedir. Davranışsal etik kapsamında yaygın olarak sergilenen davranışların başında doğruluk, açık sözlülük, fedakârlık, nezaket, dürüstlük ve cömertlik davranışları gelmektedir.

Tablo 4'te yer alan etik liderlik alt boyutlarında görüldüğü gibi etik liderlerin örgütsel yaşam döngüsü içerisinde sergiledikleri birçok olumlu davranış bulunmaktadır. Tabloda yer alan davranışların yanında etik liderlerin sergiledikleri diğer davranışlar örgütsel değerleri ve etik zihniyeti ortaya çıkarma, örnek olma, sorumluluk paylaşma ve ortak değerleri tüm izleyenlerin benimsemesine katkı sağlama davranışları gelmektedir (Yaman, 2010, s. 11). Söz konusu davranışlar çalışan motivasyonunun yükselmesine katkı sağlamakta (Eva vd., 2019, s. 1; Yidong & Xinxin, 2013), izleyenlerin iş doyumlarının ve örgütsel bağlılıklarının yükselmesine (Okan & Akyüz, 2015, s. 155; Kim & Brymer, 2011; Yates, 2011), örgütsel adalet ve örgütsel güven ortamının tesis edilmesine (Halbusi vd., 2018; Öktem, 2013, s. 10), çalışanların işten ayrılma niyetlerinin azalmasına (Saleh vd., 2022; Nazarian vd., 2021), çalışan performansının ve örgütsel verimliliğin artmasına katkı sağlamaktadır (Shafique vd., 2018; Nauman & Qamar, 2018; Bello, 2012).

Vizyoner Liderlik. Günümüzde özellikle küreselleşme sürecine paralel olarak örgütler arasındaki rekabet koşullarının giderek ağır bir hale geldiği görülmektedir. Bunun yanında teknolojik gelişmelerin hız kazanması, piyasa yapılarının değişime uğraması ve işgücünün sahip olduğu karakteristik özelliklerin sürekli değişmesi örgüt yaşamında liderlik konusundaki beklentilerin de artmasına zemin hazırlamıştır. Örgütsel faaliyetlerin belirli bir plan ve sistem içerisinde değişime uğramadan yürütülmesi geçmiş yıllarda yaygın olarak kullanılan bir yönetim stratejisi iken, günümüzde söz konusu yönetim stratejisinin geçerliğini kaybettiği

görülmektedir. Günümüzde örgütlerin rekabet avantajı elde etmeleri için vizyon sahibi olan ve sahip olduğu vizyonu içselleştirebilen kişilere gereksinim duyulmaktadır. Vizyoner liderlik kavramı da bu düşüncelerin sonunda ortaya çıkmıştır (Tekin & Ehtiyar, 2011). Vizyoner liderlik kavramı genel olarak 1990'lı yıllardan itibaren üzerinde sıklıkla durulmaya başlanan liderlik türleri arasında yer almaktadır. Gerek örgüt dışında gerekse de örgüt içinde meydana gelen hızlı değişim ve dönüşüm örgütlerin geleceklerini doğrudan etkilemektedir. Hızlı değişim ve dönüşüm sürecinde örgütlerin gelecek vizyonunu belirleyen vizyoner liderler literatürde “geleceğin liderleri” şeklinde ifade edilmektedir. Vizyoner liderliğin ön planda olduğu örgütlerde açık iletişim kanalları, her zaman değişim ve gelişime açık örgüt kültürü, örgütü her zaman daha iyiye ve daha ileriye taşıma amacı bulunmaktadır (Çelik, 1997).

Kavramsal açıdan ele alındığı zaman vizyoner liderlik “örgütün gelecekte bulunması gereken yeri görme, buna ilişkin amaçları açık bir biçimde aktarabilme ve bunu tüm örgüt üyesine benimsetebilme becerisi” şeklinde tanımlanmaktadır (Özdilek, 2019, s. 7). Vizyoner liderlik kapsamında liderlerin sahip oldukları ve uyguladıkları bazı rollerin olduğu görülmektedir. Vizyoner liderlik roller temel olarak yolu görme, yolda yürüme ve yol olma şeklinde sıralanmaktadır. Vizyoner liderlerin sahip olduğu rollerin genel özellikleri Tablo 5'te sunulmuştur (Gül, 2019, s. 27; Çelik, 1997).

Tablo 5. Vizyoner Liderlik Roller

Yolu görme	Vizyoner liderler genellikle ekibi ile yürüyeceği en doğru yolu seçen ve seçtiği yolda ilerlemeyi tercih eden bir yapıya sahiptir. Bunun yanında vizyoner liderler yolda ilerlerken izleyicileri de doğru bir biçimde yönlendirmektedir. Vizyoner liderlerin başarılı bir örgüt yapısına sahip olmaları için öncelikli olarak ilerleyecekleri yolu görmeleri önemli bir konudur.
Yolda yürüme	Vizyoner liderlerin sadece yolu görmeleri başarılı olmaları için yeterli değildir. Yolun tamamını gördüğü halde herhangi bir ilerleme sağlamayan liderler de bulunmaktadır. Ancak vizyoner liderler gördükleri yolda kararlı bir biçimde ilerleyerek örgütsel amaçlara ulaşmaya çalışmaktadır.
Yol olma	Vizyoner liderler genellikle oluşturduğu vizyon sayesinde izleyenleri peşinden sürükleyen bir liderlik profili çizmektedir. Vizyoner liderlin oluşturduğu yolda ilerleyen izleyiciler yolun sonundaki amaca ulaşabilmektedir. Bu süreçte vizyoner liderlerin sezgi ve düşünceleri ile izleyenlere yol olduğu görülmektedir.

Tabloda da görüldüğü gibi vizyoner liderlik tarzında liderlerin ortak değerler ve inançlar çerçevesinde izleyenler ile açık ve doğrudan bir etkileşim içine girmektedir. Kendi örgütsel politikalarını ve yönetim biçimlerini de ortak değer ve inançlara göre inşa ederler. Vizyoner liderler izleyenler ile açık ve etkili bir iletişim mekanizması geliştirdikleri için paylaşımcı bir ekip kurma konusunda başarı yakalamaktadırlar. Vizyoner liderlerin yenilikçi oldukları

bilinmekle beraber, vizyoner liderlerin yeniliğe açık yapıya sahip olmalarının sahip oldukları vizyon ile yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir. Vizyoner liderler örgütün geleceğine yönelik planlar üzerinde yoğunlaştıkları için çalışanların da sürekli geleceğe odaklı olmaları için gerekli tutum ve davranışları sergilemektedir. Böylece örgütün gelecekte karşılaşabileceği sorunlar önceden belirlenerek ortadan kaldırılmaktadır (Eranıl, 2014, s. 27).

Vizyoner liderlik tarzı otoriter liderlik gibi geleneksel liderlik tarzlarına kıyasla izleyenler ve örgüt üzerinde daha fazla olumlu etki oluşturan bir liderlik tarzıdır. Yapılan çalışma bulguları da bu görüşü desteklemektedir. Örgüt yaşamında vizyoner liderliğin etkileri üzerine yürütülen çalışmalarda vizyoner liderlik tarzının çalışanlarda iş performansını arttırdığı (Şahinoğlu, 2019, s. 37), çalışanların kendi meslekleri için gerekli olan becerileri daha verimli kullanmalarına katkı sağladığı (Oğuz, 2015, s. 3), çalışanların kriz yönetim sürecinde daha sağlıklı kararlar almalarına katkı sağladığı (Öztürk, 2008: 130), çalışan motivasyonunu ve iş doyumunu arttırdığı (Baltacı vd., 2012; Saba vd., 2017, s. 20; Ariani vd., 2023; Apriyani vd., 2019), çalışanlarda örgüte olan bağlılık ve güvenin artmasına destek olduğu belirtilmektedir (Basri vd., 2021, s. 1; Dhammika, 2016).

Karizmatik Liderlik. Modern liderlik yaklaşımları arasında yer alan karizmatik liderlik kavramının özellikle 1980’li yıllardan itibaren literatürde çalışılmaya başlanan konular arasında yer aldığı görülmektedir. Ancak liderlik kavramına “karizma” ifadesinin ilk olarak 1947 yılında Weber tarafından eklendiği bilinmektedir. Weber tarafından yapılan çalışmalarda karizma kavramı izleyenler üzerindeki “karizmatik etki” olarak değerlendirilmiştir (Günçavdı, 2017, s. 22). Karizmatik liderler vizyon belirleme, belirlenen vizyonu formüle etme, vizyonu birleştirme, izleyenlerin vizyona güvenmelerini sağlama ve belirlenen vizyona ulaşma konusunda oldukça başarılıdırlar (Kırkayak, 2019, s. 30).

Yapılan çalışmalarda karizmatik liderlerin kişilik özelliklerinin, ses tonlarının, kullandıkları jest ve mimikler ile fiziksel yapılarının izleyicileri etkileyen unsurlar arasında yer aldığı belirtilmektedir. Karizmatik liderlerin örgüte vizyon kazandırma, takım ruhu yaratma, yeniliğe açık hedefler koyma, çalışanlara ilham verme ve örgüt üyelerine birlik duygusu kazandırma gibi olumlu özellikleri bulunmaktadır. Bunun yanında karizmatik liderler genellikle dinamik ve güçlü ikna kabiliyetine sahip kişiler olarak nitelendirilmektedir (Günçavdı, 2017, s. 28). Bu nedenle karizmatik liderlik davranışının ön planda olduğu örgütlerde çalışanların yüksek çalışma motivasyonuna sahip olduğu, bunun yanında çalışanların örgüte bağlılık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu belirtilmektedir. Karizmatik liderliğin diğer olumlu etkileri ise örgüt içerisinde çalışan performansının yükselmesi, çalışanların yeteneklerini etkili

bir biçimde kullanması ve örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeyinin artması şeklinde sıralanmaktadır (Koçyiğit vd., 2022).

Otantik Liderlik. Otantik liderlik kavramı son yıllarda üzerinde sıklıkla durulan ve modern liderlik yaklaşımları içinde yer alan bir liderlik kuramıdır. Kavramsal açıdan ele alındığı zaman otantik liderlik “sahip olduğu düşünce ve davranışların diğer insanlar tarafından nasıl algılandığını bilen, kendi değerleri ile izleyenlerin değerlerini benimseyen, izleyenlerin ahlaki bakış açıları ile bilgi düzeylerinin ve güçlü yönlerinin bilincinde olan, iyimser, umutlu ve sorunların üzerinden gelme becerisi gelişmiş liderlik tarzı” şeklinde tanımlanmaktadır (Avolio vd., 2004). Diğer bir ifadeyle otantik liderlik “örgüt içinde ortak bir güç oluşturarak, ekip çalışmasını ön planda tutarak, etiğe, bağlılığa ve ortak değerlere önem vererek, olumlu çıktıların oluşumuna katkı sağlayabilen pozitif bir liderlik türü” olarak ifade edilmektedir (Hırlak & Taşlıyan, 2018).

Otantik liderlerin yönetim süreçlerin sahip oldukları, kendilerini diğer liderlerden ayıran bazı özellikler bulunmaktadır. Bunların başında yüksek öz-farkındalık düzeyi, sahip olduğu bilgiyi dengeli bir biçimde değerlendirme, içselleştirilmiş ahlak anlayışı ve ikili ilişkilerde şeffaflık gelmektedir (Genç, 2020, s. 28). Bunun yanında otantik liderler takipçiler nezdinde derin bir bağlılık duygusu oluşturan, yüksek ahlak ve içsel bütünlüğe sahip kişilik özelliklerini içinde barındırmaktadır (Baykal, 2017, s. 55). Küçükyiğit’e (2022, s. 184) göre otantik liderlik tarzı yöneticilerin sahip oldukları kişilik özellikleri ile uyumlu, kişisel deneyim, değer ve motivasyonel yapı ile tutarlı bir liderlik türüdür.

Hizmetkar Liderlik. Modern liderlik yaklaşımları içinde yer alan hizmetkar liderlik kavramı diğer liderlik tarzlarına göre daha yeni bir liderlik yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle 2000’li yıllardan itibaren örgütlerde etik dışı uygulamalar nedeniyle ortaya çıkan krizler, çatışmalar ve diğer sorunlar örgütlere olan güvenin azalmasına neden olmuştur. Örgütlerde yaşanan sorunların en aza indirilmesi ve örgütün sürdürülebilir bir yapıya kavuşması için hizmetkar liderliğin önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Görmezoğlu-Gökçen, 2019, s. 1). Günümüzde önemi giderek artan hizmetkar liderlik yedi alt boyuttan meydana gelmekte olup, hizmetkar liderlik alt boyutları aşağıda yer alan Tablo 6’da sunulmuştur (Russell & Stone, 2002; Bakan & Doğan, 2012).

Tablo 6. Hizmetkar Liderlik Alt Boyutları

Ahlaki sevgi	Hizmetkar liderlerde ahlaki sevgi anlayışı yüksek olmakla beraber, bunun temelinde çalışan gereksinim, arzu ve isteklerini insani bir durum olarak değerlendirme yatmaktadır.
Alçakgönüllülük	Hizmetkar liderler kişinin kendisinden ziyade diğer insanlara da odaklanmasına ve önem vermelerine odaklı hareket etmektedir.
Fedakârlık	Hizmetkar liderler herhangi bir beklenti içine girmeden başka insanlara yardım etmeye odaklanmaktadır.
Vizyon	Bu liderlik tarzını benimsemiş olan liderler genellikle uzun vadeli bakış açısına sahiptirler.
Güven	Hizmetkar liderliğin güven temeline inşa edildiği görülmektedir. Liderler etik ilkelere bağlı olarak adil davranışlar sergiledikleri için izleyenlerin güvenini kazanmaktadır.
Çalışanı güçlendirme	Hizmetkar liderler çalışanlara yapmakla yükümü oldukları işlerin sorumluluğunu vermekte, verilen yetkiler sayesinde çalışan üzerinde kurulan kontrolün devamlılığı sağlanmaktadır.
Hizmet etme	Hizmetkar liderler kendi bireysel çıkarlarından ziyade diğer üyelerin de çıkarlarını düşünerek eyleme geçmektedir.

Görüldüğü gibi diğer liderlik tarzlarında olduğu gibi hizmetkar liderlerin de birçok rol ve sorumluluğa sahip oldukları, rol ve sorumluluklarını yerine getirirken örgüt üyeleri üzerinde etki yaratacak davranışlar sergiledikleri göze çarpmaktadır. Liderin sergiledikleri davranışlar birden fazla amaca hizmet edebilmektedir. Liderin sergilediği davranışlar genellikle üyeleri belirli bir amaca yönlendirmeye yöneliktir (Alkın, 2006, s. 2). Günümüzde okul, iş hayatı, siyaset ve diğer toplumsal yapılarda insani gereksinimlerin karşılanması önemli bir konu olduğu için örgütlerde hizmetkar liderlere duyulan gereksinimin artmaya devam ettiği belirtilmektedir (Bakan & Doğan, 2012, s. 4).

Etkileşimci Liderlik. Etkileşimci liderlik tarzı modern liderlik yaklaşımları arasında son yıllarda önemi artan bir liderlik yaklaşımıdır. Etkileşimci liderlik temel olarak liderin belirlediği hedeflere ulaşmak için izleyici kitlesinden taleplerini belirttiği bir liderlik tarzıdır. Lider ile üyeler arasındaki etkileşimin birbirine bağımlı olarak ilerlediği görülmektedir. İzleyiciler için liderin taleplerine uygun çalışmalar yapmak önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanında liderin de izleyicilerin taleplerine uygun hareketler sergilemesi gerekmektedir. Etkileşimci liderin başarısı izleyicilerin değişen taleplerine hangi derecede yanıt verebildiğine göre belirlenmektedir (Eraslan, 2006, s. 6). Etkileşimci liderlik dört alt boyuttan meydana gelmekte olup, etkileşimci liderlik alt boyutları aşağıda yer alan Tablo 7’de açıklanmıştır (Yavuz & Tokmak, 2009, s. 19; Tunçbilek, 2013, s. 15).

Tablo 7. Etkileşimci Liderlik Alt Boyutları

İstisnalarla yönetim	Lider genellikle yapılan davranışlar karşısında izleyenleri ödüllendirme ve cezalandırma yoluna gitmektedir.
Koşullu ödüllendirme	Liderler örgüt üyelerine adil davranmadıkları durumlarda ortaya yeni örgütlenmelerin çıkmasını engelleme yoluna gitmektedir. Bu durumda liderler şartlı ödül verme ya da görev devri ile ilgili hareket alanını kısıtlama yoluna gitmektedir.
Serbest bırakma	Etkileşimci liderler belirlenen hedeflere uygun olarak astlarına yetki verdikten sonra astlarını görevlerini yaparken serbest bırakmaktadır.
Pasif istisnalarla yönetim	Lider karşılaştığı sorunlara çözüm üretirken efor harcamamakta, sorunların çözümünde astlar tarafından verilen önerileri değerlendirme yoluna gitmektedir.

Liderler izleyenleri gereksinim ve beklentilerine uygun hareket ederek çalışanları üretime yöneltmekte, bu süreçte ödül ve ceza gibi motivasyon araçlarını da izleyiciler üzerinde kullanmaktadır. Ancak diğer modern liderlik yaklaşımlarına kıyasla etkileşimci liderlerin gelişime ve yeniliğe açıklık düzeylerinin daha az olduğu görülmektedir. Bu durum etkileşimci liderliğin örgütsel açıdan olumlu sonuçlarının yanında bazı olumsuz sonuçları da beraberinde getirmesine neden olmaktadır (Duman, 2020, s. 1).

Dağıtımci Liderlik Kavramı

İçinde bulunduğumuz yüzyılda kaos ve belirsizliklerin ön planda olduğu ve örgüt yaşamında baş döndürücü gelişmeler meydana gelmektedir. Bağımlılık ve karmaşıklığın giderek arttığı bir ortamda örgütlerin gelişimi doğrusal olmayan bir şekilde ilerlemekte, örgütlerin gelecekleri öngörülemez bir hal almaktadır. Yeni duruma hızlı tepki verme, yenilikçi olma, piyasaları daha iyi tanıma ve rekabet avantajı elde etme gibi konularda ciddi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte örgütlerin yaşadıkları sorunların üstesinden gelmede dağıtımci liderlik tarzının önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Korkmaz & Gündüz, 2011, s. 126; Yıldırım, 2007, s. 19). Geçmişte liderler metaforik olarak ele alındığı zaman örgüt içerisinde “kahraman” bir kişi olarak görülürken, dağıtımci liderlik tarzının ortaya çıkması ile birlikte liderliğin örgütün bütününe yayılmış bir olgu haline geldiği belirtilmektedir (Özdemir, 2012, s. 579). Kavramsal açıdan ele alındığı zaman dağıtımci liderlik “liderin sergilemesi gereken liderlik fonksiyonlarını bireysel olarak gerçekleştirmesi yerine söz konusu fonksiyonları örgüte ya da takım üyelerine dağıtması” şeklinde tanımlanmaktadır (Yukl, 2002).

Dağıtımci liderlik örgütte hiyerarşi yapısını ortadan kaldıran ve liderliği örgütün tüm bileşenlerine yaymayı hedefleyen, böylece örgütün genel liderlik kapasitesini arttıran bir yaklaşımdır. Dağıtımci liderlik yaklaşımı holizm felsefesine dayanmaktadır. Holizm felsefesi

temel olarak bütünün kendisini meydana getiren parçaların toplamından daha büyük olduğu görüşünü savunmaktadır. Birbirini tamamlama özelliği olan parçaların bir araya getirilmesi ile birlikte oluşan sinerjik yapılar liderlik alanında da uygulanmaktadır. Bu şekilde örgütte iki ve daha fazla kişinin liderlik sorumlulukları paylaşması örgütün liderlik etkinliğini arttırmaktadır. Yıldızlar topluluğu, eş başkanlık, sistem yaklaşımı, koalisyonlar, idari çiftler ve partnerlik gibi uygulamalar da bu temele göre inşa edilmektedir (Baloğlu, 2016).

Dağıtımçı Liderlik Alt Boyutları

Dağıtımçı liderlik üç alt boyuttan meydana gelmekte olup, dağıtımçı liderlik alt boyutları açık liderlik, örgüt kültürü, üyelerin katılımı ve dinamiği şeklinde sıralanmaktadır. Açık liderlik temel olarak dağıtımçı liderlerin içinde yer aldığı örgüt bünyesinde diğer kişilere karşı açık olmayı ifade etmektedir. Açık liderlik davranışı sayesinde liderin izleyenler ile ilişkileri ve iletişimi daha sağlıklı bir hale gelmektedir. Dağıtımçı liderlik yaklaşımının temelinde liderlik özelliklerinin bir kişide toplanmasından ziyade örgüt geneline yayılması esastır. Bu noktada dağıtımçı liderlik yakın çevresine karşı duyarsız olması ya da açık davranmaması söz konusu değildir (Dağ, 2023, s. 40).

Dağıtımçı liderliğin örgüt kültürü alt boyutuna ilişkin bilgiler incelendiği zaman dağıtımçı liderliğin olumlu örgüt kültürü oluşmasına katkı sağladığı görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda dağıtımçı liderliğin ön planda olduğu örgütlerde genellikle destek kültürü algısının yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında dağıtımçı liderliğin ön planda olduğu örgütlerde üyelerin ortak bir vizyonu paylaştıkları göze çarpmaktadır (Peker & Demirhan, 2021, s. 9).

Dağıtımçı liderliğin son alt boyutu olan üyelerin katılımı ve dinamiği ise temel olarak üyelerin kararlara katılma durumlarını ifade etmektedir (Dağ, 2023, s. 40). Liderin karar alma sürecinde katılımcı yapıya önem vermesi yönetim süreçlerinde izleyicilerin zorlanmamasına, bunun yanında örgütün çalışan değerleri üzerine inşa edilmesine katkı sağlamaktadır (Ulusoy, 2014, s. 11). Karar alma sürecinde dağıtımçı liderlerin diğer üyelerin görüşlerini dikkate alması örgüte fayda sağlayan bir durum olarak dikkate alınmaktadır. Bu konuda çalışanlar üzerine yürütülen araştırmalarda da çalışan görüşlerine göre karar alma sürecinde çalışan görüşlerinin dikkate alınmasının örgüte fayda sağladığı tespit edilmiştir (Korumaz & Sadoula, 2020). Çalışanlar açısından ele alındığı zaman dağıtımçı liderlerin karar alma sürecinde çalışan görüşlerini dikkate almasının çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerini arttırdığını göstermektedir (Kaplan & Yüner, 2023).

Dağıtımçı Liderliğin Örgütsel Açıdan Önemi

Bugün hızlı gelişen ve değişen dünya birey hayatını farklı yönlerden etkilediği bilinmekte ve sosyal sistemlerin fonksiyonlarını ve yapısını değişime zorladığı bilinmektedir. Sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal alanlardaki gelişim ve değişimlerden etkilenen önemli sosyal sistemlerden biri de eğitim kurumları olmaktadır. Eğitimin direkt uygulandığı, öğrencilerin eğitim gördüğü, somut uygulamaların gerçekleştirildiği yerler olarak eğitim örgütleri toplumun çok önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir. Eğitim örgütlerinin başarısı mevcut toplumun geleceğini direkt etkilemektedir. Eğitim sisteminde belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi eğitim örgütleri aracılığı ile gerçekleştiğinden, eğitim sisteminde okul, temel sistem olarak görülmektedir. Bundan dolayı eğitim örgütlerin kendisinden beklenen görevleri uygulayabilme büyük önem arz ettiği bilinmektedir (Uçar, 2015, s. 12; Bolden, 2011, s. 251; Timperley, 2006, s. 395).

Örgüt personellerinin birbirlerine yönelik tutumları, örgüte ilişkin tutum ve aidiyet duygusu üzerinde okul yöneticilerinin örgüt işgörenleriyle olan iletişiminin özelliği önemli bir yer tutmaktadır. Kısaca liderlerin sahip oldukları iletişim becerilerinin kapsamı, çalışanların örgütsel hedefleri gerçekleştirmesinde önemli bir etkisinin bulunduğu ifade edilmektedir (Arık, 2023, s. 4). Çalışanların örgütsel liderlik düzeylerinin yüksek olması yöneticilerin dağıtımçı liderlik becerilerinin ne düzeyde olduğu ile de alakalıdır. Bu nedenle yöneticilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi, kurumsal refahı, huzuru, verimi ve aidiyet duygusunu geliştirmektedir. Liderlerin modern ve yenilikçi yapılarının çalışanların mesleki gelişimlerini ve iş tatminlerini pozitif yönde geliştirdiği düşünülmektedir (Ataş-Akdemir, 2016, s. 10).

Okul yöneticiliği, eğitimin ve öğretimin geliştirilmesi, eğitime ilişkin ortak bir sorumluluk gibi önemli değişkenlerin değerlendirilmesine ve söz konusu değişkenler konusunda derinlemesine bilgi toplanmasına destek olacağı belirtilmektedir. Özellikle eğitim yaşamının şah damarı olan öğretmenlerin yetkililerinden gördüğü liderlik stillerinin onların meslek yaşamışlarını etkilediği bilinmektedir. Güvene bağlı ilişkilerin sağlanması ve insan kaynağının gelişmesinde kritik bir rol oynayan dağıtımçı liderlik, örgüt içerisinde olan kişilerin birbirlerinden etkilenererek ve etkileşim içerisine girerek birbirlerinden faydalanarak örgüt kapsamında örgüt liderinin gücünü kısıtlanmadığı bir liderlik stili olarak karşımıza çıkmaktadır (Ağırbaş, 2014, ss. 30-35).

Okul yöneticilerinden öğretmenleri yetkilendirmesi, onlara özerklik tanınması beklenmektedir. Yöneticilerin liderliği dağıtabilmesi adına öğretmenlerin becerilerini geliştirerek onlara imkanlar tanınması ve cesaretlendirmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Dağıtımçı liderlikte yöneticiler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve ekip çalışmalarını

desteklemeleri oldukça önemli ve etkili olduğu belirtilmektedir. Buna paralel olarak öğretmenlerin yazılı mevzuat, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, etkili iletişim gibi liderlik becerilerine sahip olmaları için mesleki gelişim fırsatlarının sunulması da önemli bir faktördür. Dağıtımcı liderliğin öğretmenlere kattığı bu nitelikler ile öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerinin artacağı düşünülmektedir (Kaplan & Yüner, 2023).

Dağıtımcı liderliğin örgütler adına oldukça önemli olduğu kabul edilmektedir. Özellikle öğretmenlerin örgüt için verimli bir iş yaşamı ve etkili bir öğretim ortamının sağlanması için yöneticilerin dağıtımcı liderlik özelliklerinin yüksek olması gerektiği ve örgüt içerisinde huzur ve işlevselliğin artmasına etkisinin olduğu söylenebilir.

Mesleki Gelişim Kavramı

Mesleki gelişimi kapsayan alanyazında pek çok kavram ve tanıma yer verilmiştir. İnsan kaynakları, mesleki açıdan personel geliştirme, sürekli mesleki gelişim, kariyer ilerlemesi, hizmet içi eğitim ve yaşam boyu öğrenme şeklinde kavramlar ile açıklanmaya çalışılmıştır (Bulut, 2023, s. 32). Meslek sahibi olan her bireyin mesleki eğitim sürecinde öğrendiği bilgileri zaman içerisinde geliştirerek çağdaş hale getirmesi gerekmektedir. Bu gelişim ve değişim süreci mesleki gelişim olarak ifade edilebilir (Akın, 2022, s. 13).

Sürekli gelişim içinde olan dünyada kültürel, toplumsal, ekonomik ve sosyal koşulların giderek artmasıyla yeni ihtiyaçların meydana gelmesi nitelik açısından bireylerin gelişmesine ve kaliteli şekilde gelişmesini sağlayacak güce gereksinim duyulduğu bilinmektedir. Söz konusu nitelikler bireyin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi iyi bir eğitim sistemi ile gerçekleşmektedir. Bu eğitim sisteminin de güçlü olması sürekli olarak yenilenen öğretmen kadroları ile olanaklı olmaktadır. Öğretmenlerin hizmet içerisinde gördüğü eğitimler ile mesleki gelişimleri gerçekleşmektedir. Bu eğitim sisteminde başarılı ve verimli olabilmesi adına öncelikle öğretmenlerin mesleki gelişime bakış açısının pozitif yönde olması gerekmektedir (Bulut, 2023, s. 32; Dumlu, 2021, s. 1).

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin lisans eğitiminden sonraki süreci kapsadığı ifade edilebilir. Gelişim gösteren ve yenilenen eğitim sistemine uyum sağlamak için mesleki gelişime yönelik adımlar atılması olağandır. 21. yüzyıl, sosyo-politik ve teknolojik açıdan hızlı bir değişim dönemini beraberinde getirmiştir ve bu da verimli öğrenme ortamları oluşturmak için daha etkili öğretmen mesleki gelişimine daha fazla ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur (Yılmaz, 2024, s. 17). Daha derin ve daha karmaşık öğrenci öğrenimine yönelik talepler yoğunlaştıkça, uygulayıcılar, araştırmacılar ve politika yapıcılar, öğretmenlerin işe alım,

hazırlık, mentorluk ve diğer liderlik fırsatlarına kadar öğrenmelerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda daha sistematik düşünmeye başladılar (Kedzior, 2004).

Mevcut meslekî gelişim etkinliklerinin çoğu geleneksel meslekî gelişim biçimleri olarak tanımlanabilir. Geleneksel meslekî gelişim, son on yıldır uygulanan meslekî gelişim yöntemini ifade etmektedir. Öğretmenlerin genellikle pasif bir rol oynadığı ve içeriğin günlük eğitim uygulamasındaki sorunlara göre ayarlanmadığı, iş yerinde yer almayan dersler, bir günlük atölyeler, seminerler ve konferanslar şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Yenilikçi biçimler, öğretmenlerin aktif bir rol oynadığı tüm müdahaleleri ve kendi öğretim uygulamalarındaki sorunların içeriği belirlemesini ifade edebilmektedir. Öğretmen gelişimine ayrıntılı olarak bakıldığında bilgi, beceri, tutum ve gelişim kalitesinde olumlu ve ilerici bir değişim sağlanmalıdır. Bu nedenle, öğretmenin gelişimini değişimden ayrı düşünmek mümkün değildir (Tsednbal, 2023, ss. 10-13).

Mesleki Gelişimin Amacı ve Önemi

Mesleki gelişim, öğretmenlere mesleki alanda üst düzeyde bir başarı kazandıran, o alanda uzmanlaştıran ve kariyer planlamasına yarar sağlayan önemli bir eğitim süreci olarak açıklanmaktadır. Mesleki gelişim nasıl programlanırsa ve uygulamaya alınırsa amacına o düzeyde erişmiş olmaktadır. Kendisini geliştirmeyen, kişisel eğitim becerilerini iyileştirmek adına eğitim görmemiş, değişmeyen ve monoton öğretim yöntemleri ile eğitim veren, bilgi almaktan yoksun ve becerilerini geliştirmekten vazgeçen öğretmenlerin öğrencileri genellikle mutsuz ve yetersizlik hissedeceği düşünülmektedir. Başarılı öğretmenlerin ise meslek öncesinde gördüğü eğitimleri hazırlık eğitimi olarak algılamakta ve mesleki yaşamı boyunca eğitimdeki gelişmeleri takip ederek, gelişmeler sonucunda mesleki olarak eğitime katılarak kendisini yeni ve güncel tutmaktadır (Bulut, 2023, s. 36). Bir toplum olarak gelişmiş ve refah seviyesi yüksek bir ülke olabilmenin altında okullarda uygulanan eğitimin kaliteli olması gerektiği bilinen bir olgudur. Eğitimin kaliteli olabilmesi için de öğretmenler mesleki gelişimlerine önem vermesi gerekmektedir (Yılmaz, 2023, s. 73).

Mesleki gelişim, kişinin yaptığı mesleği ile alakalı pek çok türde eğitim tecrübesini ifade etmektedir. Doktorlar, öğretmenler, avukatlar, mühendisler, muhasebeciler ve çok çeşitli örgüt ve meslekteki bireyler, örgütteki performanslarını artıracak yeni bilgi ve becerileri uygulamak ya da öğrenmek adına mesleki gelişime katılmaktadırlar. Eğitim ve öğretim kalitesi ve okul yöneticilerinin yöntemi fonksiyonlarının gelişmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerine değer vermesi üzerinde durması gerekmektedir. Öğretmenlerin okulda olabildiğince etkili olabilmeleri adına en iyi şekilde mesleki eğitim kurslarına ve seminerlerine katılması, bunun yanında kişisel gelişimiyle de desteklemesi gerekmektedir. Öğretmenler mesleki gelişimlerine

değer vermezlerse değişime açık ve sürekli ilerleyen bugünün dünyasında geride kalır ve mesleki açıdan gerileme yaşaması muhtemel bir durumdur (Sancar vd., 2021, ss. 1-2). Eğitimciler, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmalarına destek olmayı öğrenirler. Pek çok kişi, yerel okul sistemlerinin öğretimi ve öğrenci öğrenimini iyileştirmeye yönelik yöntemlerinden haberdar olmayabilir. Mesleki gelişim, okul sistemlerinin eğitimcilerin performans düzeylerini güçlendirmek için sahip olduğu tek stratejidir. Mesleki gelişim aynı zamanda eğitimcilerin performanslarını iyileştirebilmeleri ve öğrenci başarılarını artırabilmeleri için öğrenebilecekleri tek yoldur (Mizell, 2010). Öğretmenler adına mesleki gelişim bugünün dünyasında ciddi bir önem arz etmektedir. Öğretmenlerin hızlı değişen ve gelişen teknoloji ve iletişim materyalleri sebebiyle birincil bilgi kaynağı olmaktan uzaklaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin gerçekleşebilmesi adına okul müdürlerinin ve diğer yetkililerin onlar için seminer, kurs vb. etkinlikler düzenlemesi okulun verimliliği ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri için oldukça değerli bir faktör olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri sadece okul değil, öğrenciler için kaliteli eğitim anlamına gelmektedir (Bilge & Arslanargun, 2018).

Mesleki Gelişim Modelleri

Öğretmen mesleki gelişim modellerinden ilki standartlaştırılmış öğretmen mesleki gelişim modelinde, eğitimcilerin çoğunlukla yeni kavramları keşfetmesine ve onlara yeni ve güncel becerilerin gösterilmesi ve modelleşmesine odaklanılmaktadır. Bölge tabanlı öğretmen mesleki gelişim modelinde ise eğitimciler, kademli şekilde öğrenme evrelerine dahil olarak içerik, pedagojik ve teknoloji becerilerinde yetkinlik sahibi olabilmesi için örgüt ve yerelde kolaylaştırıcılar ile ya da ilgili konuda uzmanlaşmış eğitimciler ile çalışılmaktadır. Öz/bireysel mesleki gelişim modelinde de öğretmenlerin kendi mesleki gelişim amaçlarını belirlemeleri ve söz konusu amaçlara erişmelerine yardımcı olacak faaliyetleri tercih etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2023, s. 75; Kedzior, 2004, s. 10).

Gaible ve Burns (2005), mesleki gelişimi çeşitli başlıklar altında ele almış ve bu modelleri etkililik açısından üç gruba ayırmıştır:

1. Standartlara Dayalı Mesleki Gelişim Modeli: Bilgi ve becerilerin hızlı ve etkili bir şekilde yayılmasını hedefleyen, genellikle kademeli eğitim veya eğiticiyi eğitme yöntemiyle uygulanan bir yaklaşımdır.
2. Bölge Odaklı Mesleki Gelişim Modeli: Uygulamalı yöntemlere dayanan, uzun vadede değişimi destekleyen ve kolaylaştırıcı etkinlikler üzerine kurulu bir yaklaşımdır.

3. Bireysel Yönelimli Mesleki Gelişim Modeli: Bireysel çabaları ve kendi kendine öğrenmeyi ön planda tutan, küçük desteklerle mesleki gelişimi teşvik eden bir yaklaşımdır.

Bu modellerin tamamı, kaynakların sınırlı olduğu ortamlarda uygulanabilir ve teknolojik araçlarla desteklenebilir (Gaible & Burns, 2005).

Öğretmenlerin mesleki gelişim modelleri aşağıda detaylı şekilde verilmiştir (Sparks & Loucks-Horsley, 2007; Akın, 2022; Darling-Hammond vd., 2017);

- a. Rehberli bireysel gelişim modeli: Bu modele göre öğretmenin öğrenme süreci yine öğretmen tarafından tasarlanmaktadır. Öğretmenlerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ait öğrenmeleri kendi imkanları ile gerçekleştirilmesidir. Eğitimciler etkili modeller hakkında bilgi sahibi olsalar bile, uygulama kendi engellerini ortaya çıkarır. Örneğin bir okul veya bölge, öğretmenlere yönelik koçluk içeren bir program oluşturabilir. Ancak koçları sadece belirleyip öğretmenlerin kullanımına sunmak yeterli değildir; diğer birçok değişken koçların etkililiğini etkiler. Yazarlar şunu belirtiyor: “Koçun öğretmenlerin sınıf aralığı, konusu ve/veya okul bağlamı konusundaki uzmanlığı; gözlemin derinliği, geri bildirim ve farklı şekilde denenecek şeylere yönelik öneriler; bir koçun sonraki adımları tavsiye etme yetkisi; Öğretmenlerin önerilen sonraki adımları takip etmeleri için gereken zaman ve hesap verebilirlik”, programın başarısı üzerinde anlamlar taşır. Diğer uygulama engelleri arasında öğretime yönelik bütünleşik, tutarlı bir yaklaşımın eksikliği ve yetersiz kapasite yer alır.
- b. Gözlem / değerlendirme modeli: Modelin temelinde gözlem yoluyla öğretmenlerin sınıf içi performanslarına yönelik nesnel dönütler verilir. Öğrenme sürecinin öncesinde, öğrenme süreci esnasında ve sonrasında toplantılar düzenlenerek sürecin değerlendirilmesi yapılır. Bu süreçler esnasında öğretmene danışmanlık yapılmasından ötürü akran koçluğu veya öğretmen değerlendirme şeklinde de adlandırılmaktadır.
- c. Geliştirme/ilerletme sürecine katılım modeli: Bu model sorunla karşılaşan öğretmenlerin öğrenmelerini daha iyi gerçekleştirebileceği esasına dayanır. Öğretmenler tartışma, okuma, gözlem gibi sorunların çözümüne yönelik etkinliklerde yer alarak öğrenmelerini gerçekleştirebilirler.
- d. Kurs / Seminer modeli: Uygulanmasına en çok rastlanılan geleneksel bir modeldir. Bu modele göre eğitim lideri belirlenen öğretmen topluluğuna öğretmenlerin bilgi ve

- becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan eğitimi sunmaktadır. Ancak izleme ve geri bildirimin bulunmaması nedeniyle bu modelin sınıf ortamına aktarılması zordur.
- e. Araştırma – inceleme modeli: Öğretmenlerin karşılaştığı problemlere yönelik bilgiler toplayarak yorumlaması ve bu problemin çözümüne yönelik bir sürece varmasını sağlayacak modeldir.
- f. Çalışma grupları modeli: Öğretmenlerin okul ortamındaki mevcut problemlere odaklanarak bu problemlerle ilgili çözüm ürettiği modeldir. Böylece okul içerisindeki çalışmalar iş birliği halinde yürütülebilir öğretim sürecine yönelik yenilikler uygulama ortamı bulabilir.
- g. Danışmanlık modeli: Meslekte uzun yıllarını geçirmiş deneyimli bir öğretmenin mesleğe yeni başlamış deneyimi az olan öğretmenle olan çalışmaları içermektedir. Günümüzde aday öğretmenlere yönelik uygulanmakta olan mesleki gelişim modelidir.

Mesleki Öğrenme Kavramı

Mesleki öğrenme, öğretmenlerin bir araya gelerek etkileşimli ve düzenli şekilde iş birliği yaptığı, geri bildirimlerle öğretim süreçlerini yenilediği ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayan uygulamalardan oluşan bir kavramdır (Liu & Hallinger, 2016, ss. 87-89). Günümüzde öğretmenlerin mesleki öğrenmesi, belirli bir programa ya da zaman dilimine bağı kalmaksızın, bireysel ya da diğ er meslektaşlarıyla gerçekleştirdikleri iş birliği faaliyetleriyle elde ettikleri deneyimlere dayanmaktadır (Hallinger vd., 2019). Yaşam boyunca edinilen tecrübelerin tutum ve davranışları şekillendirmesi öğrenme olarak tanımlanabilir (Fidan, 1986). Bireylerin öğrenme biçimi yalnızca kişisel özelliklere değı l, aynı zamanda öğrenme sürecindeki sosyal ve kültürel koşullara da bağı lıdır (Tynjälä, 2008). Eleştirel sorgulama, paylaşım, sürekli düşünme ve işbirliği gibi unsurları barındıran, öğrenmeyi teşvik eden ve büyümeye odaklı toplulukların oluşturulması ise mesleki öğrenmenin temel amaçları arasında yer alır (Stoll & Louis, 2007).

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

Eğitim sürecinin niteliğini belirleyen en kritik unsurlardan biri, toplumların kalkınması ve sürekliliğini sağlama hedefinde kilit rol oynayan öğretmenlerdir (Yılmaz, 2017). Öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin bilgi, beceri ve uzmanlıklarını geliştiren, aynı zamanda öğrenci başarısını artırmayı amaçlayan okul içi ve dışındaki faaliyetler ile çabaların bütünü olarak tanımlanabilir (Desimone, 2009; Guskey, 2002; Thoonen vd., 2011). Bu süreç, öğretimin kalitesini ve okulun etkililiğini belirleyen en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Darling-Hammond, 2000). Mesleki öğrenme sürecinde bireyin sosyal davranışlarının dinamik

bir değişken olması, sürecin farklı sonuçlar doğurmasına neden olmaktadır (Opfer & Pedder, 2011). Okullarda güven ve aidiyet duygusunun güçlenmesi, mesleki öğrenme konusunda profesyonellik seviyesinin artmasını desteklemektedir. Bu nedenle, karşılıklı sorumluluğa dayalı ortak bir taahhüt, mesleki öğrenme ortamını daha anlamlı hale getirmektedir (Wang, 2002).

Yapılan araştırmalar, öğretmen mesleki öğrenmesinin öğrenme ve öğretim süreçleri üzerinde kayda değer bir etki yarattığını ortaya koymaktadır (Darling-Hammond, 2000; Liu vd., 2021; Özdemir, 2020). Bu bağlamda, öğretmen mesleki öğrenmesi, okullardaki öğrenme ve öğretim süreçlerini geliştirmeyi hedefleyen araştırmalarda önemli bir kavram olarak ele alınmıştır (Liu & Hallinger, 2018).

Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Önemi

Öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretimin niteliğini yükseltmesi, öğretmenlere kolaylık sağlaması ve sunduğu yararlar nedeniyle alanyazında sıkça ele alınan bir konudur. Araştırmalar, mesleki öğrenmenin sadece öğretim ortamında değil, okul ve toplum düzeyinde de olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Bu süreç, öğretmenin yetkinliği ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir bağ kurmakta ve öğrenci, okul ve toplumun daha nitelikli hale gelmesinde öğretmenin gelişiminin kilit bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Ariza & Poole, 2018). Öğrencilerin 21. yüzyılın gerektirdiği analitik becerileri kazanabilmesi için öğretmenlerin, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim yöntemlerini öğrenmeleri gereklidir. Bu yaklaşımla öğrencilere rehberlik edilmesi, onların özgüvenini ve öğrenme kapasitesini artırabilir ve nihayetinde akademik başarılarının yükselmesi beklenir (Yue, 2019). Öğretmenler, mesleki öğrenme yoluyla kişisel deneyimlerini, meslektaşlarıyla iş birliğini ve bilgi birikimlerini artırmaktadır (Brodie, 2014). Bu süreç, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin gelişimiyle birlikte, elde ettikleri uzmanlıklarını okulun genel gelişimine ve öğrenci başarı seviyesine yansıtılmalarını sağlamaktadır (Darling-Hammond vd., 2009). Mesleki öğrenmeye yönelmek, öğretmenlerin mesleklerini daha özverili ve keyifle yapmalarına yardımcı olmakta, iş tatminlerini artırmakta ve tükenmişlik düzeylerini azaltmaktadır (Bettini vd., 2017).

Öğretmenlerin mesleki kariyerlerine başlamadan önce alan bilgisi ve pedagojik eğitim alarak belirli beceriler kazanmaları ve istenen niteliklere sahip olmaları için öğretmen yetiştirme süreci kritik bir rol oynamaktadır (Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018). Eğitim sürecini tamamlayan öğretmenlerin, mesleğe başladıktan sonra bilgilerini güncellemeleri ve gelişmeleri takip etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Özgül, 2018). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki öğrenimlerini sadece okul içinde değil, okul dışındaki güçlü iletişim becerileri ve iş birliği ile de devam ettirmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Bayram & Bıkmaz, 2019).

Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Alt Boyutları

İşbirliği Boyutu. Bu boyut, öğretmen mesleki öğrenmesini olumlu şekilde etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Meirink vd., 2010). Polatcan (2021) ise iş birliğini, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmek, uzmanlıklarını artırmak ve öğretim uygulamaları ile deneyimlerini paylaşmak amacıyla meslektaşlarıyla zaman ve enerji harcamalarını ifade eden bir süreç olarak tanımlamaktadır. İş birliği boyutu, öğretmenlerin öğretim sürecinin planlanması, kullanılacak yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi, öğrenci başarısı hakkında tartışmalar yapılması ve mesleki gelişimlerinin değerlendirilmesi gibi alanlarda meslektaşlarıyla bir araya gelerek birlikte çalışmayı hedefler (Gümüş vd., 2018).

Yansıtma Boyutu. Bu boyut, öğretmenlerin eğitim ortamında gerçekleştirdikleri uygulamalardan ve deneyimlerinden yola çıkarak kendilerini değerlendirmelerini ve bu değerlendirmeler doğrultusunda kendilerini geliştirmelerini ifade eder (Sansur, 2022). Bu değerlendirme sürecinde öğretmenler, genellikle öğrencilerinden aldıkları geri bildirimlerden yararlanarak kendilerini iyileştirirler. Mesleki öğrenmede yansıtma, öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarına yönelik olarak öğrencilerden aldıkları geri bildirimleri analiz etmeleri ve meslektaşlarının olumlu deneyimlerinden örnekler alarak farklı perspektifler kazanmalarını sağlar (Kılınç vd., 2021). Bu süreç, öğretmenlerin öğretim sürecini birlikte planlamaları, karşılaştıkları sorunlara iş birliği ile çözümler geliştirmeleri ve mesleki öğrenmeyi yeni yöntemlerle çeşitlendirmeleri gerektiğini hedeflemektedir (Hairon & Dimmock, 2012). Ayrıca, yansıtma boyutu, öğretim sürecinde temel bileşenler oluşturmayı, öğretimin kalitesini artırmak için yeni öğretim yöntemleri geliştirmeyi ve öğrencilerin başarı düzeylerini yükseltmeyi amaçlamaktadır (De Vries vd., 2014).

Uygulama Boyutu. Uygulama, teorik bilgilerin pratikle bağlantı kurarak somutlaştırılmasıdır (Yunus vd., 2010). Başka bir tanımlamada ise uygulama, öğretimde karşılaşılan sorunlara çözüm bulma, öğretimi geliştirmek amacıyla yeni fikirler üretme, materyaller tasarlama ve bu yenilikleri sınıf ortamında hayata geçirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Gümüş vd., 2018). Öğretmenler, öğretim sürecine dair öğrencilerden aldıkları geri bildirimlere dayanarak yeni yöntemler geliştirirler. Bu deneyimler, öğrenme ve öğretme uygulamalarını daha etkili hale getirmektedir (Kwakman, 2003). Bu süreçte öğretmenler, güncel öğretim yöntemlerini, yeni düşünce ve yenilikleri deneyimlemeyi, eğitim ortamlarında yeni materyaller, araçlar ve gereçleri kullanmayı öğrenirler (Liu vd., 2016).

Bilgi Tabanına Ulaşma Boyutu. Bilgi tabanına ulaşma, öğretmenlerin eğitim sürecinde karşılaştıkları eksiklikleri gidermek, kendilerini geliştirmek ve öğretim kalitesini artırmak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri çeşitli kaynaklardan edinmelerini

kapsamaktadır. Bu kaynaklar arasında meslektaş deneyimleri, öğrenci geri bildirimleri ve çevrimiçi materyaller yer almaktadır (Polatcan, 2021; Liu vd., 2016). Teknolojik gelişmeler, öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini sürekli olarak güncellemelerini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bilgiye ulaşma süreci sadece kendi bilgi seviyelerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğretim yöntemlerini geliştirerek daha verimli sınıf içi deneyimler yaratmalarına olanak tanır (Verloop vd., 2001). Öğretmenler, etkili iletişim, yeni öğretim yöntemleri üzerine yapılan tartışmalar ve öğrenci katılımı gibi unsurlar üzerinden bilgiler edinir ve bu bilgileri öğretim sürecinde daha etkin bir şekilde kullanmaya çalışırlar (Thompson vd., 2020).

Öz-Yeterlik Kavramı

Bireyler toplum ile uyumlu şekilde hayatlarını sürdürebilmek, kendi iç yaşamı ile dışarıda yaşananların kendilerini ne şekilde etkilediğinin farkında olmak önemli bir etkidir. Bireylerin yaşamları süresince yaptıkları faaliyetlerin neticesine yönelik eleştirileri gelecekte aynı faaliyetleri gerçekleştirip gerçekleştirilmeme durumlarını etkilediği düşünülmektedir. Bunun yanında insanların ortaya koyduğu eylemleri kendi becerilerine olan inançlarının oluşumunda ve gelişmesinde etkili bir işleve sahiptir. Diğer bir söylemle kişilerin kendi potansiyellerine yönelik inançları, mevcut beceri ve bilgiler ile neler ortaya koyabileceklerine göre şekil aldığı ifade edilmektedir. Kişilerin sosyal öğrenme teorisine bağlı şekilde ortaya koydukları davranışlar edilgen değil doğrudan kendi inisiyatifleri çerçevesinde oluşmaktadır. Bireylerin varmaya çalıştıkları amaçların tespit edilmesinde, tecrübeler edinmesinde ve mevcut çevrenin kontrol altına alınmasında öz-yeterlik inançları etkilidir (Çubukçu & Girmen, 2007, s. 1; Hamurcu, 2006, s. 112; Aydın, 2011, s. 1; Güvenç, 2011, s. 103).

Bireylerin ortaya koyacakları eylemlerin temelinde yer alan faktörler dahilinde öz-yeterlik inancı önemli bir konuma sahiptir. Öz-yeterlik inancı zayıf olan bireyler karşı karşıya kaldıkları engeller karşısında çoğunlukla daha az sorumluluk yüklenme eğilimine sahipken, öz-yeterlik algısı yüksek olan kişiler çoğunlukla karşılarına çıkan engeller karşısında daha çok sorumluluk yüklenme yolunu tercih etmektedirler. Bu durum öz-yeterlik algısı yüksek ya da zayıf olan bireylerin çalışma hayatlarında aldıkları sorumluluk seviyesini de etkilemektedir. Dolayısıyla öz-yeterlik inancı iş hayatından bireylerin kariyerlerini etkileyen dikkat çeken bir faktör şeklinde nitelendirilmektedir (Mojavezi & Tamiz, 2012; Belgi, 2016). Ayrıca işgörenlerin mesleki öz-yeterlik seviyelerinin yüksek olması mesleki açıdan niteliğin artmasına da yardımcı olmaktadır. Öğretmen adaylarının iş hayatına atılmadan önce, eğitim süreçleri boyunca mesleki öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesi, ileride öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artmasına ve buna bağlı olarak eğitimin kalitesinin yükselmesine olanak

sağlamaktadır. Mesleki öz-yeterlik düzeyinin yüksek olması, bireyin yaptığı işten memnuniyet duymasına, mesleğini daha istekli ve kararlı bir şekilde icra etmesine katkı sunmaktadır (Yıldırım, 2011, ss. 1-27; Henson, 2001).

Kavram olarak öz-yeterlik algısı “Bir insanın bireysel açıdan bir işi gerçekleştirebilme oranına dair inancı” olarak ifade edilmektedir (Kurbanoglu, 2004, s. 137). Bir başka ifadeye göre öz-yeterlik “Belli bir durumda bireyin ortaya koyması gereken performans seviyesine ilişkin geleceğe dair inancı” olarak açıklanmaktadır. Öz-yeterlik algısı bireyin birtakım sonuçlar ortaya koyabilmeye yönelik kendi yeterliği konusundaki yargısı anlamına gelmektedir (Ekinci, 2015, s. 63). Bir başka ifadeye göre öz-yeterlik inancı “bireylerin ortaya koydukları tutumlarla bekledikleri sonuçlara ulaşma ve çevrelerini etkileme düzeylerine yönelik inanç” olarak açıklanmıştır (Çolak vd., 2017, s. 21). Yapılan tanımlara göre öz-yeterlik kavramının mevcut temel nitelikleri aşağıdaki gibi ifade edilmektedir;

- Bireyin belirli bir performansı ortaya koyma potansiyeline olan inancıdır.
- Bireyin kendi beceri algısına dair inancıdır.
- Öz-yeterlik inancı bireysel seviyede ortaya çıkan bir tutumdur.
- Öz-yeterlik inancı bireyin belli bir görevi yerine getirebilme becerisine dair inancıdır.
- Öz-yeterlik inancı bireyin sahip olduğu kişisel algılardan oluşmaktadır.
- Öz-yeterlik inancı bireyin kendi performansına dair algıları ile doğrudan ilişkilidir (Kurt, 2012: 204).

Bireylerin mevcut öz-yeterlik inançları sıkça yetenek veya özgüven kavramları ile ilişkilendirilmektedir. Kuşkusuz ki bireyler becerileri yönünde bir işte başarılı olup olamayacaklarını düşünürler. Ancak bu terimleri birbirinden farklı kılan birtakım nitelikler mevcuttur. Bireylerin yetenek algıları ve kendilerine olan güvenleri mevcut potansiyelin farkında olmaları ile alakalıdır. Öz-yeterlik algısı ise kişinin mevcut potansiyeli davranış veya performansa çevirebileceği/çeviremeyeceğine dair bir kavramdır (İpek & Bayraktar, 2009, s. 68; Malinen vd., 2013).

Bandura'nın Özyeterlik Teorisi

Bir öğretmenin, öğrenciler zor veya motivasyonsuz olsa bile öğrenci katılımını ve öğrenimini teşvik etme yeteneğine olan inancı, Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme ve sosyal bilişsel teori bağlamında “öğretmen öz-yeterliği” olarak açıklanmıştır (Bandura, 1986). Araştırmalar, öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerine daha açık olduklarını, kendilerine daha zorlayıcı hedefler belirlediklerini, daha iyi planlama ve organizasyon sergilediklerini, çabalarını problem çözmeye yönelttiklerini, yardım aradıklarını

ve gerektiğinde öğretim stratejilerini ayarladıklarını göstermektedir. Zorluklar karşısında tükenmişlikten daha az etkilenen ve işlerinden daha fazla tatmin olan öz-yeterli öğretmenlerin yanı sıra daha fazla motivasyon, akademik uyum ve başarı gösteren öğrencileri için de etkili bir eğitim ortamı sundukları bilinmektedir (Lazarides & Warner, 2020).

Bireylerin birtakım süreçlerden meydana gelen öz-yeterlik algılarını, Bandura (1995) genel hatları ile şöyle ifade etmiştir;

Bilişsel süreçler: Bilişsel süreçlerin bireylerin öz-yeterlik algıları üzerinde çeşitli açılardan değerlendirildiği ifade edilmektedir. Başta bireylerin amaçladıkları davranışlar olmak üzere ortaya koydukları pek çok eylemden etkilenmektedir. Güçlü öz-yeterlik inancı kişinin zor amaçlar peşinden gitmesine yardımcı olmakta, hedeflerine varması konusunda sorumluluk duygusu hissetmesine katkı sağlamaktadır. Bireylerin yaptıkları eylemleri önemli bir kısmı zihinde gerçekleşmektedir. Bireyin mevcut öz-yeterlik algısı yaşamında pek çok olayın gelişimine katkıda bulunmaktadır. Güçlü bir öz-yeterlik gereksinimi bireyin zihninde yer alan başarı senaryolarının artmasına, düşük öz-yeterlik algısı ise zihninde olumsuz gelişmelerin ortaya çıkmasına ortam sağlamaktadır. Öz-yeterlik inancı düşük kişiler herhangi bir konuya ilişkin ne kadar emek sarf ederlerse etsinler başarı sağlayamayacaklarını düşünerek harekete geçmeden yenilgiyi kabullenirler.

Duyuşsal süreçler: Bireylerin karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilme inançları, motive olma seviyeleri, kaygı ve stres oranları bu durumları nasıl algıladıkları ve nasıl bir yol takip edecekleri ile doğrudan alakalıdır. Bu bağlamda bireylerin gerçekleştirmek için adım attıkları eylemlerde yaşanabilecek kaygı ve stres seviyeleri mevcut öz-yeterlik algılarıyla beraber değişmektedir. Öz-yeterlik inancı yüksek bireyler karşı karşıya kaldıkları problem veya yaptıkları faaliyetler karşısında düşük düzeydeki kaygı ve stres seviyesine sahipken, öz-yeterlik seviyesi düşük olan bireylerin karşı karşıya kaldıkları problemler veya yapacakları eylemlerde yüksek stres ve kaygı hissetmeleri olasıdır. Bununla beraber öz-yeterlik inancı düşük olan kişilerin eylemler veya olaylar karşısında yaşadıkları kaygı ve stres sorunlara çözüm arayışı sürecinde sahip olacakları bakış açısının da kapsamını küçültmektedir.

Motivasyonel süreçler: Bireylerin mevcut öz-yeterlik algıları motivasyon düzeyleri üzerinde son derece önemli bir etkidir. Motivasyon olgusu da öz-yeterlik inancı gibi bilişsel bir süreci ifade etmektedir. Öz-yeterlik algısı bireylerin belirledikleri amaçların seviyesini, amaçlarına ulaşma noktasında başarılı veya başarısız olma durumlarını etkilemektedir. Öz-yeterlik inançları bireylerin mevcut tecrübelerine bağlı olarak problemlerin nasıl üstesinden gelebileceklerini belirlemektedir. Bunun yanı sıra öz-yeterlik algısı güçlü olan bireyler geleceğe dair sürekli olarak yeni hedefler belirleme yetisine sahiptir.

Seçim süreçleri: Bireylerin z-yeterlik inançları olaylar veya eylemler karşısındaki tercih süreçlerine etki edebilmektedir. Bireyler mevcut becerilerinin üzerinde bir ie karşı karşıya kaldıklarında baaramama duygusu yaşamaları ve kaygı oranlarının artması olası bir sonuçtur. Bu durum beraberinde kişinin eylemden uzaklaşmasına da ortam sunmaktadır. Güçlü bir öz-yeterlik algısı ise kişinin gayret ve başarısı noktasında istekli olmasına yardımcı olmaktadır. z-yeterlik seviyesi düşük olan bireyler başarısızlık durumunda becerilerinin bu hedefe ulaşmasında yeterli olmadığını düşünürleri. z-yeterlik aracılığıyla bu tür algılar ve nedensel yüklemeler kişinin verimliliğini, motivasyon düzeyini ve geliştireceği duygusal tepkileri etkilemektedir (Akt.; ubuku & Girmen, 2007, s. 1; Schwarzer & Hallum, 2008).

Bandura (1995), z-yeterlik inançlarını belirleyen dört temel kaynağın bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlardan en önemli olanı, bireylerin doğrudan kendi deneyimlerinden edindikleri bilgilerdir. Diğer üç kaynak ise, bireylerin başarılı ya da başarısız uygulamalarına dair gözlemleri, toplumsal etkileşimin baarabilme üzerindeki etkisi ve başarıya yönelik psikolojik durumdur (Seçkin & Babay, 2013).

Yukarıda mevcut süreçler ve öz-yeterlik algısı sezgisel olarak ortaya çıkmaktadır. Herhangi bir eylemde bulunan bireyler ilk olarak ortaya koydukları tutumun sonuçlarını yorumlamaya çalışmaktadırlar. Sergilenen tutumlardan ulaşılan veriler kişinin gelecekte aynı davranışlarda bulunurken kapasitesine yönelik inancı üzerinde dikkat çeken bir etkendir. Bireyler aynı olaylardan ve ortaya koydukları tutumlardan bağımsız anlam ve sonuçlar gelitirebilmektedir. Bu nedenle, aynı beceriye sahip bireylerin öz-yeterlik algılarının farklılaşması olası bir durumdur. Aynı becerilere sahip olmalarına rağmen akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrenciler, bu durumu en iyi şekilde rneklemeaktadır (Pajares, 2002).

Öğretmen z-Yeterliliği

Spesifik olarak eğitim bağlamında, öğretmenin öz yeterliği, öğretmenin ğretimi planlama ve öğretme hedeflerini gerçekleştirme becerisine ilişkin kişisel (algılanan) inancıdır. Öğretmenin ğrencilere verimli ve etkili bir şekilde öğretme kabiliyeti hakkında sahip olduğu inancıdır(Gavora, 2010).

Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında öğretmenler var olan sorumluluklarını Türk Milli Eğitimi'nin esas ilke ve amaçlarına uyum biçimde gerçekleştirmek ile ykmllerdir. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleği diplomasına sahip olmasına rağmen herhangi bir alanda i bulamayan herkesin tercih edebileceği bir alan değildir. Öğretmenlik mesleğinin esas nitelikleri aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (zyurt, 2000; Fackler vd., 2021; zdemir, 2003).

Gerçekleştirilen işin niteliği açısından öğretmenlik mesleği: bireylere öğrenmeyi, düşünmeyi, okumayı, öğrenmeyi seven bireyler açısından öğretmenlik mesleği çok fazla tercih edilen bir alandır. Bilhassa kadın bireylerdeki çocuk sevgisi söz konusu mesleğin seçilmesine etki etmektedir.

Çalışma şartları açısından öğretmenlik mesleği: sıklıkla tercih edilen meslek dalları arasında olan öğretmenliğin bu niteliği uygun çalışma koşullarından kaynaklandığı ifade edilmektedir. İlk başta ikili öğretim uygulayan örgün eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yarım gün boş vakitleri oluşabilmektedir. Bu durum bilhassa kadınlar bakımından mesleğin tercih edilmesinde son derece etkili olmaktadır. Diğer devlet çalışanlarına kıyasla senelik izinlerinin daha uzun süreli olması da yine bu mesleğin yoğun şekilde tercih edilme nedenleri olarak gösterilmektedir.

Çalışma koşulları bakımından öğretmenlik mesleği: öğretmenler eğitimlerini ve görevlerini laboratuvar, atölye ya da sınıf gibi kapalı yerlerde genellikle diğer öğretmenlerden ayrı olarak yalnız başlarına uygulamaktadırlar. Çoğunlukla öğretmenlerin mesleklerini gerçekleştirme stilleri diğer bireyler tarafından denetime dahil edilmektedir. Haliyle öğretmenler mesleklerini icra ederken vicdanları ile baş başa kaldıkları bilinmektedir.

İnsan ilişkileri açısından öğretmenlik mesleği: Öğretmenlik mesleği var olan diğer meslek dallarına kıyasla birçok bireyle sosyal iletişimin kurulduğu bir meslek olarak ele alınmaktadır. Nitekim öğretmenler sınıflarda öğrencilerle, sınıf dışında ise diğer meslektaşları, yöneticiler ya da veliler ile sosyal bir etkileşim içine girmektedirler. Hatta öğretmenlerin veli, öğrenci ve diğer öğretmenleri ile kurdukları etkileşim meslek yaşamlarının sona ermesi durumunda bile devam edebilmektedir.

Mesleki kariyer yönünden öğretmenlik mesleği: Öğretmenlik mesleğini yapabilmek için en başta lisans düzeyinde eğitim görmüş olma koşulu bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleki kariyerin ilk basamağı olmanın yanında öğretmenler ilerleyen meslek yaşamlarında öğretim üyesi, müfettiş, yönetici ya da farklı mesleklere geçiş yaparak mesleki kariyer oluşturabilme fırsatı yakalamaktadır (Şişman, 2001, ss. 3-4).

Eğitim modelini oluşturan esas faktörler arasında bulunan öğretmenlik mesleğinde, eğitim vasıtasıyla öğrencilere yeni davranış, alışkanlık, tutum, beceri ve bilgilerin kazandırılmasında aktif şekilde yer edinmiştir. Ayrıca eğitimin var olan işlevselliğinin gerçekleştirilmesi öğretmenler tarafınca uygulanacak olan öğretim ve eğitim faaliyetlerine göre biçimlenmektedir. Yeni nesillere toplumsal değerlerin ulaştırılması, eleştirel düşünebilen, üretken, yeni gelişmelere uyum sağlayabilen, kendini gerçekleştirebilen ve kendisi mutlu hisseden kişilerin yetiştirilmesi, öğretmenlerin asıl sorumlulukları çerçevesinde yer almaktadır

(Özkan & Arslantaş, 2013). Öğretmenlerin meslek yaşamlarında başarıyı yakalayabilmeleri mesleki öz-yeterlik seviyeleri ile yakından alakalıdır. Dolayısıyla alanyazında öğretmen öz-yeterliği konusuna pek çok araştırma yapıldığı dikkati çekmektedir (Schwarzer & Hallum, 2008; Mojavezi & Tamiz, 2012; Friedman & Kass, 2002; Chong & Kong, 2012). Öğretmenlerin mevcut mesleki öz-yeterlikleri meslek hayatına adım atmadan önce aldıkları lisans eğitimi süresince şekillenmektedir (Pandergast vd., 2011). Ayrıca meslek hayatının ilk senelerinde kazanılan bilgi birikimleri ve deneyimler meslek yaşamındaki öz-yeterlik algısının gelişmesinde son derece önemlidir. Söz gelimi; öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algılarının yüksek olması meslek hayatlarına başlamadan önce aldıkları eğitim ile doğrudan ilişkilidir (Hoy & Spero, 2005).

Öğretmen öz-yeterliği “Öğretmenlerin meslekleri ile alakalı özel durumlarda öğretme yükümlülüklerini gerçekleştirme potansiyellerine yönelik inanç” olarak ifade edilmiştir (Dellinger vd., 2008). Başka bir tanıma göre öğretmen öz-yeterliği “Öğretmenlerin eğitim koşullarında öğretmeye ilişkin kendi becerileri ile ilgili yaklaşımları” olarak açıklanmıştır. Burada anlatılmak istenen yetenek yargısı yalnızca normal eğitim alan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda değil, bununla birlikte motivasyon düzeyi düşük öğrencilerin eğitim aldıkları sınıflardaki yetenek yargısını kapsamaktadır (Ekinci, 2015, s. 64; Kasalak & Dağyar, 2020, s. 16).

Yüksek mesleki öz-yeterlik farkındalığı olan öğretmenler eğitim alanında tüm ortakları olumlu açıdan etkilemekle beraber, yapılan çalışma verileri de bu görüşü destekler niteliktedir. Pandergast ve diğerleri’ne (2011) göre, öğretmenlerin sınıf ortamında etkili role sahip olmalarında mevcut öz-yeterlik inancının önemi son derece fazladır. Bu bağlamda yüksek öz yeterlik farkındalığına sahip olan öğretmenler zor durumlarda öğrencilere karşı daha hoşgörülü davranmakta ve öğrencilerin ders konusundaki hedeflerine ulaşmalarına destek olmaktadır. Buna karşılık düşük öz-yeterlik inancına sahip olan öğretmenler zor durumlarda öğrencilerin ders amaçlarına paralel olarak geliştirilmesinde etkin role sahip değildirler. Özdemir’e (2008, ss. 279-281) göre, bireylerin bir problemi çözmeye veya bir işi başarmaya ilişkin bireysel irdelemelerini kapsayan öz-yeterlik inancı, eğitim koşullarında da birtakım tutum ve yeterliklerin nasıl algılandığına ilişkin ipuçları vermektedir. Zira, öğretmenlerin öğretim sürecinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilme ve kendi beceri ve yeteneklerine yönelik bireysel yaklaşımlarını değerlendirebilme kapasitesi, öz-yeterlik inancıyla doğrudan ilişkilidir. Ayrıca, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, öğrencilerin motivasyon seviyelerinin yükseltilmesinde, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında, öğretmenlerin sınıf

yönetimine yönelik problemleri çözmelerinde, öğretim değerlendirme, uygulama ve planlama süreçlerini etkin bir şekilde yerine getirmeleri de önemlidir.

Öğretmen Özyeterliği Alt Boyutları. Öz-yeterlik kavramı; öğretmenliğin gerektirdiği sorumluluk ve görevleri yerine getirebilmek adına sahip olunması gereken, bilgi, beceri ve tutumları vurgulamaktadır. Öğretmen öz yeterliği, öğretmen etkililiği veya başarılı öğretim ile bağlantılı bir kavram olduğu ifade edilmektedir (Üstüner vd., 2009, s. 3). Öğretmen özyeterliği alt boyutlarının “Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik”, “öğretim stratejilerine yönelik”, ve “sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik” başlıklarından oluştuğu açıklanmaktadır (Şeker, 2020).

Öğretmen öz yeterliğinin alt boyutları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrenciler arasındaki ilişkisi, sınıf yönetimindeki ustalıkları ve ders sırasında uyguladıkları öğretim yöntemlerini kullanmadaki yeterliği gelmektedir. Söz konusu yeterliğe sahip öğretmen de etkili bir öğretmen olarak nitelendirilmektedir. Bazı eğitimciler de öz yeterliğe sahip olabilirler ancak buna sahip olduklarının bilincinde olmayabilirler (Benzer, 2011, s. 24; Fackler vd., 2021, s. 3). Eğitim yaşamı adına öğretmenliğin, öğretmenlik mesleği içerisinde öz yeterliğin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Öğretmenler mesleklerinde daha etkili ve başarılı olabilmek adına kendilerini daha fazla geliştirir ve günceli takip etmektedirler. Kendisi sürekli olarak geliştirmeye çabalamayan öğretmenler sosyal yaşamlarından daha fazla saygı görerek kendisini daha değerli hissedebilmektedir. Kendine güven duyanların etraflarına yönelik daha fazla yararlı olabileceği vurgulanmaktadır (Zararsız, 2012, s. 4).

Yirmi yılı aşkın bir süredir öğretmen yeterliliği, bir öğretmenin öğrencilerin davranışlarını ve akademik başarılarını, özellikle zorluk yaşayan veya öğrenme motivasyonu düşük olan öğrencilerini etkileyebileceğine ne ölçüde inandığı olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen yeterliliğinin kavramsallaştırılması öğretmenin rolünün genişliğine dayanmaktadır. Çoğu çalışmada bu sadece öğretmenin eğitim ve öğretimle meşgul olduğu sınıfı göstermektedir. Bazı kavramsallaştırmalarda öğretmen yeterliliği, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı unsurlarını içermektedir. Bu nedenle, literatürdeki öğretmen yeterliliği kavramsallaştırması, öğretmenin kendi yeterliliğine ilişkin algısına ve mesleki bir disiplin olarak öğretme becerisinin öğrencilerin bilgi, değer ve davranışlarını şekillendirme becerisine odaklanmıştır (Friedman & Kass, 2002).

Özyeterliğin Dağıtımçı Liderlik ile Mesleki Öğrenme Arasındaki İlişkide Aracılık Rolü

Bandura'nın öz-yeterlik teorisi, bireylerin bir görevi başarma konusundaki inançlarının (öz-yeterlik algılarının), davranışlarını, motivasyon düzeylerini ve öğrenme süreçlerini nasıl

etkilediğini ortaya koyar. Bu teori temel alınarak, dağıtımçı liderliğin mesleki öğrenme üzerindeki etkisinde mesleki öz-yeterliğin aracılık rolü açıklanmıştır.

Dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algısını güçlendirerek, onların mesleki öğrenme süreçlerine daha etkin bir şekilde katılım göstermelerini sağlamaktadır. Bu liderlik yaklaşımı, öğretmenlerin kendilerini güçlü, değerli ve yeterli hissetmelerine olanak tanır. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenler ise mesleki öğrenme fırsatlarını daha etkili bir şekilde değerlendirme, edindikleri bilgileri uygulamaya dönüştürme ve mesleki gelişimlerini sürdürülebilir kılma eğilimindedir. Dağıtımçı liderlik, mesleki öğrenme üzerindeki etkisini doğrudan değil, mesleki öz-yeterlik algısını artırmak suretiyle dolaylı bir şekilde gerçekleştirir. Örneğin, bir okul müdürünün dağıtımçı liderlik anlayışı doğrultusunda öğretmenlere liderlik görevleri verdiğini ve onların mesleki gelişim programlarına katılımını teşvik ettiğini düşünelim. Bu süreçte öğretmenler, başarı deneyimleri yaşayarak mesleki öz-yeterlik algılarını güçlendirebilir. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenler, yeni öğretim stratejilerini öğrenme ve uygulama konusunda daha fazla çaba gösterir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkiler.

Sonuç olarak, Bandura'nın öz-yeterlik teorisi (1977), bireylerin kendilerine duydukları inancın davranışlarını ve öğrenme süreçlerini nasıl şekillendirdiğini vurgular. Bu bağlamda, dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algısını güçlendirerek mesleki öğrenme süreçlerini dolaylı olarak destekleyen önemli bir liderlik yaklaşımıdır. Bu nedenle, mesleki öz-yeterlik, dağıtımçı liderlik ile mesleki öğrenme arasındaki ilişkide kritik bir aracılık rolü üstlenmektedir.

Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Kahya (2023, ss. 4-5) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 578 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ve öğretmenlerin mesleki gelişim seviyelerinin öğretmenlerin mesleki kıdemine, cinsiyetine, okul türüne, eğitim düzeyine ve okul müdürü ile çalışma süresine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki gelişim seviyeleri arasında olumlu yönde ve yüksek seviyede bir ilişki olduğu, bunun yanında okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu rapor edilmiştir.

Arık (2023, s. 1) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin müdürlerin dağıtımçı liderlik tarzlarına ilişkin algılarının yaşadıkları örgütsel stres ile ilişkisinin incelenmesi

amaçlanmıştır. Çalışmaya 660 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda örgütsel stres algı düzeylerinde yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kıdem ve okuldaki öğretmen sayısı arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu, dağıtımçı liderlik algıları ile örgütsel stres algı düzeyleri arasında düşük seviyede negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Durmaz (2023, s. 6) tarafından yapılan araştırmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişim öz yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 203 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerinin mesleki gelişim öz yeterlilik algı düzeylerinin orta seviyede olduğu, öğretmenlerinin cinsiyet değişkenlerine göre mesleki gelişimlerine ilişkin öz yeterlilikleri incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı düzeyde fark görülmediği, öğretmenlerinin görev yaptığı okul türüne göre mesleki gelişimlerine ilişkin öz yeterlilikleri değerlendirildiğinde devlet okul ve özek okul arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu, söz konusu farklılığın özel okulda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu rapor edilmiştir.

Türkseven-Dübüş (2022, ss. 3-4) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik rolleri ile kullandıkları güç kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 1615 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda okul müdürlerinin kullandığı güç kaynaklarına yönelik öğretmen görüşlerinin eğitim düzeyi, okul türü, kıdem, mesleki süre ve okul müdürüne göre anlamlı şekilde farklılaşırken, yaş, cinsiyet, bransa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik tarzlarının düzeyleri ile okul müdürlerinin kullandığı örgütsel güç kaynakları seviyesi arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu, dağıtımçı liderlik ve güç türleri arasında; yasal güç ile pozitif yönde düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu, dağıtımçı liderlik ile ödül gücü arasında olumlu yönde ve orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu rapor edilmiştir.

Yenen (2022, s. 27) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerini etkileyen unsurların incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma örneklemini 20 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin genel anlamda mesleki yeterliliklerini etkileyen unsurların; mesleğe ilişkin tutum, mesleki gelişim, hizmet öncesi eğitim, okul iklimi, mesleki tecrübe, sosyal ve aile çevresi ve ekonomik düzey olarak rapor edilmiştir.

Kurt (2022, s. 4) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin hizmetkâr ve dağıtımçı liderlik tarzlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 437 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda okul yöneticilerinin hizmetkâr ve dağıtımçı liderlik tarzları öğretmenlerin eğitim düzeyi, cinsiyet be medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde bir fark göstermediği, öğretmenlerin görev yapılan

okul türü, kıdem ve yaş düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, okul yöneticilerinin hizmetkâr ve dağıtımçı liderlik tarzları ile öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerine ilişkin tutumları arasında olumlu yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, okul yöneticilerinin hizmetkâr ve dağıtımçı liderlik tarzları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin tutumlarını benzer şekilde ve pozitif yönde yordadığı rapor edilmiştir.

Cansev (2021, s. 5) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin algı düzeylerine göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 3115 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda dağıtımçı liderlik davranışları ve örgütsel bağlılık arasında yüksek seviyede ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, dağıtımçı liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığın %68'ini yordadığı, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları göstermelerinin öğretmenlerin okula olan bağlılık düzeylerinin artmasında önemli bir belirleyici olduğu rapor edilmiştir.

Çomak (2021, s. 3) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik uygulama becerileri ile örgütsel iklim arasında yer alan ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 216 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin algı düzeylerine göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının yüksek düzeyde olduğu, öğretmen algılarına göre okul müdürleri, dağıtımçı liderlik boyutlarından takım çalışması davranışı yüksek düzeyde olduğu, destek verme davranışını daha düşük seviyede gösterdiği, dağıtımçı liderlik boyutlarından denetim, destek verme ve ekip çalışması davranışlarına ilişkin öğretmen algıları katılımcıların yaş düzeylerine göre anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği, öğretmenlerin örgütsel iklim algı düzeylerinin orta seviyede olduğu, örgüt iklimi boyutlarından samimi, işbirlikçi öğret davranışı ve destekleyici müdür davranışına yönelik öğretmen algılarının düşük düzeyde olduğu, bunun yanında umursamaz öğretmen davranışı, kısıtlayıcı ve emredici müdür davranışının düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Mermer (2019, ss. 5-6) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinde dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 404 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenler okul yöneticilerinin orta seviyede dağıtımçı liderlik davranışı gösterdiği, müdür yardımcılarının en fazla dağıtımçı liderlik sergiledikleri, aynı zamanda okul müdürlerinden oluşan liderlik ekibi uyumunun orta seviyede olduğu, katılımcıların cinsiyeti, mesleki kıdem, yaş ve çalışma süresine göre öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı düzeyde bir fark bulunmadığı, rapor edilmiştir.

Kurt (2016, s. 1) tarafından yapılan araştırmada öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir modeli analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma Ankara ilinin yedi ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 360 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda

dağıtımçı liderliğin öğretmen liderliğini doğrudan etkilediğini, aynı zamanda öğretmenlerin örgütsel öğrenmesi ve öz-yeterlik algısı üzerinde de dolaylı etkisi olduğunu kanıtlamaktadır. Araştırmanın sonuçları, okullarda öğretmen liderliğinin gelişimini sağlamak için idari, örgütsel ve kişisel bileşenlerin bütünsel olarak ele alınması gerektiğini ve örgütsel ve kişisel bileşenlerin de liderliğin kendisi kadar hayati önem taşıdığını kanıtlamaktadır.

Ataş-Akdemir (2016, ss. 3-4) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserlikleri ile okul başarı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 772 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik seviyesi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında yapılan araştırmalar, okulların akademik iyimserlik seviyesi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve okul başarıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının, akademik iyimserlik, öğrenciye güven, akademik vurgu boyutları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkide, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının aracı rol oynadığı rapor edilmiştir.

Altun (2016, s. 1) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik rolleri ile öğretmenlerin mesleki gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 402 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı gayretleri, örgütlerde işbirliği ve uyumu geliştirmek, örgütün geliştirilmesi ve iyileştirilmesine destek olmak, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğretmenlerin mesleki gelişimine destek olmak bakımından önemli olduğu, okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik rollerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı rapor edilmiştir.

Yetim (2015, ss. 8-9) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında örgütsel bağlılık ile dağıtımçı liderlik tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 271 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin okul yöneticilerinde gördükleri dağıtımçı liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu, yönetici yardımcılarının dağıtımçı liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık arasına istatistiksel açıdan olumlu yönde bir ilişki olduğu, dağıtımçı liderlik ile örgütsel bağlılık arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu, yöneticilerin ve liderlik ekibinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri görev durum ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak kıdeme göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Karamahmutoğlu (2014, ss. 12-13) tarafından yapılan araştırmada ortaokul ve ilkokul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 338 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda eğitim durumu ve yaş düzeyine göre anlamlı şekilde farklılık bulunmadığı, okul statüsü, cinsiyet, kıdem ve okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu, öğretmenlerin sürekli kendini geliştirmek zorunda olduğunu düşündüğü rapor edilmiştir.

İnceler (2005, s. 1) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 25 okul, 458 öğretmen ve 19 müfettiş dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda ilköğretim müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öğretimsel liderlik davranış boyutlarını yerine getirme seviyelerine yönelik ilköğretim müfettişi, müdürler ve öğretmenlerin görüşleri arasında beş boyutta anlamlı farklılık olduğu, öğretmen ve müdürlerin görüşlerinin genel açıdan birbirine yakın olduğu, ancak müfettişlerin görüşlerinin öğretmen ve müdürlere göre farklı olduğu, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme seviyelerine yönelik müfettiş, öğretmen ve müdür görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, kıdem, branşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği rapor edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırma yöntemine, evren ve örnekleme, veri toplama araç ve tekniklerine, uygulama sürecine, verilerin analizine ve araştırmacının rolüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nicel yönetime dayalı, ilişkisel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırmalar, birden fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin düzeyini incelemek üzere veri toplama ve analiz süreçlerini içeren çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu yöntemle elde edilen sayısal değerler, iki değişkenin birbiriyle bağlantılı olup olmadığını ve bir değişkenin diğerini öngörüp öngöremeyeceğini gösterir (Creswell, 2012). İlişkisel araştırmalarda, bağımsız değişkenler üzerinde herhangi bir manipülasyon yapılmaz; araştırmacı yalnızca bu değişkenlerin mevcut durumlarını tanımlamakla yetinir (Tabachnick & Fidell, 2015). Ayrıca, bu tür araştırmalar, insan davranışlarını anlamayı ve bu davranışların muhtemel sonuçlarını öngörmeyi hedefleyen önemli amaçlara hizmet eder (Fraenkel & Wallen, 2006).

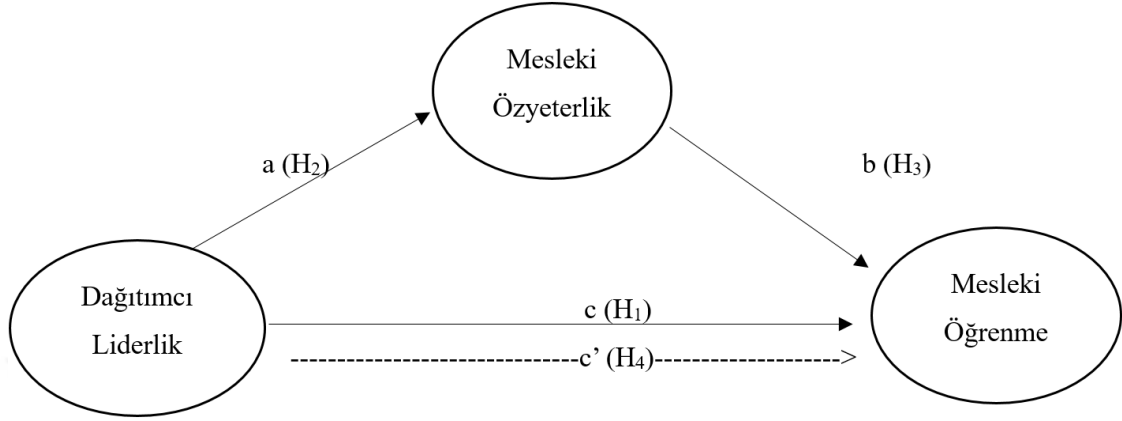
Araştırmada Test Edilecek Yapısal Eşitlik Modeli (YEM)

Yapısal eşitlik modeli (YEM), araştırılan bir konuya ilişkin varsayımsal veya gerçek modellerin tanımlanması ve yeni modellerin geliştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Raykov & Marcoulides, 2006). YEM, kuramsal modellerin bir bütün olarak test edilmesine olanak tanır ve gizil ile gözlenen değişkenler arasında nedensel çıkarımlar yapılmasını sağlar.

Yapısal eşitlik modeli (YEM), bir değişkenin diğer bir değişken üzerindeki doğrudan etkilerini ve aracı değişkenler aracılığıyla oluşan dolaylı etkilerini içeren çok değişkenli modellerin oluşturulmasına, tahmin edilmesine ve test edilmesine imkân tanır (İlhan & Çetin, 2014). Bu model, teorik çerçevelerin ampirik verilerle sınanmasını sağlayarak daha kapsamlı ve doğrulanabilir bulgular sunar. Ayrıca, YEM'i diğer istatistiksel yöntemlerden ayıran en belirgin özellik, değişkenler arasındaki ilişkilerin bütünsel bir yaklaşımla ele alınmasıdır (Ayyıldız & Cengiz, 2006).

Bu araştırmanın modelinde, dağıtımçı liderlik bağımsız değişken, mesleki öz yeterlik aracı değişken ve mesleki öğrenme bağımlı değişken olarak tanımlanmış, tasarlanan model çerçevesinde, araştırmaya yönelik dört hipotez ileri sürülmüştür. Tasarlanan model şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. Aracılık Modeli (Temel Aracılık)



Baron ve Kenny’e (1986) göre, bir değişkenin aracı değişken olarak kabul edilebilmesi için bağımsız değişkende gerçekleşen değişimlerin, aracı değişkende meydana gelen değişimleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde açıklaması gerekir (Yol a). Aynı şekilde, aracı değişkende oluşan değişimlerin de bağımlı değişkendeki değişimleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde öngörmesi beklenir (Yol b). Bunun ardından, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki başlangıçta istatistiksel olarak anlamlı olan c yolu, a ve b yolları kontrol edildiğinde anlamlılığını kaybeder. Diğer bir ifadeyle, c yolunun istatistiksel olarak sıfıra ne kadar yaklaştığı, aracı değişkenin o kadar etkili olduğunu gösterir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın hedef evrenini Erzurum ilindeki okul öncesi, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın ulaşılabilir evrenini ise 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla Erzurum ilinin Oltu ilçesinde görev yapan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Oltu ilçesinin okul ve öğretmen sayısının araştırma için yeterli büyüklükte olması; ilçenin Erzurum ilini sosyoekonomik ve kültürel açıdan temsil yeterliğinin yüksek olması; araştırmacıya zaman açısından tasarruf sağlaması; araştırmacının görev yaptığı ilçe olması nedeniyle ulaşılabilirlik açısından kolaylık sağlaması evren olarak seçilmesinde etkili olmuştur. Erzurum'un Oltu ilçesinde toplam 35 okul bulunmaktadır ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayısı yaklaşık olarak 464’tür (<https://oltu.meb.gov.tr>).

Araştırma verilerinin evreni temsil yeterliğinin yüksek olması için örneklem, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinden oluşmuştur. Basit seçkisiz örnekleme, evrendeki her birime eşit ve bağımsız bir şekilde seçilme şansı tanıyan ve örneklemin evreni temsil etme yeteneği yüksek bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu doğrultuda, toplamda 336 öğretmene ulaşılmış bunların 330'u değerlendirmeye alınmıştır. Aşağıdaki Tablo 8, araştırma örneklemine dahil olan öğretmenlerin demografik özelliklerini göstermektedir.

Tablo 8. *Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Demografik Bilgileri*

		N	%
Cinsiyet	Kadın	178	53,9
	Erkek	152	46,1
	Toplam	330	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	46	13,9
	6-10 yıl	87	26,4
	11-15 yıl	83	25,2
	16-20 yıl	52	15,8
	21-25 yıl	33	10,0
	26 yıl ve üzeri	29	8,8
	Toplam	330	100,0
Eğitim Durumu	Lisans	300	90,9
	Lisansüstü	30	9,1
	Toplam	330	100
Branş	Sınıf	77	23,3
	Diğer	253	76,7
	Toplam	330	100,0

Tablo 8 incelendiğinde örneklemi oluşturan öğretmenlerin %53,9 (178)'u kadın, %46,1 (152)'i erkektir. Mesleki kıdem açısından örneklemdaki öğretmenlerin çoğunun 6-10 yıl (%26,4) ve 11-15 yıl (%25,2) aralığında görev yapan öğretmenlerden oluştuğu; azınlığının ise 26 yıl ve üzeri (% 8.8) gören yapan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Eğitim durumları açısından incelendiğinde %90,9'u (300) lisans mezunu iken, %9,1'i (30) ise lisansüstü mezunlarından oluşmaktadır. Branş bazında örneklem grubunun %23,3'ü (77) sınıf öğretmeni iken, %76,7'si (253) diğer branşlarda görev yapmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ileri sürülen dört hipotezin test edilebilmesi için üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçları sırasıyla şu şekildedir: "*Dağıtımçı Liderlik Envanteri (DLE)*", "*Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ)*" ve "*Mesleki Öğrenme Ölçeği (MÖÖ)*". Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin verilere ulaşmak için ise "*Kişisel Bilgi Formu*" oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formundan başlanarak her bir ölçme aracına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgilere ulaşmak amacıyla hazırlanmış bir formdur. Bu formda, cinsiyet, mesleki deneyim süresi, çalışılan okul türü, okuldaki görev süresi, eğitim durumu ve branş gibi bilgilere ulaşmayı sağlayan sorular yer almaktadır. Bu bilgiler, araştırma sınırlılıklarının ortaya çıkarılması ve bulguların yorumlanmasında yararlanmak için toplanmıştır.

Dağıtımçı Liderlik Envanteri

Dağıtımçı liderlik Envanteri (DLE) Hulpia, Devos ve Rosseel (2009) tarafından geliştirilmiş, Özdemir (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında 160 katılımcının ölçeklere verdikleri yanıtlar üzerinden temel bileşenler faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizler doğrultusunda, liderlik fonksiyonları alt-ölçeğin de müdür (M), müdür başyardımcısı (MBY) ve müdür yardımcıları (MY) grubu için ayrı ayrı hesaplamalar yapılmıştır. DLE'nin liderlik fonksiyonları alt-ölçeğinin madde geçerliği ve homojenliğini incelemek amacıyla madde toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda, müdür için korelasyon değerleri $r = .66$ ile $r = .87$ aralığında; müdür başyardımcısı için $r = .35$ ile $r = .80$ arasında; müdür yardımcıları için ise $r = .71$ ile $r = .88$ aralığında değişen değerler elde edilmiştir. Ayrıca, güvenilirlik analizi için yapılan testte Cronbach's Alpha katsayıları müdürler için $\alpha = .96$, müdür başyardımcıları için $\alpha = .95$, müdür yardımcıları için $\alpha = .96$ bulunmuştur. Ayrıca bu alt-ölçeğin maddelerine ait faktör yük değerleri de $.87$ ile $.92$ aralığında değişim göstermektedir. Bu alt-ölçeğin açıkladığı varyans oranı % 81.92 olarak bulunmuş ve 1'den büyük özdeğere sahip yalnızca tek bir faktör tespit edilmiştir (Özdeğer = 8.192). Liderlik fonksiyonları ölçeğinin açıkladığı varyans okul müdürleri için % 69.67, müdür başyardımcıları için % 63.26, müdür yardımcıları için % 70.15'dir. DLE'nin liderlik fonksiyonları alt-ölçeği için müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları düzeyinde yapılan güvenilirlik analizlerinde Cronbach's Alpha katsayısı, iki eş yarı korelasyonları ve Sperman-Brown güvenilirlik katsayıları 0.83 ile 0.96 arasında değerler aldığı görülmüştür.

DLE'nin liderlik ekibi uyumu alt ölçeği maddelerinin faktör yükleri .87 ile .92 aralığında yer almaktadır. Bu ölçek varyansın % 81.92'sini açıklamaktadır. Benzer şekilde, DLE'nin liderlik ekibi uyumu alt-ölçeği için yapılan güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach's Alpha katsayısı, iki eş yarı korelasyonları ve Sperman-Brown güvenirlik katsayıları 0.96 ile 0.98 aralığında hesaplanmıştır (Özdemir, 2012).

Mesleki Öğrenme Ölçeği (MÖÖ)

Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen ölçek Gümüş vd. (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları işbirliği boyutu için .82, yansıtma boyutu için .83, uygulama boyutu için .85, bilgi tabanına ulaşma boyutu için .77'dir. Ölçek genelinin iç tutarlık katsayısı .92'dir. Uygulama boyutu dışında diğer üç boyutun açıklanan ortalama varyans oranı .50'nin altındadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda dört faktörlü modelin uyum indeksleri RMSEA .072, AGFI .81, GFI .85, NFI .94, CFI .96, SRMR .040, RMR .061 olarak bulunmuştur. ÖMÖÖ' yü oluşturan dört alt boyut için yapılan analizlerde, iç tutarlık katsayısı iş birliği için .82, yansıtma için .83, uygulama için .85 ve bilgi tabanına ulaşma için .77 olarak bulunmuştur. 5'li likert tipinde geliştirilen ÖMÖÖ' nün geneli için elde edilen Cronbach Alfa katsayısı 0.92'dir (Gümüş vd., 2018).

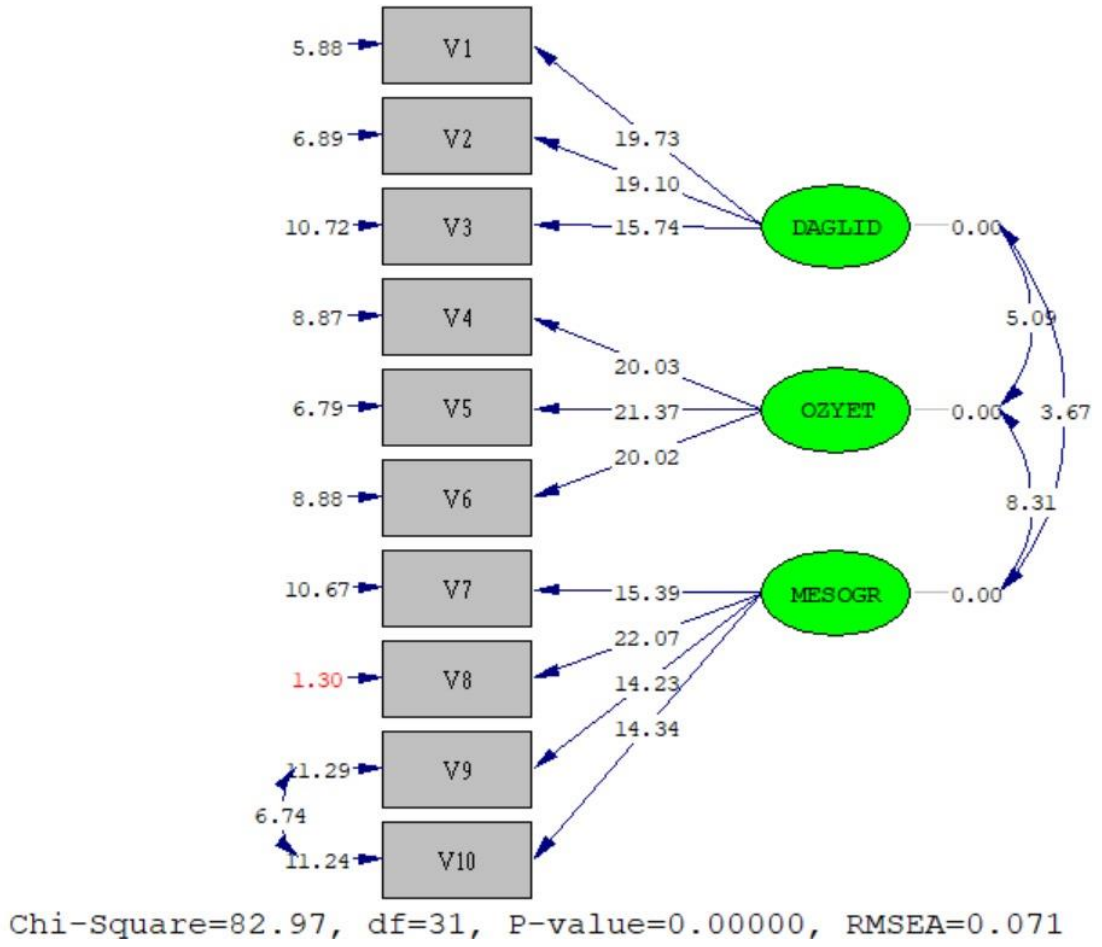
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ)

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Tschannen-Moran & Hoy (2001) tarafından kısa ve uzun form olarak geliştirilmiştir. Bu araştırmacılar kısa form çalışmasını uzun formdan seçilen 12 madde üzerinden yapmıştır. Öğretmenlerin mesleki özyeterlikleri düzeylerinin belirlenmesinde Çapa vd., (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan uzun formdaki Tschannen-Moran & Hoy'un (2001) kısa form için belirlediği 12 madde kullanılmıştır. Bu nedenle ölçeğin Türkçe kısa formuna doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve güvenirlik analizi uygulanmıştır. Ölçeğin kısa formu öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik (madde 2, 3, 4, 11), öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik (madde 5, 9, 10, 12), sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik (madde 1, 6, 7, 8) olmak üzere üç, boyut 12 maddeden oluşmaktadır. Mevcut araştırma verileriyle ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .96 dır. İfade edilen yapıya ilişkin mevcut araştırma verileriyle yapılan DFA'nden elde edilen uyum indeksleri X^2/df 4.51, RMSEA .10, CFI .98, NNFI .97, AGFI .84, GFI .90, SRMR .036 dır.

Ölçme Modelinin Test Edilmesi

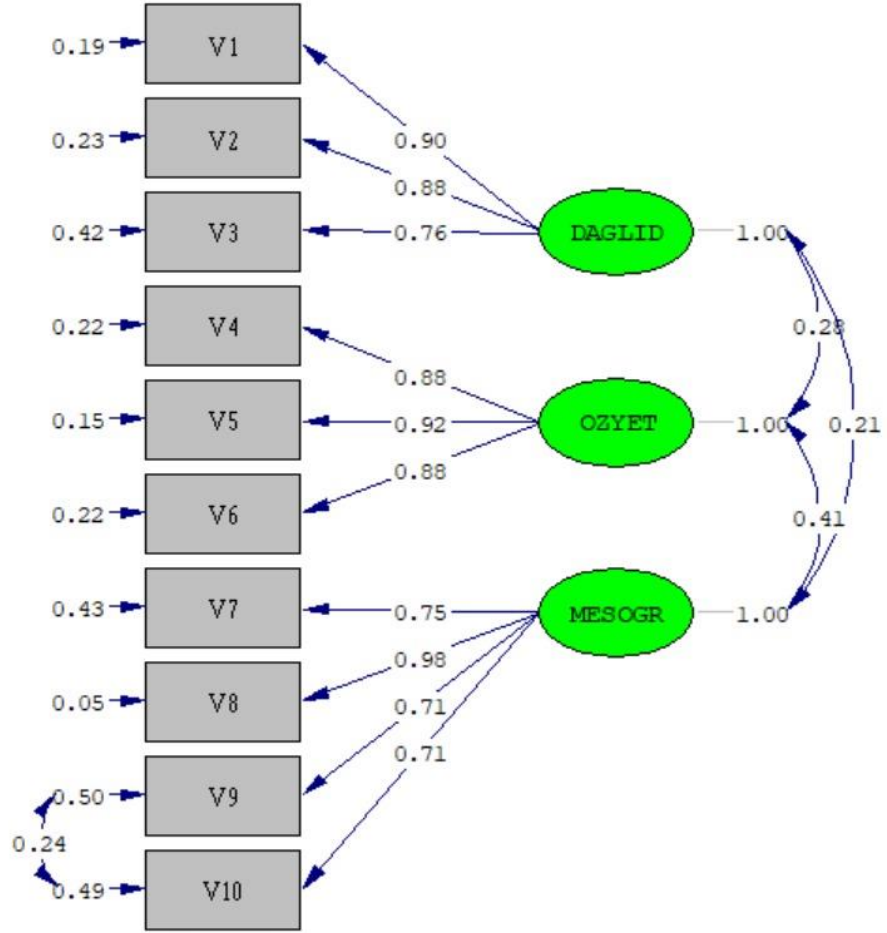
Araştırmaya ait ölçme modeli test edilerek bulguları Şekil 2'de, uyum indeksleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Şekil 2. Ölçme Modeline İlişkin Bulgular (t Değerleri)



Şekil 2 incelendiğinde gizil değişkenden gözlenen değişkene doğru giden tüm yolların t değerlerinin 2.58'in üzerinde olduğu, bu nedenle $p < .01$ düzeyinde, istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 3. Ölçme Modeline İlişkin Bulgular (β değerleri)



Chi-Square=82.97, df=31, P-value=0.00000, RMSEA=0.071

Şekil 3 incelendiğinde gizil değişkenlerden gözlenen değişkenlere giden yol katsayılarının .75 ile .98 arasında değiştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 9. Ölçme Modeline ait Uyum İndeksleri

x ² /df	AGFI	GFI	SRMR	CFI	RMSEA	NFI	NNFI
2,67	.91	.95	.046	.98	.071	.97	.97

Ölçüm modeline ait uyum indeksleri incelendiğinde, $x^2/df = 2,67$, AGFI = .91, GFI = .95, SRMR = .046, CFI = .98, RMSEA = .071, NFI = .97 ve NNFI = .97 değerlerine ulaşıldığı tespit edilmiştir. Ölçüm modelinin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu belirlendiğinden, yapısal eşitlik modelinin test edilmesine geçilmiştir. Bu modelin kabul edilebilmesi için NNFI ve CFI değerlerinin 0.95'in üzerinde, SRMR değerinin ise 0.1'in altında olması gerekmektedir (Bayram, 2016). Bunun yanı sıra, RMSEA değerinin 0.1'den düşük ve x^2/df oranının 5'in altında olması, modelin kabul edilebilir olduğunu gösterir (Çokluk vd., 2012). İfade edilen bu ölçütlere göre ölçme modeli kabul edilebilir uyum indekslerine sahiptir.

Uygulama Süreci

Uygulama öncesi Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Başkanlığı'nın 30.05.2024 tarihli yazısı ile Etik Kurul İzni alınmıştır (EK 4). Sonrasında henüz uygulamaya başlanmadan Milli Eğitim Bakanlığı'ndan uygulama izni alınmıştır (EK 3). Araştırma kapsamında üç farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler katılımcı öğretmenlere yüz yüze uygulama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan katılımcılara araştırmanın amacı, gönüllü katılım, verilerin gizliliği ve araştırmanın amacı dışında kullanılmayacağına ilişkin açıklama yapılmıştır. Ölçeklerin uygulamasından önce, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerle iletişim kurularak araştırma süreci ve uygulama hakkında detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Ölçekler, araştırmacı tarafından 01.09.2024 ile 15.11.2024 tarihleri arasında örneklem grubuna uygulanmıştır. Uygulama sırasında eğitim-öğretim faaliyetlerinin kesintiye uğramaması için titiz bir şekilde dikkat gösterilmiştir. Ayrıca, eksik veya hatalı ölçek verileri araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 23.0 ve uzantısı PROCESS v4.2, LISREL 8.80 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlere başlamadan önce yapısal eşitlik modellemesi (YEM) için gerekli olan temel varsayımlar doğrultusunda veriler kontrol edilmiştir. Bu kontroller sırasında uç değerler, normallik varsayımı, çoklu bağlantı sorunları ve örneklem büyüklüğü gibi faktörler değerlendirilmiştir. İlk adımda, aykırı değerlerin tespiti gerçekleştirilmiş ve 6 adet aykırı değer veri setinden çıkarılmıştır. Aykırı değerlerin belirlenmesinde z puanlarının mutlak değerinin -3 ve +3 aralığı esas alınmıştır. Daha sonra verilerin normallik koşulları değerlendirilmiş ve normallik için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri gözlemlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007) normallik için, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması gerektiğini ifade etmişlerdir. İlgili değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 10'da detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 10. *Araştırma Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri*

Değişkenler ve Boyutları	Çarpıklık	Basıklık
Mesleki Öğrenme	-,502	,146
İşbirliği Boyutu	-,544	,278
Yansıtma Boyutu	-,487	-,063
Uygulama Boyutu	-,816	1,343
Bilgi Tab. Ulaşm. Boyutu	-,487	,121
Mesleki Özyeterlik	-,165	-,009
Öğrenci Katılımı	-,177	,388
Öğretim Stratejileri	-,107	-,500
Sınıf Yönetimi	-,271	,135
Dağıtımıcı Liderlik	-,915	,369
Liderlik Müdür Fonksiyonu	-1,09	1,195
Liderlik Müd. Yard. Fonks.	-,730	-,276
Liderlik Ekibi Uyumu	-1,172	1,253

Tablo 10'a bakıldığında, değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durum, verilerin tek değişkenli normal dağılım gösterdiğini doğrulamaktadır. Verilerin çok değişkenli normallik kontrolü için Mahalonobis uzaklık katsayıları ve Matrix Scatter grafikleri incelenmiştir. Mahalonobis değerlerinin iki bağımsız değişkenin olduğu bir model için belirtilen sınırları aşmadığı, grafikteki veri dağılımı görüntüsünün elips şekline yakın olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı, araştırma sürecinin her aşamasında aktif bir rol üstlenmiştir. Planlama, uygulama, veri toplama, analiz, çözümleme, değerlendirme ve raporlama gibi tüm aşamalarda görev ve sorumlulukları üstlenerek sürecin yürütülmesini sağlamıştır. Araştırmacı, çalışma sürecinin planlanması aşamasında gerekli izinleri almış ve veri toplama sürecini başlatmıştır. Veri toplama sırasında katılımcıların düşüncelerine müdahale etmeden, tarafsız bir yaklaşım benimseyerek demokratik bir ortamda ölçekler aracılığıyla verileri elde etmiştir. Elde edilen veriler, çalışmanın amaçları doğrultusunda analiz edilmiş, değerlendirilmiş ve sonuçlar raporlaştırılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde değişkenlere dair betimsel istatistikler ile araştırmaya ait hipotezlerin test süreçlerinden elde edilen analiz bulguları sunulmuştur.

Araştırmanın değişkenlerine ait betimsel istatistikler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. *Araştırma Değişkenlerine ait betimsel istatistikler*

Değişkenler ve Boyutları	n	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	Standart Sapma
Mesleki Öğrenme	336	1	5	4.301	.463
İşbirliği Boyutu	336	1	5	4.289	.549
Yansıtma Boyutu	336	1	5	4.288	.496
Uygulama Boyutu	336	1	5	4.391	.538
Bilgi Tab. Ulaşm. Byt.	336	1	5	4.257	.582
Mesleki Özyeterlik	336	1	9	6.996	.992
Öğrenci Katılımı	336	1	9	6.840	1.062
Öğretim Stratejileri	336	1	9	7.095	1.062
Sınıf Yönetimi	336	1	9	7.052	1.071
Dağıtımçı Liderlik	336	1	5	4.368	.562
Liderlik. Müdür. Fonksiyonu	336	1	5	4.325	.640
Liderlik Müd. Yard. Fonks.	336	1	5	4.453	.518
Liderlik Ekibi Uyumu	336	1	5	4.313	.738

Tablo 11 incelendiğinde mesleki öğrenme değişkeninin aritmetik ortalama değerinin $\bar{x}=4,301$, standart sapma değerinin .463 olduğu; mesleki özyeterlik değişkeninin aritmetik ortalama değerinin $\bar{x}=6,996$, standart sapma değerinin .992 olduğu; dağıtımçı liderlik değişkeninin aritmetik ortalama değerinin $\bar{x}=4,368$, standart sapma değerinin ise .562 olduğu anlaşılmaktadır. Aynı tablodan mesleki öğrenme ve boyutlarının 1 ile 5 puan aralığında; mesleki özyeterlik değişkeni ve boyutlarının 1 ile 9 puan aralığında; dağıtımçı liderlik değişkeni ve alt ölçeklerinin ise 1 ile 5 puan aralığında puanlandığı anlaşılmaktadır. Ölçeklere verilen cevapların aritmetik ortalama değerlerinin yüksek olma durumu, gerek dağıtımçı liderlik algılarının gerek özyeterlik ve mesleki öğrenme algılarının pozitif olduğu bir örneklem grubumuzun varlığından kaynaklandığı açıklanabilir.

Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki bağlantıyı saptamak amacıyla Pearson Momentler arpımı Korelasyon Analizi uygulanarak elde edilen veriler Tablo 12’de sunulmuştur.



Tablo 12. *Araştırma Kapsamında İncelenen Değişkenler Arasındaki Korelasyona ait Bulgular*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
(1)Mesleki Öğrenme	1	,819**	,930**	,826**	,851**	,217**	,201**	,187**	,196**	,402**	,427**	,356**	,338**
(2)İşbirliği Boyutu		1	,737**	,531**	,533**	,134*	,134*	,143**	,085	,317**	,310**	,274**	,302**
(3)Yansıtma Boyutu			1	,675**	,694**	,198**	,177**	,175**	,185**	,395**	,406**	,364**	,331**
(4)Uygulama Boyutu				1	,728**	,196**	,186**	,162**	,180**	,407**	,438**	,365**	,334**
(5)Bilgi Tab. Ulş. Byt.					1	,217**	,198**	,162**	,222**	,265**	,323**	,218**	,198**
(6)Dağıtımcı Liderlik						1	,925**	,895**	,882**	,236**	,242**	,235**	,181**
(7)Müdür Fonksiyonu							1	,766**	,708**	,221**	,232**	,218**	,166**
(8)Müd. Yard. Fonks.								1	,678**	,280**	,282**	,288**	,211**
(9)Liderlik Ekibi									1	,142**	,144**	,135*	,117*
(10)Mesleki Özyeterlik										1	,925**	,937**	,928**
(11)Öğrenci Katılımı											1	,805**	,778**
(12)Öğretim Stratejileri												1	,812**
(13)Sınıf Yönetimi													1

**p=,000; p<,0.01

*p=,014; p<,0.05

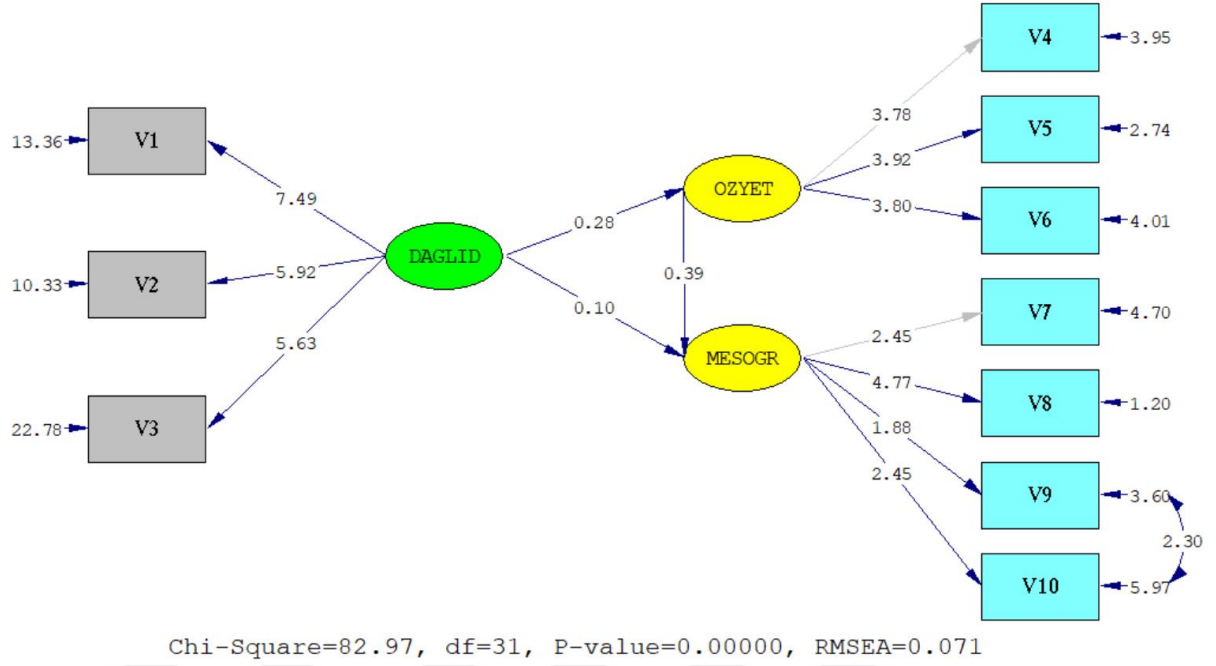
Tablo 12, Araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizine ait bulguları göstermektedir. Korelasyon katsayısı (r), +1 ile -1 aralığında değerler almaktadır. Değişkenlerin beraber azalıp çoğalan değer alması halinde ilişki pozitif; biri artarken diğeri azalıyor veya biri azalırken diğeri artan değer alıyorsa ilişki negatiftir (Karasar, 2012). Korelasyon katsayısının +1 ya da -1 olması değişkenler arasındaki mükemmel ilişkiyi, 0 olması durumunda ise değişkenler arasındaki ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısı (r) 0.30'dan düşük ise değişkenler arasındaki ilişkinin zayıf, 0.30 ile 0.70 arasında ise ilişkinin orta düzeyde, 0.70'den yüksek olması durumunda ise ilişkinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Köklü vd., 2022; Büyüköztürk vd., 2012). Tablo 12'de "Mesleki Öğrenme" ile "Dağıtımçı Liderlik" arasında ($r=.217; p<.001$) zayıf düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca "Mesleki Özyeterlik" ile "Dağıtımçı Liderlik" ile arasında ($r=.236; p<.001$) zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, "Mesleki Özyeterlik" ile "Mesleki Öğrenme" arasında ($r=.402; p<.001$) orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Araştırma Modeline İlişkin Bulgular

Dağıtımçı Liderlik ile Mesleki Öğrenme Arasındaki İlişkide Mesleki Özyeterliğin Aracılık Rolü

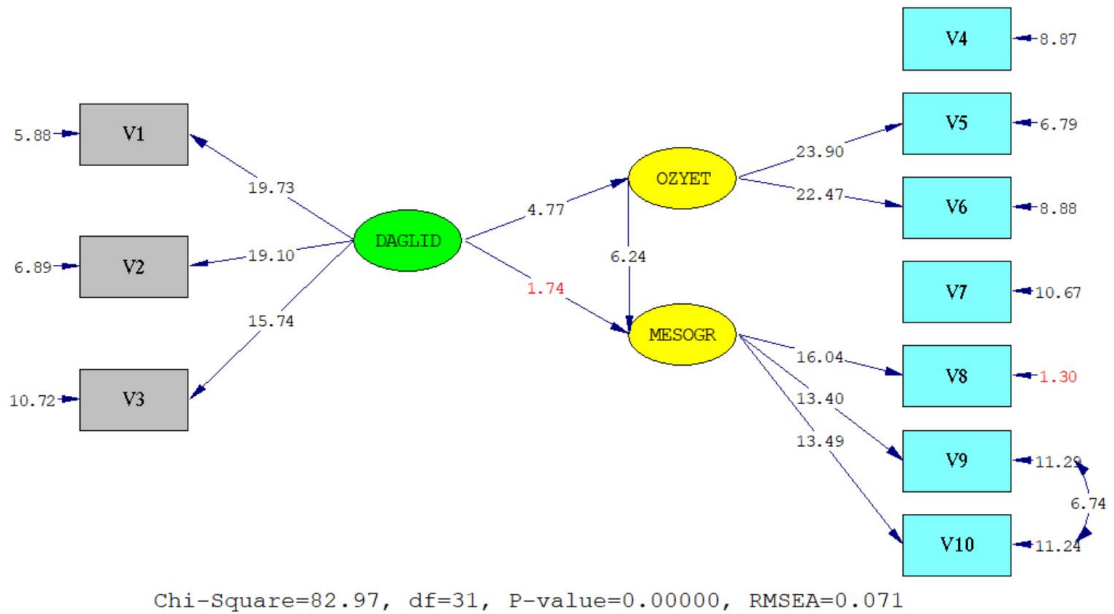
Araştırmanın ilk hipotezi doğrultusunda ilk etapta dağıtımçı liderliğin mesleki öğrenme üzerinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ($t=4.04; p<0.01$) bir etkiye ($\beta=0.25$) sahip olduğu tespit edilmiştir(H_1). Birinci hipotez doğrulandıktan sonra, ikinci hipotez doğrultusunda dağıtımçı liderliğin mesleki özyeterlik üzerinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ($t=4.86; p<0.01$) bir etkiye ($\beta=0.29$) sahip olduğu belirlenmiştir(H_2). Araştırmanın üçüncü hipotezi doğrultusunda mesleki özyeterliğin de mesleki öğrenme üzerinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ($t=7.15; p<0.01$) bir etkiye ($\beta=0.43$) sahip olduğu görülmüştür(H_3). Böylelikle araştırmanın ilk üç hipotezi doğrulanmıştır. Değişkenler arasındaki bu etkisel ilişkiler, modelin aracılık testi yapılmasına elverişli olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle "Dağıtımçı Liderlik" ile "Mesleki Öğrenme" arasındaki ilişkide "Mesleki Özyeterliğin" aracılık rolünün incelenmesi kararlaştırılmıştır. Araştırmanın modeline dair bulgular Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 4. Araştırma Modeline İlişkin β Değerleri



Şekil 4 incelendiğinde dağıtımçı liderlik ile mesleki öğrenme arasında önceden 0,25 ($p<0.01$) olan etki katsayısının model çalıştırıldıktan sonra azaldığı ($\beta=0,10$) ve istatistiksel olarak anlamlılığını yitirdiği ($t=1.74$, $p>0.01$) görülmektedir. Dağıtımçı liderlik ile mesleki öğrenme arasındaki etkisel ilişkinin istatistiksel olarak anlamlılığını kaybetmesi bu iki değişken arasındaki etkisel ilişkide meslek özyeterlik inancının tam aracılık rolü olduğunu göstermektedir. Modele ilişkin t değerleri Şekil 5’te sunulmuştur.

Şekil 5. Araştırma Modeline İlişkin t Değerleri



Araştırma modelinde etkisel ilişkilere ilişkin t değerlerinin, dağıtımçı liderlik ile mesleki özyeterlik arasında (4,77) ve mesleki özyeterlik ile mesleki öğrenme arasında (6,24) 1,96’nın

üzerinde kalıp anlamlılığını sürdürdüğü görülmektedir. Fakat dağıtımçı liderlik ile mesleki öğrenme arasındaki t değeri 1.96'nın altında (1,74) olduğu için, istatistiksel olarak anlamlılığını kaybetmiştir. Bu durum yukarıda da ifade edildiği gibi dağıtımçı liderlik ile mesleki öğrenme arasındaki ilişkide mesleki özyeterliğin tam aracılık rolünün olduğunu göstermektedir. Araştırma modeline ilişkin uyum indeksleri Tablo 13'te ifade edilmiştir.

Tablo 13. *Araştırma Modeline İlişkin Uyum İndeksleri*

X ² /sd	AGFI	GFI	SRMR	CFI	RMSEA	NFI	NNFI
2,67	.91	.95	.046	.98	.071	.97	.97

Araştırmadaki modele dair uyum indeks değerleri incelendiğinde x²/sd değeri (82,97/31=2,67) bulunmuştur. Elde edilen diğer uyum indeks değerleri ise, AGFI=.91, GFI=.95, SRMR=.046, CFI=.98, RMSEA=.071, NFI=.97 ve son olarak NNFI ise .97'dir. Bulunan bu sonuçlara göre araştırma modeline ait uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu söylenebilir. Baron ve Kenny'in (1986) geleneksel yöntemine göre doğrulanan araştırmanın son hipotezi aynı zamanda çağdaş yöntemle test edilmiştir.

Dağıtımçı liderlik ile mesleki öğrenme arasındaki ilişkide mesleki özyeterliğin aracılık rolü aynı zamanda 5000 kişilik örneklem grubunda PROCESS v4.2, Model 4 aracılığıyla bootstrap analizi yapılarak incelenmiştir (Preacher & Hayes, 2008). Yöntem sonucunda ulaşılan analiz sonuçları ve güven aralıkları (G.A.) Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. *Araştırma Modelinde Yordayıcılık Etkilerine İlişkin Bootstrap Analizi Sonuçları*

Model yolları	Yordama Katsayısı	t	p	R ²	95 % GA	
					Alt	Üst
Dağıtımçı Liderlik ▼ Mesleki Özyeterlik	.1386	4.39	.0000	.06	.0765	.2007
Dağıtımçı Liderlik ▼ Mesleki Öğrenme	.0798	2.50	.012	.18	.0170	.1426
Mesleki Özyeterlik ▼ Mesleki Öğrenme	.3902	7.19	.0000		.2835	.4969
Doğrudan Etkiler	Etki Katsayısı				95 % GA	
					Alt	Üst
Dağıtımçı Liderlik ▼ Mesleki Öğrenme	.0798	2.50	.0129		.0170	.1426
Dolaylı Etkiler						
Dağıtımçı Liderlik ▼ Mesleki Özy. ▼ Mesleki Öğrenme	.0541				.0260	.0835
Toplam Etki						
Dağıtımçı Liderlik ▼ Mesleki Öğrenme	.1339	4.01	.0001		.0683	.1995

Tablo 14 incelendiğinde dağıtımçı liderliğin mesleki öz yeterliği yordadığı ($\beta = .1386$, $p < .01$) ve mesleki öz yeterlikteki varyansın % 6'sını açıkladığı görülmüştür. Dağıtımçı liderliğin ($\beta = .0798$, $p < .05$) ve mesleki özyeterliğin ($\beta = .3902$, $p < .01$) mesleki öğrenmeyi istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Dağıtımçı liderlik ile mesleki özyeterlik birlikte mesleki öğrenme üzerindeki varyansın %18 ini açıklamaktadır.

Tablo 14' te ki bulgular incelendiğinde dağıtımçı liderliğin mesleki öğrenme üzerindeki doğrudan etkisinin (.0798), %95 güven aralığında alt sınır ve üst sınır aralığında sıfır içermediğinden (.0170 < .1426, $t = 2,50$, $p > 0.01$) istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Dağıtımçı liderliğin mesleki özyeterlik aracılığı ile mesleki öğrenme üzerindeki dolaylı etkisi (.0541), %95 güven aralığında alt sınır ve üst sınır arasında sıfır içermediğinden (.0260 < .0835) istatistiksel açıdan anlamlıdır. Son olarak dağıtımçı liderliğin mesleki öğrenme değişkeni üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin toplamının (.1339), %95 güven aralığında alt ve üst sınır arasında sıfır içermediğinden (.0683 < .1995, $t = 4,01$, $p < 0.01$), istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin dağıtımcı liderlik algıları ve mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkide mesleki özyeterliğin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan hipotezler test edilmiş, ulaşılan bulgular ilgili literatür ışığında aşağıda tartışılmıştır.

“Öğretmen Algılarına Göre Dağıtımcı Liderlik Davranışları Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerini İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Şekilde Pozitif Yönde Etkilemektedir (H₁).” Hipotezine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin meslek yaşamlarında başarılı olmaları ve öğrencilere daha fazla katkı sağlamaları için kendilerini geliştirme isteklerinin yüksek olması gerekmektedir (Özdemir, 2016, s. 233). Bu durum öğretmenlerde mesleki öğrenme düzeyinin yüksek olmasını büyük bir zorunluluk haline getirmektedir. Bilindiği gibi öğretmenlerde mesleki becerilerin gelişimi büyük oranda meslek yaşamı öncesinde aldıkları hizmet öncesi eğitim ile şekillenmektedir. Bu kapsamda meslek yaşamı öncesinde alınan eğitimin aynı zamanda mesleki öğrenme noktasında da önemli bir süreç olduğu görülmektedir (Bulut, 2023, s. 36). Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri meslek yaşamına başladıktan sonra da devam etmektedir. Yapılan çalışmalar özellikle hizmet içi eğitim, kurs ve seminerlerin öğretmenlerde mesleki öğrenmeye katkı sağladığını göstermektedir (Arslantaş & Özkan, 2013, s. 179; Arslan & Şahin, 2013, s. 57; Bektaş & Kablan, 2023, s. 1; Avcı & Güven, 2021, s. 345). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin mesleki öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu belirtilmekle beraber, gerek bireysel gerekse de örgütsel bazı unsurların mesleki öğrenme düzeyini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Kaçan, 2004, s. 57). Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin önündeki engellerin en aza indirilmesinde okul yöneticilerinin sergiledikleri tutum ve davranışlar ile liderlik tarzlarının önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerde algılanan liderlik tarzlarının mesleki tutum ve davranışları etkilediğine ilişkin bir çok araştırma bulgusu bulunmaktadır (Cristina-Corina & Valerica, 2012, s. 167; Kursunoğlu vd., 2009, s. 252). Farklı meslek dallarında yürütülen çalışma bulguları da liderlik algısının mesleki öğrenmeyi etkileyen unsurlar arasında yer aldığı belirtilmektedir. Liderlik algısının mesleki öğrenmeyi özellikle mesleki gelişimi olumlu yönde etkileyerek fayda sağladığına vurgu yapılmaktadır (Dilek, 2005,

s. 1; Mimir, 2008, s. 1; Doğanay & Şen, 2016, s. 324). Bu noktada algılanan liderlik tarzlarının mesleki öğrenme düzeyini de etkilemesinin muhtemel bir durum olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular değerlendirildiği zaman öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algıları ile mesleki öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında araştırmada dağıtımçı liderlik ve mesleki özyeterliğin mesleki öğrenmeyi istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, dağıtımçı liderlik ile mesleki özyeterliğin birlikte mesleki öğrenme üzerindeki varyansın %18'ini açıkladığı bulunmuştur. Dağıtımçı liderlik ve mesleki özyeterliğin mesleki öğrenmeyi etkilemesinin temelinde hem dağıtımçı liderlik algısının hem de mesleki özyeterliğin mesleki öğrenmeyi kolaylaştırmasının yattığı düşünülebilir. Literatürde bu alanda yapılan benzer çalışmalarda da araştırma bulguları ile paralellik gösteren sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Amzat vd. (2022, s. 1) tarafından yapılan araştırmada okullarda dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Yang ve Chang (2024, s. 1) tarafından yapılan çalışmada ilkökul öğretmenlerinde dağıtımçı liderlik algısının mesleki öğrenmeyi yordadığı tespit edilmiştir. Cronje ve Bitzer (2019, s. 52) tarafından yürütülen çalışmada yükseköğretim kademesinde görev yapan akademik personelde dağıtımçı liderliğin sürekli öğrenme üzerinde belirleyici olduğu bulunmuştur. Özyeterliğin mesleki öğrenme üzerindeki etkisinin ele alındığı çalışmalarda da genellikle özyeterlik düzeyinin mesleki gelişimi desteklemeye yönelik tutum ve davranışları olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir (Karimi, 2011, s. 1; Yoo, 2016, s. 84).

Dağıtımçı liderlik tarzının sahip olduğu özellikler incelendiği zaman dağıtımçı liderlikte yakın çevreye karşı duyarlı olma, üye katılımını sağlama ve karar alma sürecine üyeleri dahil etmenin geldiği görülmektedir (Dağ, 2023, s. 40; Korumaz & Sadoula, 2020, s. 320). Söz konusu özellikleri nedeniyle dağıtımçı liderlik algısının yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirme eğilimlerinin yüksek olması beklenmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada okullarda dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini ve mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Kaplan & Yüner, 2023, s. 597). Bu alanda yapılan farklı bir çalışmada okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik tarzını kullanmalarının hem örgütsel öğrenmeye hem de öğretmen gelişimine katkı sağladığı bulunmuştur (Kurt, 2016, s. 1).

Çalışanların mesleki öğrenme düzeylerinin yüksek olması için iş yaşamından memnun olmaları, işlerini sevmeleri, düşük düzeyde mesleki tükenmişlik ve yüksek düzeyde örgütsel bağlılık hissetmeleri gerekmektedir (Taylor, 2002, s. 271; Rose vd., 2009, s. 55; Bogler & Somech, 2004, s. 277; Durksen vd., 2017, s. 53). Bu davranışlar ise büyük oranda dağıtımçı

liderlikle ilişkilidir. Bilindiği gibi dağıtımçı liderlik çalışanlarda örgütsel bağlılığı ve iş motivasyonu artırmakta (Devos vd., 2014, s. 1; Liu, 2020; Berkovich & Hassan, 2023), iş yaşamından memnuniyeti yükseltmekte (Hulpia vd., 2009), mesleki tükenmişliğin ve iş stresinin ise düşük olmasına katkı sağlamaktadır (Rabindarang vd., 2014). Bu konuda öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algılarının yüksek olmasının iş motivasyonunu arttırarak öğretmenlerin meslek yaşamlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Güzel & Güzel-Evecen, 2022, s. 19). Bu konuda yapılan farklı bir çalışmada ise dağıtımçı liderlik algısının yüksek olmasının öğretmenlerin okullara yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine ve bilgi düzeylerinin artmasına katkı sağladığı rapor edilmiştir (Korumaz & Sadoula, 2020). Literatürde yer alan bu sonuçların yanında dağıtımçı liderlik algısının yüksek olması bireyin iş yaşamında daha iyimser olmasını ve kendini geliştirme isteğini arttırmaktadır (Alenezi, 2019). Çalışanlar üzerindeki söz konusu olumlu etkileri nedeniyle dağıtımçı liderlik tarzının mesleki öğrenmeye katkı sağladığı ifade edilebilir.

Algılanan liderlik tarzlarının farklı meslek dallarının yanında öğretmenlerde de mesleki öğrenme üzerindeki etkilerinin sıklıkla incelendiği görülmektedir. Jamil ve Hamzah (2019) tarafından bu alanda yürütülen bir çalışmada okullarda öğretmenlerin algılanan dağıtımçı liderlik düzeylerinin yüksek olmasının mesleki öğrenme eğilimini arttırdığı rapor edilmiştir. DeMatthews (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki iş birliğinde önemli bir yere sahip olan dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile yakından ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Polatcan ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışma kapsamında öğretmenlerde dağıtımçı liderlik algısı ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif yönlü olduğu bulunmuştur. Bu alanda öğretmenler üzerinde yapılan farklı çalışmalarda da dağıtımçı liderliğin hem örgütsel öğrenme hem de mesleki öğrenme ile pozitif yönde anlamlı ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir (Torrance, 2015; Bektaş vd., 2022). Akgün (2019, s. 5) tarafından yapılan çalışmada okullarda öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algılarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi ve dağıtımçı liderlik algısının beraberinde getirdiği sonuçların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağıtımçı liderlik algılarının farklılık gösterdiği bulunmuş, buna karşılık kadın ve erkek öğretmenlerde dağıtımçı liderlik algısının mesleki gelişimi desteklediği tespit edilmiştir. Literatürde yer alan çalışma sonuçları ile bu araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiği zaman öğretmenlerde dağıtımçı liderlik algısının yüksek olmasının mesleki öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

“Öğretmen Algılarına Göre Dağıtımçı Liderlik Davranışları Öğretmenlerin Mesleki Özyeterliğini İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Şekilde Pozitif Yönde Etkilemektedir (H₂).” Hipotezine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Mesleki özyeterlik düzeyi bireyin sahip olduğu potansiyeline yönelik inancı ortaya koymakta, iş yaşamında sergilenen tutum ve davranışları etkilemektedir (Çubukçu & Girmen, 2007, s. 1). Öğretmenlik mesleği açısından ele alındığı zaman öğretmenlerin mesleki niteliklerinin yüksek olması için yüksek mesleki özyeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Bunun yanında mesleki özyeterlik düzeyinin daha üretken çalışmaya ve meslek yaşamında daha istekli olmaya destek olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2011, s. 1). Öğretmenlerde özyeterlik düzeyini etkileyen birçok unsur bulunmakla beraber, öğretmenlere özerk bir çalışma ortamı sunulmasının mesleki özyeterlik düzeyini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Güvenç, 2011, s. 99). Bu kapsamda öğretmenlere özerk ve rahat bir çalışma ortamı sağlayan dağıtımçı liderliğin mesleki özyeterlik üzerinde olumlu etkilerinin olması beklenmektedir. Literatürde farklı meslek dalları üzerinde yapılan birçok çalışmada da farklı liderlik türlerinin çalışanların özyeterlik inançları üzerinde belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Wong vd., 2012; Doğan, 2018; Liu & Gumah, 2020).

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algıları ile mesleki özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur. Bunun yanında dağıtımçı liderliğin mesleki özyeterliği yordadığı ve mesleki özyeterlikteki varyansın %6'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Dağıtımçı liderlik tarzının örgütsel açıdan önemli olduğu alanların başında eğitim sisteminin geldiği bilinmektedir. Eğitimde dağıtımçı liderlik tarzının öğretmenler ve okul iklimi üzerindeki etkilerinin sıklıkla araştırıldığı görülmektedir (Shava & Tlou, 2018). Eğitim sistemi içerisinde okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik tarzını benimsemeleri okul içi yetki ve sorumlulukların öğretmenler ile paylaşılmasına zemin hazırlamaktadır. Bu kapsamda karar alma sürecini okul yöneticileri tek başına yürütmekten ziyade öğretmenler ile birlikte gerçekleştirmektedir. Bu ise özyeterliğin gelişmesinde önemli bir yeri olan ustalık becerilerini öğretmenlerin deneyimlemesi anlamına gelmektedir (Bandura, 1995). Bunun yanı sıra öğretmenlerin dağıtımçı liderlik tarzının ön planda olduğu okullarda kararlara katılım sağlamaları mesleki açıdan daha düşük stres, kaygı ve tükenmişlik yaşamalarına katkı sağlamakta, bunun yanında öğretmenlerin mesleklerini daha rahat yürütmelerine destek olmaktadır (Kurt, 2022; Göksoy, 2015; Samancıoğlu vd., 2020; Hulpia vd., 2012). Bu açıdan ele alındığı zaman dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin mesleki özyeterliklerini olumlu yönde etkilemesinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Kurt (2016, s. 18) tarafından bu konuda yapılan bir çalışmada öğretmenlerde dağıtımçı liderlik algısının mesleki özyeterlikte toplam varyansın %16'nı açıkladığı tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan benzer bir çalışmada

öğretmenlerin algıladıkları liderlik tarzları ile mesleki özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Dağlı & Kalkan, 2021, s. 105). Ulusoy (2014, s. 1) tarafından yapılan başka bir çalışmada da okullarda sergilenen dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin meslek yaşamlarını ve okula yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Buna karşılık yapılan literatür taramasında öğretmenlerde mesleki özyeterlik ile dağıtımçı liderlik algısı arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

Bu alanda yapılan çalışmalarda genellikle farklı liderlik tarzlarının mesleki özyeterlik üzerinde belirleyici olduğu ifade edilmektedir. Örücü ve Zeynalova (2022, s. 223) tarafından yapılan çalışmada otantik liderlik algısı ile çalışanların girişimcilik niyetleri arasındaki ilişkide özyeterlik algısının aracı role sahip olduğu bulunmuştur. Örücü ve diğerleri (2020) tarafından yürütülen çalışmada çalışanların liderlik algıları ile özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu, liderlik algısı ve özyeterlik ilişkisinde iş tatmininin aracı role sahip olduğu tespit edilmiştir. Yürek (2018, s. 1) tarafından yapılan araştırmada ise yöneticilerin sahip oldukları liderlik tarzlarının kendi özyeterlik düzeylerini etkilediği rapor edilmiştir. İfade edilen araştırma bulguları mevcut araştırma bulguları ile paralellik taşımaktadır.

“Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Mesleki Özyeterlikleri, Mesleki Öğrenmelerini İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Şekilde Pozitif Yönde Etkilemektedir (H₃)” Hipotezine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Mesleki özyeterlik düzeyi yüksek olan kişilerin kendilerini geliştirme ve mesleki açıdan ilerleme eğilimleri yüksektir. Mesleki özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin genellikle kendi beceri ve yeteneklerine yönelik inançları da yüksektir (Kurt, 2012, s. 204). Öğretmenlerde mesleki özyeterlik düzeyi iş yaşamına başlamadan önce alınan eğitim ile gelişmeye başlamaktadır (Pandergast vd., 2011). Meslek yaşamına başladıktan sonra ise öğretmenlerin mesleki özyeterlikleri kişisel gelişimlerine yönelik eğitimlere katılmalarına ve mesleki öğrenme düzeylerine göre şekillenmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerde mesleki özyeterlik ve mesleki öğrenme arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Bray-Clark & Bates, 2003).

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin mesleki özyeterlik düzeylerinin mesleki öğrenmeyi istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiği zaman öğretmenlerin mesleki özyeterlikleri ile mesleki öğrenme düzeylerinin sıklıkla incelenmesi, bu alanda yapılan çalışmalarda genellikle yaşam boyu öğrenme eğilimi ile öğretmenlerin mesleki özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda da genellikle mesleki özyeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de yüksek olduğu bulunmuştur (Ayra, 2015; Aydemir & Uslu, 2023).

Mesleki özyeterlik düzeyinin mesleki öğrenmeyi pozitif yönde yordamasının temelinde özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin kendini geliştirme eğilimlerinin de yüksek olmasının yattığı düşünülebilir. Literatürde yer alan ve farklı meslek dallarında yer alan bireyler üzerinde yürütülen araştırma bulguları da bu görüşü destekler niteliktedir. Bu konuda öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada özyeterlik inancının yüksek olmasının mesleki gelişimi olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Saadati vd., 2021). Watson (2006) tarafından yapılan çalışma kapsamında öğretmenlerin teknolojik konularda kendilerini geliştirmelerinin özyeterlik düzeylerini arttırmaya katkı sağladığı bulunmuştur. Petridou vd., (2016) tarafından yapılan çalışmada mesleki gelişim düzeyinin mesleki özyeterlik ile yakından ilişkili olduğu rapor edilmiştir. Thurm ve Barzel (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere uygulanan mesleki gelişim programının özyeterlik düzeyinin artmasına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Boeve-de Pauw ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerde özyeterlik düzeyinin yüksek olmasının meslek yaşamında kişisel gelişimi desteklemeye yönelik uygulamalara yönelmeye katkı sağladığı belirlenmiştir. İfade edilen araştırmaların ve mevcut çalışmanın bulguları, öğretmenlerin artan özyeterliliğinin mesleki öğrenmelerini teşvik ettiği yönünde birleşmektedir.

“Öğretmen Algılarına Göre Dağıtımçı Liderlik, Öğretmenlerin Mesleki Özyeterlikleri Aracılığıyla Mesleki Öğrenmelerini Olumlu Yönde Dolaylı Olarak Etkilemektedir (H₄)” Hipotezine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Literatürde yer alan çalışmalar değerlendirildiği zaman dağıtımçı liderlik davranışlarının hem çalışanların özyeterlik düzeylerini hem de mesleki öğrenme becerilerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Zare & Nastiezaie, 2019; Yürek, 2018; Kurt, 2016). Yürütülen bu çalışmada dağıtımçı liderlik ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkide mesleki özyeterlik inancının aracı role sahip olduğu bulunmuştur. Dağıtımçı liderlik ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkide mesleki özyeterliliğin aracı role sahip olmasının temelinde mesleki özyeterlik düzeyinin mesleki öğrenme eğilimini arttırmasının yattığı düşünülebilir. Bu görüşü destekleyen çalışmalarda da mesleki özyeterliliğin mesleki öğrenme eğilimini etkileyen değişkenler arasında yer aldığı belirtilmektedir (Gümüş & Bellibaş, 2021; Heaton, 2013). Bu konuda öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin liderlik algılarının mesleki özyeterlik ile mesleki öğrenme eğilimini etkilediği bulunmuştur (Zheng vd., 2019).

Bu konuda yapılan diğer bir çalışmada öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algıları ve mesleki özyeterlik düzeyleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmada dağıtımçı liderlik ile öğrenen örgüt yapısının öğretmen özyeterliliğini etkilediği, öğretmen özyeterliliğinin de kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlar ile iş birliği becerilerinin gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Aynı

çalışmada öğretmen liderliği ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide öğretmen özyeterliliğinin kısmi aracılık etkisinin olduğu rapor edilmiştir (Kurt, 2016). Tian (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin dağıtımcı liderlik algılarının mesleki özyeterlik ile ilişkisi incelenmiş, ilgili çalışmada dağıtımcı liderlik algısı yüksek olan öğretmenlerin mesleki özyeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu, bu durumun öğretmenlerin meslek yaşamlarında olumlu davranışlar sergilemelerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Aynı çalışmada dağıtımcı liderlik düzeyinin öğretmen özyeterliliğini arttırmasının yanında öğretmenlerin kararlara katılımını arttırdığı, okullarda olumlu örgüt ikliminin gelişmesine katkı sağladığı ve meslektaşlar arasındaki ilişkilerin gelişimine destek olduğu ifade edilmiştir. Pate ve diğerleri (2005) tarafından yapılan çalışmada liderlik ve öğrenme arasındaki ilişkinin yaygın olarak görüldüğü kurumların başında okulların geldiği belirtilmiştir. Söz konusu çalışmada öğretmenlerin hem yöneticiler hem de öğrenciler ve diğer meslektaşları ile ilişkileri sonucunda yeni bilgiler edindiği, bu kapsamda meslek yaşamları boyunca öğretmenlerde öğrenme eğiliminin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Aynı çalışmada okullarda iş birliğine dayalı liderlik tarzlarının benimsenmesinin öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirerek mesleki öğrenmeye destek olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının yüksek düzeyde olması için karşılaştıkları sorunların üstesinden gelme becerilerinin gelişmiş olması, başarısız olmaları halinde kararlılıklarını sürdürmeleri gerekmektedir. Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler olumlu okul ikliminin oluşmasına destek olmanın yanında kendilerini geliştirme ve mesleki planlar yapma konusunda istekli bir yapıya sahiptir (Goddard vd., 2004). Öğretmenlerin yüksek özyeterlik algısına sahip olmalarına paralel olarak mesleki öğrenme düzeylerinin yüksek olmasında büyük oranda algılanan liderlik tarzlarının etkili olduğu bilinmektedir. Bu kapsamda dağıtımcı liderlik tarzının ön planda olduğu okullarda öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, karşılaşılan problemleri aşma konusunda istekli bulundukları ve mesleki gelişimlerini destekleyici uygulamalara önem verdikleri söylenebilir. Dağıtımcı liderlik davranışları karar sürecine katma ve yetkilendirme yoluyla öğretmenlerin özyeterliliğinin gelişmesinde en önemli faktör olan ustalık becerilerini (Bandura, 1995) deneyimlemelerini sağlamaktadır. Öğretmenin mesleki özyeterlik inancının artması karşı karşıya kaldığı eğitim ve öğretim ile ilgili durumları yönetmesi için gerekli olan eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneğine yönelik inancının (özyeterlik) artması (Bandura, 1995) demektir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözebilmesi ve çeşitli durumları etkili bir şekilde yönetebilmesi, mesleki açıdan kendilerini sürekli güncellemelerini ve öğrenmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu durum, öz-yeterlik algısı (farkındalığı) yüksek olan bir öğretmenin mesleki öğrenme süreçlerinden uzak kalamayacağını ifade etmektedir.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algıları mesleki özyeterlik ve mesleki öğrenme düzeyini olumlu yönde etkilemektedir. Bu kapsamda okul yöneticilerine dağıtımçı liderlik tarzlarını geliştirmeye yönelik alanının uzmanları tarafından hizmet içi eğitimler verilebilir.

Öğretmenlerin mesleki özyeterlik düzeyleri büyük oranda meslek yaşamı öncesinde aldıkları eğitim ile şekillenmektedir. Mesleki özyeterlik farkındalığının yüksek olması öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkilediği için meslek yaşamı öncesinde verilen eğitimin içerik olarak mesleki özyeterlik düzeyini geliştirmeye yönelik tasarlanması gerektiği söylenebilir.

Mesleki özyeterlik ve mesleki öğrenme düzeyinin yüksek olması öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve verimlilikleri açısından önemli bir konudur. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki özyeterlik ve mesleki öğrenme düzeylerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu eğitimleri alan uzmanlarının vermesi ve geri bildirimlerinin olması eğitimlerin amacına hizmet noktasında niteliklerini artıracakı söylenebilir.

Okul yönetiminde dağıtımçı liderlik uygulamalarına dair hem formal hem de informal uygulama örnekleri, tüm okul yöneticilerine tanıtılmalıdır. Bu süreç aracılığıyla, sistemin genel liderlik kapasitesinin güçlendirilmesine yönelik farkındalık oluşturulmalı ve başarılı uygulamaların teşvik edilerek desteklenmesi sağlanmalıdır.

Dağıtımçı liderlik uygulamaları, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yönetim yapılandırma sürecinde özel bir öneme sahip olmalıdır. Bu bağlamda, dağıtımçı liderliğin formal boyutuna ilişkin olarak okul yönetim kurullarının yapısal olarak oluşturulması ve etkin bir şekilde işleyiş kazandırılması gerekmektedir. Bu kurul üyelerinin kimlerden oluşacağı ve liderlik sorumluluklarının nasıl dağıtılacağı konularında pilot çalışmalar gerçekleştirilmeli ve elde edilen sonuçlar dikkatlice analiz edilerek uygulamaya yönelik iyileştirmeler yapılmalıdır.

Yönetici atamalarında okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik performansları dikkate alınabilir. Benzer biçimde liderliğin okullar için önemi göz önünde bulundurularak yönetici atamalarında liyakate dayalı atamaların esas alınması gerektiği söylenebilir.

Okul yöneticileri, göreve başlamadan önce okullarda uygulayabilecekleri liderlik tarzlarına ilişkin eğitim programlarına alınabilir. Bu süreç özellikle yönetici atama takviminin düzenlenmesiyle, okulların açılmasından önce yöneticilere bu eğitimleri alma imkânı tanıyacak şekilde planlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin dağıtımcı liderlik algıları ile mesleki özyeterlik ve mesleki öğrenme düzeylerinin farklı demografik değişkenlere göre incelendiğı yeni çalışmalar yapılabilir. Böylece demografik değişkenlerin dağıtımcı liderlik, mesleki özyeterlik ve mesleki öğrenme üzerindeki etkileri tespit edilebilir.

Farklı eğitim kademelerinde yer alan öğretmenler ile daha büyük örneklem grupları üzerinde benzer çalışmalar yürütülebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin liderlik algıları sadece dağıtımcı liderlik ile sınırlandırılmıştır. Bu kapsamda farklı liderlik türlerinin mesleki öğrenme ve mesleki özyeterlik üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmalar yapılabilir. Böylece liderlik türlerinin mesleki özyeterlik ve mesleki öğrenme üzerindeki etkilerine ilişkin daha geniş kapsamlı bulgulara ulaşılabilir.

Öğretmenlerin dağıtımcı liderlik algılarının farklı örgütsel davranış türleri (iş doyum, örgütsel bağlılık, iş motivasyonu, çalışma performansı, örgütsel sinizm algısı, bireysel yenilikçilik, örgütsel muhalefet, okul iklimi algısı vb.) üzerindeki etkilerinin incelendiğı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, G., & Kaya, M. (2012). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 95-102.
- Ağırdaş, Y. (2014). *Resmi liselerde dağıtımcı liderlik ile iş doyumu arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi (Çorum ili örneği)* (Tez No. 132001097) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul].
- Akbolat, M., Işık, O., & Yılmaz, A. (2013). Dönüşümcü liderlik davranışının motivasyon ve duygusal bağlılığa etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 6(11), 35-50.
- Akçakaya, M. (2010). *21. Yüzyılda yeni liderlik anlayışı*. Hukuk Yayınları.
- Akgün, Ö.F. (2019). *Dağıtımcı liderlik davranışlarının okul türüne ve müdürlerin belirli özelliklerine göre incelenmesi* (Tez No. 585812) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul].
- Akın, S. (2022). *Çevrim içi öğrenme ortamlarının sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimi açısından incelenmesi: Bir netnografi çalışması* (Tez No. 766254) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep].
- Aksel, N., & Elma, C. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.
- Aktaş, K. (2014). Etik-Ahlâk ilişkisi ve Etiğin Gelişim Süreci. *Uluslararası Yönetim Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 22-32.
- Al Halbusi, H., Tehseen, S., Hamid, F. A. H., & Afthanorhan, A. (2018). A study of organizational justice on the trust in organization under the mediating role of ethical leadership. *Business Ethics and Leadership*, 2(4), 89-100.
- Alenezi, A. F. (2019). The relationship between distributed leadership practices and academic optimism among faculty members in Northern Border University. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(1), 60-90.
- Alga, E. (2017). Örgütlerde algılanan liderlik tarzlarının çalışanların tükenmişliğine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 97-124.
- Alkın, M. C. (2006). *Liderlik özellik ve davranışlarının belirlenmesi ve konuyla ilgili olarak yapılan bir araştırma* (Tez no. 206815) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne].
- Altun, M. (2016). *Okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik rolleri ile öğretmenlerin mesleki gelişimi arasındaki ilişki (Malatya il örneği)* (Tez No. 439940) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep].
- Amzat, I. H., Yanti, P. G., & Suswandari, S. (2022). Estimating the effect of principal instructional and distributed leadership on professional development of teachers in Jakarta, Indonesia. *Sage Open*, 12(3), 1-19.
- Apriyani, P., Sutisna, E., & Suharyati, H. (2019). Empowerment visionary leadership and job satisfaction to improve teacher creativity. *Journal Of Humaities And Social Studies*, 3(2), 90-94.

- Arık, H. (2023). *Öğretmenlerin yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerine olan algılarının yaşadıkları örgütsel stres ile ilişkisi* (Tez No. 821669) [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman].
- Ariani, R., Hardhienata, S., & Entang, M. (2023). Increasing work productivity through organizational culture, visionary leadership, and achievement motivation. *SUJANA (Education and Learning Review)*, 2(2), 39-52.
- Ariza, E. F., & Poole, P. M. (2018). Creating a teacher development program linked to curriculum renewal. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 249–266.
- Arslan, H., & Şahin, İ. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim kurslarına yönelik görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 56-66.
- Arslantaş, C. C., & Pekdemir, I. (2007). Dönüşümcü liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik görgül bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 261-286.
- Arslantaş, H. İ., & Özkan, M. (2013). Eğitim müfettişlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Education Sciences*, 8(2), 179-192.
- Ataş-Akdemir, Ö. (2016). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserlikleri ile örgütsel bağlılık ve okul başarısıyla ilişkisi* (Tez No. 418221) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum].
- Avcı, B., & Güven, M. (2021). Öğretmenlerin çevrim içi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 345-367.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The leadership quarterly*, 15(6), 801-823.
- Aydemir, R. S., & Uslu, B. (2023). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki gelişim özyeterlikleri ile ilişkisi: Edremit ilçesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 201-221.
- Aydiner, B.B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 328014) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya].
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi* (Tez No. 412297) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Sakarya].
- Ayrancı, E., & Öge, E. (2010). Dönüşümsel liderlik kavramı hakkında önde gelen teoriler ve Türkiye’de kavramı ele alan çalışmalar. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 17, 37-46.
- Ayyıldız, H., & Cengiz, E. (2006). Pazarlama modellerinin testinde kullanılabilecek yapısal eşitlik modeli (YEM) üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 11(2), 63-84.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review* 84, 191 215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs Prentice Hall.

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-Efficacy in Changing Societies*, 15, 334.
- Bakan, İ., & Doğan, İ. F. (2012). Hizmetkâr liderlik. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Baloğlu, N. (2016). Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1858-1866.
- Baltacı, F., Kara, E., Tascan, E., & Avsallı, H. (2012, May). The effects of leadership on job satisfaction (visionary leadership, transformational leadership, transactional leadership). In *International Journal Symposium on Sustainable Development*, May 31 - June 01 2012, Sarajevo.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in socialpsychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Basri, B., Dewi, R., & Purba, S. (2021). The influence of visionary leadership style on organizational commitment of private university lecturers. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 13(3), 1799-1805.
- Baykal, E. (2017). Otantik liderlik ve pozitif çıktılar: pozitif örgütsel davranış bakış açısı. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(3), 42-64.
- Bayram, İ., ve Bıkmaz, F. (2019). Ders imcesi modeli ve modelin öğretmen mesleki gelişimine katkısı üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 577–610.
- Bektaş, H., & Kablan, Z. (2023). Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 1-22.
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., & Gümüş, S. (2022). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: Mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 48(5), 602-624.
- Belgi, S. (2016). *Lisede çalışan rehber öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algıları ve mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi (İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneği)* (Tez No. 429715) [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul].
- Bello, S. M. (2012). Impact of ethical leadership on employee job performance. *International Journal of Business and Social Science*, 3(11), 228-236.
- Benson, J., Zigarmi, D., & Nimon, K. (2012). Manager's emotional intelligence, their perceived use of directive and supportive leader behaviors and resultant employee satisfaction. *Journal of Business Administration Research*, 1(2), 30-50.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi* (Tez No. 429715) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya].
- Berkovich, I., & Hassan, T. (2023). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as mediators of the effect of principals' perceived distributed leadership on organizational learning capability. *International Journal of Educational Management*, 37(6/7), 1552-1570.
- Bettini, E., Jones, N., Brownell, M., Conroy, M., Park, Y., Leite, W., ... & Benedict, A. (2017). Workload manageability among novice special and general educators: Relationships with emotional exhaustion and career intentions. *Remedial and Special Education*, 38(4), 246-256.

- Bilge, B. (2013). Öğrenci başarısını arttırmada okul müdüründen beklenen liderlik özellikleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 12-23.
- Bilge, B., & Aslanargun, E. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve okul müdürlerinin katkı düzeyleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 278-303.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- Boeve-de Pauw, J., Olsson, D., Berglund, T., & Gericke, N. (2022). Teachers' ESD self-efficacy and practices: A longitudinal study on the impact of teacher professional development. *Environmental Education Research*, 28(6), 867-885.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching And Teacher Education*, 20(3), 277-289.
- Bray-Clark, N., & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *Professional Educator*, 26(1), 13-22.
- Brodie, K. (2014). Learning about learner errors in professional learning communities. *Educational Studies In Mathematics*, 85(2), 221-239.
- Brown, S., Marinan, J., & Partridge, M. A. (2020). The moderating effect of servant leadership on transformational, transactional, authentic, and charismatic leadership. *Journal of International Business Disciplines*, 15(2), 67-86.
- Bulut, R. (2023). *Hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerine etkisi* (Tez No. 429715) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu].
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K, Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri (28. baskı). Pegem Akademi.
- Cansev, Ö. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 704388) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman].
- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.
- Chong, W. H., & Kong, C. A. (2012). Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study. *The Journal of Experimental Education*, 80(3), 263-283.
- Cristina-Corina, B., & Valerica, A. (2012). Teachers' perceptions and attitudes towards professional activity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 167-171.
- Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th edition). Pearson.
- Cronje, F., & Bitzer, E. M. (2019). Continuous professional learning in private higher education: Making a case for distributed leadership. *South African Journal of Higher Education*, 33(2), 52-68.
- Cüceloğlu, D. (2019). Öğretmenim bir bakar mısın?: Öğretmenin gücü üzerine. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çayak, S. (2022). Examination of the Relationship between School Principals' Ethical Leadership Behaviors and Teachers' Organizational Trust Levels. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 131-144.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 465-474.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (2. bs.). Pegem Akademi.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Çomak, M. (2021). *Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik uygulama becerileri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiler* (Tez No. 672814) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir].
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-18.
- Dağ, A. (2023). *Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik becerileri ile öğretmenlerin örgütsel destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 793311) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep].
- Dağlı, E., & Kalkan, F. (2021). The relationship between empowering leadership behaviors of school principals and teachers' self-efficacy perceptions and job satisfaction levels. *Education & Science*, 46(208), 105-123.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Creatlve commons. <http://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>. Erişim tarihi: 02.05.2024.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession, 12, 1-32.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.
- DeMatthews, D. E. (2014). Principal and teacher collaboration: An exploration of distributed leadership in professional learning communities. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 176-206.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Devos, G., Tuytens, M., & Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205-231.
- De Vries, S., Van de Grift, W. J., ve Jansen, E. P. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their development. *Teachers and teaching*, 20(3), 338-357.

- Dhammika, K. A. S. (2016). Visionary leadership and organizational commitment: the mediating effect of leader member exchange (LMX). *Wayamba Journal of Management*, 4(1), 1-10.
- Dilek, H. (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma* (Tez No. 188149) [Doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Üniversitesi, Gebze].
- Doğan, İ. (2018). Examination of the technology leadership self-efficacy perceptions of educational managers in terms of the self-efficacy perceptions of information technologies (Malatya province case). *Participatory Educational Research*, 5(2), 51-66.
- Doğan, S. (2007). *Yöneticilik ve Vizyona Dayalı Liderlik*. Kare Yayınları.
- Doğanay, A., & Şen, E. (2016). Liderlik tarzlarının çalışanların bağlılık seviyesi ve performansına etkisi: Başakşehir Belediyesinde bir uygulama. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 324-348.
- Domsch G. D. (2009). *A study investigating relationships between elementary principals' and teachers' self-efficacy and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Saint Louis University, St Louis, MO.
- Duman, K.A. (2020). *Etkileşimci liderlik, örgütsel sessizlik ve işten ayrılma niyeti ilişkisi üzerine bir araştırma* (Tez No. 653647) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul].
- Dumlu, N.N. (2021). *Özel okulda mesleki öğrenme toplulukları: Bir eylem araştırması* (Tez No. 690269) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın].
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching And Teacher Education*, 67, 53-66.
- Durmaz, M. (2023). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişim öz yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 828843) [Yüksek lisans tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir].
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Eranıl, A.K. (2014). *Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 378570) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat].
- Eraslan, L. (2006). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 1-32.
- Ergun-Özler, N. D. (2013). *Liderlik*. Yönetim ve Organizasyon içinde Celil Koparal, İnan Özalp (ed.). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eva, N., Newman, A., Zhou, A. J., & Zhou, S. S. (2019). The relationship between ethical leadership and employees' internal and external community citizenship behaviors: The mediating role of prosocial motivation. *Personnel Review*, 49(2), 636-652.
- Fackler, S., Malmberg, L. E., & Sammons, P. (2021). An international perspective on teacher self-efficacy: personal, structural and environmental factors. *Teaching and Teacher Education*, 99, 1-5.
- Fidan, Nurettin (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Kadioğlu matb.

- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686.
- Gaible, E., & Burns, M. (2005). Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICT for teacher professional development in developing countries. Online submission.
- Gavora, P. Slovak pre-service teacher self-efficacy : theoretical and research considerations. *The New Educational Review*. Vol. 21, No. 2 (2010), pp. 17-30.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Anı yayıncılık.
- Genç, E. (2020). *Otantik liderliğin psikolojik sermayeye etkisinin ve otantik liderlik ile psikolojik sermayenin demografik özellikler açısından incelenmesi*. Yönetim ve organizasyon çalışmaları içinde (25-56). Sevgi Batık (ed.). Livre de Lyon.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Göksoy, S. (2015). Distributed leadership in educational institutions. *Journal of Education And Training Studies*, 3(4), 110-118.
- Görkem, A. (2008). *Liderlik ve öğretim liderliği* (Tez No. 324578) [Doktora tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul].
- Görmezoğlu-Gökçen, Z. (2019). *Hizmetkâr liderlik, sosyal sürdürülebilirlik, örgütsel güven ve örgütsel özdeşleşme: Aralarındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik bir araştırma* (Tez No. 591632) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul].
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Gül, R. (2019). *Vizyoner liderlik davranışlarının algılanan kurum kimliği üzerine etkileri* (Tez No. 574123) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya].
- Gülmez, D., & Yavuz, M. (2016). Eğitim liderliği ve yönetimi kapsamında 2012 yılında yayınlanmış olan makalelerin amaç ve yöntem bakımından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 318-329.
- Gümüş, E., & Bellibaş, M. Ş. (2021). The relationship between the types of professional development activities teachers participate in and their self-efficacy: A multi-country analysis. *European Journal of Teacher Education*, 46(1), 67-94.
- Gümüş, H. (2010). *Liderlik ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Tez No. 647279) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya].
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Günçavdı, G. (2017). Karizmatik liderlik: Alan yazın taraması. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, (Ek 1), 21-34.
- Güney, S. (2012). *Liderlik*. Nobel Yayıncılık.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 99-116.
- Güzel, F., & Evecen, H. G. (2022). Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkisi. *Okul Yönetimi*, 1(1), 19-32.

- Hairon, S., ve Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405–424.
- Hallinger, P., Liu, S., Piyaman, P. (2019). The essence of teacher professional learning community: A framework for conceptualization. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 277-295.
- Hamurcu, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24), 112-120.
- Heaton, M. (2013). An examination of the relationship between professional learning community variables and teacher self-efficacy. *University of Windsor Scholarship at UWindsor*, 1-148.
- Henson, R. K. (2001). *Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications And Measurement Dilemmas* [University of North Texas].
- Hırlak, B., & Taşlıyan, M. (2018). Otantik liderliğin demografik özellikler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1081-1110.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y., & Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: A study in secondary education. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(7), 1745-1784.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317.
- İbicioğlu, H., Özmen, H. İ., & Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-23.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5(2), 26-42.
- İnceler, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik öğretimsel liderlik davranışları* (Tez No. 188069) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bolu].
- İpek, C., & Bayraktar, C. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine ilişkin özyeterlik algıları. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 10(2), 67-84.
- Jamil, M. F., & Hamzah, M. I. M. (2019). The effects of distributed leadership on teachers' collective efficacy and professional learning community. *International Journal of Educational Best Practices*, 3(2), 10-27.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 57-66.

- Kahya, E. (2023). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi* (Tez No. 187952) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak].
- Kahyaoğlu, M. Ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Education Journal*. Vol:15 No:1. 73-84.
- Kaplan, T. Y., & Yüner, B. (2023). Dağıtımcı liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(29), 594-612.
- Karamahmutoğlu, A. (2014). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi* (Tez No. 187952) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul].
- Karimi, M. N. (2011). The effects of professional development initiatives on EFL teachers' degree of self efficacy. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 36(6), 50-62.
- Kasalak, G., & Dagyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the teaching and learning international survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 16-33.
- Kedzior, M., & Fifield, S. (2004). Teacher professional development. *University of Delaware Education Research & Development Center*, 15, 1-6.
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., ve Koşar, M. (2021). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 373-394.
- Kırkayak, F. (2019). *Karizmatik liderlik özelliklerinin işletme performansı üzerindeki etkileri (otel işletmelerinde bir araştırma)* (Tez No. 162001149) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul].
- Kim, W. G., & Brymer, R. A. (2011). The effects of ethical leadership on manager job satisfaction, commitment, behavioral outcomes, and firm performance. *International Journal of Hospitality Management*, 30(4), 1020-1026.
- Koçyiğit, İ., Buhur, İ., İsen, İ., Buğday, M., & Gürbüz, M. H. (2022). Karizmatik Liderlik, Sahip Olunması Gereken Beceriler Ve Bunların Okula Yansımaları. *Journal of Social, Humanities And Administrative Sciences (JOSHAS)*, 8(53), 776-788.
- Korkmaz, E., & Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.
- Korumaz, M., & Sadoula, G., (2020). Yönetici ve öğretmenlerin dağıtımcı liderlik deneyimleri; fenomenolojik bir araştırma. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 320-345.
- Kozikoğlu, İ., ve Senemoğlu, N. (2018). Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 552-576.
- Köklü, N., Büyükoztürk, Ş., & Çokluk, Ö. (2022). Sosyal bilimler için istatistik (22. baskı). Pegem Akademi.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlilik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kursunoglu, A., & Tanrıoğlu, A. (2009). The relationship between teachers' perceptions towards instructional leadership behaviors of their principals and teachers' attitudes towards change. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 252-258.

- Kurt, F. (2022). *Okul müdürlerinin dağıtımçı ve hizmetkâr liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi* (Tez No. 798801) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul].
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 195-217.
- Kurt, T. (2016). A model to explain teacher leadership: The effects of distributed leadership model, organizational learning and teachers' sense of self-efficacy on teacher leadership. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 41(183), 1-28.
- Küçüközkân, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-116.
- Küçükyiğit, A. T. (2022). Otantik liderlik bileşenlerinin belirlenmesinde yeni bir yaklaşım. *Journal of Life Economics*, 9(3), 183-200.
- Kwakman, K. (2003). Factors Affecting Teachers' Participation in Professional Learning Activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4).
- Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). *Teacher self-efficacy*. In *Oxford research encyclopedia of education*. <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-890> erişim tarihi: 01.05.2024.
- Leithwood K. A., Jantzi D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44, 496-528.
- Liu, L., Hallinger, P., & Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76-100.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2016). Learning-centered leadership, professional learning community, and student learning in schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 87-103.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Liu, P. (2020). Motivating teachers' commitment to change through distributed leadership in Chinese urban primary schools. *International Journal of Educational Management*, 34(7), 1171-1183.
- Liu, W., & Gumah, B. (2020). Leadership style and self-efficacy: The influences of feedback. *Journal of psychology in Africa*, 30(4), 289-294.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., ve Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S., Love, N., & Hewson, P. W. (2007). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Corwin press.
- MacNeill, N., Silcox, S., & Boyd, R. (2018). Transformational and Transactional Leadership: a false dichotomy of leadership in schools. *Education Today*, 11, 10-12.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.

- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181.
- Meirovich, G., & Gu, J. (2015). Empirical and theoretical validity of Hersey–Blanchard’s contingency model. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 20(3), 56-73.
- Mermer, M. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinde dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri* (Ankara ili örneği) (Tez No. 579985) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara].
- Mimir, M. (2008). *Liderlik tarzlarının firma performansı ve çalışanların kuruma olan bağlılıklarına etkisi üzerine bir araştırma* (Ankara ili örneği) (Tez No. 239872) [Yüksek lisans tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Üniversitesi, Gebze].
- Mizell, H. (2010). *Why Professional Development Matters*. Learning Forward. 504 South Locust Street, Oxford, OH 45056.
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491.
- Murat, G., & Açıkgöz, B. (2008). Değişim çağıının vazgeçilmez aktörleri: dönüşümcü liderler. *Kamu İş Dergisi*, 10(2), 153-171.
- Nauman, R., & Qamar, A. (2018). The impact of ethical leadership on employee productivity. *Journal of Management and Human Resource (JMHR)*, 1, 66-84.
- Nazarian, A., Zaeri, E., Foroudi, P., Afrouzi, A. R., & Atkinson, P. (2021). Cultural perceptions of ethical leadership and its effect on intention to leave in the independent hotel industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 34(1), 430-455.
- Noruzi, A., Dalfard, V. M., Azhdari, B., Nazari-Shirkouhi, S., & Rezazadeh, A. (2013). Relations between transformational leadership, organizational learning, knowledge management, organizational innovation, and organizational performance: an empirical investigation of manufacturing firms. *The International Journal of Advanced Manufacturing Technology*, 64, 1073-1085.
- Oğuz, A. (2015). *İlkokul müdürlerinin öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik davranışı ile öğretimsel liderlik davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Batman ili örneği) (Tez No. 574567) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, İstanbul].
- Okan, T., & Akyüz, A. M. (2015). Exploring the Relationship between Ethical Leadership and Job Satisfaction with the Mediating Role of the Level of Loyalty to Supervisor. *Business & Economics Research Journal*, 6(4), 155-177.
- Opfer, V. D., ve Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Öktem, Ş. (2013). The effect of the ethical leadership on perceived organizational justice and organizational identification of the employees: The case of tourism businesses. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 1(3), 10-21.
- Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64.
- Örücü, E., Şeker, C., & Kaya, A. (2020). Öz yeterlilik algısı ve liderlik tarzı ilişkisinde iş tatmininin aracılık rolü. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2335-2361.

- Örücü, E., & Zeynalova, U. (2022). Otantik liderlik ve girişimcilik eğilimleri ilişkisinde öz yeterlilik algısının aracılık etkisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 61, 223-244.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-598.
- Özdemir, N. (2020). "How to improve teachers" instructional practices: the role of professional learning activities, classroom observation and leadership content knowledge in Turkey". *Journal of Educational Administration*, 58(6), 585-603.
- Özdemir, S. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Nobel Yayınevi.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 277-306.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özdemir, S., & Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özdilek, K. (2019). *Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü* (Tez No. 574567) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir].
- Özer, B. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime ilgisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4 (8), 44-58.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler*, 195-216, Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özgül, N. (2018). Teknoloji destekli öğretmen mesleki gelişimine yönelik öğretmen değerlendirmeleri ve önerileri (Tez No. 530885) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray].
- Özkan, M., & Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)* (Tez No. 124573) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Eylül Üniversitesi, Çanakkale].
- Özyurt, S. (2000). *Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri*. Değişim Yayınları.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pate, J. L., James, L., & Leech, D. (2005). Teacher leaders: A Catalyst for instructional leadership. https://www.researchgate.net/publication/234593751_Teacher_Leaders_A_Catalyst_for_Instructional_Leadership Erişim tarihi: 25.12.2024
- Peker, B., & Demirhan, G. (2021). Okullarda liderlik kapasitesi, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgüt kültürü. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 6(2), 1-17.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 36(12), 46-58.

- Petridou, A., Nicolaidou, M., & Karagiorgi, Y. (2016). Exploring the impact of professional development and professional practice on school leaders' self-efficacy: a quasi-experimental study. *School Effectiveness And School Improvement*, 28(1), 56-73.
- Polatcan, M. (2021). An exploration of the relationship between distributed leadership, teacher agency, and professional learning in Turkey. *Professional Development in Education*, 1-15.
- Polatcan, M. (2024). An exploration of the relationship between distributed leadership, teacher agency, and professional learning in Turkey. *Professional Development in Education*, 50(4), 789-803.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Rabindarang, S., Bing, K. W., & Yin, K. Y. (2014). The influence of distributed leadership on job stress in technical and vocational education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(1), 490-499.
- Raykov, T., & Marcoulides, G.A. (2006). A first course in structural equation modeling. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rose, R. C., Kumar, N., & Pak, O. G. (2009). The effect of organizational learning on organizational commitment, job satisfaction and work performance. *Journal of Applied Business Research (JABR)*, 25(6), 55-66.
- Russell, R. F., & Stone, A. G. (2002). A review of servant leadership attributes: Developing a practical model. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3), 145-157.
- Saadati, F., Chandia, E., Cerda, G., & Felmer, P. (2021). Self-efficacy, practices, and their relationships; the impact of a professional development program for mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 26, 1-22.
- Saba, S., Tabish, A., & Khan, A. B. (2017). Role of visionary leadership in the performance of the employees at a workplace: Moderating effect of organizational citizenship behavior. *Australasian Journal of Business, Social Science and Information Technology*, 3(2), 62-70.
- Sadoula, G., & Korumaz, M. (2020). Yönetici ve öğretmenlerin dağıtımcı liderlik deneyimleri; Fenomenolojik bir araştırma. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 320-345.
- Saleh, T. A., Mehmood, W., Khan, J., & Jan, F. U. (2022). The impact of ethical leadership on employees turnover intention: An empirical study of the banking sector in Malaysia. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 9(2), 261-272.
- Samancıoğlu, M., Bağlibel, M., & Erwin, B. J. (2020). Effects of distributed leadership on teachers' job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship. *Pedagogical Research*, 5(2), 51-60.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 101, 103305.
- Sansur, Z. (2022). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme ve mesleki gelişimindeki rolünün incelenmesi: eTwinning örneği (Tez No. 740637) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep].
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.

- Seçkin, A., & Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 253-270.
- Shafique, I., N Kalyar, M., & Ahmad, B. (2018). The nexus of ethical leadership, job performance, and turnover intention: The mediating role of job satisfaction. *Interdisciplinary Description of Complex Systems: INDECS*, 16(1), 71-87.
- Shava, G. N., & Tlou, F. N. (2018). Distributed leadership in education, contemporary issues in educational leadership. *African Educational Research Journal*, 6(4), 279-287.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas. McGraw-Hill Education (UK).
- Stone, G.A., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349-361.
- Subhaktiyasa, P. G., Andriana, K. R. F., Sintari, S. N. N., Wati, W. S., Sumaryani, N. P., & Lede, Y. U. (2023). The effect of transformational leadership, servant leadership, and spiritual leadership on organizational citizenship behavior. *Jurnal Organisasi Dan Manajemen*, 19(1), 224-238.
- Şahinoğlu, R. (2019). *Vizyoner liderliğin çalışan performansına etkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü: Sağlık sektörü çalışanları üzerinde bir araştırma* (Tez No. 57963) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul].
- Şeker, S. S. (2020). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını yordayan değişkenler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 273-293.
- Şentürk, K. F., Kütükçü, A., Sancaktutar, M. F., Bağcı, S., Sezer, A., & Akbulut, T. (2016). Etik liderlik algısının iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi İİ BF Dergisi*, 7(14), 55-576.
- Şimşek, H. A. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları arasındaki ilişki (Çanakkale örneği)*. (Tez No. 495542) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale].
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe Giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 2013'te yayımlanmıştır).
- Taylor, A. (2002). Job satisfaction among early school leavers working in the trades and the influence of vocational education in schools. *Journal of Youth Studies*, 5(3), 271-289.
- Tekin, Y., & Ehtiyar, R. (2011). Başarının temel aktörleri: vizyoner liderler visionary leaders: The major actors of success. *Journal of Yasar University*, 24(6), 4007-4023.
- Tetik, S. (2014). Yerel yönetimler açısından dönüştürücü liderlik: Belediye çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 21(1), 267-280.
- Teyfur, M., Beytekin, O. F., & Yalçinkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il örneği). *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 21, 84-106.
- Thoonen, E. E., Sleegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., ve Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, 47(3), 496-536.

- Thompson, P., Kriewaldt, J., & Redman, C. (2020). Elaborating a Model for Teacher Professional Learning to Sustain Improvement in Teaching Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(2), 81-103.
- Thurm, D., & Barzel, B. (2020). Effects of a professional development program for teaching mathematics with technology on teachers' beliefs, self-efficacy and practices. *ZDM*, 52, 1-12.
- Tian, M. (2011). *Distributed leadership and teachers' self-efficacy: The case studies of three Chinese schools in Shanghai* [Master thesis, University of Jyväskylä, Finland]. <https://www.researchgate.net> Erişim tarihi: 25.12.2024
- Timperley, H. S. (2006). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Torrance, D. (2015). Professional learning for distributed leadership: Primary headteachers perspectives, *Professional Development in Education*, 41(3), 487-507.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an exclusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tsedenbal, K. (2023). *Öğretmenlerin mesleki gelişim süreci: Türkiye ve moğolistan'ın karşılaştırmalı incelemesi* (Tez No. 54784) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul].
- Tunçbilek, B. (2013). *Dönüştürücü ve etkileşimci liderlik niteliklerinin özendirme üzerindeki rolü* (Tez No. 54784) [Doktora tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara].
- Türkseven-Dübüş, B. (2022). *Okul yöneticilerinin dağıtımci liderlik rolleri ile kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişki* (Tez No. 879556) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce].
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the work place. *Educational research review*, 3(2), 130-154.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımci liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)* (Tez No. 147327) [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır].
- Uğurlu, C.T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay ili örneği)* (Tez No. 147327) [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır].
- Ulusoy, T. (2014). *Okullarda sergilenen dağıtımci liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiler* (Tez No. 87963) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat].
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları secondary school teachers' self-efficacy beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
- Walker A., Qian H. (2015). Review of research on school principal leadership in mainland China, 1998-2013: Continuity and change. *Journal of Educational Administration*, 53, 467-491.
- Wang, J. (2002). Learning to teach with mentors in contrived contexts of curriculum and teaching organization: experiences of two Chinese novice teachers and their mentors [1]. *Journal of In-Service Education*, 28(2), 339-374.

- Watson, G. (2006). Technology professional development: Long-term effects on teacher self-efficacy. *Journal of technology and Teacher Education*, 14(1), 151-166.
- Wong, M. C., Lau, T. C., & Lee, A. (2012). The impact of leadership programme on self-esteem and self-efficacy in school: A randomized controlled trial. *PloS one*, 7(12), e52023.
- Xenikou, A., & Simosi, M. (2006). Organizational culture and transformational leadership as predictors of business unit performance. *Journal of Managerial Psychology*, 21(6), 566-579.
- Yaman, A. (2010). İç denetçinin yeni rolü; Etik liderlik. *Denetim*, 5, 9-16.
- Yang, X., & Chang, Y. C. (2024). The effects of perceived distributed leadership on teacher professional development among primary school teachers: The mediating role of teacher professional learning community. *Journal of Pedagogical Research*, 8(4), 163-177.
- Yasir, M., & Mohamad, N. A. (2016). Ethics and morality: Comparing ethical leadership with servant, authentic and transformational leadership styles. *International Review of Management and Marketing*, 6(4), 310-316.
- Yates, L. (2011). *Exploring the relationship of ethical leadership with job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior* [George Fox University in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of management]. Google Akademi.
- Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.
- Yetim, z. (2015). *İlköğretim kurumlarında dağıtımci liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Seydikemer örneği)* (Tez No. 547527) [Yüksek lisans tezi, Aydın Üniversitesi, İstanbul].
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslekî öz-yeterlik algıları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 257751) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul].
- Yıldırım, N. (2007). Distributed leadership: a conceptual framework. *International Journal of Field Education*, 3(2), 18-25.
- Yılmaz, E., & Kurşun, A. T. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 35-48.
- Yılmaz, P. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve yöneticilerinin iş motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 476366) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul].
- Yılmaz, İ.D. (2024). *Öğretmenlerin çevrimiçi mesleki gelişimi: Bir meta-sentez çalışması* (Tez No. 974264) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep].
- Yılmaz H. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevrimiçi mesleki gelişim ve çevrimiçi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri, mesleki gelişimleri için çevrimiçi portal (site) önerisi* (Tez No. 789127) [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu].
- Yidong, T., & Xinxin, L. (2013). How ethical leadership influence employees' innovative work behavior: A perspective of intrinsic motivation. *Journal of Business Ethics*, 116, 441-455.
- Yiğitel, S. (2014). *Öğretmen ve akademisyenlerin algıladıkları liderlik tarzları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Tez No. 87952) [Yüksek lisans tezi, Kültür Üniversitesi, İstanbul].

- Yoo, J. H. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 84-94.
- Yörük, S., & Akdağ, G. A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 66-92.
- Yue, X. (2019). Exploring effective methods of teacher professional development in university for 21st century education. *International Journal of Innovation Education and Research*, 7(5), 248-257.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organisations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Yunker, G. W., & Hunt, J. G. (1976). An empirical comparison of the Michigan Four-Factor and Ohio State LBDQ leadership scales. *Organizational Behavior and Human Performance*, 17(1), 45-65.
- Yunus, M. M., Hashim, H., Ishak, N. M., & Mahamod, Z. (2010). Understanding TESL pre-service teachers' teaching experiences and challenges via postpracticum reflection forms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 722-728.
- Yürek, U. (2018). *Yöneticilerin öz yeterlik algıları ile liderlik stilleri arasındaki ilişki (Tatvan ilçesi örneği)* (Tez No. 503253) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Bolu].
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli ilçesi örneği)* (Tez No. 578952) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu].
- Zare, M., & Nastieaie, N. (2019). The relationship between distributed leadership and work self-efficacy with the mediating role of academic optimism of the teacher. *The New Educational Review*, 58, 169-178.
- Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 843-859.

EKLER

EK-1. Katılımcı Bilgilendirme ve Kişisel Bilgi Formu

Değerli meslektaşım, bu anket formu Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülmekte olan “Dağıtımci Liderlik İle Mesleki Öğrenme Arasındaki İlişkide Mesleki Öz-Yeterliğin Aracılık Rolü” adlı yüksek lisans tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır.

Zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz..... () Kadın () Erkek
2. Eğitim Durumunuz..... () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü
3. Branşınız () Sınıf Öğretmeni () Diğer
4. Mesleki kıdeminiz (yıl olarak belirtiniz).....

EK-2. Ölçekler

Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği

Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği

Açıklama

Aşağıda öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Sizden aşağıda yer alan maddeleri kendi uygulamalarınız açısından değerlendirerek, size en uygun gelen seçeneği işaretlemeniz (x) istenmektedir. Lütfen hiçbir ifadeye ilişkin katılma düzeyinizi belirtmeden geçmeyiniz.

No		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Eğitim etkinliklerini planlama konusunda meslektaşlarımla birlikte çalışırım.					
2	Ders içeriğini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırmak için meslektaşlarımla birlikte çalışırım.					
3	Öğretimle ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.					
4	Öğretimi ve eğitim programını iyileştirme yollarını meslektaşlarımla birlikte tartışırım.					
5	Öğrenci başarısının ve eğitim programının hedeflerine ulaşılma düzeyinin nasıl değerlendirileceğini belirlemek için meslektaşlarımla birlikte toplantılara katılırım.					
6	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için meslektaşlarımla toplantılara katılırım.					
7	Meslektaşlarımdan aldığım dönütlere dayanarak öğretim yöntemlerim üzerinde düzenleme yaparım.					
8	Mesleki öğrenmemi desteklemek amacıyla öğrenme ve öğretime ilişkin geçmiş kayıtları saklarım.					
9	Öğretim becerilerimi geliştirmek amacıyla meslektaşlarımdan derslerini gözlemledikten sonra üzerinde derinlemesine düşünürüm.					
10	Öğrenmek amacıyla öğretim esnasında karşılaştığım problemleri not ederim.					
11	Öğretim becerilerimi geliştirmek için öğretim materyallerimi gerektiğinde güncellerim.					

2

12	Mesleki öğrenme çalışmalarında edindiğim deneyimleri ve öğrenmeleri kaydedirim.					
13	Öğretim yöntemlerimi öğrencilerin verdiği tepkilere göre düzenlerim.					
14	Kendi öğretim uygulamalarım üzerine derinlemesine düşünürüm.					
15	Öğretimimin başarısının veya başarısızlığının nedenlerini sorgularım.					
16	Öğrenci dönütlerini analiz etmek ve doğrulamak için daha fazla bilgi toplarım.					
17	Öğretimle ilgili yeni fikirleri deneyimlerim.					
18	Derslerimde yeni öğretim yöntemleri uygularım.					
19	Derste karşılaştığım öğretim ile ilgili sorunları çözmek için yeni yollar denerim.					
20	Öğrencilerin ilgilerini toplamak için sınıfta alternatif öğretim materyalleri denerim.					
21	Derslerimde yeni bilgi teknolojileri uygulamalarını denerim.					
22	Öğrencilerden öğrenmelerine ilişkin dönüt toplarım.					
23	Öğretim becerilerimi geliştirmek için çevrimiçi (online) bilgi kaynaklarını araştırırım.					
24	Mesleki öğrenmemi desteklemek için diğer meslektaşlarımdan derslerini izlerim.					
25	Yeni fikirler edinmek için eğitimle ve branşımla ilgili yayınları okurum.					
26	Meslektaşlarımdan yardım isterim.					
27	Diğer okullardaki meslektaşlarımla mesleki öğrenmemi destekleyecek ilişkiler kurarım.					

Dağıtılmış Liderlik Envanteri

Dağıtılmış Liderlik Envanteri

Lütfen, görüşlerinizi her yönetici için <u>ayrı ayrı</u> belirtiniz		Okul Müdürü					Müdür Baş Yardımcısı					Müdür Yardımcıları				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Uzun dönemli planlarını önceden açıklar															
2	Okulun vizyonunu tartışır															
3	Öğretmenleri över															
4	Öğretmenlere yardımcı olur															
5	Öğretmenlere yaptığı eleştirilerin nedenlerini açıklar															
6	Öğretmenlerin ihtiyaç duymaları halinde mesai saatleri dışında da ulaşılabilir															
7	Öğretmenlerin kişisel mutluluklarını önemser															
8	Mesleki öğrenme çalışmalarını gerçekleştirmek üzere ulaşmak istediğim kişisel amaçlarımı teşvik eder															
9	Beni kişisel ilgi alanıma giren yeni uygulamaları denemem için cesaretlendirir															
10	Öğretmenlerin etkileşimde bulunmaları için örgütsel destek sağlar															
11	Çalışanların performansını değerlendirir															
12	Öğretmenleri, bir yıl boyunca gösterdikleri tüm performansı dikkate alarak değerlendirir															
13	Öğretmenleri, öğretim sürecinde mesleki gelişimine destek sağlayacak biçimde belirli aralıklarla değerlendirir															
TANIM: Liderlik Ekibi: Müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarından oluşan okul yönetimidir																
Görev yaptığım okulda;												1	2	3	4	5
1	İyi işleyen bir liderlik ekibi vardır															
2	Liderlik ekibi mümkün olduğunca etkin bir biçimde görevini yerine getirmeye çalışır															
3	Liderlik ekibi, okulumuzla birlikte gerçekleştirmek istediğimiz amaçlarımızı destekler															
4	Liderlik ekibinin üyeleri, okulun temel amaçlarını gerçekleştirmek için aynı gayreti gösterir															
5	Yeterlikler dikkate alındığında, okulumuzda doğru kişi doğru pozisyonda görev yapmaktadır															
6	Yönetim ekibinin üyeleri, zamanlarını işlerin özelliğine uygun bir biçimde dağıtmaktadırlar															
7	Liderlik ekibinin üyelerinin açık ve net amaçları bulunmaktadır															
8	Liderlik ekibinin üyeleri hangi işleri yapacaklarını bilirler															
9	Liderlik ekibi, iyi bir fikrin uygulamaya konulmasında isteklidir															
10	Liderlik ekibi üyelerinin yetkilerinin neler olduğu açıktır															

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği									
Aşağıda çalışma arkadaşları desteğine dair ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelere katılma derecenizi yandaki kutucuklardan yalnızca birisine "X" veya "✓" vb. işareti koyarak belirtiniz.									
	Yetersiz.		Çok Az Yeterli.		Biraz Yeterli.		Oldukça Yeterli.		Çok Yeterli.
1. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK-3. Araştırma ve Uygulama İzni

Başvuru Durumu: Onaylandı

Başvuru No: MEB.TT.2024.002071

Başvuru Tarihi: 26.09.2024

Uygulama Başlama Tarihi: 27.09.2024

Uygulama Bitiş Tarihi: 27.09.2025

Kişisel Bilgiler

T.C. Kimlik No: 18*****78

Adı Soyadı: MEHMET KAYA

Telefon:

E-Posta:

Adres:

Başvuru Bilgileri

Başvuru Şekli: Üniversite

Başvurunun Yapıldığı Ülke: Türkiye

Başvuran Unvanı: Öğrenci

Kademe: Yüksek Lisans

Üniversite Adı: ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

Fakülte / Enstitü / Yüksek Okul: EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EK-4. Etik Kurul Kararı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı Danışmanlığını Doç.Dr. İsa YILDIRIM'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Mehmet KAYA'nın "Dağıtım Liderliğinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerindeki Etkileri: Özyeterliliğin Aracılık Örgütsel Desteğin Düzenleyicilik Rolü" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 30.05.2024

Teslim Tarihi: 30.05.2024

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı
e-imza

Bu Yüksek Lisans Tez uygundur: +

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Yüksek Lisans Tez uygun değildir: ☐
Gerekçe/Açıklama

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 2e851055-96d5-4c6b-977b-045e6199b4e5 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys>



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :30.05.2024
Toplantının Sayısı :05

Karar-39: Danışmanlığını Doç.Dr. İsa YILDIRIM'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Mehmet KAYA'nın "Dağıtım Liderliğinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerindeki Ekileri: Özyeterliğin Aracılık Örgütsel Desteğin Düzenleyicilik Rolü" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçen "Dağıtım Liderliğinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerindeki Ekileri: Özyeterliğin Aracılık Örgütsel Desteğin Düzenleyicilik Rolü" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(e-imza)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

(e-imza)
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(e-imza)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 0b268b72-d882-40ca-b5af-b4b4025aca3b Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys>



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 05 Karar No: 39	Toplantı Tarihi:30.05.2024
	Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Mehmet KAYA Çalışma Konusu: Dağıtımçı Liderliğin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerindeki Etkileri: Özyeterliğin Aracılık Örgütsel Desteğin Düzenleyicilik Rolü	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	e-imza
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	e-imza
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr.Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	e-imza

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 917c3f50-a871-4b50-9b0-77c77e2bc67e Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataaturk-universitesi-cbys>



EK-5. Ölçek Kullanma İzinleri

Dağıtılmış Liderlik Envanteri (DLE) Kullanma İzni

**Mehmet Kaya** 21 Şub
Sayın Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR Hocam, Doç. Dr. İsa YILDIRIM danışmanlığında hazırlayacağım yüksek

**murat özdemir** Dün
Alıcılar: ben

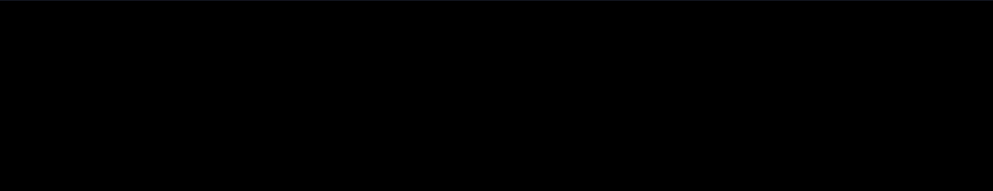
Sayın Mehmet KAYA

Türkçe uyarlamasını gerçekleştirmiş olduğum "Dağıtımçı Liderlik Envanteri"ni tezinizde veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçek maddelerini ekte paylaşıyorum. Veri toplayacağınız okullarda eğer mevcut değil ise, müdür başyardımcısı bölümünü çıkararak ölçeği kullanmanızda bir sakınca olmayacağını da belirtmek isterim.



İyi dileklerle

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR



Mehmet Kaya <[redacted]>, 21 Şub 2024 Çar, 09:40 tarihinde şunu yazdı:

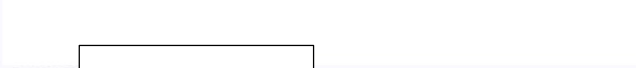


Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ) Kullanma İzni

**Mehmet Kaya** 5 gün önce
Alıcılar: [redacted]

Sayın [redacted]

[redacted] danışmanlığında hazırlayacağım yüksek lisans tezimde, geliştirmiş/uyarlamış olduğunuz 'Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği' Ölçeği'ni kullanmak için izninizi talep ediyorum. İzin vermeniz halinde ölçeği ve ölçekle ilgili bilgileri göndermenizden memnuniyet duyacağım. İlginize teşekkür eder, saygılarımı sunarım.



 4 gün önce
Alıcılar: ben

Mehmet hocam merhabalar,

Ölçek ektedir. Bundan sonraki ilgili çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim,
Sedat

[Alıntılanan metni göster](#)

--



Faculty of Education and Human Development
The Education University of Hong Kong
Hong Kong, SAR

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ) Kullanma İzni



Mehmet Kaya 31.12.2024

Değerli hocam, [redacted]
danışmanlığında hazırlayacağım yüksek lisans



[redacted] 15:40

Alıcılar: ben, jaleus ▾



Merhaba,

Tarafımızdan Türkçeye adapte edilen "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği"nin
çalışmanızda kullanılmasında hiçbir sakınca yoktur.

Ölçeikle ilgili bilgiye

<https://blog.metu.edu.tr/capa/instruments-adapted/> adresinden
ulasabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.



ÖZ GEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Mehmet KAYA

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Karadeniz Teknik Üniversitesi	2012-2016
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi	Atatürk Üniversitesi	2022-2025

İş Deneyimi:

Unvan	Görev Yeri	Görev Tarihleri
Müd. Yet. Öğretmen	Köşk İlkokulu Şenkaya/Erzurum	2016-2017
Öğretmen	Akşar İlkokulu Şenkaya/Erzurum	2017-2018
Müd. Yet. Öğretmen	Nişantaşı Yeşilköy İlkokulu Şenkaya/Erzurum	2018-2021
Müdür Yardımcısı	Şehitler İlkokulu Oltu/Erzurum	2021-