

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

DAĞITIMCI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ OKUL VE
ÖĞRETMEN ÇIKTILARINA ETKİSİ: BİR META-
ANALİZ ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

İsmail Eray DURSUN

İstanbul

Temmuz - 2025

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

DAĞITIMCI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ OKUL VE
ÖĞRETMEN ÇIKTILARINA ETKİSİ: BİR META-ANALİZ
ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

İsmail Eray DURSUN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

İstanbul

Temmuz - 2025

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Üye : Prof. Dr. Halil EKŞİ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Polat ERDOĞAN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak hazırladığım “**Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Okul ve Öğretmen Çıktılarına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

İsmail Eray DURSUN
İstanbul, 2025

ÖNSÖZ

Bu tez, yıllar önce başlayan uzun ve zorlu bir akademik yolculuğun anlamlı bir durağını temsil etmektedir. Bu süreçte hem maddi hem de manevi anlamda pek çok desteğe ihtiyaç duydum. Yolculuğum boyunca yanımda olan, bilgi ve deneyimleriyle katkı sunan tüm değerli kişi ve kurumlara en içten şükranlarımı sunuyorum.

Başta, 2017 yılında başlayan lisansüstü eğitim sürecim boyunca rehberliğini hiçbir zaman esirgemeyen, akademik bilgi ve birikimiyle yolumu aydınlatan, yönlendirmeleriyle bana güven kazandıran danışmanım Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL'e en derin teşekkürlerimi sunarım.

Derslerde yalnızca bilgi aktaran birer akademisyen değil, aynı zamanda yol gösterici ve ilham verici birer rehber olan Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR ve Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN'a minnettarlığımı özellikle ifade etmek isterim.

Jüri üyem olarak tezime katkı sağlayan değerli görüşleriyle çalışmamı geliştirmeme yardımcı olan Prof. Dr. Halil EKŞİ'ye teşekkür ederim.

Sürecin her anında yanımda olan, dostluklarıyla bana güç veren sevgili arkadaşlarım Dr. Serkan Yüksel ve Dr. İsmail ATAÇ'a ise "İyi ki varsınız" diyerek en samimi duygularıyla teşekkür ediyorum.

Son olarak, her adımında koşulsuz sevgileri, sabırları ve destekleriyle yanımda olan canım aileme: sevgili annem Reyhan DURSUN, babam Erol DURSUN, kardeşim Nilay TAŞKIRAN ve yaşamıma anlam katan kıymetli oğullarım Eymen Efe DURSUN ile Ahmet Yekta DURSUN'a yürekten teşekkür ediyorum. Varlığınız en büyük ilham kaynağım oldu.

İsmail Eray DURSUN

İstanbul, 2025

ÖZET

DAĞITIMCI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ OKUL VE ÖĞRETMEN ÇIKTILARINA ETKİSİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

İsmail Eray DURSUN

Doktora, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Temmuz, 2025 - 308 + XXII Sayfa

Bu araştırma, okul/kurum müdürlerinin sergilediği dağıtımci liderlik davranışlarının okul ve öğretmen düzeyindeki çıktılar üzerindeki genel etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında, dağıtımci liderliğin hem örgütsel düzeyde (bağlılık, iş doyumu, kültür, akademik iyimserlik vb.) hem de bireysel düzeyde (özyeterlik, iş birliği, motivasyon vb.) ne ölçüde etkililik sağladığı analiz edilmiştir. Ayrıca, bu etkilerin bazı moderatör değişkenlere (öğretim kademesi ve yayın yılı) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Meta-analiz yöntemiyle yürütülen bu çalışmada, literatürdeki ilgili çalışmalar sistematik bir şekilde taranarak belirli dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre seçilmiştir. Dahil etme kriterlerini karşılayan 113 çalışmadan toplam 158 bağımsız ilişki analize dahil edilmiştir. Veriler, *Comprehensive Meta-Analysis (CMA)* programı kullanılarak rassal etkiler modeli çerçevesinde analiz edilmiştir. Yayın yanlılığı ve heterojenlik değerlendirmeleri için Duval ve Tweedie kırp-doldur testi, Rosenthal fail-safe N, Egger regresyon testi gibi standart istatistiksel analizler uygulanmıştır. Ayrıca, değişkenler arası etkileşimleri test etmek amacıyla kategorik değişkenler için analog ANOVA, sürekli değişkenler için ise meta-regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, dağıtımci liderliğin akademik iyimserlik, iş doyumu, öğretmen motivasyonu, örgüt kültürü, örgüt iklimi, öğretmen profesyonelliği, iş birliği ve akademik başarı gibi çıktılar üzerinde orta düzeyde; örgütsel bağlılık, öğretmen özyeterliliği, psikolojik güçlendirme, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık ve okul etkililiği üzerinde ise yüksek düzeyde anlamlı etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğretim kademesi ve yayın yılı gibi değişkenlerin etki büyüklüğü üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Elde edilen

bulgular, dağıtımcı liderliğin eğitim örgütlerinde hem bireysel hem örgütsel gelişimi destekleyici bir rol oynadığını ve örgüt performansını çok yönlü artırmaya yönelik stratejik bir liderlik biçimi olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: dağıtımcı liderlik, örgütsel bağlılık, iş doyumunu, meta-analiz, okul/örgüt çıktıları, öğretmen çıktıları



ABSTRACT

THE EFFECT OF DISTRIBUTED LEADERSHIP BEHAVIORS ON SCHOOL AND TEACHER OUTCOMES: A META- ANALYSIS STUDY

İsmail Eray DURSUN

Ph. D. Educational Administration

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZGENEL

July, 2025 - 308 + XXII Pages

This study aims to examine the overall impact of school/institution principals' distributed leadership behaviors on school- and teacher-level outcomes. Within the scope of the research, the effectiveness of distributed leadership was analyzed both at the organizational level (e.g., organizational commitment, job satisfaction, school culture, academic optimism) and the individual level (e.g., self-efficacy, collaboration, motivation). In addition, the study investigated whether these effects significantly differ based on certain moderator variables such as educational level and publication year. This research was conducted using the meta-analysis method. Relevant studies in the literature were systematically reviewed and selected according to predetermined inclusion and exclusion criteria. A total of 158 independent effect sizes extracted from 113 eligible studies were included in the analysis. The data were analyzed using the Comprehensive Meta-Analysis (CMA) software within the framework of the random effects model. Standard statistical techniques such as Duval and Tweedie's trim-and-fill method, Rosenthal's fail-safe N, and Egger's regression test were employed to assess publication bias and heterogeneity. Furthermore, analog ANOVA was applied for categorical moderators, and meta-regression analyses were conducted for continuous moderators to examine interactions between variables. The findings revealed that distributed leadership had a moderate and statistically significant effect on outcomes such as academic optimism, job satisfaction, teacher motivation, school culture, school climate, teacher professionalism, collaboration and academic achievement. In contrast, the effects on organizational commitment, teacher self-efficacy, psychological empowerment, organizational trust, organizational citizenship,

and school effectiveness were found to be high and significant. However, moderator analyses indicated that variables such as educational level and publication year did not yield statistically significant differences in effect sizes. Overall, the results demonstrate that distributed leadership plays a supportive role in both individual and organizational development within educational institutions. It can be considered a strategic leadership approach that enhances organizational performance and fosters school improvement.

Keywords: Distributed leadership, organizational commitment, job satisfaction, meta-analysis, school outcomes, teacher outcomes



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TABLolar	xix
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlılıklar	9
1.5. Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM	11
İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Liderlik	11
2.2. Liderlik Tarzları	13
2.2.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik	13
2.2.2. Transaksiyonel (İşlemsel) Liderlik	15
2.2.3. Serbest Bırakıcı (Laissez-Faire) Liderlik	16
2.2.4. Ahenk Yaratıcı (Resonant) Liderlik	17
2.2.5. Hizmetkar Liderlik	18
2.2.6. Etik Liderlik	20
2.2.7. Dağıtımcı Liderlik	21

2.2.7.1. Spillane'nin Kavramsal Çerçevesi	22
2.2.7.2. Gronn'un Kavramsal Çerçevesi.....	24
2.2.7.3. Elmore'un Kavramsal Çerçevesi	25
2.2.7.4. MacBeath'in Kavramsal Çerçevesi.....	28
2.2.7.5. Leithwood'un Kavramsal Çerçevesi	30
2.2.7.6. Harris'in Kavramsal Çerçevesi	31
2.2.7.7. Timperley'in Kavramsal Çerçevesi.....	33
2.3. Örgütsel Çıktılar.....	36
2.3.1. Örgütsel Bağlılık	37
2.3.1.1. Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki	38
2.3.2. Örgütsel Güven	39
2.3.2.1. Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişki.....	41
2.3.3. Örgütsel Kültür	42
2.3.3.1. Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Kültür Arasındaki İlişki	43
2.3.4. Örgütsel İklim	45
2.3.4.1. Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel İklim Arasındaki İlişki.....	46
2.3.5. İş Tatmini	47
2.3.5.1. Dağıtımçı Liderlik ile İş Tatmini Arasındaki İlişki.....	49
2.3.6. Akademik İyimserlik.....	50
2.3.6.1. Dağıtımçı Liderlik ile Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki.....	52
2.3.7. Örgütsel Vatandaşlık.....	53
2.3.7.1. Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki	55
2.3.8. Örgütsel Stres	56
2.3.8.1. Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Stres Arasındaki İlişki	57
2.3.9. Psikolojik Güçlendirme.....	58
2.3.9.1. Dağıtımçı Liderlik ile Psikolojik Güçlendirme Arasındaki İlişki.....	59

2.3.10. Okul Etkililiği	60
2.3.10.1. Dağıtımcı Liderlik ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki	62
2.3.11. İşten Ayrılma Niyeti.....	64
2.3.11.1. Dağıtımcı Liderlik ile İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki	65
2.3.12. Akademik Başarı	66
2.3.12.1. Dağıtımcı Liderlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki	67
2.4. Öğretmen Çıktıları	69
2.4.1. Öğretmen Özyeterliliği.....	69
2.4.1.1. Dağıtımcı Liderlik ile Öğretmen Öz-Yeterliliği Arasındaki İlişki	71
2.4.2. Öğretmen İş birliği	72
2.4.2.1. Dağıtımcı Liderlik ile Öğretmen İş birliği Arasındaki İlişki	73
2.4.3. Öğretmen Profesyonelliği	75
2.4.3.1. Dağıtımcı Liderlik ile Öğretmen Profesyonelliği Arasındaki İlişki.....	76
2.4.4. Öğretmen Motivasyonu.....	77
2.4.4.1. Dağıtımcı Liderlik ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki	78
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	80
YÖNTEM.....	80
3.1. Çalışma Deseni.....	80
3.2. Tarama Stratejisi ve Dâhil Edilme/Çıkarma Kriterleri	81
3.3. Bibliyometrik Analiz.....	90
3.4. Kodlama İşlemi	95
3.5. Verilerin Analizi.....	95
3.6. Moderatör Analizi	96
3.7. Yayın Yanlılığı.....	97
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	100
BULGULAR.....	100

4.1. Araştırmanın “Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular.	100
4.1.1. Güç Analizi	101
4.1.2. Yayın Yanlılığı.....	101
4.1.3. Heterojenlik Analizi	106
4.2. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular	107
4.2.1. Güç Analizi	108
4.2.2. Yayın Yanlılığı.....	109
4.2.3. Heterojenlik Analizi	114
4.2.4 Moderatör ve Meta Regresyon Analizi.....	115
4.3. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgüt iklimi algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular	116
4.3.1. Güç Analizi	117
4.3.2. Yayın Yanlılığı.....	118
4.3.3. Heterojenlik Analizi	123
4.4. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgüt kültürü algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular	123
4.4.1. Güç Analizi	124
4.4.2. Yayın Yanlılığı.....	125
4.4.3. Heterojenlik Analizi	130
4.5. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular	131
4.5.1. Güç Analizi	132
4.5.2. Yayın Yanlılığı.....	132
4.5.3. Heterojenlik Analizi	137
4.5.4 Moderatör ve Meta Regresyon Analizi	138

4.6. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel güven algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	140
4.6.1. Güç Analizi	141
4.6.2. Yayın Yanlılığı.....	141
4.6.3. Heterojenlik Analizi	146
4.7. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin özyeterliliği algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular	147
4.7.1. Güç Analizi	148
4.7.2. Yayın Yanlılığı.....	148
4.7.3. Heterojenlik Analizi	154
4.8. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş birliği algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	155
4.8.1. Güç Analizi	156
4.8.2. Yayın Yanlılığı.....	156
4.8.3. Heterojenlik Analizi	161
4.9. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular ..	162
4.9.1. Güç Analizi	163
4.9.2. Yayın Yanlılığı.....	163
4.9.3. Heterojenlik Analizi	168
4.10. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel stres algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular	169
4.10.1. Güç Analizi	170
4.10.2. Yayın Yanlılığı.....	170
4.10.3. Heterojenlik Analizi	175
4.11. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular	

4.11.1. Güç Analizi	177
4.11.2. Yayın Yanlılığı.....	177
4.11.3. Heterojenlik Analizi	182
4.12. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyon algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	183
4.12.1. Güç Analizi	184
4.12.2. Yayın Yanlılığı.....	184
4.12.3. Heterojenlik Analizi	189
4.13. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğretmen profesyonelliği algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular 190	
4.13.1. Güç Analizi	191
4.13.2. Yayın Yanlılığı.....	192
4.13.3. Heterojenlik Analizi	197
4.14. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin okul etkililiği algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	198
4.14.1. Güç Analizi	199
4.14.2. Yayın Yanlılığı.....	199
4.14.3. Heterojenlik Analizi	205
4.15. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin işten ayrılma algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	205
4.15.1. Güç Analizi	206
4.15.2. Yayın Yanlılığı.....	207
4.15.3. Heterojenlik Analizi	212
4.16. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının akademik başarıya etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular	212

4.16.1. Güç Analizi	213
4.16.2. Yayın Yanlılığı.....	214
4.16.3. Heterojenlik Analizi	219
BEŞİNCİ BÖLÜM	221
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	221
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	221
5.1.1. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	223
5.1.2. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç..	226
5.1.3. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgüt iklimi algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	229
5.1.4. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgüt kültürü algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	231
5.1.5. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	234
5.1.6. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel güven algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	237
5.1.7. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin öz yeterlik algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç .	239
5.1.8. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğretmen işbirliği algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	241
5.1.9. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve	

Sonuç.....	244
5.1.10. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel stres algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç 246	
5.1.11. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	249
5.1.12. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyon algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	251
5.1.13. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğretmen profesyonelliği algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	253
5.1.14. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin okul etkililiği algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	254
5.1.15. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin işten ayrılma algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	257
5.1.16. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının akademik başarıya etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	259
5.2. Öneriler	261
5.2.1. Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler	261
5.2.2. Uygulayıcılara (Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere) Yönelik Öneriler	262
5.2.3. Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Öneriler.....	262
5.2.4. Öğretmenler ve Öğrenen Organizasyonlar Açısından Öneriler	263
5.2.5. Gelecek Araştırmalar için Öneriler	263
KAYNAKÇA.....	265

ŞEKİLLER

Şekil 2.1: Spillane'nin Dağıtımçı Liderlik Teorisinin Unsurları.....	23
Şekil 2.2: Elmore'un Dağıtımçı Liderlik Teorisi.....	26
Şekil 3.1: Araştırma Akış Şeması PRISMA.....	83
Şekil 3.2: Yayın Yıllarına Göre Çalışma Sayısı ve Oranı.....	87
Şekil 3.3: İlişkili Değişkenlere Göre Çalışma Sayısı ve Oranları	88
Şekil 3.4: Ükelere Göre Ortalama Örneklem Büyüklüğü ve Çalışma Yaygınlık Oranı	89
Şekil 3.5: Çalışmaların Öğretim Kademelerine Göre Dağılımını.....	90
Şekil 3.6: Meta-Analize Dahil Edilen Dünya Çapında Yayınlar Ait Yazar-Ülke Grafiği	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Şekil 3.7: Meta-Analize Dahil Edilen Dünya Çapında Yayınlar	91
Şekil 3.8: Meta-Analize Dahil Edilen Yayınların Tematik Alanlar	92
Şekil 3.9: Meta-Analize Dahil Edilen Yayınlar Ait Kelime Bulutu	93
Şekil 3.10: Meta-Analize Dahil Edilen Yayınların Anahtar Kelime Havuzu.....	94
Şekil 4.1: Dağıtımçı Liderlik ve Akademik İyimserlik için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği	102
Şekil 4.2: Dağıtımçı Liderlik ve Akademik İyimserlik için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği	102
Şekil 4.3: Dağıtımçı Liderlik ve İş Doyumu için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği.....	110
Şekil 4.4: Dağıtımçı Liderlik ve İş Doyumu için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği.....	110
Şekil. 4.5: Yıl Değişkeni ile Yapılan Meta-Regresyon Akış Grafiği	116
Şekil 4.6: Dağıtımçı Liderlik ve Örgüt İklimi için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği.....	119
Şekil 4.7: Dağıtımçı Liderlik ve Örgüt İklimi için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği.....	119
Şekil 4.8: Dağıtımçı Liderlik ve Örgüt Kültürü için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği.....	126
Şekil 4.9: Dağıtımçı Liderlik ve Örgüt Kültürü için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği.....	126

Şekil 4.10: Dağıtımçı Liderlik ve Örgütsel Bağlılık için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği.....	133
Şekil 4.11: Dağıtımçı Liderlik ve Örgütsel Bağlılık için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği.....	133
Şekil. 4.12: Yıl Değişkeni ile Yapılan Meta-Regresyon Akış Grafiği	139
Şekil 4.13: Dağıtımçı Liderlik ve Örgütsel Güven için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği.....	142
Şekil 4.14: Dağıtımçı Liderlik ve Örgütsel Güven için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği.....	142
Şekil 4.15: Dağıtımçı Liderlik ve Öğretmen Özyeterliği için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği	149
Şekil 4.16: Dağıtımçı Liderlik ve Öğretmen Özyeterliği için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği	150
Şekil 4.17: Dağıtımçı Liderlik ve Öğretmen İşbirliği için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği	157
Şekil 4.18: Dağıtımçı Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği	164
Şekil 4.19: Dağıtımçı Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği	164
Şekil 4.20: Dağıtımçı Liderlik ve Örgütsel Stres için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği.....	171
Şekil 4.21: Dağıtımçı Liderlik ve Örgütsel Stres için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği.....	171
Şekil 4.22: Dağıtımçı Liderlik ve Psikolojik Güçlendirme için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği	178
Şekil 4.23: Dağıtımçı Liderlik ve Psikolojik Güçlendirme için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği	178
Şekil 4.24: Dağıtımçı Liderlik ve Motivasyon için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği.....	185
Şekil 4.25: Dağıtımçı Liderlik ve Motivasyon için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği.....	185
Şekil 4.26: Dağıtımçı Liderlik ve Öğretmen Profesyonelliği için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği	193

Şekil 4.27: Dağıtımçı Liderlik ve Öğretmen Profesyonelliği için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği	193
Şekil 4.28: Dağıtımçı Liderlik ve Okul Etkililiği için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği.....	200
Şekil 4.29: Dağıtımçı Liderlik ve Okul Etkililiği için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği.....	201
Şekil 4.30: Dağıtımçı Liderlik ve İşten Ayrılma için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği.....	208
Şekil 4.31: Dağıtımçı Liderlik ve İşten Ayrılma için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği.....	208
Şekil 4.32: Dağıtımçı Liderlik ve Akademik Başarı için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği	208
Şekil 4.33: Dağıtımçı Liderlik ve Akademik Başarı için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği	208

TABLÖLAR

Tablo 3.1: Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalar	84
Tablo 3.2: Yayın Yanlılığı Ölçüm Sonuçları	98
Tablo 4.1: Dağıtımçı Liderlik ile Akademik İyimserlik Arasındaki Meta-Analiz Bulguları	100
Tablo 4.2: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu	103
Tablo 4.3: Egger Regresyon Analizi	103
Tablo 4.4: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi.....	104
Tablo 4.5: Rosenthal Hata Koruma Sayısı	104
Tablo 4.6: Orwin Hata Koruma Sayısı	105
Tablo 4.7: Heterojenlik Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4.8: Dağıtımçı Liderlik ile İş Doyumu Arasındaki Meta-Analiz bulguları	107
Tablo 4.9: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu	111
Tablo 4.10: Egger Regresyon Analizi.....	111
Tablo 4.11: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi.....	112
Tablo 4.12: Rosenthal Hata Koruma Sayısı	112
Tablo 4.13: Orwin Hata Koruma Sayısı	113
Tablo 4.14: Heterojenlik Testi Sonuçları.....	114
Tablo 4.15: Moderatör ve Meta Regresyon Analizi.....	115
Tablo 4.16: Yıl Değişkeni için Rassal Etkiler Modülünde Meta-Regresyon Sonuçları	115
Tablo 4.17: Dağıtımçı Liderlik ile Örgüt İklimi Arasındaki Meta-Analiz bulguları	117
Tablo 4.18: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu	120
Tablo 4.19: Egger Regresyon Analizi.....	120
Tablo 4.20: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi.....	121
Tablo 4.21: Rosenthal Hata Koruma Sayısı	121
Tablo 4.22: Orwin Hata Koruma Sayısı	122
Tablo 4.23: Heterojenlik Testi Sonuçları.....	123
Tablo 4.24: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu	127

Tablo 4.25: Egger Regresyon Analizi.....	127
Tablo 4.26: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi.....	128
Tablo 4.27: Rosenthal Hata Koruma Sayısı	128
Tablo 4.28: Orwin Hata Koruma Sayısı	129
Tablo 4.29: Heterojenlik Testi Sonuçları.....	130
Tablo 4.30: Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Bağlılık arasındaki Meta-Analiz bulguları.....	131
Tablo 4.31: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu	134
Tablo 4.32: Rosenthal Hata Koruma Sayısı	135
Tablo 4.33: Orwin Hata Koruma Sayısı	136
Tablo 4.34: Dağıtımçı Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Moderatör Analizi Sonuçları	138
Tablo 4.35: Yıl Değişkeni için Rassal Etkiler Modülünde Meta-Regresyon Sonuçları	138
Tablo 4.36: Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Güven Arasındaki Meta-Analiz Bulguları	140
Tablo 4.37: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu	143
Tablo 4.38: Rosenthal Hata Koruma Sayısı	145
Tablo 4.39: Orwin Hata Koruma Sayısı	145
Tablo 4.40: Heterojenlik Testi Sonuçları.....	146
Tablo 4.41: Dağıtımçı Liderlik ile Öğretmen Özyeterliği arasındaki Meta-Analiz bulguları.....	147
Tablo 4.42: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu	150
Tablo 4.43: Egger Regresyon Analizi.....	158
Tablo 4.44: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi.....	159
Tablo 4.45: Rosenthal Hata Koruma Sayısı	159
Tablo 4.46: Orwin Hata Koruma Sayısı	160
Tablo 4.47: Heterojenlik Testi Sonuçları.....	161
Tablo 4.48: Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki Meta-Analiz Bulguları	162
Tablo 4.49: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu	165
Tablo 4.50: Egger Regresyon Analizi.....	165
Tablo 4.51: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi.....	166

Tablo 4.52: Rosenthal Hata Koruma Sayısı	166
Tablo 4.53: Orwin Hata Koruma Sayısı	167
Tablo 4.54: Heterojenlik Testi Sonuçları.....	168
Tablo 4.55: Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Stres Arasındaki Meta-Analiz Bulguları	169
Tablo 4.56: Egger Regresyon Analizi.....	172
Tablo 4.57: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi.....	173
Tablo 4.58: Rosenthal Hata Koruma Sayısı	173
Tablo 4.59: Orwin Hata Koruma Sayısı	174
Tablo 4.60: Heterojenlik Testi Sonuçları.....	175
Tablo 4.61: Dağıtımçı Liderlik ile Psikolojik Güçlendirme arasındaki Meta-Analiz bulguları.....	176
Tablo 4.62: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu	179
Tablo 4.63: Egger Regresyon Analizi.....	179
Tablo 4.64: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi.....	180
Tablo 4.65: Rosenthal Hata Koruma Sayısı	180
Tablo 4.66: Orwin Hata Koruma Sayısı	181
Tablo 4.67: Heterojenlik Testi Sonuçları.....	182
Tablo 4.68: Dağıtımçı Liderlik ile Motivasyona Arasındaki Meta-Analiz Bulguları	183
Tablo 4.69: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu	186
Tablo 4.70: Egger Regresyon Analizi.....	186
Tablo 4.71: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi.....	187
Tablo 4.72: Rosenthal Hata Koruma Sayısı	188
Tablo 4.73: Orwin Hata Koruma Sayısı	188
Tablo 4.74: Heterojenlik Testi Sonuçları.....	190
Tablo 4.75: Dağıtımçı Liderlik ile Öğretmen Profesyonelliği Arasındaki Meta-Analiz Bulguları	191
Tablo 4.76: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu	194
Tablo 4.77: Egger Regresyon Analizi.....	194
Tablo 4.78: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi.....	195
Tablo 4.79: Rosenthal Hata Koruma Sayısı	195
Tablo 4.80: Orwin Hata Koruma Sayısı	196

Tablo 4.81: Heterojenlik Testi Sonuçları.....	197
Tablo 4.82: Dağıtımçı Liderlik ile Okul Etkililiği arasındaki Meta-Analiz bulguları.....	198
Tablo 4.83. Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu.....	201
Tablo 4.84: Egger Regresyon Analizi.....	202
Tablo 4.85: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi.....	202
Tablo 4.86: Rosenthal Hata Koruma Sayısı	203
Tablo 4.87: Orwin Hata Koruma Sayısı	204
Tablo 4.88: Dağıtımçı Liderlik ile İşten Ayrılma Arasındaki Meta-Analiz Bulguları	206
Tablo 4.89: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu	209
Tablo 4.90: Egger Regresyon Analizi.....	209
Tablo 4.91: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi.....	210
Tablo 4.92: Rosenthal Hata Koruma Sayısı	210
Tablo 4.93: Orwin Hata Koruma Sayısı	211
Tablo 4.94: Heterojenlik Testi Sonuçları.....	212
Tablo 4.95: Dağıtımçı Liderlik ile Akademik Başarı Arasındaki Meta-Analiz Bulguları	206
Tablo 4.96: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu	209
Tablo 4.97: Egger Regresyon Analizi.....	209
Tablo 4.98: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi.....	210
Tablo 4.99: Rosenthal Hata Koruma Sayısı	210
Tablo 4.100: Orwin Hata Koruma Sayısı	211
Tablo 4.101: Heterojenlik Testi Sonuçları.....	212

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, temel varsayımları, sınırlılıkları ve çalışmada kullanılan kavramlara ilişkin tanımlamalar detaylı şekilde ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bilgi toplumunun etkisi, eğitim reformları ve hızla değişen iş yapısı, eğitim ortamlarındaki liderlik modellerini yeniden düşünmeyi zorunlu kılmaktadır. Geleneksel liderlik yaklaşımları, komuta ve kontrol esasına dayanan yapılarıyla, okul ve öğrenci gelişimini sürdürülebilir kılmakta yetersiz kalmaktadır (Harris, 2005: 203). Bu bağlamda, eğitim teorisyenleri, reformcular ve uygulayıcılar, 21. yüzyılda liderlik uygulamalarının temelden yeniden kavramsallaştırılmasını önermektedir (Harris ve Lambert, 2003: 130; Harris ve Muijs, 2005: 7; Grenda, 2006: 567; Harris ve Day, 2003: 96; Harris, 2003: 10; Spillane, 2009: 71).

Eğitim liderliği literatüründe, liderliği yalnızca müdür ile sınırlayan ve liderliği müdürle eşanlamlı kılan anlayışın hâkim olduğu görülmektedir (Hargreaves ve Fink, 2006: 96). Bu bakış açısı, liderliğin diğer kaynaklarını göz ardı etmektedir. Ancak, liderliğin yalnızca belirli bir kişi veya pozisyonda konumlandığı yönündeki yaygın kabul, yerini daha katılımcı, işbirlikçi ve kolektif liderlik biçimlerine bırakmaya başlamıştır (Gronn, 2003: 18). Özellikle okullardaki çok yönlü zorlukların üstesinden gelmek için farklı uzmanlık alanlarına dayalı esnek liderlik biçimlerine duyulan ihtiyaç artmaktadır (Harris ve Spillane, 2008: 32). Bu dönüşen liderlik anlayışı, dağıtımçı liderlik kavramının ortaya çıkışını ve benimsenmesini beraberinde getirmiştir. Müdürlerin artan iş yükünü paylaşma gerekliliği ve liderlik sorumluluklarının daha geniş bir çerçevede ele alınması ihtiyacı, bu modeli eğitim kurumlarında uygulanabilir kılmıştır (Gronn, 2003: 151). Dağıtımçı liderlik, liderlik rollerinin yalnızca müdür ile sınırlı kalmayıp, örgüt genelinde yaygınlaştırılmasını ve karar alma süreçlerine daha fazla paydaşın katılmasını teşvik etmektedir. Bu model, eğitim kurumlarında değişen ihtiyaçlara pragmatik bir yanıt olarak kabul görmüş ve zamanla yaygınlaşmıştır (Harris, 2007: 323).

1990'ların ortalarından itibaren eğitimsel liderlik alanında en çok tartışılan konulardan biri olan dağıtımcı liderliğe (Bolden, 2011; Bush, 2007; Elmore, 2000; Gronn, 2000; Harris, 2007; Hartley, 2007) hala gelişmekte olup, ampirik araştırmalarla desteklenmektedir. Mevcut çalışmalar, okullarda dağıtımcı liderlik uygulamalarının farklı biçimlerine odaklanmakta ve bu liderlik biçimlerinin örgütsel sonuçlar ve kurumsal değişim üzerindeki etkilerini incelemeye devam etmektedir (Harris, 2008; Leithwood vd., 2007; Spillane, 2006). Bu bağlamda, Harris (2005a: 255), dağıtımcı liderliğin örgütsel gelişim üzerindeki etkilerinin özellikle belirli yapısal ve kültürel engellerin ortadan kaldırıldığı ortamlarda daha belirgin olduğunu vurgulamaktadır. Literatürde, dağıtımcı liderliğin okul gelişimi ve değişim süreçlerinde önemli bir rol oynayabileceğine dair güçlü bulgular da bulunmaktadır (Davis, 2009; Hack ve Hellinger, 2009; Harris vd., 2007). Buna ek olarak liderlik rollerinin paylaşılması ve karar alma süreçlerinin tabana yayılması yoluyla örgütsel bağlılık, iş doyumunu, iş performansı ve örgütsel vatandaşlık gibi çıktıları olumlu yönde etkileyebileceği ileri sürülmektedir (Leithwood & Mascall, 2008: 529; Spillane, 2006: 47). Aynı zamanda, öğretmenlerin iş doyumunu, motivasyonu ve mesleki gelişimi üzerinde de belirgin etkiler yaratabileceği savunulmaktadır (Harris, 2013: 547).

Dağıtımcı liderliğin yalnızca bireysel liderlerin iş yükünü azaltmakla kalmayıp, aynı zamanda okul kültüründe kolektif bir etki yaratarak genel örgütsel başarıyı desteklediğini göstermektedir. İngiltere’de (Harris ve Chapman, 2002: 10), Norveç’te (Møller vd., 2005: 584) ve Avustralya’da (Gurr vd., 2005: 539) yapılan çalışmalar da, dağıtımcı liderlik uygulamalarının okulların performansında olumlu etki yarattığını ortaya koymaktadır. Crawford (2005: 214), okulların yapısının ve amaçlarının giderek daha karmaşık hale geldiğini, bu nedenle değişim süreçlerinin esnek ve dağıtımcı liderliğin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Böylelikle okullardan beklenen gelişim talebi ve liderlik rollerinin yeniden tanımlanma gerekliliği, liderlik türlerinin örgütsel çıktılar üzerindeki etkilerini bütüncül biçimde değerlendirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu ihtiyacın bir yansıması olarak, son yıllarda liderlik ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkileri ele alan meta-analiz çalışmalarında belirgin bir artış yaşanmıştır (DeGroot vd, 2020; Wu vd., 2020; Çoğaltay, 2014; Akar, 2018; Sarier ve Uysal, 2020). Uluslararası düzeyde; DeGroot ve arkadaşları (2000), karizmatik liderliğin örgütsel bağlılık, iş doyumunu ve çalışan performansı üzerindeki etkilerini incelemiş ve bu

değişkenler arasında pozitif ilişkiler saptamıştır. Wu ve diğerleri (2020) ise paylaşılan liderlik biçiminin ekip içi iş birliği ve performans üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamıştır. Chandler ve arkadaşları (2023) da mütevazı liderliğin, çalışanların örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeylerini artırıcı etkisine dikkat çekmiştir.

Ulusal düzeyde ise Coğaltay (2014), dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde güçlü ve olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir. Akar (2018), etik liderliğin öğretmenlerin iş doyumunu artırıcı rolüne işaret ederken, Özdoğru ve Güçlü (2020), öğretimsel liderliğin okul çıktıları üzerindeki etkilerini meta-analiz yöntemiyle incelemiştir. Özgözü ve Altunay (2016) ise okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin örgütsel davranışları üzerindeki yansımalarını değerlendirmiştir. Bununla birlikte, Yumuşak ve Korkmaz (2021) liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi meta-analitik olarak analiz etmiş; Sarier ve Uysal (2020) ise okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin olumsuz tutumlarına etkisini meta-analiz yoluyla incelemiştir. Bu kapsamda, dağıtımcı liderliğin etkilerine ilişkin literatürde çok sayıda bağımsız ampirik çalışmanın varlığı dikkat çekmektedir (Leithwood vd., 2009; Harris, 2008). Ancak bu çalışmaların farklı örneklem, bağlamlar ve yöntemlerle yürütülmüş olması, bulguların genellenebilirliğini ve bütüncül bir anlayışla yorumlanmasını zorlaştırmaktadır. Örneğin, bazı araştırmalarda dağıtımcı liderlik uygulamalarının öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde anlamlı ve olumlu etkileri olduğu rapor edilmiştir (Büyükgöze vd., 2022; Sun ve Xia, 2018) Benzer şekilde, öğretmen motivasyonu üzerinde de pozitif ilişkiler saptanmıştır (Bektaş vd., 2020; Uçar ve Dağlı, 2017). Örgütsel bağlılık açısından da, dağıtımcı liderliğin öğretmenlerin kuruma olan aidiyetini artırdığına dair bulgular mevcuttur (Hulpia, 2012; Samancıoğlu vd, 2020). Buna karşın, bazı çalışmalarda bu etkilerin sınırlı düzeyde olduğu ya da bağlamsal faktörlere göre değişkenlik gösterdiği belirtilmiştir (Torres, 2019; Özdemir, 2023;). Dolayısıyla, bu alandaki bulgular, araştırmalar tek tek incelendiğinde anlamlı sonuçlar sunsa da genel eğilimleri ortaya koyacak bütünleştirici analizlerin eksikliği dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, dağıtımcı liderliğin öğretmen ve okul çıktıları üzerindeki etkisini konu edinen nicel temelli araştırmalar sistematik biçimde bir araya getirilerek meta-analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu sayede, dağıtımcı liderliğin etkisi hakkında daha tutarlı, genellenebilir ve kapsamlı sonuçlara ulaşılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın temel problemi, Türkiye’de ve uluslararası alanda yapılan çalışmaların

bulguları ışığında, dağıtımçı liderlik uygulamalarının okul ve öğretmen düzeyindeki çıktılar üzerinde anlamlı bir etki oluşturup oluşturmadığının belirlenmesidir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının okul ve öğretmen çıktılarına etkisini inceleyen literatürdeki nicel çalışmaları analiz etmek ve bu etkilerin kapsamı, yönü ve büyüklüğünü belirlemektir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okul Müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları üzerindeki etkisi nasıldır?
- Dağıtımçı liderlik davranışlarının iş doyumunu üzerindeki etkisi nasıldır?
- 2a. Dağıtımçı liderlik davranışlarının iş doyumunu üzerindeki etkililiği öğretim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2b. Dağıtımçı liderlik davranışlarının iş doyumunu üzerindeki etkililiği yayın yılına göre farklılaşmakta mıdır?
- Dağıtımçı liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerindeki etkisi nasıldır?
- Dağıtımçı liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerindeki etkisi nasıldır?
- Dağıtımçı liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi nasıldır?
- 5a. Dağıtımçı liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkililiği öğretim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5b. Dağıtımçı liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkililiği yayın yılına göre farklılaşmakta mıdır?
- Dağıtımçı liderlik davranışlarının örgütsel güven üzerindeki etkisi nasıldır?
- Dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisi nasıldır?
- Dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmen iş birliği üzerindeki etkisi nasıldır?
- Dağıtımçı liderlik davranışlarının örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisi nasıldır?
- Dağıtımçı liderlik davranışlarının örgütsel stres üzerindeki etkisi nasıldır?
- Dağıtımçı liderlik davranışlarının psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisi nasıldır?
- Dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmen profesyonelliği üzerindeki etkisi

nasıldır?

- Dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi nasıldır?
- Dağıtımçı liderlik davranışlarının okul etkililiği üzerindeki etkisi nasıldır?
- Dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi nasıldır?
- Dağıtımçı liderlik davranışlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi nasıldır?

1.3. Önem

Liderlik anlayışı, tarihsel süreç içerisinde önemli bir dönüşüm geçirerek tek kişi merkezli otoriter modellerden uzaklaşmış, yerine daha kolektif ve etkileşim temelli yaklaşımların benimsenmesine zemin hazırlamıştır (Hulpia & Devos, 2010: 565). Bu evrimsel süreçte liderlik, yalnızca belirli bir pozisyonda bulunan bireylere özgü bir özellik olmaktan çıkmış; bireylerin yaşamlarının farklı dönemlerinde karşılaştıkları ve deneyimledikleri bir olgu hâline gelmiştir (Bennis & Nanus, 2007: 4). Bu bağlamda, günümüzde hem politika yapıcılar hem de akademik çevreler tarafından giderek daha fazla ilgi gören dağıtımçı liderlik modeli, geleneksel liderlik anlayışlarına alternatif bir yaklaşım olarak literatürdeki yerini almıştır (Baloğlu, 2011; Chang, 2011; Elmore, 2000; Gronn, 2000; Harris, 2007; Spillane, 2005). Dağıtımçı liderlik, liderliği bireysel yetenek ve karizma temelli bir yapıdan ziyade sosyolojik bir çerçevede değerlendirir; farklı bireylerin bilgi, beceri ve etkileşimlerinden doğan çok boyutlu bir süreç olarak tanımlar (Bolden, 2011: 255).

Eğitim alanında da benzer bir dönüşüm gözlenmektedir. Özellikle okul müdürlüğü rolü, geleneksel yönetim anlayışlarının yerini liderlik niteliği taşıyan, bilgi ve uzmanlığın paylaşıldığı, kolektif bir sorumluluk alanına bırakmıştır (Özer ve Beycioğlu, 2013: 5). Bu değişim, eğitim kurumlarında liderliğin yalnızca yönetici pozisyonundaki bireylerle sınırlı kalmayıp öğretmenler ve diğer paydaşlara da dağıtıldığı bir yapının önem kazandığını göstermektedir.

Eğitim örgütlerinde “kolektif, koordineli, dönüşümlü, resmi ya da kendiliğinden oluşan ağlar” aracılığıyla işleyen dağıtımçı liderlik, çağdaş eğitim liderliği yaklaşımları arasında önemli bir yer tutmaktadır (Baloğlu, 2011: 129). Bu liderlik

biçimi, liderliğin tek bir kişide toplanmadığı; aksine, görevlerin ve sorumlulukların ekip üyeleri arasında paylaşıldığı bir anlayışı ifade eder. Dağıtımçı liderlik üzerine yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin bu yaklaşımı benimsemelerinin öğretmenler üzerinde çok boyutlu ve farklı düzeylerde etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Mascall vd., 2008; Yakut Özek ve Büyükgöze, 2023; Zheng vd., 2019).

Alan yazında yer alan bulgular, dağıtımçı liderlik stiline öğretmen motivasyonu, iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve iş performansı gibi çeşitli örgütsel çıktılar üzerinde hem olumlu hem de sınırlı etkiler yaratabileceğini göstermektedir (Alabbad, 2021; Arık & Çağlar, 2023; Çomak, 2021; Özek & Büyükgöze, 2023; Sevim & Kaya, 2022; Thien & Chan, 2022). Söz konusu çalışmalar, liderlik davranışlarının yalnızca öğretmenlerin bireysel algılarını değil, aynı zamanda örgüt iklimi ve kültürü gibi yapısal değişkenleri de anlamlı şekilde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Son yıllarda eğitim kurumlarında liderlik anlayışlarında yaşanan dönüşüm, liderliğin yalnızca yönetsel pozisyonlara ait bir yetki alanı olmaktan çıkarak, daha katılımcı ve işbirliğine dayalı modellerin ön plana çıkmasına neden olmuştur. Bu bağlamda, dağıtımçı liderlik yaklaşımı, özellikle okul yönetiminde karar alma süreçlerinin paylaşılması, sorumluluğun kolektif biçimde üstlenilmesi ve okulun tüm paydaşlarının sürece aktif biçimde dâhil edilmesi açısından dikkat çekici bir model olarak öne çıkmaktadır. Literatürde, dağıtımçı liderliğin eğitim örgütlerinde yaygın olarak incelenen bir konu haline geldiği ve bu liderlik biçiminin hem bireysel hem de kurumsal düzeyde birçok çıktıyı etkilediği görülmektedir. Nitekim, dağıtımçı liderlik ile çeşitli okul ve öğretmen temelli çıktılar arasındaki ilişkileri ele alan çok sayıda ulusal ve uluslararası çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar, söz konusu liderlik yaklaşımının akademik iyimserlik (Ataş Akdemir, 2016; Chang, 2011), iş doyumunu (Büyükgöze vd., 2022; İşcan, 2014; Sahraee vd., 2021; Zheng vd., 2019), örgüt iklimi (Çomak, 2021; Khan vd., 2023), örgüt kültürü (Özuyulası, 2020; Davis, 2014; Peker, 2022), örgütsel bağlılık (Hulpia, 2012; Kaya vd., 2024; Hua & Ling, 2019; Uslu & Beycioğlu, 2013; Uçar, 2021) ve örgütsel güven (Bektaş vd., 2020; Ma vd., 2024; Ray, 2019) gibi değişkenlerle anlamlı ilişkiler içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı şekilde, öğretmen özyeterliği (Kurt, 2016; Li vd., 2024; Sun & Xia, 2018; Torres, 2019), öğretmen işbirliği (Amzat & Husseain, 2022; Oldaç, 2016; Yang & Chang, 2024), örgütsel vatandaşlık (Kılınç, 2014; Akın Kösterelioğlu, 2017), örgütsel stres

(Arık & Çağlar, 2023; Chuaidi & Wahab, 2024), psikolojik güçlendirme (Alazmi, 2024; Çobanoğlu, 2021; Tariq, 2022), motivasyon (Uçar & Dağlı, 2017; Wahab vd., 2013), öğretmen profesyonelliği (Joo, 2020; Yang & Chang, 2024), okul etkililiği (Alagöz vd., 2022; Bildirici, 2020) ve işten ayrılma niyeti (Kavgacı & Öztürk, 2023; Yener, 2014) gibi pek çok faktörle olan etkileşimi de dikkat çekmektedir. Bu kapsamda, dağıtımçı liderlik yaklaşımının eğitsel bağlamda yalnızca yönetsel bir tercih değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışlarını şekillendiren, okul kültürünü yeniden inşa eden ve öğrenci başarısını dolaylı yoldan etkileyen kritik bir unsur olduğu söylenebilir. Bu yönüyle, dağıtımçı liderliğin çok boyutlu etkilerini sistematik biçimde ele alan çalışmalar, eğitim politikaları ve okul yönetimi açısından önemli stratejik açılımlar sunmaktadır.

Milenyumun başında, Bennett ve arkadaşları (2003), İngiltere Ulusal Okul Liderliği Koleji (NCSL) tarafından görevlendirilerek Ocak 1996 ile Temmuz 2002 tarihleri arasında yayımlanan dağıtımçı liderlik çalışmalarını kapsayan bir meta-analiz gerçekleştirmiştir. Bu öncü çalışma, dağıtımçı liderlik alanında iki temel boşluğa dikkat çekmiştir: kavramsal belirsizliklerin giderilmesi ve uygulamalı araştırmalarla yapının ampirik olarak tanımlanması gerekliliği. Sonraki yıllarda, 2002–2013 dönemi boyunca yapılan araştırmalar bu iki boşluğu doldurmaya yönelik önemli adımlar atmış olsa da, sosyal bilimler doğası gereği çok sayıda farklı çalışmanın birbirinden farklı, hatta çelişkili sonuçlar üretebildiği bir alandır. Bu durum, özellikle liderlik gibi çok boyutlu kavramların etkilerini değerlendirmede daha bütüncül ve sistematik yaklaşımlara duyulan ihtiyacı artırmaktadır (Hedges & Olkin, 2014).

Çalışma bulgularındaki çeşitliliğin anlamlandırılması ve alana özgü sağlam teorik ve ampirik temellerin atılabilmesi için öncelikli olarak metodolojik açıdan güçlü ve karşılaştırılabilir çalışmaların analiz edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, bağımsız araştırmalardan elde edilen verileri sistematik biçimde bir araya getirerek ortak eğilimleri ortaya koyma imkânı sunan meta-analiz yöntemi, özellikle sosyal bilimler alanında etkili bir araştırma aracı olarak öne çıkmaktadır (Kulinskaya vd., 2008). Sosyal bilimlerin uygulamaya dönük niteliği de göz önünde bulundurulduğunda, liderlik gibi karmaşık bir olgunun etki düzeyinin sayısal olarak belirlenmesi ve bu sonuçların sadeleştirilerek politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara yön gösterecek şekilde sunulması ayrı bir önem taşımaktadır (Özcan, 2008). Bununla

birlikte hem ulusal hem de uluslararası alanyazında farklı liderlik stillerinin örgütsel davranışlar üzerindeki etkilerini ele alan meta-analiz çalışmalarının sayısının sınırlı olduğu görülmektedir (Ünal, 2017; Çoğaltay, 2014b; Sarier, 2013; DeGroot vd., 2000; Chin, 2007; Ünal vd., 2023). Bu çalışmaların büyük çoğunluğu belirli liderlik türlerine veya yalnızca bazı örgütsel çıktılara odaklanmaktadır. Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da benzer biçimde sınırlı bir kapsam sunmaktadır. Örneğin, Göktaş ve Kaya'nın (2023) yürüttüğü meta-analiz çalışmasında liderlik davranışlarının öğrenci başarısı, öğretmen tutumları ve okul etkinliği üzerindeki etkileri ele alınırken; Akyürek ve Bülbül'ün (2024) çalışması dağıtımçı liderlik ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Ancak bu araştırmaların kapsadığı çalışma sayısının azlığı, analiz derinliğini ve sonuçların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Bu doğrultuda, mevcut araştırma, dağıtımçı liderlik davranışlarının okul ve öğretmen temelli çıktılar üzerindeki etkisini çok daha geniş ve kapsamlı bir veri seti üzerinden değerlendirmektedir. Hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yayımlanmış ampirik çalışmalar sistematik biçimde meta-analitik sürece dâhil edilerek yalnızca dağıtımçı liderliğin genel etki düzeyi belirlenmekle kalmamakta, aynı zamanda farklı bağlamlarda yürütülen araştırmalar arasında karşılaştırmalar yapılmakta, kültürel ve yapısal farkların sonuçlar üzerindeki etkisi değerlendirilmektedir. Bu sayede literatüre daha bütüncül ve karşılaştırmalı bir bakış açısı kazandırılmaktadır.

Araştırma, dağıtımçı liderliğin okul ortamındaki işlevini sayısal verilerle ortaya koyarak kuramsal bilgi birikimini derinleştirmekte ve bu liderlik biçiminin hangi durumlarda, hangi çıktı üzerinde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle, eğitim araştırmacılarına ve akademisyenlere dağıtımçı liderliğin etki düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı ve genellenebilir bulgular sunmaktadır. Aynı zamanda, eğitim yöneticileri, okul müdürleri ve politika yapıcılar için de rehber niteliğinde sonuçlar üretmektedir. Dağıtımçı liderlik uygulamalarının öğretmen motivasyonu, örgütsel bağlılık, akademik iyimserlik, işbirliği, motivasyon, yeterlik gibi kritik çıktılar üzerindeki etkisinin açık biçimde ortaya konulması; okul temelli karar alma süreçlerinde daha katılımcı liderlik yaklaşımlarının benimsenmesini destekleyecek kanıta dayalı veriler sağlamaktadır. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen bulgular, sadece teorik düzlemde katkı sunmakla kalmayıp, uygulama alanına da ışık tutarak okul liderliğine ilişkin stratejik kararların şekillendirilmesine, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesine ve okul etkililiğinin

artırılmasına hizmet edecek niteliktedir. Literatürdeki ampirik parçalanmışlığı bütünleştirerek daha tutarlı bir tablo ortaya koymayı amaçlayan bu meta-analiz, içerik ve kapsam açısından özgün bir çerçeve sunmakta ve eğitim yönetimi alanına çok boyutlu katkı sağlamaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin örgütsel davranışları üzerindeki etkisini incelemeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın kapsamı belirli ölçütlerle sınırlandırılmış olup, araştırmanın sınırlılıkları aşağıda maddeler hâlinde sunulmuştur:

- ❖ YÖK Tez, ULAKBİM, Web of Science (WOS), ProQuest, Scopus, ERIC, Google Akademik, EBSCO, SOBİAD ve ASOS veri tabanlarında yapılan taramalarla ulaşılan kaynaklarla,
- ❖ Sadece Türkçe ve İngilizce dillerinde yayınlanmış makaleler ve lisansüstü tezlerle,
- ❖ Örneklemi eğitim-öğretim alanında yer alan katılımcılarla sınırlı çalışmalarla,
- ❖ Yalnızca nicel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülmüş çalışmalarla,
- ❖ Lisansüstü tezler ile hakemli bilimsel dergilerde yayınlanmış makalelerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Meta-Analiz: Meta-analiz, belirli bir konuda yapılmış bağımsız ampirik araştırmalardan elde edilen bulguların sistematik biçimde toplanarak istatistiksel yöntemlerle sentezlendiği bir analiz sürecidir. Farklı zaman dilimlerinde, değişen örneklemeler, ölçüm araçları ve araştırma koşulları altında yürütülen çalışmaların ortak bir paydada birleştirilmesini sağlayarak genel eğilimler ve etki büyüklükleri hakkında bütüncül sonuçlara ulaşmayı amaçlar.

Dağıtımçı Liderlik: Liderlik görev ve sorumluluklarının tek bir kişide merkezileştirilmesi yerine, örgüt içindeki farklı bireyler arasında paylaşılmasına dayanan çağdaş bir liderlik anlayışıdır. Eğitim kurumlarında bu yaklaşım, öğretmenler başta olmak üzere tüm paydaşların karar alma, planlama ve uygulama süreçlerine aktif biçimde katılımını teşvik eder. Bu sayede, örgütsel bilgi ve deneyim çeşitliliği kolektif

bir liderlik kapasitesine dönüştürülerek daha kapsayıcı ve sürdürülebilir bir yönetim yapısı oluşturulur.



İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Liderlik

Liderlik, sosyal bilimlerin temel araştırma konularından biri olarak; özellikle işletme, psikoloji, sosyoloji ve eğitim gibi disiplinlerde kapsamlı biçimde ele alınmaktadır. Bu alanların ortak yönü, etkili liderliğin hangi niteliklere dayanması gerektiğini kavramak ve liderliğin doğasını açıklığa kavuşturmaya çalışmaktır (Northouse, 2021: 6). Her disiplin, liderliği kendi bağlamsal ihtiyaçları doğrultusunda ele alsa da liderliğin insan davranışları üzerindeki dönüştürücü gücü bütün alanlarda temel bir ilgi odağı olmuştur.

Bu noktada, özellikle eğitim bağlamında liderliğin önemi daha da belirginleşmektedir. Çünkü eğitim, insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır ve bireylerin gelişimi büyük ölçüde öğrenme süreçlerine bağlıdır. Bireyler, doğuştan gelen refleksif davranışlar dışında, neredeyse tüm davranışlarını öğrenme yoluyla edinirler. Bu öğrenme yalnızca bireysel deneyimlerle değil, çevresel gözlem ve yönlendirmelerle şekillenir. Dolayısıyla insan, yaşam boyu süren bir öğrenme süreci içinde yer almaktadır (Başaran ve Çınkır, 2013: 17). Eğitim ortamlarında bu süreci şekillendiren en önemli faktörlerden biri ise hiç şüphesiz liderliktir. Bu bağlamda, liderlik yalnızca bir yönetim aracı değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini yönlendiren ve eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen dinamik bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Nitekim 20. yüzyıl, bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin hız kazandığı bir dönem olmakla birlikte, liderliğin de yönetim bilimlerinde ön plana çıktığı bir zaman dilimi olmuştur. Kuramcılar ve uygulayıcılar, liderliğin işleyiş biçimini anlamak ve tanımlamak adına literatüre önemli katkılar sağlamışlardır (Erçetin, 2000: 45). Ancak tüm bu çalışmalara rağmen, liderlik çağdaş araştırmalarda hâlen “en sık gözlemlenen ama en az anlaşılan” olgulardan biri olarak tanımlanmaktadır (Evers ve Lakomski, 1996: 390). Bu nedenle, liderliğe ilişkin tanımlar da giderek daha karmaşık ve çok boyutlu hâle gelmiştir. Hoy ve Miskel (2010: 388), liderliği bireylerin grup içerisindeki rollerini, hedef belirleme süreçlerine katkılarını, motivasyon düzeylerini, güç ilişkilerini ve ortak yönelimlerini etkileyen çok boyutlu bir sosyal etkileşim süreci olarak tanımlayarak bu dinamik yapının altını çizmektedir.

Northouse (2021:1-3), liderliğin farklı şekillerde tanımlanabileceğini belirtirken, Burns'un (1978) liderliği en çok gözlemlenen ancak en az anlaşılan fenomen olarak değerlendirmesini hatırlatır. Northouse'a (2021:6) göre liderlik beş temel öge üzerine inşa edilir: Etki süreci olması, grup içinde gerçekleşmesi, bireyler arası etkileşime dayanması, ortak hedeflere yönelik olması ve bir süreklilik arz etmesidir.

Liderlik kavramı, modern örgütsel kuramlar çerçevesinde süreç odaklı ve çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmaktadır. Yukl ve Gardner (2020:2), liderliği yalnızca yönlendirme değil, aynı zamanda bireylerin ne yapılması gerektiği konusunda uzlaşmalarını ve bu doğrultuda hem bireysel hem de kolektif çabaların organize edilmesini sağlayan bir süreç olarak tanımlar. Bu yaklaşım, liderliğin hem düşünsel hem de uygulamalı yönlerini vurgular.

Geleneksel liderlik tanımlarının aksine, çağdaş yaklaşımlar liderliğin paylaşılabılır olduğunu da vurgulamaktadır. Bu bağlamda Pearce ve Conger (2002: 15), liderliği bireyler ve gruplar arasında karşılıklı etkileşime dayalı, dinamik bir süreç olarak ele alır. Yazarlara göre liderlik, yalnızca hiyerarşik olarak üstte bulunan bireylerde değil, grubun bütün üyelerinde ortaya çıkabilen bir etkilenme ve yönlendirme biçimidir. Bu durum, liderliğin kolektif bilinç ve etkileşim aracılığıyla inşa edildiğini göstermektedir.

Liderlik, yalnızca bireysel özelliklere dayalı bir yetkinlik değil; lider ile takipçileri arasındaki karşılıklı etkileşimle biçimlenen dinamik bir süreçtir. Etkili liderlik, grup içindeki ilişkileri yönlendirme, ortak hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için kolektif çabayı organize etme sürecinde somutlaşır (Northouse, 2021:7). Dolayısıyla liderlik, karizmatik etki veya bireysel güç gösterisinden ziyade, iş birliğine dayalı ve kolektif eylemlerle anlam kazanan bir süreçtir.

Liderlik sürecinin başarıyla yürütülebilmesi için kuramsal bilgi ile uygulama arasında güçlü bir bağ kurulması gerekmektedir. Bu doğrultuda literatür, liderlerin ilham verici bir vizyon geliştirebilmeleri ve bu vizyona ulaşmada doğru kararlar alabilme becerisine sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Hughes vd., 1996: 31). Etik ilkeler, şeffaflık ve güven de liderlik uygulamalarının merkezinde yer alan temel değerlerdir. Özellikle güven, lider ile takipçileri arasındaki ilişkinin sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir (Northouse, 2021: 25).

Etkili liderler, yalnızca yönlendirici değil; aynı zamanda takipçilerini geliştiren, onları yetkilendiren ve rehberlik eden bireylerdir. Ancak bu rol, yalnızca destekleyici yaklaşımlarla sınırlı değildir. Etkili liderlik, kimi zaman zor kararlar almayı, risk üstlenmeyi ve mevcut yapıların yeniden değerlendirilmesini gerektirir. Bu tür eylemler, stratejik düşünme yetkinliği ve çevik karar alma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Bu noktada duygusal zekâ, empati ve güçlü kişilerarası iletişim becerileri, liderliğin başarısında belirleyici bir etkiye sahiptir (Northouse, 2021: 29).

Toplumsal yaşamda bireyler, hangi konumda olurlarsa olsunlar çevrelerini etkilemeye çalışırlar. Bu durum, liderliğin yalnızca üst yönetim düzeylerine özgü olmadığını; tersine, örgütsel yapının her kademesinde ve gündelik sosyal ilişkiler içerisinde ortaya çıkabilen çok boyutlu bir olgu olduğunu göstermektedir (Hughes vd., 1996: 14). Bu bağlamda liderlik, hiyerarşik bir ayrıcalıktan ziyade yaygın, katılımcı ve gelişime açık bir etkileşim biçimi olarak ele alınmalıdır.

2.2. Liderlik Tarzları

Liderliğin yalnızca bireysel özelliklerle sınırlı olmadığı, aynı zamanda farklı durum ve bağlamlara göre çeşitlilik gösterdiği açıktır. Bu doğrultuda, liderlerin izledikleri yol, benimsedikleri yaklaşım ve sergiledikleri davranışlar, literatürde "liderlik tarzları" kavramı altında incelenecektir.

2.2.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik

Dönüşümcü liderlik kavramı, ilk kez Burns tarafından ortaya atılmış ve liderlik ile takipçiler arasındaki karşılıklı gelişim süreci olarak tanımlanmıştır (Burns, 1978: 20). Bu yaklaşım, Bass tarafından genişletilmiş ve liderlik biçimlerini pasif (laissez-faire) tarzdan işlemsel ve oradan da dönüşümcü liderliğe uzanan bir spektrumda ele alan modelle yapılandırılmıştır (Bass, 1994: 3). Bass ve Avolio, dönüşümcü liderliği dört temel unsur üzerinden açıklamaktadır: idealleştirilmiş etki (liderin örnek davranışlarıyla güven ve saygı uyandırması), ilham verici motivasyon (ortak bir vizyon aracılığıyla ilham vermesi), entelektüel uyarım (takipçileri düşünsel olarak teşvik etmesi) ve bireyselleştirilmiş ilgi (bireylerin ihtiyaçlarına duyarlılık gösterilmesi) (Bass vd., 2003: 208). Bu liderler, bireysel farklılıklara duyarlıdır; çalışanlara rehberlik eder, destek sunar ve kişisel gelişim fırsatları tanır (Geijsel vd., 2003: 250; Jung ve Sosik, 2002: 410). İdealleştirilmiş etki boyutuyla, davranışsal bir

örnek teşkil eder ve takipçilerin liderle özdeşleşmesini sağlar (Bass et al., 2003: 209). İlham verici liderlik ise örgütte umut, iyimserlik ve yüksek enerji yaratır (Liu vd., 2010: 270).

Dönüşümcü liderlik tarzı, çalışanların duygusal bağlılıklarını artırma, motivasyonlarını yükseltme ve bireysel potansiyellerini ortaya çıkarma üzerine kuruludur. Bu yaklaşım sayesinde çalışanlar örgütsel hedeflerle özdeşleşerek yüksek performans sergileyebilirler (Klonek vd., 2020: 542). Transformasyonel liderler, karizmatik özellikler sergileyerek takipçilerini kendi çıkarlarının ötesine geçmeye teşvik ederler (Avolio et al., 1999: 441). Aynı zamanda yüksek etik değerlere bağlı kalarak güven uyandıran ve örnek alınan bir figür hâline gelirler (Bass et al., 1987: 16).

Lider ile takipçileri arasında karşılıklı gelişimi esas alan bu yaklaşım, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve lider takipçi ilişkisi gibi temel değişkenlerle güçlü bir biçimde ilişkilendirilmiştir. Judge ve Piccolo'nun (2004) yürüttüğü kapsamlı meta-analiz çalışması, transformasyonel liderliğin örgütsel etkinlik üzerindeki etkilerini sistematik bir biçimde ortaya koymuştur. Bu çalışmada, dönüşümcü liderlik stiline, diğer liderlik türlerinden bağımsız olarak örgütsel olumlu çıktılarla anlamlı biçimde ilişkili olduğu gösterilmiştir (Judge ve Piccolo, 2004: 755).

Benzer şekilde, transformasyonel liderliğin yalnızca bireysel düzeydeki iş performansı değil, aynı zamanda grup düzeyinde iş birliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ve genel verimlilik gibi geniş kapsamlı çıktılarla ilişkili olduğu saptanmıştır (Wang vd., 2014: 251). Bu çalışmada ayrıca, dönüşümcü liderliğin temel boyutlarından biri olan bireyselleştirilmiş ilginin, çalışanların gelişim ihtiyaçlarına duyarlılığı artırdığı ve böylece örgüt içinde öğrenme kültürünün oluşmasına katkı sunduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanında, entelektüel uyarım boyutunun da çalışanların yenilikçi düşünme eğilimlerini ve problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Bu kapsamda değerlendirildiğinde, transformasyonel liderlik tarzının yalnızca kuramsal bir çerçeve olmaktan öteye geçerek, farklı sektörlerde ve bağlamlarda test edilmiş ve geçerliliği pekiştirilmiş bir liderlik yaklaşımı olduğu görülmektedir. Eğitim, sağlık, hizmet ve üretim sektörlerinde yapılan uygulamalı çalışmalar, bu liderlik stiline örgüt içi motivasyonu, güveni ve bağlılığı artırdığı yönünde sonuçlar ortaya

koymaktadır. Bu nedenle, örgütlerin liderlik politikalarını yeniden yapılandırırken transformasyonel liderlik ilkelerini esas almaları hem bireysel gelişimi hem de kurumsal başarıyı destekleyen stratejik bir adım olacaktır.

2.2.2. Transaksiyonel (İşlemsel) Liderlik

Transaksiyonel liderlik, lider ile takipçiler arasında karşılıklı beklenti ve çıkarılara dayalı bir değişim sürecine odaklanan geleneksel bir liderlik yaklaşımıdır. İlk olarak Burns (1978) tarafından kavramsallaştırılan bu model, Bass (1985) tarafından daha sistematik bir yapıya kavuşturulmuş ve liderin çalışanlara belirli görevler karşılığında ödül sunduğu, başarısızlık durumunda ise cezalandırıcı geri bildirim verdiği bir yapı olarak tanımlanmıştır (Bass, 1985: 25; Burns, 1978: 19). Avolio ve Bass (2004) ise transaksiyonel liderliği iki temel boyutta açıklamaktadır: koşullu ödüllendirme (contingent reward) ve istisnalarla yönetim (management by exception). Bu anlayışa göre lider, çalışanların rollerini belirgin biçimde tanımlar, performans göstergeleri üzerinden kontrol sağlar ve sonuçlara göre davranışsal geri bildirimde bulunur (Avolio & Bass, 2004: 95).

İşlemsel liderlik, istikrar ve düzenin ön planda olduğu, değişimin sınırlı olduğu örgütlerde daha işlevsel bir yönetsel araç olarak değerlendirilir. Lider, örgütsel hedeflere ulaşmak için görev tanımlarını netleştirir, standartları belirler ve performansa göre değerlendirme yapar. Bu tarz, özellikle kamu kurumları, bürokratik yapılar ve üretim merkezli büyük ölçekli sanayi kuruluşlarında yaygın olarak benimsenmektedir (Bass vd., 2003: 211). Transaksiyonel liderlik, örgütün mevcut yapısını sürdürme eğilimindedir ve genellikle kısa vadeli çıktılarının yönetilmesinde etkili olmaktadır. Bu bağlamda değişim, yenilik ya da vizyoner yönelimlerden ziyade, süreçlerin verimli biçimde yürütülmesi ön plandadır.

Bununla birlikte, transaksiyonel liderliğin sınırlılıkları da literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Bu liderlik tarzının, çalışanların içsel motivasyonunu artırma konusunda yetersiz kaldığı, örgütsel vatandaşlık davranışlarını ve duygusal bağlılığı teşvik etmediği çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (Abdelfafız vd., 2016: 384; Jacobsen vd., 2021: 125). Özellikle bilgi temelli işler yürüten, yaratıcılık ve yenilikçilik gerektiren pozisyonlarda çalışan bireylerin gelişim ihtiyaçlarını karşılamada transaksiyonel liderlik yetersiz kalabilmektedir. Zira bu model, çalışanların yalnızca dışsal ödüllerle motive edilmesini esas aldığından, uzun vadeli

bağlılık ya da öz-yönelim gibi psikolojik değişkenler üzerinde sınırlı etki göstermektedir. Ayrıca, dönüşüm ve değişim gerektiren ortamlarda, sadece işlem odaklı liderlik uygulamaları, örgütsel çevikliğin ve adaptasyon yeteneğinin gelişmesini engelleyebilmektedir.

Son yıllarda yapılan meta-analitik çalışmalar da transaksiyonel liderliğin örgütsel çıktı üzerindeki sınırlı etkilerine dikkat çekmektedir. Judge ve Piccolo (2004: 753) tarafından yapılan meta-analiz, transaksiyonel liderliğin “koşullu ödül” boyutunun belirli ölçüde etkili olduğunu; ancak “istisnalarla yönetim” yaklaşımının zayıf ve hatta olumsuz sonuçlar doğurabileceğini ortaya koymuştur (Judge ve Piccolo, 2004: 755). Benzer biçimde Podsakoff ve arkadaşları (2006), MLQ ölçeği üzerinden gerçekleştirdikleri geniş kapsamlı çalışmada, transaksiyonel liderliğin memnuniyet ve performans gibi çıktı değişkenleriyle sınırlı düzeyde ilişkili olduğunu saptamışlardır (Podsakoff vd., 2006: 118). Ayrıca, Rowold’un (2008) Almanya’da yürüttüğü ampirik araştırma, bu liderlik biçiminin kısa vadeli ve yapılandırılmış görevlerde etkili olduğunu; ancak gönüllü katılım ve yüksek yaratıcılık gerektiren ortamlarda sınırlı kaldığını vurgulamıştır (Rowold, 2008: 4). Hoch ve arkadaşlarının (2018: 513) çalışmasında da belirtildiği gibi, özellikle istisnalarla yönetim yaklaşımının, çalışanların güven ve otonomi algısını zayıflattığı ve liderlik kalitesine zarar verdiği görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak, transaksiyonel liderliğin yapılandırılmış, sonuç odaklı ve görev temelli ortamlarda etkin bir yönetim aracı olduğu; ancak uzun vadeli motivasyon, örgütsel bağlılık ve yenilikçilik gibi psikolojik ve kültürel çıktılar açısından yetersiz kaldığı görülmektedir.

2.2.3. Serbest Bırakıcı (Laissez-Faire) Liderlik

Serbest bırakıcı (laissez-faire) liderlik, liderin yönetsel rollerden geri çekildiği, karar alma süreçlerine katılmadığı ve çalışanlara tam bir serbesti tanıdığı pasif bir liderlik yaklaşımıdır. Bu liderlik biçiminde, liderin rehberlik etme, yönlendirme yapma ya da performansı izleme gibi temel sorumlulukları önemli ölçüde eksiktir (Skogstad vd., 2020: 80). Literatürde laissez-faire liderlik sıklıkla "liderliğin yokluğu" (absence of leadership) olarak değerlendirilmekte ve örgüt içinde rehbersizlik, sorumluluk eksikliği ve hedef belirsizliği ile ilişkilendirilmektedir (Bass & Avolio, 2003: 209).

İlk bakışta çalışanlara özgürlük tanıyan demokratik bir model gibi görülebilecek bu yaklaşım, özellikle yüksek yönlendirme ve destek ihtiyacı bulunan çalışma

ortamlarında ciddi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Abdelfafız vd. (2016), laissez-faire liderliğin çalışan memnuniyetini ve verimliliği düşürdüğünü belirtirken, bu liderlik tarzının örgütsel bağlılık üzerinde olumsuz etkiler yarattığını vurgulamaktadır (Abdelfafız vd., 2016: 384; Albagawi, 2019: 11). Larrabee vd. (2003: 274) ise sağlık sektöründe, özellikle hemşirelik gibi yüksek stresli görevlerde, laissez-faire liderliğin tükenmişlik, rol belirsizliği ve iş doyumsuzluğu yarattığını ifade etmektedir. Bu liderlik tarzının temel sorunlarından biri, çalışanlara yeterli beklentilerin ve hedeflerin iletilmemesi; performans değerlendirme süreçlerinin göz ardı edilmesidir. Yönlendirme ve geri bildirim eksikliği, çalışanlar arasında rol karmaşasına, sorumluluktan kaçınmaya ve düşük motivasyona neden olabilir. Laissez-faire liderliğin özellikle belirsizlik içeren iş ortamlarında ekip ilişkilerini zayıflattığını ve verimliliği düşürdüğünü ortaya koymuştur (Skogstad vd., 2007).

Meta-analitik ve ampirik çalışmalar da bu liderlik biçiminin olumsuz etkilerini desteklemektedir. Judge ve Piccolo (2004) tarafından yürütülen meta-analiz, laissez-faire liderliğin memnuniyet, performans ve bağlılık gibi örgütsel çıktılarla negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde Skogstad vd. (2007) tarafından Norveç'te gerçekleştirilen geniş ölçekli bir ampirik araştırma, serbest bırakıcı liderliğin psikolojik taciz, stres ve tükenmişlik ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir (Skogstad vd., 2007: 81). Bu bulgular, laissez-faire liderliğin örgüt içi işleyişte güven, sorumluluk ve yönlendirme eksiklikleri nedeniyle sürdürülebilir bir liderlik modeli olarak değerlendirilemeyeceğini ortaya koymaktadır.

2.2.4. Ahenk Yaratıcı (Resonant) Liderlik

Ahenk yaratıcı (resonant) liderlik, liderin duygusal zekâsını kullanarak örgüt içinde pozitif, sürdürülebilir ve kapsayıcı bir duygusal atmosfer oluşturmaya dayalı çağdaş bir liderlik modelidir. Bu liderlik tarzı, liderin hem kendi duygularının farkında olması hem de başkalarının duygularını doğru algılayarak ilişkisel güven inşa etme becerisi üzerine temellenir (Boyatzis ve McKee, 2005: 6). Ahenk yaratıcı liderler, çalışanlarla anlamlı ve güvene dayalı ilişkiler geliştirerek onların duygusal ihtiyaçlarına duyarlılık gösterir. Bu özellikleri sayesinde yalnızca yönetsel değil, aynı zamanda bağ kurucu ve destekleyici bir liderlik tarzı sergilerler (Boyatzis ve McKee, 2005: 35).

Bu liderlik tarzı, çalışanların psikolojik iyilik hâlini, aidiyet duygusunu ve mesleki tatmin düzeylerini artırma potansiyeline sahiptir. Ahenk yaratıcı liderliğin çalışanlarda

olumlu duygusal deneyimleri güçlendirdiğini ve bu deneyimlerin iş performansı ile örgütsel bağlılık arasında aracılık rolü oynadığını belirtmektedir (Avolio vd., 2005: 317). Bu liderlik modeli umut, empati, içgörü, nezaket ve öz farkındalık gibi duygusal yeterlilikler aracılığıyla ekip içinde “duygusal rezonans” yaratır. Böylece çalışanlar yalnızca görev odaklı değil, aynı zamanda anlam ve değer temelli çalışma motivasyonuna sahip olurlar (Boyatzis ve McKee, 2005: 122).

Pozitif bir duygusal iklimin örgüt genelinde yaygınlaşması, çalışanlar arasında güven, dayanışma ve iş birliğini güçlendirir. Liderin ruh hâlinin ekip üyeleri üzerinde doğrudan etkili olduğunu ve bu etkinin “duygusal bulaşma” (emotional contagion) yoluyla yayıldığını vurgulamaktadır (Boyatzis ve McKee, 2005: 41). Örneğin, kaygılı ya da stresli bir lider, ekip üyelerinde benzer duyguların oluşmasına neden olabilirken; dengeleyici, empatik ve kapsayıcı bir lider, bireysel ve kolektif motivasyonu güçlendirebilir. Bu nedenle, ahenk yaratıcı liderliğin olumlu duygusal atmosfer yaratma becerisi, örgütsel performansın sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir.

Bu liderlik stiline ilişkin ampirik ve meta-analitik çalışmalar, ahenk yaratıcı liderliğin örgütsel bağlılık, iş doyumunu, psikolojik güven ve ekip verimliliği gibi çıktılar üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir. Lopez-Zafra vd. (2006: 97) tarafından yapılan çok merkezli bir araştırmada, duygusal zekâ temelli liderlik davranışlarının çalışanların olumlu duygular yaşamasını kolaylaştırdığı ve bu durumun iş ortamında ilişkisel kaliteyi artırdığı saptanmıştır. Cummings ve arkadaşları (2010: 375) tarafından sistematik derleme ve meta-analiz çalışmasında ise, duygusal zekâ temelli liderlik uygulamalarının çalışan memnuniyeti, iş birliği ve sonuç odaklı başarı üzerinde olumlu etkiler yarattığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda, ahenk yaratıcı liderliğin hem bireysel düzeyde çalışan iyilik hâline hem de örgütsel düzeyde verimliliğe katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

2.2.5. Hizmetkar Liderlik

Hizmetkâr liderlik, liderin temel amacının kendi çıkarları değil, hizmet ettiği kişilerin ihtiyaçları doğrultusunda hareket etmek olduğu bir liderlik yaklaşımıdır. Bu anlayış, ilk kez Greenleaf tarafından ortaya konmuş ve liderliğin ayrıcalıktan ziyade bir sorumluluk alanı olduğu vurgulanmıştır (Dennis vd., 2010: 170). Hizmetkâr liderler, çalışanlarının bireysel gelişimine, refahına ve psikolojik ihtiyaçlarına öncelik verir; bu

süreçte aktif dinleme, empati, alçakgönüllülük ve etik duyarlılık gibi değerleri temel rehber kabul ederler (Spears, 1995: 7). Bu yönüyle hizmetkâr liderlik, geleneksel otorite temelli liderlik anlayışlarının aksine, insan merkezli ve katılımcı bir yönetsel model sunar. Lider ile çalışan arasında hiyerarşik mesafeyi azaltmayı hedefleyen bu yaklaşım, aynı zamanda örgütsel kültürde güven, aidiyet ve dayanışma duygularının gelişmesine zemin hazırlar.

Hizmetkâr lider, yalnızca karar verici bir otorite değil; aynı zamanda çalışanlarının potansiyellerini açığa çıkaran bir rehberdir. Hizmetkâr liderliğin çalışanlar üzerinde anlamlı pozitif etkiler yarattığını; iş doyumunu, psikolojik güçlenme ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını desteklediğini ortaya koymuştur (Neubert vd., 2016: 900). Bu liderlik modeli, özellikle katı kontrol mekanizmalarının çalışan motivasyonunu sınırladığı yapılarda, çalışanların içsel güdülenmesini ve işe yönelik bağlılıklarını artıran etkili bir yaklaşımdır. Westbrook vd. (2022: 674) ise hizmetkâr liderlerin, ekip üyeleri üzerinde anlam, aidiyet ve bütünlük duygusu geliştirdiğini ve bu sayede çalışanların örgütsel değerlerle özdeşleşmesini kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Ayrıca bu liderlik yaklaşımı, etik karar alma süreçlerini teşvik etmekte ve örgüt içerisinde güvenilirliğin, hesap verebilirliğin ve saydamlığın kurumsal temellerini güçlendirmektedir.

Neubert vd. (2016: 905), hizmetkâr liderliğin çalışanlarda iş doyumunu, psikolojik güçlenme ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Westbrook vd. (2022: 680) da bu liderlerin ekipte anlam, bütünlük ve aidiyet duygusunu güçlendirdiğini belirtmiştir. Bu insan merkezli yaklaşım, örgütsel performansın ötesinde çalışanların duygusal ve motivasyonel bağlılığını da artırır. Bu bulgular, hizmetkâr liderliğin yalnızca bireysel gelişim üzerinde değil, aynı zamanda örgütsel kültürün etik, şeffaf ve katılımcı temeller üzerine inşa edilmesinde de etkili bir liderlik modeli sunduğunu göstermektedir. Özellikle belirsizliğin, kurumsal güvensizliğin ve aşırı rekabetin hâkim olduğu modern örgüt yapılarında, hizmetkâr liderliğin insan merkezli yaklaşımı, çalışanların duygusal bağlılıklarını artırmakta; iş tatmini, örgütsel vatandaşlık ve sadakat gibi çıktılar üzerinde sürdürülebilir pozitif etkiler yaratmaktadır. Bu bağlamda, hizmetkâr liderlik yalnızca bir liderlik stili değil; aynı zamanda değer temelli bir yönetim anlayışı olarak değerlendirilmelidir.

2.2.6. Etik Liderlik

Etik liderlik, liderlerin karar ve davranışlarında adalet, dürüstlük, sorumluluk, özen, saygı ve şeffaflık gibi temel etik ilkelere dayalı hareket ettiği bir liderlik biçimidir. Bu yaklaşım, yalnızca liderin kendi eylemleriyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda çalışanlara örnek olarak örgüt kültüründe etik değerlerin içselleştirilmesini de destekler (Brown vd., 2005: 120). Etik liderler, davranışlarıyla rol model olurken aynı zamanda çalışan bağlılığını, güven duygusunu ve iş tatminini artıran bir örgütsel iklim oluştururlar. Bu yönüyle etik liderlik, bireysel davranışların ötesinde kurumsal etik kültürün yapılandırılmasına katkı sağlar.

Etik liderlik, çalışanların adil ve şeffaf uygulamalara maruz kaldıklarına dair algılarını güçlendirir ve örgüt içindeki güveni pekiştirir. Neubert vd. (2009: 903) ve Demirtaş ve Akdoğan (2015: 65), etik liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışları ve psikolojik güçlenme üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Kalshoven vd. (2011: 57) ise etik liderlerin, çalışanların moral gelişimine, örgütsel bağlılık düzeylerine ve görev sorumluluklarına pozitif katkı sağladığını belirtmiştir. Engelbrecht vd. (2017: 5) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde, etik liderliğin çalışanların ahlaki kimlik gelişimiyle ilişkili olduğu ve bu durumun öz-yönelimli davranışları teşvik ettiği bulgulanmıştır. Bu nedenle etik liderlik, yalnızca davranışsal bir liderlik biçimi değil; aynı zamanda örgüt içinde güven, iş birliği ve etik hassasiyetin temellerini oluşturan normatif bir çerçeve sunmaktadır.

Eğitim kurumları özelinde değerlendirildiğinde ise, etik liderliğin yalnızca yönetsel uygulamalarda değil; eğitimde adalet, eşitlik ve kapsayıcılık gibi temel değerlerin içselleştirilmesinde de etkili olduğu görülmektedir. Kılınç (2014: 47) ve Uğurlu ve Üstüner (2011), etik liderlik uygulamalarının okul iklimi, öğretmen morali ve öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekmişlerdir. Bu liderlik tarzı, okul paydaşları arasında güvene dayalı ilişkiler kurulmasını sağlar ve eğitimde toplumsal sorumluluk anlayışının gelişmesine katkı sunar.

Etik liderler açık iletişimi teşvik eder, çalışanların dile getirdiği sorunlara duyarlılıkla yaklaşır ve ahlaki ikilemlerde yol gösterici bir rol üstlenir. Freire ve Bettencourt (2022: 970) etik liderliği, kurumsal etik ilkelerin hayata geçirilmesinde kilit bir faktör olarak tanımlarken, Kaffashpoor ve Sadeghian (2020: 3) bu liderlik biçiminin kurumsal adalet ve bireysel etik farkındalığı geliştirdiğini vurgulamıştır. Bu yönüyle etik

liderlik, yalnızca yönetsel bir yeterlilik değil; örgütsel değerleri ve ilkeleri kurumsal davranışa dönüştüren bir kültür inşa sürecidir. Bu bulgular, etik liderliğin etkilerinin sadece normatif düzeyde değil, ampirik olarak da güçlü biçimde desteklendiğini göstermektedir. Hoch vd. (2018: 513) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı meta-analiz çalışmasında, etik liderliğin çalışan performansı, örgütsel bağlılık ve vatandaşlık davranışları gibi çıktı değişkenleriyle anlamlı şekilde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca Bedi vd. (2016: 517) tarafından gerçekleştirilen bir başka meta-analiz, etik liderliğin dönüşümcü ve otantik liderlikten bağımsız olarak, çalışanların güven düzeyleri ve ahlaki yargı yetkinlikleri üzerinde özgün etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda etik liderlik hem bireysel gelişimi hem de örgütsel sürdürülebilirliği destekleyen, yüksek etkili bir liderlik yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır.

2.2.7. Dağıtımçı Liderlik

Geleneksel liderlik yaklaşımlarında liderlik rolleri genellikle belirli bireylerde, özellikle de örgütün tepe yöneticilerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak çağdaş liderlik anlayışları, bu merkezîyetçi yaklaşımı sorgulamakta ve liderliğin daha esnek, kolektif ve etkileşim temelli biçimlerini öne çıkarmaktadır. Bu bağlamda ortaya çıkan dağıtımçı liderlik anlayışı, liderliğin yalnızca formel pozisyonlara değil; örgüt içerisindeki aktörler arası ilişkilere, etkileşim süreçlerine ve iş birliğine dayalı ağlara yayıldığını savunan modern bir liderlik modelidir (Northouse, 2021). Bu yaklaşım, liderliği bir kişinin bireysel niteliklerinden ziyade, grup içi dinamikler ve paylaşılan sorumluluklar temelinde açıklamaktadır.

Eğitim örgütleri açısından dağıtımçı liderlik, özellikle öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve diğer paydaşların karar alma ve uygulama süreçlerine aktif katılımını teşvik eden bir model olarak ön plana çıkmaktadır. Harris ve Spillane (2008), bu yaklaşımın, okullarda daha kapsayıcı ve demokratik bir okul kültürünün inşasına katkı sunduğunu ifade etmektedir. Benzer biçimde Gronn (2002), dağıtımçı liderliği, yatay olarak yayılan ve birlikte çalışan aktörler arasında kurulan etkileşimsel liderlik ağı olarak tanımlamaktadır. Bu model, sadece yönetsel değil; aynı zamanda öğretimsel liderliğin de geniş bir tabana yayılmasını hedefler.

Kuramsal açıdan bakıldığında, dağıtımçı liderlik anlayışı; James Spillane, Peter Gronn ve Richard Elmore gibi isimlerin öncülüğünde şekillenmiştir. Spillane ve arkadaşları

(2001), liderliğin bireysel değil kolektif bir süreç olduğunu vurgulayarak, onu birlikte hareket eden aktörlerin oluşturduğu etkileşimsel bir ağ olarak tanımlar. Elmore (2008), bu liderlik biçimini, özellikle öğretimsel liderliğin etkin biçimde yürütülmesi açısından kritik bir unsur olarak değerlendirmektedir. Gromm (2003) ise liderliğin doğası gereği zaten örgüt içinde dağıldığını ve bu yapının stratejik olarak tanımlanmasının önemini ortaya koymaktadır.

Empirik çalışmalar da dağıtımçı liderliğin etkilerini desteklemektedir. Literatürde bu liderlik biçiminin; örgütsel bağlılık (Hulpia & Devos, 2010), öğretmen iş doyumunu (Leithwood et al., 2007), kolektif sorumluluk ve iş birliği (Torres, 2019) gibi olumlu çıktılarla anlamlı ilişkiler içinde olduğu gösterilmiştir. Hallinger ve Heck (2009), dağıtımçı liderliğin okul gelişimi ve öğrenci başarısı üzerinde dolaylı fakat etkili bir rol oynadığını belirtmiştir. Leithwood ve Jantzi (2000) ise öğrenci katılımı ve öğretim kalitesinin artmasında bu liderlik modelinin belirleyici olabileceğini göstermiştir.

Öte yandan, dağıtımçı liderliğin her koşulda olumlu sonuçlar doğurmayabileceği de vurgulanmaktadır. Spillane (2008), liderliğin etkisinin, nasıl, kime ve hangi bağlamda dağıtıldığına bağlı olarak değişebileceğini ifade etmektedir. Eğer liderlik rastlantısal veya yapay yollarla dağıtılırsa, bu durum yetki karmaşasına, rol belirsizliklerine ve örgütsel çatışmalara neden olabilir (Bonneville, 2017). Dolayısıyla, dağıtımçı liderliğin başarıyla uygulanabilmesi; örgüt kültürü, yapı, iletişim düzeyi ve paydaşların liderliğe ilişkin algıları gibi birçok değişkenle yakından ilişkilidir.

Sonuç olarak, dağıtımçı liderlik modeli, çağdaş okul yönetimi anlayışına önemli katkılar sunmakta; liderlik rollerinin paylaşımı yoluyla örgütsel öğrenmenin derinleşmesini, öğretimsel süreçlerin güçlenmesini ve iş birliğine dayalı bir okul kültürünün gelişimini desteklemektedir. Ancak bu liderlik biçiminin etkin olabilmesi için yapılandırılmış bir sorumluluk paylaşımı, güçlü bir iletişim ağı ve ortak bir vizyonun varlığı hayati önemdedir. Bu bağlamda dağıtımçı liderlik, yalnızca bir yönetim tarzı değil; aynı zamanda katılımcılığa dayalı bir okul kültürü ve değerler sistemi olarak değerlendirilmelidir.

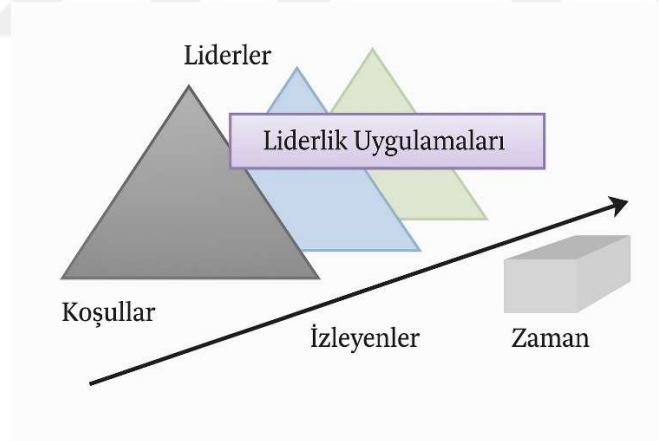
2.2.7.1. Spillane'nin Kavramsal Çerçevesi

Spillane, liderliğe "*bireyin yeteneği, becerisi, karizması ve/veya bilişi*" işlevinin ötesine geçen bir mercek bakmaktadır. Spillane'nin dağıtımçı liderlik anlayışı,

liderliği tek bir kişinin ötesine geçerek birçok kişiyi içeren bir uygulama olarak yeniden tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, liderliği yalnızca bireysel özelliklerle açıklamak yerine, liderliğin kolektif bir etkileşim süreci olduğunu savunur. Bu yeni bakış açısı, bir liderin rolü, özellikleri, yeteneği ve bilişine ilişkin bir çalışmadan ziyade bir uygulama olarak liderliğe yönelimi değiştirmiştir (Spillane, 2006: 51).

Liderlik, Spillane (2006: 58). tarafından okul aktörlerinin (resmi ve gayri resmi liderlerin) etkileşimlerinin, araç-gereç gibi yapay nesnelere kullanımının ve bağlamsal durumların oluşturduğu etkileşimli bir ağın ürünü olarak tanımlanmıştır. Spillane'nin dağıtımçı liderlik teorisi, liderliği bu üç temel unsurun – aktör, eser ve durum – etkileşimi üzerinden açıklamaktadır. Buna göre, liderlik uygulaması bu üç unsurun birlikte nasıl işlediğini incelemekle anlam kazanır. Bu yaklaşımı görselleştiren çerçeve, liderliğin okuldaki personel arasında nasıl dağıtıldığını anlamak amacıyla hangi görevlerin yerine getirildiğini, kimlerin dahil olduğunu ve araçların nasıl kullanıldığını analiz etmeye olanak tanır.

Şekil 2.1, Spillane'nin dağıtımçı liderlik teorisinin üç unsurunu göstermektedir.



Şekil 2.1: Spillane'nin Dağıtımçı Liderlik Teorisinin Unsurları

Kaynak: Spillane, 2006

Spillane'nin çalışmaları, okul liderliğinde yalnızca müdürlerin değil, aynı zamanda öğretmen liderlerin, bölüm başkanlarının ve diğer okul aktörlerinin de önemli roller üstlenebileceğini ortaya koymuştur. Hulpia ve Devos (2010: 17), okul personelinin etkileşimlerinin dağıtımçı liderliğin yalnızca bir bileşeni olduğunu vurgularken; müfredat rehberleri, toplantı tutanakları, değerlendirme araçları gibi somut

materyallerin de bu liderlik uygulamasının vazgeçilmez bir parçası olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, somut olmayan kültürel normlar, bir okulun vizyonunu, amaçlarını ve beklentilerini şekillendirerek liderlik sürecine yön verir (Bolden, 2011: 253). Bu çerçevede, "durum" kavramı, liderlik faaliyetlerinin yürütüldüğü bağlamı tanımlar ve bu bağlamlar okul vizyonu oluşturma, disiplin toplantıları düzenleme veya öğretimi gözlemlene gibi günlük uygulamaları kapsar. Liderliğin aktör, eser ve durum bileşenleri etrafında şekillendiği bu bütünsel yaklaşım, okulun hedeflerine ulaşmasında yalnızca müdürün değil, tüm eğitim aktörlerinin ortak sorumluluk almasını gerektirir. Spillane vd. (2001: 71), müdürün liderlik etkinliğinde merkezi bir rol oynasa da artık odak noktasının yalnızca o olmadığını, liderliğin paylaşıldığı bir yapının okulun başarısına daha güçlü katkı sağlayacağını ifade etmektedir.

Dağıtımçı liderlik anlayışında, liderlik yalnızca tekil bir otoritenin yönlendirdiği bir süreç değil; görevlerin dağıtılması, iş birliklerinin kurulması ve kolektif amaçlara ulaşılması çerçevesinde şekillenen dinamik bir uygulamadır. Spillane'nin modeli, liderliğin nasıl dağıtıldığını, hangi görevlerin kimler arasında paylaşıldığını ve bu süreçte hangi materyallerin nasıl kullanıldığını analiz etmeye imkân tanır. Bu yaklaşımla, müdürler hem liderliği paylaşma hem de dağıtımın yönünü ve içeriğini belirleme konusunda stratejik bir rol üstlenirler.

2.2.7.2. Gronn'un Kavramsal Çerçevesi

Dağıtımçı liderliğin yaygın olarak kabul edilen bir başka kuramsal çerçevesi, Peter Gronn (2002: 429) tarafından geliştirilmiştir. Gronn, Spillane gibi, liderliği yalnızca tek bir bireyin yönettiği otoriter bir süreç olarak değil, örgütsel bağlamda birçok bireyin ortaklaşa katkı sunduğu kolektif bir uygulama biçimi olarak tanımlamaktadır. Gronn'un bu yaklaşımı, okul gibi karmaşık sosyal sistemlerde liderliğin birçok aktörün katılımıyla şekillendiği gerçeğini temel alır. Elmore göre liderlik, bazı, birçok ya da tüm örgüt üyeleri arasında dağılmış olabilir ve bu durum, liderliği "birleşik liderlik" (integrated leadership) biçiminde kavramsallaştıran bir eklemeli liderlik anlayışını gündeme getirir.

Gronn'un modelinde iş bölümü, liderlik görevlerinin yerine getirilmesi için gerekli olan bilişsel ve teknolojik kapasitenin paylaşılması süreci olarak tanımlanır. Bu kapasite hem somut (toplantı gündemleri, öğretim kılavuzları gibi araçlar) hem de soyut (vizyon, değerler, bilgi birikimi gibi) unsurlardan oluşur. Gronn (2002: 431), bu

çerçevede örgüt içinde bireylerin sahip olduğu bilgi ve deneyimlerin, kullanılan araçlarla birleşerek organizasyonun teknolojik yeterliliğini oluşturduğunu ileri sürmektedir. Liderlik, bu teknolojik kapasitenin üyeler arasında paylaşımı ile inşa edilir. Gronn'un en önemli katkılarından biri, "concertive action" yani "uyumlu eylem" kavramıdır. Bu kavram, bireysel katkıların ötesinde bir sinerji yaratarak, liderliğin çok aktörlü bir yapı içinde ortaya çıkmasını ifade eder. Gronn (2002: 434), bu yapıyı üç düzeyde açıklar: kendiliğinden iş birliği (spontaneous collaboration), sezgisel çalışma ilişkileri (intuitive working relations) ve kurumsallaşmış uygulamalar (institutionalised practices). İlkinde, bireyler kendiliğinden ortaklaşa hareket ederler; ikincisinde zaman içinde güvene dayalı ilişkiler gelişir; üçüncüsünde ise liderlik, resmi yapı ve roller aracılığıyla kurumsallaşır.

Gronn (2008: 148) tarafından daha sonra geliştirilen bir diğer önemli kavram da "hibrit liderlik"tir. Bu model, formel ve informel liderlik rollerinin aynı anda var olduğu ve bağlama göre birbirini tamamladığı bir yapıyı tanımlar. Özellikle eğitim kurumlarında öğretmen liderliği, zümre başkanlıkları, rehberlik gibi rollerde gözlemlenen bu geçişli liderlik biçimleri, dağıtımçı liderlik yaklaşımının pratik yansımalarıdır (Harris, 2008: 173; Timperley, 2005: 417). Gronn'un modelinde liderliğin yalnızca görevlerin kim tarafından yapıldığına değil, bu görevlerin nasıl ve hangi sosyal ilişkiler bağlamında gerçekleştiğine odaklanılması gerektiği vurgulanır. Bu çerçevede, toplayıcı dağılım (additive distribution) liderlik rollerinin sadece paylaşılmasını ifade ederken; birlikte üretimsel dağılım (concertive distribution), bu rollerin senkronize ve kolektif biçimde yürütülmesini ifade eder (Bolden, 2011: 253).

Ancak Gronn'un teorisi bazı eleştiriler de almıştır. Özellikle, liderliğin "kendiliğinden gelişen" bir süreç olarak ele alınması, yapısal eşitsizliklerin ve politik dinamiklerin göz ardı edilmesine yol açabilir. Ayrıca, liderlik eyleminin doğal akış içinde geliştiği varsayımı, sürecin sistematik olarak gözlemlenmesi ve ölçülmesini güçleştirmektedir (Leithwood vd., 2009: 273). Buna rağmen, Gronn'un sosyal, bağlamsal ve çok aktörlü liderlik anlayışı, özellikle eğitim örgütlerinde liderliği yeniden kavramsallaştırmak için güçlü bir teorik zemin sunmaktadır.

2.2.7.3. Elmore'un Kavramsal Çerçevesi

Dağıtımçı liderlik kavramı, Richard F. Elmore tarafından, Spillane ve Gronn'un teorik modelleri doğrultusunda ancak eğitimde kaliteyi artırma ve okul performansını

iyileştirme hedefleriyle daha uygulamacı bir çerçevede yeniden yapılandırılmıştır (Elmore, 2000: 6). Elmore, özellikle standartlara dayalı reform hareketine dayanan yaklaşımıyla, liderliğin klasik anlamda kişisel özelliklere indirgenmiş tanımından uzaklaşılması gerektiğini vurgular. Ona göre, liderlik teorisinin "özellikler teorisi" çerçevesinden çıkarılarak, daha çok "yön verme, rehberlik etme ve kapasite geliştirme" işlevlerini içeren geniş bir kavramsal çerçeveye kavuşması elzemdir (Elmore, 2004: 93).

Elmore'un kuramsal yapısının temelinde, Spillane ve Gronn'un savunduğu dağıtımçı liderliğin kolektif yapısı yatmaktadır. Bu yapı; çoklu liderlik kaynaklarının kullanımı, bireysel uzmanlıkların tanınması ve ortak bir hedef doğrultusunda uyumlu eylemin sağlanması ilkelerine dayanır (Spillane, 2006: 59; Gronn, 2002: 432). Elmore (2000: 15), dağıtımçı liderliği; "ortak bir kültür aracılığıyla tutarlılık kazanmış bir organizasyon içinde, uzmanlık sınırları boyunca yönlendirilen çoklu rehberlik ve yön kaynaklarının etkileşimi" olarak tanımlar. Bu tanım, liderliğin farklı bilgi türlerinin, deneyimlerin ve bağlamsal farkındalığın senkronize edilmesini gerektiren bir süreç olduğunu öne sürer. Şekil 2.2, Elmore'un dağıtımçı liderlik teorisini göstermektedir.



Şekil 2.2: Elmore'un Dağıtımçı Liderlik Teorisi

Kaynak: Elmore, 2000

Şekil 2.2. Elmore'un geliştirdiği dağıtımçı liderlik modelini görsel olarak yansıtan bu diyagram, liderliğin merkezileştirilmiş tek bir otoriteden ziyade, çoklu aktörlerin uzmanlıkları ve etkileşimleri çerçevesinde kolektif biçimde yürütüldüğünü

göstermektedir. Şeklin merkezinde yer alan “Dağıtımçı Liderlik” kavramı, çevresindeki altı temel bileşenle desteklenmektedir: işbirliği içinde çalışma, bir kurumda uzmanlık, birden fazla yönlendirme kaynağı, birden fazla rehberlik kaynağı, okul gelişimi ve bu unsurların tamamını kuşatan ortak kültür. Bu yapı, liderliğin sadece yöneticiler tarafından değil; öğretmenler, uzmanlar ve diğer okul paydaşları tarafından da paylaşıldığını ve etkili okul geliştirme süreçlerinin uzmanlıkların senkronize edilmesiyle mümkün olduğunu vurgular. Her bir bileşen, liderlik faaliyetlerinin çok katmanlı ve koordineli bir sistem içerisinde gerçekleştiğini ve kolektif sorumluluk temelinde yürütüldüğünü ortaya koyar.

Elmore’un yaklaşımı, büyük ölçekli okul iyileştirmelerinin ancak farklı uzmanlık alanlarına sahip kişilerin koordineli ve işbirlikçi eylemi sayesinde mümkün olabileceğini savunur. Bu durum, liderliğin yalnızca formel yönetici pozisyonlarıyla sınırlı kalmayıp, öğretmenler, öğretim liderleri, rehber öğretmenler ve diğer okul çalışanlarına doğrudan dağıtılması gerektiğini ortaya koyar (Elmore, 2004: 101).

Elmore’un modeli yalnızca görev paylaşımını değil, aynı zamanda uzmanlık temelli rehberlik ilişkilerini, işbirliğine dayalı karar alma yapılarını, kurumsal öğrenmeyi içeren çok katmanlı bir liderlik sistemini önermektedir. Formel liderlikten gelen bilgi, öğretmen deneyimi ve dış paydaş uzmanlığı gibi çeşitli bilgi kaynakları eşit biçimde değil, tamamlayıcı bir düzen içerisinde yönlendirilmelidir. Burada kilit kavram, "uzmanlıkların senkronize edilmesi" ve kolektif kapasitenin artırılmasıdır (Elmore, 2006: 56).

Elmore, bu yapının dinamik ve karmaşık bir koordinasyon süreci olduğunu vurgular. Liderlik, bir bireyin tek başına gerçekleştirdiği bir faaliyet olmaktan çıkmakta; bunun yerine uzman aktörlerin amaç odaklı ve işbirliğine dayalı kolektif eylemi olarak yeniden tanımlanmaktadır. Bu kolektif liderlik süreci, öğretimsel iyileştirme için bilgi üretimi ve transferi, problem çözme, mesleki gelişim ve örgütsel öğrenme gibi alanlarda somutlaşmaktadır (Honig, 2008: 627; Supovitz, 2000: 159).

Elmore’un yaklaşımı, özellikle öğretimsel liderlik kapasitesinin gelişmesi ve okulun tüm aktörlerinin öğrenen bireyler hâline gelmesini desteklemesi açısından dağıtımçı liderliğin güçlü bir uygulama modeli olarak değerlendirilmesini mümkün kılar. Ayrıca Elmore’un modeli, okulun kurumsal öğrenme kapasitesini artırmaya yönelik uygulamalarla dağıtımçı liderliği eş zamanlı düşünerek, sadece yönetsel değil

pedagojik gelişim boyutunu da içermektedir.

Dağıtımçı liderlik kuramının teorik temelini oluşturan Spillane, Gronn ve Elmore, liderliğin yalnızca bireysel nitelikler ve hiyerarşik roller üzerinden değerlendirilemeyeceğini ortaya koyarak, bu sürecin bağlamsal, etkileşimsel ve çok aktörlü bir yapıya sahip olduğunu savunmuşlardır. Bu öncü yaklaşımlar, liderliğin bir “uygulama” (practice) olarak ele alınmasını ve kurum içinde doğal biçimde dağılmış rollerin analiz edilmesini sağlayarak literatürde köklü bir paradigma dönüşümüne öncülük etmiştir. Ancak dağıtımçı liderlik anlayışı, yalnızca teorik düzlemde kalmamış; zamanla okul temelli uygulamalar, öğretim liderliği, profesyonel gelişim ve okul dönüşümü gibi bağlamlara da uyarlanarak genişletilmiştir. Bu noktada, liderliğin dağıtımçı doğasını yalnızca tanımlamakla kalmayıp, aynı zamanda bu liderlik biçiminin öğrenci başarısı, öğretmen iş birliği, örgütsel güven ve profesyonel öğrenme toplulukları gibi değişkenler üzerindeki etkilerini inceleyen yeni bir akademik kuşak ortaya çıkmıştır. Bu genişletici ve uygulayıcı yaklaşımların başlıca temsilcileri arasında Helen Timperley, Alma Harris, Kenneth Leithwood ve Leslie McBeath gibi araştırmacılar yer almaktadır. Bu isimler, dağıtımçı liderliği yalnızca yönetsel görevlerin paylaşımı olarak değil, aynı zamanda öğrenen organizasyonlar oluşturma, öğretmenlerin liderlik kapasitelerini geliştirme ve okulların dönüşüm süreçlerine liderlik etme aracı olarak değerlendirmiştir. Özellikle Timperley’nin liderlik öğrenmesi, Harris’in öğretmen liderliği ve profesyonel iş birliği odaklı çalışmaları, Leithwood’un etkili liderliğin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisini ele alan ampirik modelleri ve McBeath’in liderliği okullarda dönüşüm aracı olarak kavramsallaştırması, bu yaklaşımın hem kuramsal hem de pratik düzlemde yeniden şekillenmesine katkı sağlamıştır. Bu bağlamda, dağıtımçı liderlik yaklaşımının evrimi, yalnızca yapısal bir liderlik modeli değişimini değil; aynı zamanda okulların kolektif kapasitesini artırmayı, öğretmenlerin yetkinliklerini güçlendirmeyi ve liderliği herkesin sahiplenebileceği bir kültürel norm haline getirmeyi amaçlayan bir dönüşüm sürecine işaret etmektedir.

2.2.7.4. MacBeath’in Kavramsal Çerçevesi

MacBeath’e göre, liderliğin dağıtılması farklı amaçları gerçekleştirmek üzere çeşitli yöntemlerle uygulanabilir. Bu yaklaşımla MacBeath, liderliği altı farklı kategoride sınıflandırmıştır: formal, faydacı, stratejik, aşamalı, fırsatçı ve kültürel dağıtım.

Okullar, çevresel etkiler ve iç dinamikler doğrultusunda esnek yapılar olduğundan, gelişimleri de farklı aşamalardan geçerek olur. Bu bağlamda, liderlik görevleri ve sorumlulukları, okulun ihtiyaçlarına ve koşullarına göre farklı şekillerde dağıtılabilir (MacBeath vd., 2005:20).

MacBeath'in (2005) sınıflandırmasına göre liderlik dağıtımını şu şekilde açıklayabiliriz: *Formal dağıtım*: Bu tür dağıtım, liderlik sorumluluklarının örgüt içerisindeki diğer bireylerle resmi ve kasıtlı olarak paylaşılmasına dayanır. Okulun hiyerarşik yapısı içinde yöneticiler, liderlik rollerini, uzmanlıklarına göre personel ve diğer bireyler arasında dağıtırlar. Bu modelde liderlik sorumlulukları daha çok üst yönetim tarafından belirlenen kişilere verilir. *Faydacı dağıtım*: Kısa vadeli baskılarla başa çıkmak amacıyla liderlik sorumluluklarının geçici olarak paylaştırıldığı bir modeldir. Bu dağıtımda temel amaç, okulun dış çevresinden gelen taleplere uygun şekilde cevap vererek okulun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmaktır. Özellikle kriz durumlarında veya belirli projelerde faydacı dağıtımın etkili olduğu söylenebilir. *Stratejik dağıtım*: Diğer dağıtım modellerinden farklı olarak uzun vadeli okul iyileştirme çalışmalarına odaklanan bu liderlik modeli, hedef yönelimli bir yaklaşıma sahiptir. Uzmanlık bilgi ve becerilerinin belli kişilerle sınırlı kalmaması gerektiğini savunur. Çünkü bu kişilerin okuldan ayrılması, örgütte bir boşluk yaratabilir. Bu nedenle stratejik dağıtım, liderlik sorumluluklarının daha geniş bir tabana yayılmasını önemser. *Aşamalı dağıtım*: Bu model hem yukarıdan aşağıya hem de aşağıdan yukarıya sorumluluk dağılımını içerir. Örgüt içinde bireyler, görevlerini başarıyla yerine getirdikçe daha fazla sorumluluk alır ve liderlik becerilerini geliştirirler. Böylece herkes, hiyerarşik yapıya bağlı kalmaksızın liderlik fırsatına sahip olabilir. Bu model, çalışanların kendine olan güvenini artıran ve gelişimlerini destekleyen bir yaklaşımdır. *Fırsatçı dağıtım*: Bu tür dağıtım, okul içinde hiyerarşik yapılardan çok bireylerin yeteneklerine ve isteklerine odaklanır. Kendine güvenen ve liderlik rolünü üstlenmeye istekli bireyler, okul yöneticileri tarafından desteklenir. Bu yaklaşım, liderlik yeteneği göstermek isteyen kişilere fırsatlar yaratmayı ve onları bu rollere teşvik etmeyi amaçlar. *Kültürel dağıtım*: Bu model, örgüt içindeki sosyal ilişkilerin yoğun olduğu, ortak amaçlar etrafında birleşen bireylerin işbirliğini vurgular. Kültürel dağıtım, okulun kolektif zekâsı ve enerjisini okulun sosyal sermayesi olarak görür. Bu modelde liderlik, bireylerin topluluk içinde birbirleriyle iş birliği yaparak görevleri birlikte yürüttükleri bir anlayışla dağıtılır.

Bu yaklaşımlar, okullarda liderliğin sadece formal bir yapı ile sınırlandırılmaması gerektiğini, aksine farklı bireylerin potansiyellerinden ve okulun dinamik yapısından faydalanarak esnek bir liderlik yapısının benimsenmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle günümüz eğitim sistemlerinde değişen ve gelişen şartlar, liderliğin bu şekilde çeşitlendirilmiş ve stratejik olarak dağıtımcı bir yapıda olmasını gerekli kılmaktadır.

2.2.7.5. Leithwood'un Kavramsal Çerçevesi

Leithwood'un (2009: 47) liderlik dağıtımına dair yaklaşımı, geleneksel odak veya hiyerarşik liderlik biçimlerinden daha dinamik ve iş birliğine dayalı bir model sunar. Leithwood, dağıtımcı liderliğin, örgüt içindeki iş bölümü ve rollerin daha gerçekçi bir yansıması olduğunu belirtir. Tek bir liderin bilgisi ve bakış açısıyla sınırlı kalmak yerine, bu model örgütün tüm üyelerinin bilgi ve becerilerinden faydalanmayı mümkün kılar. Böylece, örgüt içerisinde karşılıklı bir bağlılık ve güven ortamı oluşturularak liderlik daha etkin bir şekilde dağıtılır. Ayrıca, bu modelde liderlik sorumluluklarının paylaşılması, hatalı karar verme olasılığını azaltırken, örgüt üyeleri arasında karşılıklı etkileşim ve koordinasyonu güçlendirir. Leithwood, özellikle bu karşılıklı bağlılığın rollerin örtüşmesine ve bilgi birikiminin birbirini tamamlamasına dayanarak hata yapma riskini azalttığını vurgulamaktadır (Leithwood vd., 2007: 38).

Leithwood'un liderlik dağıtımına yönelik sınıflandırması, Gronn'un bütüncül liderlik modeli üzerine inşa edilmiş ve onun yaklaşımını genişletmiştir. Bu sınıflandırmanın temel boyutları ise planlı uyum, spontane uyum, spontane yanlış uyum ve anarşik yanlış uyum olarak tanımlanmıştır:

Planlı uyum: Gronn'un "kurumsallaşmış uygulamalar" kavramı ile örtüşür. Bu modelde liderlik sorumlulukları, örgüt içindeki yetkili kişiler tarafından önceden planlanır ve belirlenir. Ancak, planlı bir yapıya sahip olmasının yanında, yaratıcılık ve esneklik açısından sınırlı bir potansiyele sahip olduğu için örgütte inovatif fikirlerin ortaya çıkmasına engel olabilir (Leithwood, 2007: 63).

Spontane uyum: Liderlik sorumluluklarının önceden planlanmadığı, sezgisel ve kendiliğinden geliştiği bir modeldir. Bu modelde liderlik görevleri, örgüt içinde kimin üstleneceği tam olarak belli olmadan ortaya çıkar ve doğal bir süreçle gelişir. Ancak, bu tür bir yapı liderlik kaynaklarının etkin kullanımında tesadüflere bağlıdır ve planlı

bir liderlik sürecinin eksikliğini doğurabilir (Harris vd., 2007: 72).

Spontane yanlış uyum: Spontane uyumun daha riskli bir versiyonudur. Planlama eksiklikleri nedeniyle örgütte beklenmeyen sonuçlar doğurabilir ve başarının önüne kısa vadede engeller koyabilir. Ancak, bu tür bir uyum hatalı olduğu fark edilirse, süreç tekrar planlanarak olumlu bir yönde değiştirilebilir (Leithwood, 2007: 65).

Anarşik yanlış uyum: En tehlikeli liderlik biçimlerinden biri olarak tanımlanır. Bu modelde bir ya da daha fazla lider, görevlerinde başkalarının görüşlerini dikkate almaz ve bağımsız hareket eder. Bu, örgütün genel hedeflerine ulaşma konusunda bir kaos yaratabilir ve kurumsal hedeflerin gerçekleşmesini tehlikeye atabilir (Leithwood, 2007: 66).

Leithwood ve çalışma arkadaşları, planlı ve spontane uyum modellerinin örgüt içinde değişim ve gelişim süreçlerinde önemli bir potansiyel taşıdığını vurgulamışlardır. Buna karşın, spontane yanlış uyum ve anarşik yanlış uyumun ise, örgütte hem kısa hem de uzun vadede olumsuz etkiler yaratabileceğini belirtmişlerdir (Harris vd., 2007: 73). Bu çerçevede, Leithwood'un liderlik dağıtım yaklaşımı, modern eğitim kurumlarında daha katılımcı ve esnek bir liderlik modelinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle günümüzün hızla değişen eğitim ortamında, liderliğin daha dağıtımçı bir yapıda olması hem liderlerin hem de örgüt üyelerinin iş birliği içerisinde daha başarılı sonuçlar elde etmelerini sağlayabilir. Bu tür bir yaklaşım, örgütsel gelişimi sürdürülebilir kılmak adına kritik bir öneme sahiptir.

2.2.7.6. Harris'in Kavramsal Çerçevesi

Alma Harris, eğitim örgütlerinde liderliğin yalnızca yönetici konumundaki bireylerin tekelinde olmaması gerektiğini savunarak, liderlik uygulamalarının okuldaki farklı paydaşlara yayılması gerektiğini öne süren önemli bir araştırmacıdır. Harris'in dağıtımçı liderlik yaklaşımı, özellikle öğretmen liderliğini odağa alarak, okul gelişimiyle doğrudan ilişkili bir liderlik anlayışı geliştirmiştir. Bu çerçevede liderlik, formel pozisyonlara değil, profesyonel bilgiye, deneyime ve pedagojik etkinliğe dayalı olarak okulun tüm aktörleri arasında paylaşılmalıdır (Harris, 2004: 12). Harris, dağıtımçı liderliği yalnızca bir görev devri ya da organizasyonel yapı değişikliği olarak değil; aynı zamanda katılım, iş birliği ve güven ilişkileriyle örülü kültürel bir dönüşüm olarak değerlendirmektedir.

Harris'in yaklaşımında öne çıkan en belirgin unsur, öğretmenlerin okul liderliğinde aktif rol almaları gerektiği yönündeki vurgusudur. Ona göre öğretmen liderliği, eğitimsel kararların alınmasında, okul vizyonunun oluşturulmasında ve yenilikçi uygulamaların benimsenmesinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu anlamda dağıtımcı liderlik, yalnızca görevleri yöneticiden öğretmene aktarmakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenleri okulun stratejik gelişim sürecinin ortak aktörleri hâline getirir (Harris ve Muijs, 2005: 44). Harris, bu yaklaşımla liderlik rollerinin “aşağıdan yukarıya” biçiminde yeniden yapılandırılmasını ve öğretmenlerin “liderlik eden öğrenenler” olarak konumlandırılmasını teşvik eder.

Harris'in dağıtımcı liderlik yaklaşımı, Gronn'un (2002: 431) concertive action ve Spillane'nin (2006: 58) uygulama merkezli liderlik çerçevesi ile kuramsal olarak örtüşmekle birlikte, öğretmen liderliğini merkeze alması açısından farklılaşmaktadır. Harris, özellikle profesyonel öğrenme toplulukları, zümre liderliği, öğretmen rehberliği ve ortak karar alma süreçlerinin liderliğin yeniden yapılanmasında kritik roller üstlendiğini savunur. Bu yönüyle Harris'in yaklaşımı, yalnızca yöneticilerin değil, tüm okul personelinin pedagojik liderlik potansiyelini ortaya çıkarmaya yönelik bir modeldir (Harris, 2008: 59). Ayrıca bu liderlik biçimi, okul ikliminin gelişmesi, yenilikçi uygulamaların benimsenmesi ve öğretmen bağlılığının artması gibi çok boyutlu etkiler yaratmaktadır (Leithwood vd., 2009: 48).

Harris'e (2013) göre dağıtımcı liderlik, okul gelişimini sürdürülebilir kılmak için yalnızca yapısal değil, aynı zamanda kültürel bir değişim gerektirir. Liderlik rollerinin paylaşımı, sadece yönetsel görevlerin öğretmenlere aktarılması anlamına gelmemeli; aynı zamanda güvene dayalı, açık ve demokratik bir okul kültürünün inşasıyla birlikte ele alınmalıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin artırılması, karar alma süreçlerine katılımlarının sağlanması ve öğrenen toplulukların desteklenmesi, liderliğin etkili biçimde dağıtılmasını mümkün kılar (Harris, 2013: 72). Harris, bu yaklaşımıyla yalnızca bireysel liderlik yetkinliğini değil, örgütsel kapasiteyi geliştirmeye yönelik bir liderlik modeli ortaya koymaktadır.

Harris'in yaklaşımı bazı eleştirilere de açıktır. Özellikle öğretmen liderliği uygulamalarının her okul kültüründe eşit düzeyde karşılık bulamayabileceği ve belirli yapısal sınırlamaların öğretmenlerin liderlik rolünü etkin biçimde üstlenmesini engelleyebileceği dile getirilmektedir (Bolden, 2011: 254). Ayrıca liderlik rollerinin

gereğinden fazla yayılması, rol çatışmaları ya da yönetsel belirsizlikler doğurabilir. Ancak tüm bu sınırlılıklara rağmen Harris'in yaklaşımı, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda karar verici ve dönüştürücü aktörler olarak konumlandırılmasına imkân sunması bakımından dağıtımçı liderlik teorisine önemli bir katkı sağlamaktadır.

2.2.7.7. Timperley'in Kavramsal Çerçevesi

Helen Timperley, dağıtımçı liderlik anlayışını öğretim liderliğiyle bütünleştiren ve özellikle öğretmenlerin profesyonel öğrenme süreçlerini merkezine alan bir yaklaşımla öne çıkmaktadır. Timperley'nin (2005: 417) kuramsal çerçevesi, liderliği bireyler arasında rastlantısal bir görev paylaşımı olarak değil, sistematik biçimde yapılandırılmış ve öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiş bir kolektif süreç olarak ele almaktadır. Bu yaklaşımda liderliğin en önemli işlevi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmak ve öğrenci başarısını sürdürülebilir şekilde yükseltmektir. Timperley, bu yönüyle dağıtımçı liderliğe pedagojik bir boyut kazandıran ilk isimlerden biri olarak değerlendirilir (Bush & Glover, 2012: 26).

Timperley'nin modeli, özellikle veriye dayalı karar alma, sürekli geribildirim ve hedef odaklı mesleki gelişim ilkeleri çerçevesinde yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin yalnızca bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerinin aktif tasarımcıları olması gerektiğini savunur. Bu bağlamda, etkili liderlik uygulamalarının öğretmen ihtiyaçlarını doğru biçimde analiz edebilen, bireysel ve kurumsal öğrenmeyi hedefleyen bir yapı içinde organize edilmesi gerektiğini ileri sürer (Timperley vd., 2007: 24). Bu görüşler, Fullan (2014: 53) gibi diğer eğitim reformcularının savunduğu "okulun öğrenen organizma" olarak yeniden yapılandırılması fikriyle de örtüşmektedir. Timperley'nin yaklaşımı, sadece liderliği paylaşmakla kalmaz, öğrenme sorumluluğunu da kolektif olarak yeniden tanımlar.

Modelin en belirgin ayırt edici yönü, liderlik eylemlerinin doğrudan öğrenci öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilmesi gerektiğine dair vurgusudur. Robinson (2008: 250) tarafından yürütülen bir meta-analiz çalışmasında, liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin en fazla öğretmenlerin profesyonel öğrenmelerine yapılan müdahaleler yoluyla gerçekleştiği ortaya konmuştur. Bu bağlamda Timperley'nin yaklaşımı, yalnızca örgütsel liderlik anlayışını değil, öğretimsel liderlik boyutunu da içselleştirerek teorik katkısını derinleştirmiştir. Özellikle profesyonel öğrenme

toplulukları ve ortak sorun çözüme stratejileri, Timperley'nin modelinde liderliğin kurumsal düzeyde yaygınlaştırılmasının ana araçları olarak tanımlanmaktadır (Datnow, 2005: 131).

Timperley'nin yaklaşımı yalnızca uygulamaya dönük bir kurgu sunmaz; aynı zamanda eğitim liderliğinin etik ve sorumluluk temelli yönlerini de içerir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bireysel gelişimlerini desteklemek, aynı zamanda öğrenci öğrenmesini önceleyen bir misyon doğrultusunda gerçekleştirilmelidir. Ancak bazı araştırmacılar, Timperley'nin modelinin daha çok "gelişmiş eğitim sistemlerine" özgü koşullara dayandığını, dolayısıyla düşük kaynaklı, yüksek iş yüküne sahip okullarda uygulanabilirliğinin sınırlı olabileceğini ileri sürmektedir (Lumby, 2013: 582). Buna ek olarak, liderliğin yalnızca pedagojik odaklı tanımlanması, örgüt içindeki yapısal, kültürel ve politik dinamiklerin göz ardı edilmesine yol açabileceği eleştirisine de açıktır (Ball, 2012: 5). Sonuç olarak Timperley'nin dağıtımcı liderlik yaklaşımı, öğretmen öğrenmesini temel alan, öğrenci başarısını hedefleyen ve liderliği kolektif bir mesleki sorumluluk olarak tanımlayan güçlü bir modeldir. Özellikle öğretmen gelişimini okul gelişiminin ayrılmaz bir parçası olarak gören yapısı, dağıtımcı liderlik literatürüne özgün bir katkı sağlamaktadır. Spillane'nin (2006: 59) "liderlik uygulaması" teorisiyle uyumlu biçimde, liderliği bağlamsal ve ilişkisel bir süreç olarak konumlandırırken; Harris'in (2008: 24) öğretmen liderliği modelini somut bir öğrenme pratiğiyle bütünleştirir. Bu bağlamda Timperley'nin yaklaşımı, eğitimsel liderliğin yalnızca yönetsel değil, aynı zamanda öğrenme merkezli bir eylem olduğunu gösteren bütüncül bir çerçeve sunar.

Tablo 2.1: Dağıtımçı Liderlik Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Tablosu

Kuramcı	Teorik Odak Noktası	Temel Kavramlar	Pratik Yansıması	Güçlü Yönü	Sınırlılık / Eleştiri
Spillane (2006)	Liderlik uygulaması; lider, takipçi ve bağlam etkileşimi	Aktör–durum–eser etkileşimi, liderlik uygulaması, bilişsel bakış	Liderlik eylemleri, okul belgeleri ve araçlarıyla birlikte analiz edilir	Sistematik ve yapılandırılmış model	Uygulaması karmaşık; tüm bağlamlara doğrudan uymayabilir
Gronn (2002, 2008)	Kolektif liderlik ve sosyal yapı	Concertive action (birlikte liderlik), hibrit liderlik, sinerjik etkileşim	Liderlik, bireylerin etkileşimiyle kendiliğinden gelişen bir kolektif süreç olarak tanımlanır	Sosyal inşa perspektifi, doğal liderlik ilişkilerine vurgu	Yapıdan çok sürece odaklı; ölçülmesi güç
Harris (2004, 2008)	Öğretmen liderliği ve okul gelişimi	Profesyonel öğrenme toplulukları, güç paylaşımı, öğretmen katılımı	Öğretmenlerin liderlik rolleri üstlenmesiyle okul gelişimi desteklenir	Öğretmen merkezli, gelişime açık model	Yönetici odağını zayıflatır; uygulamada destek gerekir
MacBeath (2005)	Liderliğin farklı düzeylerde dağıtılması	Planlı dağıtım, sembolik dağıtım, doğal dağıtım, görev paylaşımı	Liderlik sorumlulukları farklı aktörlere farklı derecelerde verilir	Farklı okul yapıları için esnek bir model	Sınıflama yoruma açık; analitik netlik sınırlı
Timperley (2005)	Öğrenme temelli liderlik	Öğrenme odaklı liderlik, profesyonel gelişim, etkileşimli bilgi paylaşımı	Liderlik süreçleri, öğretmenlerin öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilir	Öğrenme çıktısına odaklı güçlü kurgu	Liderlik süreçlerini sınırlı bağlamda açıklayabilir
Leithwood vd. (2009)	Sistemsal liderlik dağılımı	Hiyerarşik dağıtım, planlı dağıtım, spontane dağıtım	Roller ve sorumluluklar kurumsal yapıya göre dağıtılır	Kurumsal yapılarla uyumlu, ölçeklenebilir	Katı yapılar içinde sınırlı esneklik
Elmore (2000)	Öğrenme ve liderlik arasında karşılıklı bağımlılık	Karşılıklı sorumluluk, çoklu rehberlik ve yönlendirme, ortak kültür	Liderlik okul içi uzmanlık ve birlikte çalışma yoluyla yaygınlaştırılır	Reform ve okul gelişimine doğrudan katkı sağlar	Liderliğin sınırları belirsizleşebilir

Literatürde dağıtımçı liderliğe ilişkin çeşitli teorik yaklaşımlar geliştirilmiş olup, bu yaklaşımlar farklı odak noktaları, kavramsal bileşenleri ve uygulama biçimleriyle birbirinden ayrılmaktadır. Söz konusu kuramsal çeşitlilik, dağıtımçı liderliğin yalnızca tek bir teorik perspektiften açıklanamayacağını, aksine örgütsel yapı, kültürel bağlam, pedagojik amaçlar ve liderlik anlayışlarıyla şekillenen çok boyutlu bir fenomen olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda, Tablo.3'te karşılaştırmalı olarak verilen teorilerden; Spillane (2006) tarafından geliştirilen ve dağıtımçı liderliği lider, takipçi ve durum arasındaki etkileşim çerçevesinde "bir uygulama" olarak tanımlayan yaklaşım, literatürde en çok atıf alan ve yapılandırılmış model olma özelliği taşır. Gronn (2002) ise liderliği bireyler arası etkileşimlerle kendiliğinden gelişen kolektif bir süreç olarak görürken, Harris (2004, 2008) öğretmen liderliği ile ilişkilendirerek okul gelişimini odağa alan bir yaklaşım sunar. MacBeath (2005), liderliğin okul ortamında farklı şekillerde dağıtıldığını ortaya koyarak planlı, sembolik, doğal gibi dağıtım türlerini sınıflandırmıştır. Timperley (2005) liderliği öğrenme merkezli bir perspektifle ele alırken, Leithwood ve arkadaşları (2009) sistemsal bir bakış açısıyla, örgüt içindeki rollerin yapısal olarak nasıl dağıtıldığını analiz etmiştir. Bu kuramsal yaklaşımlar arasında erken dönem katkılardan biri olan Elmore (2000) ise, liderliğin öğrenme süreçleriyle karşılıklı bağımlı olduğunu ve okul gelişiminin sürdürülebilirliği için liderliğin mutlaka yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Her yaklaşım, dağıtımçı liderliğin farklı bir boyutuna ışık tutmakta; bazıları liderlik eyleminin doğasına, bazıları yapısal koşullara, bazıları ise profesyonel gelişim ve öğrenme süreçlerine odaklanmaktadır. Bu çeşitlilik, araştırmacılara ve uygulayıcılara, dağıtımçı liderliğin okulun özgül koşullarına uygun olarak nasıl şekillendirilebileceğine dair esnek ve çok yönlü bir çerçeve sunmaktadır.

2.3. Örgütsel Çıktılar

Örgütsel çıktılar, bir organizasyonun faaliyetleri sonucunda elde ettiği ürün, hizmet veya sonuçların genel adıdır. Bu çıktılar, organizasyonun performansını, verimliliğini ve hedeflerine ulaşma düzeyini yansıtır. Bu bölümde mevcut araştırmada meta analize dahil edilen dağıtımçı liderlik ile ilişkili örgütsel kavramlar ele alınmış ve açıklanmıştır.

2.3.1. Örgütsel Bağlılık

Bağlılık, işe bağlılık ve örgütsel bağlılık kavramları kimi zaman birbirinin yerine kullanılsa da örgütsel davranış literatüründe bu kavramlar farklı biçimlerde kavramsallaştırılmıştır. Bağlılık genel anlamda “bireyi bir ya da birden fazla hedefle ilgili bir eylem planına bağlayan bir güç” olarak tanımlanır (Cohen, 2003: 13). Bu yönüyle bağlılık her zaman belirli bir hedefe ya da odağa yöneliktir. Bu hedef, birey için aile, iş, kariyer, din, meslek ya da toplum gibi çeşitli alanları kapsayabilir. Örgütsel bilimlerde ise bağlılık kavramı daha çok bireylerin işlerine ya da örgütlerine karşı geliştirdiği psikolojik bağları ifade eder.

İş bağlılığı terimi, örgütsel bağlılıktan daha geniş bir çerçeveye sahiptir ve işyerinde gözlemlenen çeşitli bağlılık biçimlerini kapsar. Morrow (1993: 24), bağlılık türlerini beş evrensel kategori altında sınıflandırmıştır: (a) iş etiğine bağlılık, (b) kariyer bağlılığı, (c) duygusal örgütsel bağlılık, (d) devamlılık bağlılığı ve (e) işe bağlılık. Bu kategoriler arasında özellikle “örgütsel bağlılık” akademik literatürde en fazla dikkati çeken ve en yaygın biçimde incelenen yapı olma özelliğini sürdürmektedir. Cohen (2003: 18), örgütsel bağlılığın kuramsal temelleri güçlü olduğu, geniş kapsamlı yapılarla ilişkili olduğu ve yönetsel müdahalelere daha açık olduğu gerekçesiyle diğer bağlılık türlerine göre daha bütüncül bir potansiyele sahip olduğunu ifade etmektedir.

Örgütsel bağlılığın bireyi örgüte bağlayan psikolojik bir kuvvet olduğu konusunda genel bir görüş birliği bulunsa da bu yapının boyutları konusunda farklı kuramsal modeller geliştirilmiştir. En yaygın kabul gören çok boyutlu model, Meyer ve Allen (1997: 11) tarafından önerilen üç bileşenli modeldir. Bu model; duygusal bağlılık (affective commitment), devamlılık bağlılığı (continuance commitment) ve normatif bağlılık (normative commitment) olmak üzere üç temel bileşene dayanmaktadır. Duygusal bağlılık, bireyin örgütle özdeşleşmesi ve örgütte kalma arzusunu; devamlılık bağlılığı, örgütten ayrılmanın getireceği maliyetleri dikkate alarak kalma zorunluluğunu; normatif bağlılık ise örgütte kalmanın bir sorumluluk olduğu inancını ifade eder.

Alternatif bir model ise Penley ve Gould (1988: 47) tarafından geliştirilmiştir. Bu modelde örgütsel bağlılık; ahlaki bağlılık, hesaplayıcı bağlılık ve yabancılaştırıcı bağlılık olmak üzere üç alt boyutta ele alınmıştır. Ahlaki bağlılık, bireyin örgütsel

değer ve hedefleri içselleştirmesiyle oluşurken; hesaplayıcı bağlılık, bireyin elde ettiği çıkarları kaybetmemek adına örgütte kalma arzusunu temsil eder. Yabancılaştırıcı bağlılık ise örgüte yönelik duygusal bir uzaklık ve zorunluluktan kaynaklı bir kalma durumudur.

Ampirik çalışmalar da bu modellerin geçerliliğini desteklemektedir. Örneğin, Meyer, vd., (2002:32), farklı sektörlerde gerçekleştirdikleri meta-analitik çalışmada, duygusal bağlılığın diğer bağlılık türlerine kıyasla daha yüksek iş performansı, örgütsel vatandaşlık davranışı ve düşük devamsızlık oranlarıyla daha güçlü ilişkiler sergilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, duygusal bağlılığın örgüt için stratejik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, örgütsel bağlılık çok boyutlu ve dinamik bir yapıdır. Kuramsal çeşitlilik, bu kavramın farklı bağlamlarda nasıl değişebileceğini ve örgütlerin hangi yollarla bu bağlılığı artırabileceğini anlamaya katkı sağlamaktadır. Özellikle duygusal bağlılığın örgütsel başarı açısından kritik bir rol üstlenmesi, yöneticilerin sadece yapısal değil, aynı zamanda kültürel ve duygusal süreçleri de yönetmesi gerektiğini göstermektedir.

2.3.1.1. Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

Dağıtımçı liderlik anlayışının öğretmenlerin ve çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerine etkisi, son yıllarda giderek artan sayıda ampirik araştırmaya konu olmuştur. Bu bağlamda yapılan çalışmalar, liderlik rollerinin paylaşıldığı ve karar alma süreçlerine çalışanların katılımının sağlandığı durumlarda, çalışanların örgütsel bağlılıklarının anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Özellikle Hulpia vd.,'in (2009) Belçika'da yürüttükleri çalışmada, okul liderliğinin yalnızca müdüre değil, yönetim ekibine dağıtıldığı durumlarda öğretmen bağlılığının ve okul ikliminin olumlu yönde geliştiği ortaya konmuştur. Bu bulgu, 2011 ve 2012 yıllarında aynı araştırma grubu tarafından farklı değişkenlerle tekrarlanmış; özellikle karar alma süreçlerine öğretmen katılımının, duygusal ve normatif bağlılık türlerini desteklediği tespit edilmiştir. Jacobs'un (2010) ABD'de gerçekleştirdiği doktora araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış, dağıtımçı liderliğin okul ortamında şeffaflık ve güven iklimi yaratarak bağlılık üzerinde doğrudan etkili olduğu vurgulanmıştır. Türkiye'de yapılan çalışmalar da bu ilişkiyi destekler niteliktedir. Uslu ve Beycioğlu (2013), okul müdürlerinin liderliği paylaştıkları durumlarda öğretmenlerin kurumsal sadakatinin ve aidiyet duygusunun güçlendiğini belirtirken; Açıroğlu Bakır (2013) ise dağıtımçı

liderliğin, özellikle öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ve iş tatmini üzerinde olumlu etki yarattığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Zafer Yetim (2015) ve Öznur Ataş (2016) tarafından yürütülen araştırmalar da liderlik rollerinin paylaşılmasının örgütsel kimlik gelişimini teşvik ettiğini ve öğretmen bağlılığını artırdığını göstermiştir.

Uluslararası bağlamda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Liu ve Werblow (2019) tarafından 32 ülkede yürütülen karşılaştırmalı bir çalışmada, dağıtımçı liderlik ile örgütsel bağlılık arasında kültürel farklara rağmen pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aynı şekilde Liu ve Watson'un (2020) çalışması, liderlik modelleri arasındaki farkları inceleyerek dağıtımçı liderliğin öğretmen bağlılığı üzerindeki etkisini diğer geleneksel modellerle kıyaslamış ve en etkili model olarak öne çıktığını ortaya koymuştur. Aboudahr ve Jiali'nin (2019) bulguları da liderlik paylaşıldıkça öğretmenlerin işe olan bağlılıklarının güçlendiğini göstermektedir.

Daha yakın tarihli araştırmalarda ise bu ilişkinin daha karmaşık araçlarla şekillendiği görülmektedir. Örneğin, Muthiah vd., (2021), dağıtımçı liderliğin duygusal bağlılık üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymuş; örgüt içindeki adalet algısı ve destekleyici yapıların bu ilişkiyi pekiştirdiğini belirtmiştir. Bayar (2020) ise Türkiye bağlamında yürüttüğü çalışmada, dağıtımçı liderliğin bağlılık üzerindeki etkisinin öğretmenlerin profesyonel gelişim fırsatlarına erişimiyle doğrudan bağlantılı olduğunu vurgulamıştır. Oparaugo (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma ise Batı Afrika'da, dağıtımçı liderliğin öğretmen öz-yeterlilik ve bağlılığı arasında köprü kurduğunu ortaya koymuştur. Son olarak, Ahmad Tariq (2022) tarafından yapılan çalışmada, dağıtımçı liderlik uygulamalarının yalnızca bireysel bağlılığı değil, kurumun genel performansını ve dayanışma kültürünü de güçlendirdiği belirtilmiştir. Tüm bu ampirik bulgular, dağıtımçı liderliğin yalnızca yönetsel bir tercih değil, aynı zamanda çalışanların örgütsel bağlılıklarını güçlendiren stratejik bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Liderlik rollerinin paylaşılması, çalışanların psikolojik olarak güçlenmelerine, daha fazla sorumluluk üstlenmelerine ve kuruma duygusal olarak bağlanmalarına katkı sağlamaktadır. Böylece gerek eğitim kurumlarında gerekse farklı sektörlerde dağıtımçı liderliğin yaygınlaştırılması, örgütsel verimlilik ve sürdürülebilir başarı açısından kritik bir önem taşımaktadır.

2.3.2. Örgütsel Güven

Örgütsel güven kavramı geniş bir çerçevede ele alınsa da literatürde dört ana alt

boyutta değerlendirilmektedir: örgüte güven, kişiler arası güven, örgütler arası güven ve örgüt içi sistem güveni. Bu çalışma, özellikle örgüte olan güven ile kişiler arası güvenin dinamiklerine odaklanmaktadır. Bodnarczuk (2008: 4), örgütsel güveni “çalışılan örgütsel yapılara, sistemlere ve kültüre duyulan güven” olarak tanımlarken; Kaneshiro (2008: 13–14), bu güvenin sosyal yapının etkinliğiyle ilişkili olduğunu ve geleceğe ilişkin belirsizlikleri azaltmakta işlevsel olduğunu belirtmiştir. Hoey ve Nault (2002:117), örgütsel güvenin çok düzeyli bir yapı olduğuna dikkat çekmiş, sistem (örgütsel) güvenin, ilk düzeyde üst yönetim eylemlerine, kişiler arası güvenin ise doğrudan lider–takipçi ilişkilerine dayandığını vurgulamışlardır.

Çalışanlar açısından bakıldığında, Nyhan ve Marlowe (1997:629), örgütsel güveni “çalışanların yöneticilere ve örgüte duyduğu güven” olarak tanımlamış; bu güvenin kaynağı olarak hem liderin güvenilir iletişim ve bilgi paylaşımı, hem de örgütün adaletli politikaları öne çıkmıştır. Mayer vd., (1995) geliştirdiği kuramsal modele göre ise, örgütsel güven “organizasyonun yetkinliği, bütünlüğü ve öngörülebilirliği” üzerine kuruludur.

Son yıllarda yapılan deneysel çalışmalar, bu kuramsal çerçeveyi desteklemektedir. Örneğin, Currall ve Judge (1995: 21), çok büyük örneklemlerle çalışmalar ile örgütsel güven ölçeklerinin geçerliğini test ederek hem kurumlar hem bireyler düzeyinde boyutlandırılabilmesini göstermiştir. Dahası, güncel meta-analizler (Rockstuhl vd., 2012; Ilies vd., 2007) lider–takipçi ilişkilerindeki güvenin (leader–member exchange) örgütsel bağlılık, adalet algısı ve vatandaşlık davranışlarıyla sıkı şekilde ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Entegre modeller, örgütsel güvenin kişiler arası ve kurumsal boyutları arasındaki etkileşimi vurgularken, intrasistem güveni de sistem politikalarına (adalet, şeffaflık, bilgi akışı) bağlamaktadır. Nyhan ve Marlowe’in (1997), kamu kurumlarında uyguladığı güven—karar katılımı—güçlendirme modelinde, çalışanların yönetime katılımının kişiler arası güveni artırdığı, bu güvenin de performans ve bağlılığı desteklediği gösterilmiştir. Sonuç olarak, örgütsel güvenin hem çok düzeyli hem de dinamik bir yapı olduğu, birey–örgüt ve lider–takipçi ilişkileri üzerinden şekillendiğini gösteren güçlü bir literatür mevcuttur. Bu çalışmada odaklanılan, örgütsel düzeyde sistem güveninin yanı sıra kişiler arası güven dinamikleridir; her iki boyut da örgüt içinde etkinlik, bağlılık ve performans üzerindeki olumlu etkileri

nedeniyle kritik önemdedir.

2.3.2.1. Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişki

Literatürde, dağıtımçı liderlik ile örgütsel güven arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler saptandığına yönelik birçok ampirik bulgu bulunmaktadır.

Örneğin, Adıgüzzelli (2016), dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin hem örgüte hem de yöneticilere duydukları güveni artırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Beycioğlu vd. (2012), öğretmen algılarına dayalı çalışmalarında, paylaşılan liderliğin güven ortamı oluşturmada temel bir etken olduğunu vurgulamışlardır. Çobanoğlu (2020) da bu ilişkiyi ilkökul düzeyinde inceleyerek, liderlik rollerinin paylaşıldığı okullarda öğretmenlerin örgütsel güven algılarının belirgin şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Bektaş vd. (2020) ise liderliğin duygusal ve sosyal boyutlarına odaklanarak, dağıtımçı liderlik tarzının güven oluşturmada kritik rol oynadığını; bu güvenin öğretmen performansı ve iş tatmini üzerinde de etkili olduğunu göstermiştir. Örgütsel güvenin sadece yöneticilere değil, aynı zamanda kurumsal yapıya duyulan güveni de içerdiği düşünüldüğünde, Çiçek (2018)'in yöneticilerin iletişim becerilerinin güven düzeyleriyle olan ilişkisini ortaya koyması anlamlıdır. Bu bulgu, liderlik rollerinin yalnızca yetkiyle değil, iletişim, saydamlık ve katılım yoluyla paylaşılması gerektiğine işaret etmektedir.

Literatürdeki diğer çalışmalar da bu yapının evrensel geçerliliğini göstermektedir. Pan ve Chen (2024), proje-tabanlı çalışma sistemlerinde paylaşılan liderliğin, takım üyeleri arasında güven ve sorumluluk duygusunu güçlendirdiğini ileri sürmüşlerdir. Benzer şekilde, Ray (2019), öğretmenlerin örgütsel güven algısının dağıtımçı liderlik uygulamalarıyla birlikte yükseldiğini ve bunun akademik iyimserlik gibi psikolojik göstergelere yansıdığını ifade etmiştir.

Türkiye bağlamında yapılan önemli bir diğer çalışma ise Yılmaz ve Turhan (2015)'a aittir. Araştırmacılar, örgütsel güvenin boyutlarını ölçekleyerek, güvenin yönetici, meslektaş ve kurum boyutlarında dağıtımçı liderlik algılarıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Cansoy ve Parlar (2018) ise yöneticiye duyulan güvenin, öğretmenlerin kolektif öz-yeterlilik algılarını güçlendirdiğini, dolayısıyla güvenin pedagojik süreçlerde de belirleyici olduğunu vurgulamışlardır.

Tüm bu bulgular ışığında, dağıtımçı liderliğin yalnızca yönetimsel işlevleri değil, aynı zamanda güvene dayalı bir örgüt kültürü oluşturma potansiyelini taşıdığı söylenebilir. Dağıtımçı liderlik uygulamaları, örgüt içinde açıklık, şeffaflık, katılım ve dayanışma ortamı sağlayarak, çalışanların örgüte ve birbirlerine olan güvenlerini pekiştirmektedir. Bu güven ortamı ise, yalnızca bağlılık ve performans gibi çıktılara değil, aynı zamanda kurumsal sürdürülebilirliğe ve öğrenen organizasyon kültürüne de katkı sağlamaktadır.

2.3.3. Örgütsel Kültür

Örgüt kültürü, bir kurumun üyeleri tarafından paylaşılan değerler, normlar, semboller, inanç sistemleri ve davranış kalıplarının bütünüdür. Bu kültür, örgüt üyelerinin nasıl düşündüğünü, hissettiğini ve davrandığını etkiler. Schein (2004: 17), örgüt kültürünü "bir grubun dış çevreye uyum sağlamak ve iç bütünlüğü sürdürmek için zamanla öğrendiği, doğru olduğu kabul edilen ve yeni üyelere aktarılan temel varsayımlar bütünü" olarak tanımlar. Örgüt kültürü, sadece yapısal bir çerçeve sunmakla kalmaz; aynı zamanda strateji, liderlik ve değişim yönetimi gibi kritik süreçleri doğrudan etkiler. Denison (1996: 623) ise örgüt kültürünü örgütsel performansın temel belirleyicilerinden biri olarak tanımlamış ve esneklik, tutarlılık, katılım ve görev yönelimi gibi dört temel kültürel boyut belirlemiştir.

Örgüt kültürü çoğunlukla kuruluş sürecinde şekillenmekte olup, kurucu liderlerin değerleri ve davranışları bu süreçte belirleyici rol oynar. Kotter ve Heskett (1992: 25), kurucu liderin örgütün kültürel iskeletini inşa ettiğini ve bu yapının zaman içinde içselleştirildiğini ifade eder. Schein (2004: 21) de kültürün, kuruluş sürecinde liderin benimsediği temel varsayımlar yoluyla oluştuğunu ve ilk başarıların bu varsayımları pekiştirdiğini belirtir. Dickson ve arkadaşları (2000: 448) ise örgüt kültürünün kaynağını sadece kurucu liderlerle değil, aynı zamanda bulunduğu endüstri ve toplumsal çevreyle de ilişkilendirir. Bu bakış açısı, kültürün sadece içeriden değil dışsal faktörlerden de etkilendiğini göstermektedir.

Örgüt kültürünü açıklamak için çeşitli teorik yaklaşımlar geliştirilmiştir. Deal & Kennedy (1982: 98), örgüt kültürünü risk alma düzeyi ve geri bildirim hızı gibi kriterlerle dört ana tipe ayırmıştır: çalışan kültür, ağırbaşlı kültür, bahis kültürü ve iş yap kültürü. Hofstede (2003: 811) ise kültürü, ulusal kültür boyutlarıyla ilişkilendirerek, örgüt içi değerlerin millî kültürle uyumuna dikkat çekmiştir. Bu

yaklaşım, örgüt kültürü analizlerinde evrensel modellerin yeterli olmayabileceğini ve bağlamsal değerlendirmelerin önemini vurgulamaktadır. Ouchi (1981: 40) ise Japon kültüründen esinlenerek geliştirdiği “Z Kuramı” ile sadakat, güven ve bütüncülüğün ön planda olduğu güçlü bir örgüt kültürü modelini savunmuştur.

Kültür yalnızca başlangıçta oluşturulan bir yapı değil; zaman içinde öğrenilen, yeniden üretilen ve örgüt üyeleri arasında paylaşılan dinamik bir sistemdir. Schein (2004: 18) bu süreci “grup öğrenmesi” olarak ifade eder ve kültürün yaşanan başarılar, krizler ve geri bildirim süreçleriyle evrildiğini savunur. Bu bağlamda örgüt kültürü, aynı zamanda bir “anlam inşa sistemi”dir. Weick (1995), örgütlerin belirsizlikle baş etmesinde kültürün sembolik ve anlamlandırıcı yönünü ön plana çıkarır. Bu öğrenme süreci sayesinde örgüt kültürü yalnızca yönetim kademelerinde değil, tüm çalışanlar arasında yaygın bir davranış kalıbına dönüşebilir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, örgüt kültürünün iş tatmini, bağlılık, iş birliği ve genel örgütsel performans gibi birçok kritik çıktı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Denison (1996: 626), örgüt kültürünün esneklik ve iç tutarlılık gibi yönleriyle finansal performans ve verimlilik arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu saptamıştır. Türkçe literatürde de benzer bulgular mevcuttur. Örneğin, Yılmaz ve Turhan (2015) tarafından geliştirilen “Örgütsel Güven Ölçeği” kapsamında güvenin kültürel bir unsur olarak ele alındığı ve liderliğe duyulan güvenin kültürle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kültür, yalnızca kimlik yaratma aracı değil, aynı zamanda sürdürülebilir başarıyı şekillendiren temel bir yapı taşıdır.

2.3.3.1. Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Kültür Arasındaki İlişki

Dağıtımçı liderlik, liderlik rollerinin örgüt içindeki bireyler arasında paylaşıldığı, karar alma ve sorumluluk süreçlerine geniş katılımı teşvik eden bir liderlik yaklaşımıdır. Bu liderlik biçimi, yalnızca yönetsel etkililikle sınırlı kalmayıp, örgüt kültürünün şekillenmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle eğitim kurumlarında yapılan araştırmalar, paylaşılan liderlik pratiklerinin okul kültürünü olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Davis (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, dağıtımçı liderlik ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmada, liderlik sorumluluklarının öğretmenler arasında paylaşılmasının, öğretmenlerin okuldaki kültürel değerlere daha güçlü bir şekilde bağlanmalarına katkı sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca Davis, dağıtımçı liderliğin öğretmen öz-yeterlik

algularını da güçlendirdiğini, bunun da kültürel yapının daha sağlam temellere oturmasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Benzer bulgular Türkiye bağlamında da elde edilmiştir. Özüylası (2020) tarafından yürütülen araştırmada, okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ile öğretmenlerin okul kültürü algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, okul liderlerinin karar alma süreçlerine öğretmenleri dahil etmesinin, okulun genel kültürel yapısına ilişkin algıyı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuç, dağıtımçı liderlik anlayışının, yönetsel bir stratejiden öte, okul topluluğu içinde kültürel bağların güçlenmesini sağlayan bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı liderlik anlayışı, öğretmenlerin sadece yönetime katkıda bulunmalarını değil, aynı zamanda okul kültürünü sahiplenmelerini de teşvik etmektedir.

Karaavcı (2022) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Denison'un örgüt kültürü modeli temel alınarak yürütülen araştırmada, özellikle tutarlılık, katılım ve uyum boyutlarında paylaşılan liderliğin anlamlı etkiler yarattığı saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, paylaşılan liderliğin uygulandığı okullarda öğretmenler arasında karşılıklı güven, açık iletişim ve katılım düzeyinin yüksek olduğu ve bu durumun örgüt kültürünü destekleyici bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, dağıtımçı liderliğin, okul içinde demokratik bir iklim oluşturarak kültürel bütünlüğü sağlama ve sürdürme yönünde önemli katkılar sunduğu söylenebilir.

Erdoğan ve arkadaşları (2024) tarafından gerçekleştirilen uluslararası bir çalışmada ise, dağıtımçı liderlik ile kolektif öğretmen yenilikçiliği arasındaki ilişki incelenmiş ve bu ilişkinin ulusal ve okul kültürü faktörleri tarafından nasıl biçimlendiği analiz edilmiştir. Çok düzeyli bir model kullanılarak yapılan analizlerde, kültürel faktörlerin dağıtımçı liderliğin etkisini doğrudan ve dolaylı yollarla şekillendirdiği ortaya konmuştur. Araştırma bulguları, paylaşılmış liderlik ortamının etkinliği açısından kültürel bağlamın dikkate alınmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, örgüt kültürü yalnızca liderlik uygulamalarının bir çıktısı değil; aynı zamanda bu uygulamaların etkisini yönlendiren belirleyici bir yapı olarak da görülmektedir.

Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, dağıtımçı liderliğin örgüt kültürü üzerinde çok boyutlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Liderlik rollerinin paylaşılması, yalnızca karar alma süreçlerinin demokratikleşmesine değil, aynı zamanda güvene

dayalı, katılımcı ve iş birliğine açık bir örgüt kültürünün inşasına da katkı sunmaktadır. Özellikle eğitim kurumlarında paylaşılan liderlik pratiklerinin öğretmenlerin kuruma olan aidiyetini artırdığı, kültürel yapının sürdürülebilirliğini sağladığı ve inovatif okul ikliminin gelişimine zemin hazırladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, dağıtımçı liderlik yaklaşımı, örgütlerin kültürel dönüşümünü destekleyen ve güçlendiren stratejik bir yönetim aracıdır.

2.3.4. Örgütsel İklim

Örgüt iklimi, çalışanların örgütün politikaları, uygulamaları, normları ve atmosferi hakkında paylaştıkları algıların toplamını ifade eden psikolojik ve ölçülebilir bir yapıdır. Litwin & Stringer (1968: 66) bu kavramı “örgütteki bireylerin çevreyi algılamalarının toplamı” olarak tanımlamış ve bu algıların motivasyon, davranış ve performans üzerinde belirleyici rol oynadığını vurgulamıştır. James & Jones (1974) da iklimin bireysel algıların ötesinde paylaşılan bir fenomen olduğunu belirtmiş, bu ortak algıların örgüt üyelerinin tutum ve davranışlarını şekillendirdiğini ortaya koymuştur.

Örgüt iklimi ile kültür çoğu zaman birbirine karıştırılsa da, bu iki kavram arasında net bir ayrım vardır. Denison (1996: 619) örgüt iklimini çalışanların duyguları, düşünceleri ve algılarına dayanan, nicel yöntemlerle ölçülebilir bir fenomen olarak tanımlarken; örgüt kültürünü daha derin ve nitel bir olgu olarak görmüştür. Schneider, vd., (2013: 365) da benzer şekilde iklimi, çalışanın deneyimlerinden anlam çıkardığı yüzeysel algılar bütünü, kültürü ise temel varsayımlar, değerler ve derin normlar bütünü şeklinde ayırtmıştır. Bu tanımlar, iklimin yönetsel müdahalelere açık, kültürün ise daha sabit ve zor değişebilir olduğuna işaret eder.

Örgüt iklimi çeşitli boyutlar içerir. Litwin ve Stringer’in (1968: 81) modelinde yapı, ödül, sorumluluk, risk alma ve destek içeren alt boyutlar yer alır. Bu algısal ölçekler, farklı örgütlerdeki iklimin yapılandırılmasına olanak tanır. Örneğin, yüksek destek algısı, takım içi sıcaklık ve aidiyet hissi gibi olumlu iklim göstergeleri, çalışan bağlılığı ve performansla doğrudan ilişkilidir.

Güncel meta analizler ve kuramsal çalışmalar, örgüt ikliminin çalışan motivasyonu, iş tatmini, bağlılık, yenilikçilik ve örgütsel vatandaşlık gibi çıktılarla güçlü ilişkiler içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Schneider ve arkadaşları (2013: 369–372), iklimin bu tür çıktılar üzerindeki etkilerini, çok düzeyli analizlerle destekleyerek

doğrulmuşlardır. Ayrıca güvene dayalı iklimin; çatışma düzeyini düşürdüğü ve iş birliğini artırdığı da çeşitli ampirik çalışmalarda gösterilmiştir. Sonuç olarak, örgüt iklimi dinamik, ölçülebilir ve çalışanların psikolojik algılarını merkeze alan bir kavramdır. Liderlik yaklaşımı, iletişim tarzı, ödül sistemleri, yönetim politikaları gibi örgütsel uygulamalar iklimi şekillendirir. Bu nedenle, yöneticilerin iklimi düzenli olarak değerlendirmesi ve pozitif algıları güçlendirecek müdahaleler geliştirmesi; çalışan memnuniyeti, bağlılık ve örgütsel etkinlik açısından stratejik öneme sahiptir.

2.3.4.1. Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel İklim Arasındaki İlişki

Dağıtımçı liderlik ve okul iklimi arasındaki ilişki, çağdaş eğitim yönetimi literatüründe sıkça ele alınan, kurumsal verimlilik ve öğretmen tutumlarını etkileyen önemli bir başlık hâline gelmiştir. Bu bağlamda yapılan birçok araştırma, okul yöneticilerinin liderlik rollerini öğretmenlerle paylaşmasının, öğretmenlerin okul ortamına yönelik algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Özellikle, yönetsel süreçlere katılım, karar alma mekanizmalarındaki şeffaflık ve mesleki destek gibi uygulamaların okul iklimini desteklediği görülmektedir.

Çomak (2021) tarafından yürütülen çalışmada, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik uygulama becerileri ile örgüt iklimi algısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin liderlik süreçlerine aktif olarak katıldıklarında; iş birliği, güven ve açıklık gibi iklim boyutlarının daha olumlu algılandığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Kara ve Yılmaz (2023), İstanbul ili Kağıthane ilçesinde gerçekleştirdikleri çalışmada, okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ile öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın bulgularına göre, yöneticilerin öğretmenlerle etkin iletişim kurması ve karar alma süreçlerini birlikte yürütmesi, katılımcı ve destekleyici bir okul iklimini güçlendirmektedir.

Yurt dışı bağlamında yapılan çalışmalardan biri olan Khan ve arkadaşları (2023), Pakistan'ın Kohat bölgesindeki ortaöğretim okullarında gerçekleştirdikleri çalışmada, dağıtımçı liderliğin yalnızca okul iklimini değil, öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Bu çalışmada, dağıtımçı liderliğin özellikle iş birliğini artırma, öğretmenler arası dayanışmayı güçlendirme ve yönetsel şeffaflığı sağlama gibi etkileri aracılığıyla pozitif bir okul iklimi oluşturduğu ifade edilmiştir. Çalışma, liderlik davranışlarının dolaylı olarak öğrenci başarısını

etkileyen iklimsel faktörleri harekete geçirdiğini göstermektedir.

Sarıççek (2014) tarafından Gaziantep ili Şehitkamil ilçesindeki ilkokullarda gerçekleştirilen bir diğer araştırmada da öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve okul iklimi algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, yöneticiler tarafından desteklendiğinde ve liderlik sorumluluğunu paylaşabildiklerinde, okul iklimini daha demokratik, açık ve destekleyici olarak algılamaktadır. Bu sonuçlar, dağıtımçı liderlik anlayışının eğitim kurumlarında yalnızca yönetsel bir yaklaşım değil, aynı zamanda bir iklim belirleyici unsur olduğunu da ortaya koymaktadır.

Son olarak, Veyisoğlu (2024) tarafından gerçekleştirilen güncel çalışmada, okullarda uygulanan dağıtımçı liderlik davranışlarının örgütsel sinerjiye olan katkısı incelenmiştir. Araştırma bulguları, liderliğin öğretmenlerle paylaşılmasının yalnızca bireysel memnuniyeti değil, aynı zamanda ortak hedeflere yönelik kolektif bir bağlılık duygusunu da güçlendirdiğini göstermektedir. Bu durum, dağıtımçı liderliğin okul iklimi ile doğrudan ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin örgütsel motivasyon ile sinerjiye olumlu yansıdığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, literatürde yer alan yerel ve uluslararası çalışmalar, dağıtımçı liderlik uygulamalarının okul iklimini doğrudan etkilediğini ve bu ilişkinin okulun işleyişi, çalışan bağlılığı ve eğitim çıktıları açısından kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bağlamda, dağıtımçı liderlik yaklaşımının benimsenmesi, daha kapsayıcı, güven temelli ve destekleyici bir okul ikliminin oluşturulmasına katkı sağlamaktadır.

2.3.5. İş Tatmini

İş tatmini, bireylerin iş deneyimlerinden kaynaklanan duygusal değerlendirmelerini içeren çok boyutlu bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Fisher (2010: 385), bu durumu bireyin işine yönelik olumlu duygusal durumları ve işin bireyin beklentileriyle ne ölçüde örtüştüğünü temel alarak açıklar. Gerhart'a (1987: 367) göre ise iş tatmini, bireyin işinden ne beklediğiyle işin ona ne sunduğu arasındaki algısal farkla şekillenir. Bu bağlamda, iş tatmini yalnızca işin özellikleriyle değil, bireyin kişisel değerleri, beklentileri ve iş ortamındaki deneyimlerine göre de değişiklik gösterebilir.

Tatmin düzeyini etkileyen faktörler arasında denetim, işin niteliği ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkiler önemli bir yer tutmaktadır. Tahir ve Sajid (2019: 65), bu etkenlerin iş tatmini üzerindeki rolünü vurgulamış ve özellikle çalışma ortamının

destekleyici nitelikte olmasının bireyin işine olan bağlılığını artırdığını belirtmiştir. Benzer biçimde, Tüzün (2013: 3), iş tatmininin örgütsel bağlılıkla güçlü biçimde ilişkili olduğunu ve memnuniyet düzeyinin arttıkça çalışanların örgüte olan olumlu tutumlarının da güçlendiğini ortaya koymuştur.

İş tatmini kavramı, zaman içerisinde farklı yaklaşımlarla ele alınmış ve duygusal, bilişsel, tutumsal bileşenleriyle birlikte değerlendirilmiştir. Ghanizadeh (2017: 305), bireyin işine karşı duyduğu olumlu duyguların ve tutumların iş tatmininin özünü oluşturduğunu savunurken, Steger ve arkadaşları (2019: 379) bilişsel değerlendirme boyutuna vurgu yaparak, bireyin iş deneyimlerini nasıl algıladığına odaklanır. Bu çok katmanlı yaklaşım, iş tatmininin yalnızca çalışma koşullarına değil, aynı zamanda çalışanın içsel değerlendirmelerine bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir.

Çalışma ortamının fiziksel ve psikolojik koşulları ile refah düzeyi, iş tatminiyle doğrudan ilişkilidir. Chalghaf ve arkadaşları (2019: 455), olumlu bir iş ortamının çalışan refahını desteklediğini ve performansı artırdığını belirtirken, Waqas vd. (2014: 150), iş tatmininin üretkenliği artırdığını ve işten ayrılma niyetini azalttığını belirtmiştir. Ayrıca, Hees vd. (2012: 220), iş tatmininin iş-yaşam dengesiyle yakından ilişkili olduğunu ve bireyin genel yaşam kalitesine doğrudan etki ettiğini savunmuştur. Bu bulgular, iş tatmininin yalnızca işle sınırlı kalmayan, yaşamın diğer alanlarına da uzanan bir değişken olduğunu göstermektedir.

İş tatminine ilişkin açıklamalarda kullanılan teorik modeller arasında Herzberg'in İki Faktör Teorisi önemli bir yer tutmaktadır. Koçak (2022: 269), bu modelde motivasyon faktörlerinin (örneğin; başarı, tanınma, işin kendisi) iş tatminini artırdığını; buna karşın hijyen faktörlerinin (ücret, denetim, çalışma koşulları) yalnızca tatminsizliği önlediğini ifade etmiştir. Bu ayrım, iş tatmini sağlanmasında yalnızca dışsal koşulların yeterli olmayabileceğini, bireyin içsel olarak da desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, iş tatmini ile mesleki bağlılık, işe katılım ve örgütsel bağlılık gibi diğer değişkenler arasındaki ilişkiler, bu kavramın örgütsel yapılar içerisindeki merkezi rolünü desteklemektedir. Deepak (2016: 155), iş tatmininin bu yapılarla bütüncül biçimde değerlendirilmesi gerektiğini savunurken; Sakiru vd. (2014: 110), liderlik tarzlarının, örgütsel desteğin ve profesyonel kimliğin iş tatmini üzerindeki etkisini inceleyerek, çoklu faktörlerin etkileşimiyle oluşan kompleks bir yapıya işaret etmiştir. Sonuç olarak, iş tatmini yalnızca bireysel refahın bir göstergesi

değil; aynı zamanda örgütsel başarı, verimlilik, bağlılık ve iş gücü devri gibi çıktılar üzerinde doğrudan etkili olan kritik bir değişkendir. Bu nedenle hem yöneticilerin hem de politika yapıcıların, iş tatminini artırmaya yönelik çok boyutlu stratejiler geliştirmesi gerekmektedir.

2.3.5.1. Dağıtımçı Liderlik ile İş Tatmini Arasındaki İlişki

Dağıtımçı liderliğin (DL) öğretmen iş tatmini (İT) üzerindeki etkisini konu alan ampirik yazın, son on beş yılda belirgin bir ivme kazanmıştır. Ortaöğretim okullarında yapılan öncü çalışmalarda, öğretmenler yönetsel süreçlere aktif biçimde katıldıklarında okul ortamını daha destekleyici algıladıkları ve buna paralel olarak iş doyumlarının yükseldiği ortaya konmuştur. Örneğin, Hulpia ve arkadaşları (2009), Belçika'daki 673 öğretmenle yürüttükleri korelasyon analizinde DL algısının hem iş tatmini hem de örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı ve pozitif etkiler yarattığını saptamışlardır. Benzer yönde bulgular, Türkiye'de Çorum ili örneğini inceleyen Ağırdaş'ın (2014) çalışmasında da teyit edilmiştir; burada yöneticilerin liderlik rollerini paylaşması, öğretmenlerin örgütsel desteğe dair algısını artırarak iş doyumunu güçlendirmiştir.

Türkiye bağlamı araştırmalar DL–İT ilişkisinin tutarlılığını desteklemektedir. Ereş ve Akyürek (2016), Ankara'da 304 sınıf öğretmeniyle yaptıkları çalışmada, dağıtımçı liderlik davranışlarına maruz kalan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yükseköğretim alanına odaklanan İşcan (2014) ise yabancı diller yükseköğretiminde DL'nin öğretim elemanlarının iş doyumuna katkısını incelemiş, bulguların örgüt tipi farklılaşsa dahi olumlu ilişkiyi koruduğunu göstermiştir. Son dönem bir araştırmada Yakut Özek ve Büyükgöze (2023: 41), öğretmen özyeterliliği ve iş birliğinin DL ile İT arasındaki ilişkide kısmi aracı rol oynadığını rapor etmiş; böylece mesleki kaynakların sürece nasıl dâhil olduğu açıklanmıştır.

Uluslararası literatür, kültürel ve sosyo-ekonomik değişkenlere rağmen benzer yönelimler sunar. Alabbad (2022) Suudi Arabistan'da, Ghazali & Alias (2024) Malezya'da ve Liu ve arkadaşları (2021) Çin'de gerçekleştirdikleri modellerde, DL'nin doğrudan iş tatminini yükselttiğini, dolaylı etkilerin ise öğretmen özerkliği ile profesyonel iş birliği üzerinden gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Muthiah ve arkadaşları (2021) Kuala Lumpur'daki uluslararası okullarda DL'nin örgütsel bağlılık

üzerindeki etkisinde iş tatmininin tam aracı rol oynadığını ortaya koyarak bu mekanizmayı pekiştirmiştir.

Araştırmalar yalnızca tatmin düzeyini değil, tatmine bağlı sonuçları da tartışmaktadır. Büyükgöze ve arkadaşları (2022) Türkiye örneklemini üzerinde gerçekleştirdikleri yapısal eşitlik modelinde, DL'nin kolektif öğretmen yenilikçiliğini artırdığını; bu etkinin önce iş tatmini, sonra profesyonel iş birliği üzerinden iletildiğini saptamışlardır. Benzer şekilde Torres (2018) Singapur'da ve Torres (2019) ABD'de DL'nin profesyonel iş birliği ve mesleki öğrenme topluluklarını güçlendirdiğini, bunun da iş tatminini yükselttiğini belirtmiştir. Sahraee ve arkadaşları (2021) ise İran'daki bulgularıyla DL'nin öğretmen performansı ve okul verimliliği gibi tatmin ötesi çıktılara da uzandığını göstermiştir.

Gelişmekte olan ülkelerden elde edilen kanıtlar ilişkiye sosyo-ekonomik boyut kazandırmaktadır. Tariq (2024), düşük gelirli bir Güney Asya ülkesinde DL'nin öğretmen iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini incelemiş; mali ve yapısal kısıtların varlığına karşın DL'nin güven inşa ederek tatmin düzeyini yükselttiğini bulmuştur. Özetle, farklı ülkeler, okul türleri ve eğitim kademelerinde yürütülen çalışmalar DL'nin öğretmen iş tatmini üzerinde tutarlı ve olumlu bir etki yarattığını göstermektedir. Bulgular, genellikle özerklik, profesyonel iş birliği ve destekleyici okul iklimi gibi aracı değişkenler üzerinden açıklanmaktadır. Böylece DL, yalnızca yönetsel sorumluluk paylaşımına değil, öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarına ve mesleki kaynaklarına da dokunarak tatmini artıran stratejik bir liderlik modeli olarak öne çıkmaktadır.

2.3.6. Akademik İyimserlik

Akademik iyimserlik, bireylerin ve okulların akademik başarıya ulaşabileceklerine dair sahip oldukları olumlu inançları, yüksek beklentileri ve güven duygusunu yansıtan çok boyutlu bir psikolojik yapıdır. Bu kavram, temel olarak özyeterlik, akademik vurgulu okul kültürü ve güven bileşenlerinden oluşur (Hoy vd., 2006). Akademik iyimserlik hem bireysel hem de kolektif düzeyde ortaya çıkabilir; birey düzeyinde öğretmenlerin veya öğrencilerin kendi akademik çabalarına olan güvenini ifade ederken, okul düzeyinde tüm okul topluluğunun ortak akademik hedeflere ulaşma konusundaki iyimserliğini temsil eder. Bu bağlamda, akademik iyimserlik, sadece olumlu düşünmeyi değil, aynı zamanda bu düşünceyi destekleyen tutarlı davranış

kalıplarını ve yapısal özellikleri de kapsar (Hoy vd., 2008).

Eğitimsel bağlamda akademik iyimserlik, öğretmenlerin ve öğrencilerin akademik sürece olan bağlılığını ve inancını güçlendiren önemli bir etkidir. Araştırmalar, yüksek akademik iyimserliğe sahip öğretmenlerin öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduklarını, sınıf yönetiminde daha başarılı olduklarını ve öğrencilerine karşı daha destekleyici yaklaştıklarını ortaya koymuştur (McGuigan ve Hoy, 2006; Bevel ve Mitchell, 2012). Aynı şekilde, akademik iyimserliğin yüksek olduğu okullarda, paydaşlar arasında daha güçlü bir güven ortamı oluştuğu, öğretim kalitesinin yükseldiği ve örgütsel bağlılığın arttığı gözlemlenmektedir. Ayrıca, akademik iyimserlik; psikolojik dayanıklılık, öz saygı, duygusal zekâ ve genel psikolojik iyi oluş ile de pozitif yönde ilişkilidir (Eryılmaz ve Uzun, 2023; Pakiş ve Deniz, 2020).

Dahası, akademik iyimserlik; azim, kararlılık, öz yeterlilik, algılanan yaşam kalitesi, duygusal destek, yaşam memnuniyeti ve genetik yatkınlıklar gibi özelliklerle ilişkilendirilerek çok boyutlu doğası ve bireylerin yaşamlarının çeşitli yönleri üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır (Duran vd., 2021: 41). Araştırmalar, akademik iyimserliğin eğitimciler arasında başarı algılarının bir yordayıcısı olarak hizmet edebileceğini ve eğitim alanındaki önemini göstermiştir (Karaçam & Pulur, 2019: 526).

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri farklı değişkenlerle ilişkili olarak incelenmiş, bireysel özelliklere ve bağlamsal faktörlere bağlı olarak değişen sonuçlar ortaya çıkmıştır (Yılmaz ve Yıldırım, 2017). Öğretmenler ve öğrenciler arasında akademik iyimserliği anlamak ve teşvik etmek, olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak ve akademik başarıyı teşvik etmek için gereklidir (Duran vd., 2021: 64). Akademik iyimserlik yalnızca bireylerin kişisel refahı için faydalı olmakla kalmaz, aynı zamanda eğitim kurumlarının genel başarısına ve etkililiğine de katkıda bulunur (Karaçam ve Pulur, 2019: 525).

Öğrenci motivasyonu bağlamında, akademik iyimserlik öğrencilerin katılımını ve performansını artırmada önemli bir rol oynamaktadır, Öğretmenlerin akademik iyimserliği teşvik etme stratejileri ve yaklaşımları, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olabilir (Tuncel, 2024: 4046). Ayrıca, akademik iyimserlik, turizm eğitimi alanındaki öğrenciler arasında iyimserlik ve kötümserlik gibi kişilik özellikleriyle ilişkili olarak incelenmiş ve bireylerin

psikolojik özellikleri ve gelişimleri üzerindeki etkisi vurgulanmıştır (Olca ve Doğan, 2020: 59).

İyimser ve kötümser kişilik özelliklerinin farklı akademik yıllar boyunca karşılaştırılması, bu özelliklerin nasıl gelişebileceğine ve öğrencilerin eğitim deneyimlerini nasıl etkileyebileceğine dair içgörü sağlar (Olca ve Doğan, 2020: 61). Ayrıca, akademik iyimserlik; duygusal zekâ, problem çözme becerileri ve dayanıklılık gibi kavramlarla iç içe geçerek, zorlukların üstesinden gelmede ve akademik uğraşlarda başarıya ulaşmada olumlu bir zihniyetin önemini vurgulamaktadır (Eryılmaz & Uzun, 2023; Pakiş & Deniz, 2020: 235).

Eğitimcilerin akademik iyimserlik düzeyleri, algılanan stres, üstlerin takdiri, çalışma alanı ve gelir düzeyleri gibi faktörlerden de etkilenebilmekte ve akademik tutum ve algıların şekillenmesinde bireysel ve bağlamsal değişkenlerin karmaşık etkileşiminin altını çizmektedir (Ekici, 2017: 425).

2.3.6.1. Dağıtımçı Liderlik ile Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki

Eğitim örgütlerinde liderlik yaklaşımlarının öğretmen tutumları ve okul iklimi üzerindeki etkileri giderek daha fazla araştırılmaktadır. Bu bağlamda dağıtımçı liderlik ve akademik iyimserlik kavramları, öğretmen davranışlarını şekillendiren iki temel dinamik olarak öne çıkmaktadır.

Alenezi (2019), üniversite düzeyinde yaptığı araştırmada, dağıtımçı liderlik uygulamalarının öğretim elemanlarının akademik iyimserlik düzeylerini anlamlı şekilde etkilediğini belirlemiştir. Bu bulgu, liderlik stratejilerinin sadece örgüt içi verimlilik değil, aynı zamanda bireysel tutumlar üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde Chang (2011), Tayvan'da yaptığı çalışmada dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyiyle pozitif yönde ilişkili olduğunu ve bu etkinin dolaylı olarak öğrenci başarısına da yansıdığını raporlamıştır. Malloy (2012) da bu ilişkiyi destekleyerek, dağıtımçı liderlik tarzının öğretmenlerin olumlu beklentilerini artırdığını ve bu durumun akademik çıktılar üzerinde olumlu etkiler yarattığını savunmuştur.

Türkiye'de yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar vermektedir. Coşkun Yurtyapan (2021) ile Oldaç (2016), paylaşılmış liderliğin okul iklimini olumlu etkilediğini ve bunun akademik iyimserliği artırarak öğrenci başarısına katkıda bulunduğunu ifade

etmişlerdir. Oldaç'ın geliştirdiği modelde, kolaylaştırıcı okul yapısı ve mesleki iş birliğideğişkenlerinin de bu ilişkide aracı rol oynadığı vurgulanmıştır. Boru ve Bellibaş (2021), farklı liderlik türlerinin öğretmenlerin akademik iyimserliği üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemiş ve dağıtımçı liderliğin diğer liderlik biçimlerine kıyasla daha güçlü ve olumlu etkilere sahip olduğunu bulmuştur.

İran bağlamında Hasanvand ve arkadaşları (2013), dağıtımçı liderlik ile akademik iyimserlik arasında anlamlı ve doğrudan bir ilişki olduğunu saptamıştır. Zare ve Nastiezaie (2019) ise bu ilişkinin dolaylı etkilerini inceleyerek, akademik iyimserliğin öz yeterlik üzerinde aracı bir değişken olarak işlev gördüğünü ortaya koymuştur. Bu durum, akademik iyimserliğin sadece sonuç değişkeni değil, aynı zamanda başka değişkenlerin etkisini pekiştiren bir süreç değişkeni olarak da ele alınabileceğini göstermektedir.

Son olarak, Thien ve Chan (2022) tarafından gerçekleştirilen çapraz geçişleme çalışmasında, dağıtımçı liderliğin farklı bağlamlarda öğretmen akademik iyimserliği ile tutarlı bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, kültürel farklılıklara rağmen dağıtımçı liderliğin evrensel bir etkiye sahip olabileceğine işaret etmektedir. Tüm bu çalışmalar bir araya getirildiğinde, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini desteklediği, bu durumun okul kültürünü olumlu yönde şekillendirdiği ve öğrenci başarılarına katkı sunduğu anlaşılmaktadır. Liderliğin paylaşıldığı yapılarda, öğretmenler kendilerini daha fazla değerli ve etkili hissetmekte, bu da onların akademik bağlamda daha iyimser tutumlar geliştirmelerini sağlamaktadır.

2.3.7. Örgütsel Vatandaşlık

Bireyler, mensubu buldukları örgütlerde genellikle kendilerinden beklenen davranış standartlarına uyarken, kimi zaman bu sınırları aşarak ek katkılar sunabilirler. Beklentinin ötesine geçmeyi ifade eden bu tür davranışlar, örgüt üyelerinin gönüllü olarak fazladan çaba göstermeleri şeklinde değerlendirilebilir. Örgütsel vatandaşlık tam da bu gönüllü, kuruma ekstra yarar sağlayan davranış biçimini ifade etmektedir (Çerik, 2008: 175). Bu durum, örgüt içindeki sağlıklı ilişki ağlarının kurulmasını ve bunun kurumsal performansa olumlu bir yansıma dönüşmesini destekleyebilir.

Genelde örgütler, üyelerinin belirli bir biçimsel düzene uyarak hareket etmesini bekler.

Bununla birlikte, hiçbir ödül veya ceza beklentisi olmaksızın, kendiliğinden ortaya çıkan davranışlar da görülebilir. Bu tür doğal ve karşılıksız katkılar örgütsel vatandaşlık davranışları olarak adlandırılmaktadır (Organ, 2014: 4). Buradan hareketle, örgüt üyelerinin davranışlarını şekillendiren resmî yapıların yanı sıra, biçimsel olmayan bir etkileşim çerçevesinde de ilişkilerin oluşabildiğini anlamak mümkündür.

Her örgütte belirli bir düzenin varlığı, üyelerin bu düzene uygun hareket etmelerini beklenir kılar. Yapılması gereken görevler, genellikle bir zorunluluk duygusuyla ve düzenin getirdiği normlara uygun şekilde yerine getirilir. Bu biçimsel davranışlar örgüt içinde sıkça gözlenebilir. Diğer yandan, örgütsel vatandaşlık davranışı, resmi sınırların ötesine geçerek “ekstra rol” işlevi görür. Ekstra rol davranışları, gönüllülük ve yardımseverlik temeline dayanan, tamamen kişinin isteğiyle ortaya konan katkıları ifade etmektedir (Bolat, 2008: 119).

Ekstra rol davranışı olarak kabul edilen örgütsel vatandaşlık, örgüt faaliyetleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu tür davranışlar, örgüt açısından bir zorunluluk olmaktan öte, süreklilik ve sürdürülebilirlik için kritik bir öneme sahiptir. Aynı zamanda örgütsel işleyişin etkinliği bakımından da önem taşımaktadır (Leilei ve Peilan, 2009: 260).

Örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütün esnekliğini ve canlılığını destekleyen bir faktör olarak değerlendirilebilir. Beklenmedik koşullarla başa çıkma, birlikte çalışma becerisini geliştirme ve uyum sağlama süreçlerinde bu davranış biçiminin etkili olduğu vurgulanmaktadır (Smith vd., 1983: 657). Böyle bir yaklaşım, resmi çerçevenin ötesine geçerek örgüt içi faaliyetlerin daha etkin ve verimli yürütülmesini desteklemektedir.

Örgüt ve çalışanların uyum içerisinde olması istenen bir durumdur. Bu uyum sağlandığında, örgütsel vatandaşlık davranışının getirileri de artacaktır (Meydan ve Basım, 2015: 101). Bu davranış, örgütte çalışanların ahenkli bir bütünün parçası olmalarına katkı sunarak, iş birliği ve dayanışma kültürünü güçlendirebilir.

Örgütsel vatandaşlık davranışının, örgüt performansını teşvik edici bir etki yarattığına işaret edilmektedir. Bu tür davranışlar, sorunların azalmasına da destek olabilir. Örgütlerin sorunsuz bir işleyişe ulaşma süreci, istenilen performansın

gerçekleştirilmesinde örgütsel vatandaşlık davranışının rolüyle ilişkilendirilmektedir (Yıldız, 2015: 81).

2.3.7.1. Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin Örgütsel vatandaşlık davranışları göstermesi; öğrencilerin gelişimine katkı sunmaları, ekip çalışmasına istekli olmaları ve kurumsal hedeflere gönüllü destek vermeleriyle somutlaşmaktadır. Bu tür davranışların ortaya çıkmasında liderlik yaklaşımı önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını artırarak ve onlara sorumluluk vererek, Örgütsel Vatandaşlık Davranışını destekleyici bir ortam yaratmaktadır.

Kılınç (2014) tarafından yürütülen nicel çalışmada, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi pozitif yönde bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, dağıtımçı liderliğin hâkim olduğu okullarda öğretmenler, başkalarına yardım etme, gönüllü görev alma ve okulun imajına katkı sağlama gibi davranışlara daha yatkın hale gelmektedir. Benzer şekilde, Akın Kösterelioğlu (2017) öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının hem akademik iyimserlik hem de örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla anlamlı ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Erdoğan (2021) ile Peker (2022) tarafından yürütülen araştırmalar, eğitim kurumlarında liderlik kapasitesinin geliştirilmesinin örgütsel vatandaşlık davranışını artırıcı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle örgüt kültürü ile bütünleşen bir dağıtımçı liderlik anlayışının, öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı katkılarını güçlendirdiği görülmüştür. Peker (2022), liderlik kapasitesi, örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışını arasındaki ilişkileri çoklu regresyon analizi ile test ederek liderliğin yalnızca yönetsel değil, kültürel bir etki alanı da oluşturduğunu savunmuştur.

Samancıoğlu ve arkadaşları (2020), dağıtımçı liderliğin sadece örgütsel vatandaşlık davranışını değil, aynı zamanda öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkilerini de incelemiş ve bu değişkenler arasında karşılıklı etkileşim olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, dağıtımçı liderliğin çok boyutlu örgütsel sonuçlar üzerinde bütüncül bir etki yarattığı ifade edilebilir.

Bu çalışmalar bir araya getirildiğinde, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin gönüllü katılımını, mesleki sorumluluk almasını ve iş birliği kültürüne katkısını artırdığı; dolayısıyla örgütsel vatandaşlık davranışlarının gelişiminde yapıcı bir rol oynadığı

sonucuna ulaşılmaktadır.

2.3.8. Örgütsel Stres

Günümüz koşullarında hemen her yaş ve meslek grubunu etkileyen stres kavramı, ilk kez 17. yüzyılda fizikçi Robert Hook tarafından kullanılmıştır (Yılmaz, 2019: 199). Tıp alanındaki ilk kullanımına ise 1932-1934 yıllarında, doktora öğrencisi konumundaki Selye'nin laboratuvar hayvanlarını olumsuz koşullara maruz bırakması sonucunda başvurulmuştur (Jackson vd., 2014: 374). Selye'nin 1936'da yayınladığı "adaptasyon ve hastalık" konulu makale, stres literatürü için temel kaynak haline gelmiş ve tarihçilerin onu "stresin yaratıcısı ya da babası" olarak nitelendirmesine neden olmuştur (Jackson vd., 2014: 375).

Selye'nin 1936 yılında ortaya koyduğu genel adaptasyon sendromu, organizmanın yeni koşullara uyum sağlama çabasını temel almaktadır (Jackson vd., 2014: 380). Bu yaklaşımda, bedenin stresli durumlara karşı geliştirdiği tepki üç aşama halinde değerlendirilmektedir: alarm, direnme ve tükenme (Aytaç, 2009: 7). Alarm aşaması, bireyin stresli bir olayla ilk kez karşılaşmış paniğe kapılarak çözüm yolu aradığı dönemi ifade eder. Bu süreçte stres yükselmeye başlar (Ergeneli, 2017: 281). Direnme aşaması, bireyin stresle mücadele ettiği ve belirli bir denge kurmaya çalıştığı aşamayı temsil eder. Eğer bu aşamada stresle başa çıkılmazsa, kişinin mücadele gücünün tükendiği son aşamaya, yani tükenme evresine geçilir (Zencirkıran ve Keser, 2018: 129).

Stres, organizmanın fiziksel ve psikolojik sınırlarının zorlanması sonucu ortaya çıkan, bu duruma karşı sergilenen bedensel ve duygusal tepkileri ifade etmektedir (Kaba, 2019: 67). Yönetim alanına fizik, tıp ve mühendislik bilimlerinden daha geç giren stres olgusu, örgütlerde verimlilik kaygısının artmasıyla beraber örgütsel araştırmalarda ön plana çıkmıştır. Stresin, kişinin fiziksel ve psikolojik sınırlarının zorlanmasıyla tetiklendiği düşünülürse, örgütsel stres; örgütten kaynaklanan ve çalışanların zihinsel, fiziksel ve ruhsal yönden zorlanmasına yol açan bir tepki biçimi olarak tanımlamak mümkündür (Zencirkıran ve Keser, 2018: 131).

Örgütsel stres, bireylerin çalıştıkları kurumun yapısı, işleyişi, rol beklentileri ve ilişkiler ağı nedeniyle yaşadıkları fiziksel, zihinsel ve duygusal zorlanma durumunu ifade eder. Bu tür stres, bireyin kişisel kaynakları ile örgütsel talepler arasındaki

dengelesizliğin bir sonucu olarak ortaya çıkar ve çalışanların performansını, psikolojik iyilik hâlini ve iş doyumunu olumsuz yönde etkileyebilir (Zencirkıran ve Keser, 2018: 131). Yönetim bilimlerinde örgütsel stres, iş yükü, rol belirsizliği, rol çatışması, yetersiz kaynaklar, otoriter yönetim tarzı, zayıf iletişim, adaletsiz uygulamalar ve örgüt içi çatışmalar gibi faktörlerden kaynaklanabilir (Yılmaz, 2019: 203). Örgütsel stresin süreklilik kazanması durumunda, çalışanlarda tükenmişlik, işe devamsızlık, işten ayrılma eğilimi, fiziksel sağlık sorunları ve motivasyon kaybı gibi ciddi sonuçlar gözlemlenebilir (Kaba, 2019: 71). Bu nedenle, örgütsel stres yalnızca bireysel bir sorun değil, aynı zamanda kurumların verimliliğini ve sürdürülebilirliğini tehdit eden yapısal bir risk faktörü olarak ele alınmalıdır. Genel olarak, stres hem bireysel yaşamı hem de örgütsel yapıları derinden etkileyen çok boyutlu bir olgudur. Tarihsel süreçte bilimsel ilgi alanı genişleyen stres kavramı, özellikle iş yaşamında çalışanların performansını, sağlığını ve psikolojik iyilik hâlini tehdit eden önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, stresin kaynaklarını doğru analiz etmek ve etkilerini en aza indirecek stratejiler geliştirmek hem bireylerin refahı hem de örgütlerin sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir.

2.3.8.1. Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Stres Arasındaki İlişki

Örgütsel stres, öğretmenlerin iş yükü, yönetim baskısı, rol belirsizliği ve karar alma süreçlerinden dışlanma gibi faktörlerle şekillenebilir. Bu noktada, yönetsel süreçlerde benimsenen liderlik anlayışı belirleyici bir rol oynar. Özellikle dağıtımçı liderlik, yetki paylaşımı, güvene dayalı ilişki, iş birliği ve katılım gibi unsurlarıyla öğretmenlerin stres algısını azaltmada etkili bir çerçeve sunmaktadır.

Arık ve Çağlar (2023), öğretmenlerin yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerine ilişkin algılarının örgütsel stres düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmış; dağıtımçı liderlik uygulamalarının arttıkça öğretmenlerin stres düzeylerinin anlamlı biçimde azaldığını ortaya koymuştur. Araştırmada, öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmelerinin, görevlerinde daha çok özerklik ve anlam bulmalarını sağladığı, bu durumun da psikolojik yüklenmeyi azalttığı belirtilmiştir.

Benzer biçimde, Chuaidi ve Wahab (2024), Endonezya'da yaptıkları çalışmada ilkökul öğretmenlerinin dağıtımçı liderlik uygulamalarını yüksek algılamaları durumunda iş streslerinin daha düşük seviyede olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin hiyerarşik kontrol yerine iş birliği odaklı yaklaşımlar benimsemelerinin

öğretmen refahına katkı sunduğunu göstermektedir.

Li ve arkadaşları (2024) tarafından Çin, ABD, İngiltere ve Avustralya örneğinde yürütülen kapsamlı çalışmada, öğretmen stresinin dağıtımçı liderlik ile iş doyumu arasındaki ilişkide zincirleme aracı değişken rolü üstlendiği belirlenmiştir. Buna göre, dağıtımçı liderlik doğrudan iş doyumunu etkilemekten ziyade, stres düzeyini azaltarak dolaylı bir yol üzerinden etki göstermektedir. Bu bulgu, örgütsel stresin liderlik tarzları bağlamında yalnızca bir sonuç değil, aynı zamanda süreci şekillendiren kritik bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Rabindarang ve arkadaşları (2014) ise teknik ve mesleki eğitim kurumlarında yaptıkları çalışmada, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin stres düzeylerini azalttığını ve yönetsel baskı hissini düşürdüğünü tespit etmiştir. Özellikle öğretmenlerin rollerine ilişkin netlik, destek alma düzeyi ve kolektif sorumluluk bilinci gibi unsurların bu etkiyi güçlendirdiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda literatür, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin stres düzeylerini azaltma yönünde doğrudan ve dolaylı etkileri olduğunu göstermektedir. Katılımcı, şeffaf ve destekleyici liderlik pratikleri, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamadan mesleki rollerini sürdürmelerine olanak sağlamak ve eğitim kurumlarının daha sürdürülebilir bir yapıya kavuşmasına katkı sunmaktadır.

2.3.9. Psikolojik Güçlendirme

Psikolojik güçlendirme, bireylerin kendi potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve karar alma süreçlerinde daha fazla kontrol sahibi olmaları için gerekli olan bir motivasyon ve yetki verme sürecidir. Bu kavram, bireylerin kendilerini etkili, yetkin ve anlamlı hissetmelerini sağlayarak, onların iş performansını ve genel yaşam tatminini artırır (Alber vd., 2016; Bharadwaja ve Tripathi, 2020). Psikolojik güçlendirme, bireylerin iş yerindeki deneyimlerini ve algılarını etkileyen dört ana boyut içerir: anlam, özerklik, yeterlilik ve etki (Alber vd., 2016: 86). Bu boyutlar, bireylerin kendi işlerine olan bağlılıklarını artırarak, iş tatmini ve performans üzerinde olumlu etkiler yaratır (D’Innocenzo vd., 2016). Psikolojik güçlendirme, yalnızca bireysel bir deneyim değil, aynı zamanda sosyal ve organizasyonel bağlamlarda da önemli bir rol oynar. Örneğin, liderlik tarzları ve organizasyonel iklim, çalışanların psikolojik güçlendirme düzeylerini etkileyebilir (Onyemeh vd., 2015; Bharadwaja ve Tripathi, 2020). Çalışanların kendilerini güçlendirilmiş hissetmeleri, onların iş yerindeki bağlılıklarını

ve performanslarını artırırken, aynı zamanda işten ayrılma niyetlerini de azaltabilir (Khany ve Tazik, 2015: 112). Bu bağlamda, psikolojik güçlendirme, bireylerin hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında daha tatmin edici bir deneyim yaşamalarına olanak tanır (Cowen, 2002; Cattaneo ve Chapman, 2010). Psikolojik güçlendirmenin çalışanların iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. (Çavuşoğlu ve Güler, 2017; Hemmati vd., 2018; Kahraman ve Çelik, 2020). Örneğin, psikolojik güçlendirme algısı yüksek olan çalışanlar, işlerine daha fazla bağlılık hissederler ve bu durum, iş performanslarını artırır (Kahya ve Sağlam, 2019; Erdem vd., 2016). Ayrıca, psikolojik güçlendirme, çalışanların örgütsel özdeşleşmelerini güçlendirerek, işten ayrılma niyetlerini azaltır (Duran vd., 2021; Prati ve Zani, 2013).

Örgütsel bağlamda, psikolojik güçlendirmenin etkileri, çalışanların motivasyonunu artırarak, iş yerindeki genel atmosferi olumlu yönde etkiler (Bardakoğlu ve Akgündüz, 2016; Nal vd., 2020). Çalışanlar, kendilerini güçlendirilmiş hissettiklerinde, daha yaratıcı ve proaktif olma eğiliminde bulunurlar, bu da örgütsel yenilikçiliği ve verimliliği artırır (Taşkiran, 2023; Çevik ve Yüncü, 2021). Ayrıca, psikolojik güçlendirmenin, çalışanların iş tatmini ve bağlılık düzeylerini artırarak, örgütsel vatandaşlık davranışlarını teşvik ettiği de bulunmuştur (Hemmati vd., 2018; Çavuşoğlu ve Güler, 2017).

2.3.9.1. Dağıtımçı Liderlik ile Psikolojik Güçlendirme Arasındaki İlişki

Literatürde, dağıtımçı liderlik ile psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkiyi konu alan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Alazmi (2024) tarafından Kuveyt'te gerçekleştirilen çalışmada, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin psikolojik güçlendirme düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiş ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin liderliği paylaşma eğiliminde olduğu okullarda öğretmenlerin daha güçlü bir yeterlik, etki ve özerklik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, psikolojik güçlenmenin öğretmenlerin ses davranışlarını ve örgütsel katılımlarını da artırdığı görülmüştür.

Benzer şekilde, Alhassan ve Alhassan (2021), Kuzey Gana'da özel okul öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin hem örgütsel bağlılıklarını hem de psikolojik güçlenmelerini artırdığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin karar süreçlerine aktif katılımlarının sağlanması, onların işlerinin

anlamı konusunda daha güçlü bir farkındalık geliştirmelerine neden olmuş ve mesleki doyum düzeyleri yükselmiştir.

Majouni ve arkadaşları (2023) ise, dağıtımçı liderlik ile örgütsel mükemmeliyet arasında yapısal denklem modeli kurarak, psikolojik güçlendirmeyi bu ilişkinin aracı değişkeni olarak test etmişlerdir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendiği ortamlarda yenilikçilik, iş birliği ve sorumluluk alma davranışlarının arttığını göstermiştir. Bu bağlamda, psikolojik güçlenme, dağıtımçı liderliğin öğretmen davranışlarına etkisini açıklayan önemli bir mekanizma olarak değerlendirilmektedir.

Türkiye bağlamında yapılan bir diğer çalışma olan Çobanoğlu (2021), paylaşılmış liderlik ile çalışan güçlendirme ve yenilikçilik arasındaki ilişkileri incelemiştir. İlkokul öğretmenleriyle yapılan bu çalışmada, liderliğin paylaşılması öğretmenlerin güçlenme düzeylerini artırmakta ve bu durum öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara olan eğilimlerini olumlu yönde etkilemektedir.

Tüm bu çalışmalar, dağıtımçı liderlik uygulamalarının öğretmenlerin iş ortamında daha fazla anlam ve etki algısı geliştirmelerine, kendi yetkinliklerine güvenmelerine ve karar alma süreçlerine daha aktif katılım göstermelerine olanak sağladığını ortaya koymaktadır. Psikolojik güçlendirme, yalnızca bireysel bir kazanım değil, aynı zamanda kolektif bir okul kültürünün ve dönüşümünün de temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

2.3.10. Okul Etkililiği

Okul etkililiği, eğitim sistemlerinin başarısını belirleyen kritik bir kavramdır ve birçok faktör tarafından etkilenmektedir. Okul etkililiği üzerine yapılan araştırmalar, liderlik, yönetim becerileri, okul iklimi ve öğretmenlerin profesyonel yeterlilikleri gibi unsurların bu etkililiği nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, okul müdürlerinin sergilediği liderlik davranışlarının okulun genel etkililiği üzerindeki etkisi, alanyazında önemli bir araştırma odağı hâline gelmiştir. Cerit ve Yıldırım'ın (2017: 48) araştırmasında, okul müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olmalarının, okul etkililiğiyle anlamlı ve olumlu bir ilişki içerisinde olduğu vurgulanmaktadır. Bu bulgu, liderliğin okul performansı üzerindeki rolünü ortaya koyan diğer araştırmalarla da örtüşmektedir (Yumuşak ve Korkmaz, 2021: 134).

Koyuncu'nun (2023) araştırması, okul müdürlerinin yönetim becerilerinin okul etkililiği üzerindeki etkisini incelemekte ve yöneticinin başarısının, okulun var olma sebebini unutmaması ve okulu amaçlarına ulaştırma çabası ile anlam kazandığını vurgulamaktadır (Koyuncu, 2023: 1540). Bu durum, okul etkililiğinin öğretmen ve öğrenci koordinasyonu ve başarısı üzerinde büyük katkı sağladığını göstermektedir. Yumuşak ve Korkmaz'ın (2021) meta-analiz çalışmasında, okul liderlerinin davranışlarının okul etkililiği üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve etkili bir okul ortamı yaratma çabalarının arttığı belirtilmektedir (Yumuşak ve Korkmaz, 2021: 136). Bu bağlamda, liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkilerin açıklanmasına yönelik yapılan çalışmaların sayısının her geçen gün arttığı gözlemlenmektedir.

Okul etkililiği ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki de önemli bir konudur. Tosun'un çalışmasında, okul etkililiği ile örgütsel sağlık arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir (Tosun, 2024: 1471). Bu bulgu, okul etkililiği ile örgüt sağlığı kavramlarının birbirleriyle ilişkili olduğunu gösteren birçok kuramsal çalışmayla desteklenmektedir. Ayrıca, Işık ve Gümüş, okul liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin, okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisi ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır (Işık ve Gümüş, 2017: 423). Bu durum, okul müdürlerinin liderlik niteliklerinin, okul etkililiğini artırmada kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Etkili liderlik nitelikleri ile okul etkililiği arasındaki olumlu ilişki, Kazak'ın araştırmasında da desteklenmektedir. Bu çalışmada, etkili liderlik nitelikleri ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Kazak, 2021: 79). Ancak, liderliğin okulları daha etkili hale getirmenin tek yolu olmadığı da ifade edilmektedir. Bu durum, okul etkililiğini artırmak için çok yönlü bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Akman'ın çalışmasında, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yüksek düzeyde algıladığı ve okul etkililiği algılarının da yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Akman, 2024: 2177). Bu bulgular, liderlik davranışlarının okul etkililiği üzerindeki etkisini bir kez daha pekiştirmektedir.

Okul etkililiği ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki de önemli bir araştırma konusudur. Cansoy ve Parlar (2018: 141), öğretmen liderliğinin okul etkililiği üzerindeki etkilerini incelemiş ve öğretmen algılarına göre bu iki kavram arasında olumlu bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bu durum, öğretmenlerin liderlik rollerinin

okul etkililiğini artırmada önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının okul etkililiği üzerindeki etkisini incelemiş ve bu liderlik davranışlarının okul etkililiğini artırmada kritik bir rol oynadığını belirtmişlerdir (Yüner ve Özdemir, 2020: 386). Okul ikliminin de okul etkililiği üzerindeki etkisi göz ardı edilemez. PISA verileri üzerinden yaptıkları çalışmada, okul iklimi değişkenlerinin okul etkililiği ile anlamlı ve istikrarlı ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuşlardır (Yıldırım ve Yenipinar, 2022: 900). Bu bulgular, okul ikliminin, öğrencilerin öğrenme süreçleri ve genel okul etkililiği üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Ayrıca Yumuşak (2024: 88), liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okulun bağlamsal niteliklerinin düzenleyici rolünü incelemiş ve okul büyüklüğü ile sosyoekonomik durumun bu ilişkiye katkı sağladığını belirtmiştir. Bu durum, okul etkililiğini etkileyen faktörlerin çeşitliliğini göstermektedir. Sonuç olarak, okul etkililiği, liderlik, yönetim becerileri, okul iklimi ve öğretmenlerin profesyonel yeterlilikleri gibi birçok faktör tarafından şekillendirilmektedir. Okul müdürlerinin liderlik davranışları, okul etkililiğini artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, okul etkililiğini artırmak için çok yönlü bir yaklaşım benimsemek ve liderlik, yönetim, okul iklimi gibi unsurları dikkate almak gerekmektedir. Eğitim sistemlerinin başarısını artırmak için bu unsurların entegrasyonu ve etkileşimi üzerinde durulması önemlidir.

2.3.10.1. Dağıtımçı Liderlik ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki

Geleneksel, hiyerarşik liderlik biçimlerinin yerini giderek daha fazla katılımcı, esnek ve kolektif bir yaklaşıma bıraktığı günümüzde, dağıtımçı liderlik, okul etkililiğini anlamada merkezi bir konuma yerleşmiştir. Çünkü okulun etkili işlemesi, yalnızca müdürün bireysel kararlarıyla değil, öğretmenlerin sürece aktif katılımı ve ortak sorumluluk duygusuyla mümkün hâle gelmektedir.

Bu bağlamda yapılan çalışmalar, dağıtımçı liderliğin okul etkililiği üzerindeki olumlu etkilerini açık biçimde ortaya koymaktadır. Al-Harhi ve Al-Mahdy (2016), Mısır ve Umman'da yürüttükleri çalışmada, okul liderliğinin dağıtımçı bir yapıda sergilenmesinin, örgütsel uyumu ve iç işleyişi güçlendirdiğini, bunun da doğrudan okul etkililiğini artırdığını bulmuşlardır. Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise, liderliğin paylaşılmasıyla öğretmenlerin hem profesyonel rollerinde daha aktif hâle gelmeleri hem de okulun vizyonuna duydukları bağlılığın güçlenmesidir. Bu tür bir

bağlılık ise sadece motivasyonel bir unsur değil; aynı zamanda okulun hedeflerine ulaşma kapasitesini doğrudan artıran bir dinamiktir.

Benzer şekilde, Alagöz ve arkadaşları (2022), Türkiye bağlamında yaptıkları araştırmada, paylaşılan liderliğin öğretmen algılarındaki karşılığının, okulun genel işleyişine yönelik olumlu değerlendirmelerle birlikte seyrettiğini tespit etmişlerdir. Liderlik rollerinin tek bir birey yerine öğretmenler arasında dağılması, sadece yönetsel yükün azalmasına değil, aynı zamanda öğretmenlerin kendi kurumlarıyla kurduğu psikolojik sahiplenme duygusunun da artmasına neden olmaktadır. Bu sahiplenme duygusu, okul etkililiğinin soyut ancak en güçlü belirleyicilerinden biridir. Bu ilişkiyi daha doğrudan ele alan bir çalışma ise Atıkan (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları arasında güçlü ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Özellikle karar alma süreçlerinde öğretmenlere rol verilmesi, okulun işleyişinde demokratikleşmeyi sağlarken; bu durum öğretmenlerin sadece izleyen değil yöneten aktörler hâline gelmesini desteklemiştir. Bu tür bir yönetsel katılım, okulun iç denetim kapasitesini artırmakta ve kurumsal öğrenmeyi desteklemektedir.

Bildirici (2020) ise dağıtımcı liderliğin yalnızca doğrudan bir etki yaratmakla kalmayıp, bazı değişkenler üzerinden dolaylı olarak da okul etkililiğine katkı sunduğunu göstermiştir. Araştırmada, okul etkililiğinin öğretmenlerin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde, paylaşılmış liderliğin aracılık rolü olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgu, dağıtımcı liderliğin yalnızca okulun bugünkü işleyişine değil, aynı zamanda kurumun sürekliliğine ve öğretmen bağlılığının korunmasına yönelik önemli bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, dağıtımcı liderlik uygulamaları, öğretmenlerin okuldan kopuşunu engelleyerek kurumsal istikrarın sağlanmasına katkı sunmakta, böylece okul etkililiğini sürdürülebilir kılmaktadır. Sonuç olarak, okul etkililiği ile dağıtımcı liderlik arasında düz bir neden-sonuç ilişkisinden çok, karşılıklı olarak birbirini pekiştiren, dinamik bir etkileşim söz konusudur. Dağıtımcı liderlik, yalnızca bir liderlik biçimi değil, aynı zamanda etkili bir okulun nasıl işlemesi gerektiğine dair bir yönetim felsefesi sunmaktadır. Liderlik rollerinin paylaşıldığı, karar alma süreçlerinin demokratikleştiği, öğretmenlerin güçlendirildiği okul ortamları; sadece öğrenciler için değil, tüm paydaşlar için daha etkili, katılımcı ve başarılı bir öğrenme topluluğu inşa etmektedir.

2.3.11. İşten Ayrılma Niyeti

İşten ayrılma niyeti, bir çalışanın mevcut işinden ayrılma isteği veya düşüncesidir ve genellikle belirli bir zaman dilimi içinde gerçekleşmesi beklenen bir durum olarak tanımlanır. Bu niyet, çalışanın iş koşullarına karşı duyduğu memnuniyetsizlik, iş tatminsizliği veya daha iyi bir iş fırsatı arayışı gibi sebeplerle ortaya çıkabilir (Bal vd., 2022: 114). Eroğlu'nun çalışmasında, işten ayrılma niyetinin iş tatmini ve kişi-örgüt uyumu gibi faktörlerle ilişkili olduğu belirtilmiştir (Eroğlu, 2020: 213). İşten ayrılma niyeti, çalışanların örgütten uzaklaşma eğilimlerini ifade ederken, bu durumun arkasında yatan birçok örgütsel faktör bulunmaktadır.

Örgütsel ilişkiler, işten ayrılma niyetini etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Lider-üye etkileşimi, çalışanların işten ayrılma niyetlerini etkileyen önemli bir faktördür. Şahin'in araştırmasında, lider-üye etkileşiminin olumlu olduğu durumlarda işten ayrılma niyetinin azaldığı bulunmuştur (Şahin, 2011: 277). Bu durum, çalışanların liderleriyle kurduğu ilişkilerin iş tatmini ve bağlılık üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Karagöz'ün çalışmasında, iş stresinin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi incelenmiş ve iş yükünün bu süreçte düzenleyici bir rol oynadığı tespit edilmiştir (Karagöz, 2023: 408).

Algılanan örgütsel destek, çalışanların işten ayrılma niyetleri üzerinde etkili bir faktördür. Tokmak'ın araştırmasında, algılanan örgütsel desteğin işten ayrılma niyeti üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı, ancak işe yabancılaşmanın işten ayrılma niyeti üzerinde pozitif bir etkisi olduğu belirtilmiştir (Tokmak, 2020: 86). Bu bulgu, çalışanların örgütsel destek algılarının işten ayrılma niyetlerini doğrudan etkilemediğini, ancak dolaylı yollarla etkileyebileceğini göstermektedir.

Örgütsel sessizlik, çalışanların işten ayrılma niyetlerini etkileyen bir diğer önemli faktördür. Öge'nin çalışmasında, örgütsel sessizliğin işten ayrılma niyeti üzerindeki olumsuz etkileri incelenmiştir (Öge, 2021: 99). Çalışanların seslerini çıkaramadıkları bir ortamda, işten ayrılma niyetlerinin artabileceği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, Özdemir'in araştırmasında, tükenmişlik sendromunun işten ayrılma niyeti üzerinde pozitif bir etkisi olduğu bulunmuştur (Özdemir, 2020: 93). Bu durum, çalışanların tükenmişlik düzeylerinin işten ayrılma niyetlerini artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Özetle, işten ayrılma niyeti, çalışanların mevcut işlerinden ayrılma isteği veya düşüncesi olarak tanımlanabilir ve bu niyet, iş tatmini, örgütsel destek, lider-üye etkileşimi ve örgütsel sessizlik gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Örgütsel ilişkilerin bu süreçteki rolü, çalışanların iş yerindeki deneyimlerini ve memnuniyetlerini şekillendirerek işten ayrılma niyetlerini belirlemektedir. İşverenlerin, bu unsurları dikkate alarak çalışan memnuniyetini artırmaya yönelik stratejiler geliştirmeleri, işten ayrılma oranlarını azaltmada etkili olacaktır.

2.3.11.1. Dağıtımçı Liderlik ile İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki

İşten ayrılma niyeti, örgütlerin sürdürülebilirliği açısından kritik bir gösterge olup çalışanların mevcut görevlerinden ayrılma yönünde zihinsel veya duygusal bir hazırlık içinde olduklarını ifade eder. Bu niyet, yalnızca bireysel memnuniyetsizlikle değil; aynı zamanda örgütteki liderlik tarzı, iletişim kalitesi, psikolojik iklim ve güven gibi çok katmanlı faktörlerle şekillenmektedir. Bu kapsamda, çağdaş liderlik yaklaşımlarından biri olan dağıtımçı liderlik, işten ayrılma niyetinin oluşum sürecini etkileyen önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir.

Tariq (2022) tarafından yürütülen çalışmada, dağıtımçı liderliğin psikolojik güçlendirme aracılığıyla örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerinde pozitif etkiler yarattığı, bu değişkenlerin de akademik personelin işten ayrılma niyeti üzerinde azaltıcı bir rol oynadığı bulunmuştur. Bu bağlamda, dağıtımçı liderlik yalnızca yapısal bir tercih değil; aynı zamanda psikolojik bir koruyucu faktör olarak işlev görmektedir.

Kavgacı ve Öztürk (2023) ise öğretmen örnekleminde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, dağıtımçı liderlik ve öğretmenlerin psikolojik sermayesi arasındaki ilişkinin işten ayrılma niyeti üzerinde dolaylı etkiler yarattığını belirlemişlerdir. Araştırmada, özellikle “okul müdürüne güven” ve “işe bağlılık” değişkenlerinin aracı rolü dikkat çekicidir. Bu sonuç, dağıtımçı liderliğin güven temelli bir okul kültürü yarattığını ve bu kültürün öğretmenleri kurumda tutmada önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir.

İşten ayrılma niyetini psikolojik güven bağlamında ele alan bir diğer çalışma ise Yener (2014) tarafından yapılmıştır. Yener, özel ortaöğretim kurumlarında yürüttüğü araştırmada, paylaşılan liderliğin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisini incelerken, psikolojik güven algısının bu ilişkide anlamlı bir aracı değişken olduğunu ortaya

koymuştur. Öğretmenlerin yönetime dair güven düzeyleri arttıkça, kurumdan ayrılma niyetlerinin azaldığı gözlemlenmiştir. Bu durum, liderlik biçiminin sadece performans değil, çalışanların duygusal bağlılıkları ve psikolojik iklim üzerindeki etkisini de gözler önüne sermektedir.

Bildirici (2020) ise okul etkililiğinin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde, paylaşılan liderliğin aracılık rolünü ele almıştır. Çalışma, dağıtımçı liderliğin okulun genel işleyişini nasıl daha etkili hâle getirdiğini ve bu etkililiğin öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarını nasıl pekiştirdiğini göstermektedir. Sonuç olarak, etkili liderlik uygulamaları sayesinde okulda profesyonel doyum artmakta, bu da öğretmenlerin başka kuruma geçme eğilimlerini azaltmaktadır.

Genel olarak bakıldığında, dağıtımçı liderliğin çalışanların işten ayrılma niyetini azaltma yönünde doğrudan ve dolaylı etkiler yarattığı söylenebilir. Bu liderlik biçimi; çalışanların yönetime katılımı, karar alma süreçlerinde etkinliği, psikolojik güçlenme, güven ve aidiyet gibi faktörleri artırarak işten ayrılma eğilimlerini azaltmaktadır. Dolayısıyla dağıtımçı liderlik, yalnızca örgütsel verimlilik açısından değil, aynı zamanda insan kaynaklarını elde tutma stratejileri açısından da değerli bir liderlik modeli olarak değerlendirilmektedir.

2.3.12. Akademik Başarı

Akademik başarı, öğrencilerin okul ortamında belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşma düzeyini ifade eden çok boyutlu bir kavramdır. Geleneksel olarak sınav puanları, ders geçme oranları ve genel not ortalaması gibi ölçütlerle değerlendirilse de günümüzde akademik başarı yalnızca bilişsel çıktılarla sınırlı kalmayıp, öğrencinin öz düzenleme becerileri, öğrenme motivasyonu ve öğrenme ortamındaki etkileşimleriyle de ilişkilendirilmektedir (Zimmerman, 2002: 65; Schunk ve Pajares, 2002: 15). Bu yönüyle akademik başarı, bireysel ve çevresel birçok faktörün etkileşimi sonucu ortaya çıkan karmaşık bir sonuç değişkenidir.

Eğitim araştırmalarında akademik başarıyı etkileyen başlıca belirleyiciler bireysel, ailesel ve okul temelli değişkenler altında sınıflandırılmaktadır. Öğrencinin öz yeterlik inancı, öğrenme stratejileri ve içsel motivasyonu bireysel düzeyde başarıyı etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır (Bandura, 1997; Deci ve Ryan, 1985). Bunun yanı sıra, ailenin sosyoekonomik durumu, ebeveyn beklentileri ve evdeki öğrenme

ortamı gibi ailesel değişkenler de akademik başarı üzerinde anlamlı etkiler oluşturabilmektedir (Hill ve Tyson, 2009: 742; Sirin, 2005: 418). Ancak bu bireysel ve ailesel faktörlerin ötesinde, okulun örgütsel yapısı, liderlik tarzı, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve okul kültürü gibi kurumsal faktörler de akademik başarıyı şekillendirmede belirleyici rol oynamaktadır (Wang vd., 1993: 250).

Özellikle okul bağlamında etkili liderlik uygulamaları, öğretimsel süreçlerin niteliğini artırarak akademik başarıyı dolaylı ya da doğrudan etkileyebilmektedir. Son yıllarda merkezîyetçi liderlik anlayışlarının yerini, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımını teşvik eden dağıtımcı liderlik yaklaşımları almıştır. Bu liderlik biçimi, öğretmen özerkliğini güçlendirmekte, profesyonel öğrenme topluluklarını teşvik etmekte ve öğretimsel etkileşimi artırmaktadır (Leithwood ve Mascall, 2008; Harris, 2004). Uluslararası düzeyde yapılan çok sayıda araştırma, dağıtımcı liderlik uygulamalarının, öğretmen motivasyonunu ve iş birliğini artırmak yoluyla öğrenci başarısı üzerinde anlamlı katkılar sağladığını göstermektedir (Hallinger ve Heck, 2010; OECD, 2020).

Sonuç olarak, akademik başarı yalnızca öğrencinin bireysel yeterliklerine dayanan bir çıktı olarak değil, aynı zamanda öğretim liderliği, okul kültürü ve kurumsal karar alma mekanizmalarının doğrudan etkilediği bir sistem çıktısı olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin liderlik rollerini öğretmenlerle paylaşması, pedagojik kararların ortaklaşa alınmasını sağlaması ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini desteklemesi, akademik başarıyı artırmada stratejik bir rol oynamaktadır. Eğitim sistemlerinin, öğrenci başarısını artırma hedefi doğrultusunda, öğretimsel liderliği destekleyen ve dağıtımcı liderlik yapısını merkeze alan okul yönetim modellerini benimsemesi önem arz etmektedir (OECD, 2019; ERG, 2021).

2.3.12.1. Dağıtımcı Liderlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Akademik başarı, yalnızca öğrenciye ait bireysel ve ailesel özelliklerin değil, aynı zamanda okul içi liderlik süreçlerinin de etkisiyle şekillenmektedir. Bu bağlamda, özellikle son yıllarda geleneksel hiyerarşik liderlik anlayışlarının yerine geçen dağıtımcı liderlik yaklaşımı, öğretimsel süreçleri kolektif biçimde yürüten bir okul kültürü inşa ederek akademik başarı üzerinde dolaylı ve doğrudan etkiler yaratmaktadır (Leithwood & Mascall, 2008; Hallinger & Heck, 2010). Dağıtımcı liderlikte yönetsel yetkilerin okul müdürüyle sınırlı kalmayıp öğretmenlere ve diğer

paydaşlara devredilmesi, öğretimsel karar alma süreçlerine öğretmen katılımını artırmakta; bu da öğretmenlerin sahiplik duygusunu ve pedagojik sorumluluklarını güçlendirerek öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliğini yükseltmektedir (Harris, 2004). Öğretmen liderliğinin yaygınlaştığı bu yapılarda, iş birliğine dayalı öğretim planlaması, veri temelli müdahaleler ve öğrenme ortamlarının sürekli geliştirilmesi gibi uygulamalar, öğrencilerin akademik kazanımlarına olumlu katkılar sağlamaktadır (Spillane, 2006; OECD, 2020). Dolayısıyla, dağıtımcı liderlik anlayışı, yalnızca bir yönetim stratejisi değil, aynı zamanda öğrenci başarısını önceleyen pedagojik bir yaklaşım olarak da değerlendirilmektedir.

Son yıllarda yapılan çok sayıda ulusal ve uluslararası araştırma, dağıtımcı liderliğin akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Leithwood ve Mascall (2008), kolektif liderliğin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı etkiler yarattığını belirterek, okul liderliğinin tüm paydaşlara yayılması durumunda okul etkililiğinin arttığını savunmuşlardır. Benzer şekilde, Seashore Louis ve arkadaşları (2010), ABD genelinde yürüttükleri ulusal ölçekli araştırmada, liderliğin öğretimsel süreçlerle bağlantılı olarak yapılandırıldığında öğrenci başarısında kayda değer artışlar sağladığını ifade etmişlerdir. Türkiye bağlamında ise Kılınç ve arkadaşları (2023), çok düzeyli ortamda yürüttükleri modelleme çalışmasında, okul müdürlerinin iş doyumunu ve dağıtımcı liderlik uygulamalarının öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinden öğrenci başarısını dolaylı yoldan etkilediğini göstermiştir. Sahraee ve arkadaşları (2021) ise dağıtımcı liderliğin yalnızca öğretmen memnuniyetini değil, öğretim kalitesini de etkileyerek öğrenci çıktılarında iyileşmeler sağladığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Ghirmai ve Hongde (2023), öğretmen bağlılığının aracı rolünü inceledikleri çalışmalarında, okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik uygulamalarının öğrencilerin akademik performansına anlamlı katkı sunduğunu ortaya koymuşlardır. Japonya’da yapılan bir çalışmada ise Tsuyuguchi ve arkadaşları (2020), topluluk temelli dağıtımcı liderlik modellerinin özellikle düşük SES’li bölgelerde akademik başarı üzerindeki etkisinin daha belirgin olduğunu vurgulamışlardır. Türkiye’den Yılmaz ve Turhan (2015) da yapısal eşitlik modellemesi yoluyla, dağıtımcı liderliğin okul ortamında iş birliğini güçlendirdiğini ve bu durumun öğrenci başarısıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar, dağıtımcı liderliğin öğretmen katılımını, karar alma süreçlerini ve öğretim kapasitesini artırarak akademik başarıyı destekleyen yapısal bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

2.4. Öğretmen Çıktıları

Öğretmen çıktıları, öğretmenlerin mesleki faaliyetleri sonucunda ortaya çıkan bireysel ya da kolektif sonuçları ifade eder. Bu çıktılar; öğretmenlerin motivasyonları, mesleki bağlılık düzeyleri, öz yeterlikleri, iş birlikleri, profesyonellikleri gibi çok boyutlu kavramları kapsar. Öğretmen çıktıları, eğitim ortamının kalitesi, öğretim süreçlerinin etkililiği ve öğrenci başarısı üzerinde dolaylı ya da doğrudan etkilere sahiptir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada meta-analize dâhil edilen çalışmalarda yer alan ve dağıtımçı liderlik ile ilişkilendirilen öğretmen çıktıları kavramsal düzeyde ele alınmış ve açıklanmıştır.

2.4.1. Öğretmen Özyeterliği

Öz-yeterlik, bireyin belirli bir görev ya da durumda gerekli davranışları başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997: 71). Bu kavram, bireyin sadece bilgi ve beceri düzeyini değil, bu bilgi ve becerileri ne derece etkili biçimde kullanabileceğine dair öznel beklentilerini de kapsamaktadır. Bandura'ya (1994) göre öz-yeterlik inançları, bireyin motivasyonunu, düşünme biçimini, duygusal durumunu ve davranışlarını doğrudan etkiler. Öz-yeterlik düzeyi yüksek bireyler zorluklarla karşılaştıklarında daha kararlı, azimli ve çözüm odaklı bir tutum sergilerken; düşük öz-yeterlik algısına sahip bireyler daha çabuk pes etme eğilimi gösterir ve başarısızlık karşısında daha yüksek düzeyde stres yaşarlar.

Bandura (1997: 28), öz-yeterliğin dört temel kaynağa dayandığını belirtmiştir: doğrudan yaşantılar (başarı deneyimleri), dolaylı yaşantılar (model alma), sözel ikna (cesaretlendirme) ve fizyolojik-duygusal durumlar (kaygı, stres, heyecan gibi tepkiler). Bu kaynaklar, bireyin belirli bir alandaki yeterlilik algısını şekillendirerek davranışlarını yönlendirir. Öz-yeterlik algısı bireyin performansı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir ve öğrenme süreçlerinde başarıyı destekleyen önemli bir psikolojik değişken olarak kabul edilmektedir.

Eğitim bağlamında öz-yeterlik kavramı, özellikle öğretmen davranışlarının ve öğretim kalitesinin açıklanmasında önemli bir yere sahiptir. Bu çerçevede öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin sınıf ortamını yönetme, öğrencileri motive etme, öğretim yöntemlerini etkili biçimde kullanma ve öğrenci başarısını artırma konularında kendine duyduğu güveni ifade etmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Yüksek

düzeyde öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin hem mesleki doyum düzeylerinin hem de öğrenciyle kurdukları ilişkilerin daha olumlu olduğu; sınıf yönetimi, öğrenci başarısı ve yenilikçi öğretim yaklaşımlarında daha başarılı oldukları çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Klassen ve Tze, 2014).

Araştırmalar, öğretmen öz yeterliğinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ve yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerinin daha yüksek başarı elde ettiğini göstermektedir (Keskin ve Aktay, 2021: 584). Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma becerilerini ve eğitim kalitesini artırma potansiyellerini yansıtır. Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin eğitimde teknoloji entegrasyonu, planlama becerileri, öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi gibi alanlardaki yetkinliklerine olan inançlarını içerir (Akçöltekin vd., 2018: 138). Ayrıca öğretmen öz yeterliği, öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımı, öğretim tekniklerini seçme becerisi ve bilgisayar kullanım amaçları gibi alanlardaki yetkinliklerine olan inançlarını da kapsar. Bu inançlar, öğretmenlerin eğitim süreçlerini etkili bir şekilde yönlendirmelerine ve öğrencilerinin öğrenme süreçlerini desteklemelerine yardımcı olabilir (Kartal, 2019: 441). Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin meslektaşlarından aldıkları destekle de ilişkilidir ve meslektaş desteğinin öğretmen öz yeterliği inançlarını etkileyebileceği belirtilmektedir (Erol & Özdemir, 2018: 878). Ayrıca, öğretmen öz yeterliği ile öğretmenlerin kariyer tatmini, mesleki öz yeterliği, işe bağlılığı ve işkoliklik gibi faktörler arasında pozitif ilişkiler olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum, öğretmen öz yeterliğinin öğretmenlerin iş doyumunu ve iş performansı üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Karadirek, 2023: 100). Sonuç olarak, öğretmen öz yeterliği sadece bireysel bir inanç sistemi olmanın ötesinde, mesleki çevre ve iş yaşamıyla sıkı biçimde ilişkili bir kavramdır. Meslektaşlardan alınan destek, öğretmenlerin kendilerine olan güvenini artırmakta ve bu da öğretim süreçlerine olumlu şekilde yansımaktadır. Aynı zamanda öz yeterliği yüksek öğretmenlerin kariyer tatmini, mesleki bağlılık ve iş performanslarında artış gözlemlenmesi, bu yapının öğretmen motivasyonu ve mesleki sürdürülebilirlik açısından kritik bir role sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla eğitim kurumlarında iş birliği ve destek kültürünün teşvik edilmesi, öğretmen öz yeterliğini geliştirerek hem bireysel hem de kurumsal başarıyı artıracaktır.

2.4.1.1. Dağıtımçı Liderlik ile Öğretmen Öz-Yeterliği Arasındaki İlişki

Son yıllarda eğitim alanında yürütülen araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki performansını etkileyen önemli bireysel değişkenlerden biri olarak öğretmen öz yeterliği öne çıkmaktadır. Öz yeterlik, öğretmenlerin karşılaştıkları görevleri başarma konusundaki yetkinliklerine olan inançlarını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Bu bağlamda, okul liderliğinin öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını nasıl etkilediği, özellikle dağıtımçı liderlik modeli çerçevesinde önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir. Literatürde, dağıtımçı liderlik ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu dair çok sayıda araştırma mevcuttur.

Örneğin, Ali ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmada, dağıtımçı liderlik ile öğretmen öz yeterlik inançları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, DeMarco (2018) tarafından yürütülen araştırmada, ortaokullarda dağıtımçı liderlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Halim ve Ahmad (2016) ise Malezya bağlamında gerçekleştirdikleri çalışmada, bağlamsal faktörlerle birlikte dağıtımçı liderliğin öğretmen öz yeterliğini anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymuştur.

Türkiye bağlamında yürütülen çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Kaya ve arkadaşları (2024), dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin iş doyumunu üzerindeki etkisinde kolektif öğretmen öz yeterliğinin aracılık rolünü inceledikleri çalışmada, dağıtımçı liderliğin dolaylı olarak öğretmen öz yeterliğini artırdığını tespit etmiştir. Kurt (2016) ise dağıtımçı liderliğin örgütsel öğrenme ve öğretmen liderliği ile öğretmenlerin öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

Uluslararası verilerle desteklenen bazı çalışmalar da öğretmen öz yeterliğini doğrudan etkileyen bir değişken olarak dağıtımçı liderliğe dikkat çekmektedir. Sun ve Xia (2018) tarafından 2013 TALIS verileriyle yapılan çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi analizinde, öğretmenlerin algıladığı dağıtımçı liderliğin öz yeterlik ve iş doyumunu üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Wang ve arkadaşları (2022), kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında gerçekleştirdikleri araştırmada, dağıtımçı liderlik düzeyi arttıkça öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalara ilişkin öz yeterlik inançlarının da güçlendiğini ortaya koymuştur.

Mascall ve arkadaşları (2008) ise öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile dağıtımcı liderlik arasında güçlü pozitif bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin öğretmen öz yeterliği boyutunda anlamlı bir etkisinin bulunduğunu belirtmektedir. Zheng ve arkadaşları (2019) ise Çin’de gerçekleştirdikleri çalışmalarında, dağıtımcı liderliğin öğretmen öz yeterliğini güven ve iş doyumu aracılığıyla dolaylı olarak etkilediğini saptamışlardır. Özetlenen araştırmalar, dağıtımcı liderliğin öğretmenlerin bireysel ve kolektif düzeydeki öz yeterlik inançlarını destekleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi, teknoloji entegrasyonu, öğrenci katılımını artırma ve yenilikçi öğretim yöntemlerini benimseme gibi birçok profesyonel uygulamada daha etkili olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, dağıtımcı liderlik uygulamalarının okul kültürüne yayılarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunduğu ve bunun da eğitim kurumlarının genel etkililiğini artırdığı görülmektedir.

2.4.2. Öğretmen İş birliği

Okullarda öğretmenlerin çalışmaları genellikle izole ve bireysel olarak görülürken, zamanla öğretmenler arasındaki iş birliğinin, okul etkililiği konusundaki sorunların çözümünde önemli bir araç olduğu anlaşılmıştır (Kelchtermans, 2006: 227). Lieberman, geleceğin okullarında işbirlikçi bir kültürün hâkim olacağını belirttiği araştırmasında, öğretmenlerin işbirlikçi ortamlarda sorunları belirlediklerinde fikirlerini paylaşarak ve “nasıl gidiyoruz?” sorusunu sorarak birbirlerini eleştirdiklerini ve bu süreçte akran değerlendirmesi yaparak profesyonel gelişimlerine katkı sağladıklarını ileri sürmektedir (Lieberman, 1986: 30). Ayrıca, “her okulun kendi gelişiminin bir ön koşulu olarak işbirlikçi bir kültür oluşturması gerektiği” fikrini savunmakta ve okullardaki bağlamların, ihtiyaçların, yeteneklerin ve taahhütlerin farklılık gösterebileceğini, fakat tek bir gerçeğin sabit kalacağını belirtmektedir: “İnsanlar birlikte çalışmadan okul gelişemez” (Lieberman & Miller, 1990: 110).

Okul yapısına ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmenler arası iş birliğinin mesleki gelişimi desteklediğini, motivasyonu artırdığını ve okulun değişim ile yenilenme süreçlerine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır (Geijsel vd., 2001; Goddard & Tschannen-Moran, 2007; Goddard vd., 2015; Leithwood, 2000; Little, 1982; Silins vd., 2002). Bununla birlikte, öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmaları, öz-yeterlik algılarını güçlendirerek okul düzeyindeki başarı üzerinde de

pozitif bir etki oluşturmaktadır (Brownell vd., 1997; Shachar & Shmuelevitz, 1997). Bu çalışma kapsamında öğretmen iş birliği, meslektaşlar arasında bilgi paylaşımı ve karşılıklı öğrenme süreçleriyle tanımlanmakta ve değerlendirilmektedir (Geijsel vd., 2009). OECD (2019) tarafından geliştirilen ve üç boyutta (etkileşim, paylaşım, ders temelli koordinasyon) sekiz maddeden oluşan işbirliği ölçeği, bu yapının ölçülmesinde kullanılmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen işbirliği yalnızca bilgi paylaşımı ve mesleki gelişim açısından değil, aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını, motivasyonlarını ve okulun genel başarısını doğrudan etkileyen stratejik bir faktördür. İşbirliği kültürünün yerleştiği okullarda, öğretmenler arası etkileşim, öğrenme süreçlerini zenginleştirirken aynı zamanda okulun değişim ve yeniliklere adaptasyon kapasitesini de artırmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen işbirliğini destekleyen yapılar ve uygulamalar, hem bireysel öğretmen performansını hem de kurumsal öğrenmeyi güçlendirerek eğitim kalitesine anlamlı katkılar sunmaktadır.

2.4.2.1. Dağıtımçı Liderlik ile Öğretmen İş birliği Arasındaki İlişki

Öğretmen iş birliği, okul kültürünün gelişimi, mesleki öğrenme süreçlerinin sürekliliği ve öğrenci başarısının desteklenmesi açısından stratejik öneme sahip bir yapı olarak görülmektedir. Literatürde, öğretmenlerin meslektaşlarıyla kurdukları işbirliği ağlarının, pedagojik uygulamaların kalitesini artırdığı, yenilikçi uygulamaların paylaşımını sağladığı ve kurumsal gelişimi desteklediği vurgulanmaktadır (Silins vd., 2002; Leithwood vd., 2007). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin benimsediği liderlik tarzları, öğretmenler arası işbirliğinin düzeyi üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Özellikle dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını teşvik etmesi ve sorumluluğu paylaşması açısından işbirliğini destekleyen bir liderlik yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır (Spillane, 2006).

Büyükgöze ve arkadaşları (2022), kolektif öğretmen yenilikçiliğini açıklamaya yönelik çalışmalarında, dağıtımçı liderlik ile öğretmen işbirliği arasındaki ilişkiyi iş doyumunu üzerinden dolaylı olarak açıklamışlardır. Benzer şekilde, Torres (2019) tarafından ABD’de yapılan çalışmada, dağıtımçı liderlik uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel işbirliği düzeylerini artırdığı ve bunun da iş doyumunu üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Liu ve arkadaşları (2021) ise Çin bağlamında yürüttükleri çalışmada, öğretmen özerkliği ve işbirliğinin, dağıtımçı

liderlik ile öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişkide aracı rol üstlendiğini ortaya koymuşlardır.

Türkiye bağlamında yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Yakut Özek ve Büyükgöze (2023), dağıtımçı liderlik ile öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişkide öğretmen öz yeterliği ve işbirliğinin aracılık rolünü incelemiş; işbirliği düzeyi yüksek olan öğretmenlerin dağıtımçı liderlik uygulamalarını daha olumlu algıladıklarını ve bu durumun mesleki doyumunu artırdığını göstermiştir. Oflluoğlu (2023) ise dağıtımçı liderlik ile öğretmen işbirliği arasındaki ilişkide güç mesafesinin düzenleyici rolüne dikkat çekmiş ve kültürel faktörlerin bu ilişkide belirleyici olabileceğini belirtmiştir. Çoban & Atasoy (2020) da öğretmen işbirliğinin örgütsel yenilikçilik üzerindeki etkisini, dağıtımçı liderlik çerçevesinde analiz etmiş ve pozitif yönlü ilişkiler tespit etmişlerdir.

Asya ülkelerinde yürütülen çalışmalarda da benzer örüntüler gözlemlenmektedir. Yang & Chang (2024), Tayvan'da gerçekleştirdikleri araştırmada, algılanan dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini olumlu etkilediğini ve bu etkinin öğretmenlerin profesyonel öğrenme toplulukları aracılığıyla gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Hamzah & Jamil (2019) ise Malezya'da yaptıkları araştırmada, dağıtımçı liderlik uygulamalarının profesyonel öğrenme topluluğuna katılımı teşvik ettiğini ve öğretmenler arası bilgi paylaşımını artırdığını bulmuşlardır. Ma ve arkadaşları (2024) da Çin'de gerçekleştirdikleri çalışmalarında, dağıtımçı liderliğin öğretmen profesyonelliğini artırmasının temelinde işbirliğine dayalı öğrenme ve ilişkisel güvenin yattığını savunmaktadırlar.

Kore bağlamında yapılan Joo (2020) çalışmasında ise dağıtımçı liderlik uygulamalarının öğretmen profesyonelliğini işbirliği ve meslektaş etkileşimi yoluyla güçlendirdiği belirtilmektedir. Amzat ve Hussein (2022) de Endonezya'da gerçekleştirdikleri araştırmalarında, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerini artırdığını ve öğretmenler arası işbirliğine katkı sunduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, hem ulusal hem de uluslararası literatür, dağıtımçı liderliğin öğretmen işbirliği üzerinde anlamlı ve pozitif bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, okul liderlerinin öğretmenlere yetki devri, birlikte karar alma ve profesyonel öğrenme topluluklarını destekleme gibi stratejiler uygulaması, işbirlikçi

bir okul kültürünün inşası açısından kritik öneme sahiptir.

2.4.3. Öğretmen Profesyonelliği

Öğretmen profesyonelliği, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının yanı sıra öğretim süreçlerinde gösterdikleri öz yeterlilik ve etik değerlerle ilgili çok boyutlu bir kavramdır (Ambusaidi ve Alhosni, 2023: 303). Öğretmen profesyonelliği, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, tutum ve etik değerlere dayalı olarak görevlerini bilinçli, sorumlu ve sistemli bir biçimde yerine getirme yeterliliğini ifade eden çok boyutlu bir kavramdır. Bu kavram, öğretmenliğin sıradan bir işten ziyade, uzmanlık, sürekli gelişim ve etik sorumluluk gerektiren bir meslek olduğunu vurgular. Profesyonel öğretmen, yalnızca bilgiyi aktaran değil; öğrenme süreçlerini planlayan, öğrencileri bütüncül olarak destekleyen, eğitim politikalarını takip eden ve mesleki gelişime açık birey olarak tanımlanır (Day, 2002: 682).

Bu kavram; öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini şekillendiren faktörlerle doğrudan ilişkilidir. Öğretmen profesyonelliğinin temel bileşenleri arasında yer alan mesleki kimlik, yeterlilik ve iş doyumunu, eğitim kalitesini belirleyen önemli unsurlardır. Öğretmenlerin mesleki kimlikleri, öğretim etkinliklerini nasıl yürüttüklerini ve öğretme süreçlerinde benimsedikleri değerleri belirlemede kritik bir role sahiptir (Ambusaidi ve Alhosni, 2023: 304).

Mesleki yeterlilikler, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma becerilerini artırmakta; grup mentörlüğü gibi uygulamalar ise pedagojik bilgi ve becerilerin gelişimini desteklemektedir (Akiri ve Dori, 2021:136). Ayrıca okul kültürü ve okul yönetimi desteği, öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerini yükselterek profesyonellik algısını güçlendirmektedir (Gligorović vd., 2016: 72).

Öğretmen profesyonelliği aynı zamanda mesleki özerklikle de bağlantılıdır. Özellikle mesleki özerklik, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini seçme ve uygulama özgürlüğü sağlar; bu da yaratıcılığı, yenilikçiliği teşvik ederek mesleki tatmini artırır (Buyruk ve Akbaş, 2021: 435; Ertürk, 2023:494).

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Altinkurt & Yılmaz'ın çalışmasında, "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği" dört alt boyuttan oluşmakta ve öğretmenlerin profesyonellik düzeyiyle iş doyumunu arasında güçlü bir

korelasyon bulunmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2014: 65). Ek olarak, mesleki profesyonellik, okul kültürü ve mesleki destek gibi sistemik faktörlerden de önemli şekilde etkilenmektedir (Gligorović vd., 2016: 362).

Özetle, öğretmen profesyonelliği yalnızca bireysel niteliklerden ibaret olmayıp, mesleki özerklik, okul kültürü ve mesleki destek gibi çevresel faktörlerle şekillenen dinamik bir yapıdır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde karar alma özgürlüğü, mesleki tatminlerini ve performanslarını artırmakta; bu da hem bireysel gelişimlerine hem de kurumsal başarıya katkı sağlamaktadır. Araştırmalar, profesyonellik düzeyinin iş doyumuyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koyarken, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğini de açıkça göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim politikaları ve okul yönetimleri, öğretmen profesyonelliğini güçlendirecek uygulamaları sistematik biçimde desteklemelidir.

2.4.3.1. Dağıtımçı Liderlik ile Öğretmen Profesyonelliği Arasındaki İlişki

Öğretmen profesyonelliği, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, tutum, öz-yeterlik ve etik değerlerinden oluşan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Ma vd., 2024). Çin'in ilkökul ve ortaokullarında gerçekleştirilen bu araştırmada, dağıtımçı liderliğin doğrudan bir etkisi olmadığı, ancak ortak öğrenme ve ilişkisel güven aracılığıyla öğretmen profesyonelliğini anlamlı şekilde artırdığı gösterilmiştir (Ma vd., 2024). Bu sonuç, DL'nin profesyonelliği güçlendirmek için yapısal destek değil, süreç temelli mekanizmalar yoluyla etkili olduğuna işaret etmektedir.

Kore ortaokullarında Joo (2020) tarafından yürütülen çalışmada 2.655 öğretmen üzerinde yapılan yapısal analiz sonucunda, dağıtımçı liderliğin öğretmen profesyonelliği üzerinde dolaylı etkiler yarattığı; bu etkinin kolektif öz-yeterlik, mesleki öğrenme topluluğu ve iş doyumunu aracılığıyla gerçekleştiği saptanmıştır (Joo, 2020). Ayrıca, DL'nin doğrudan negatif etkisi gözlemlenmiş; bu olumsuz etkinin ise aracılık mekanizmalarıyla dengelendiği belirtilmiştir (Joo, 2020: 10).

Türkiye bağlamına yakın bir çalışma olan Kurt (2022), okul müdürlerinin dağıtımçı ve hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisini incelemiştir. Sonuçlar, dağıtımçı liderliğin mesleki öğrenme topluluğu ve güven aracılığıyla profesyonelliği artırdığını göstermiştir (Kurt, 2022: 58).

Tayvan bağlamında gerçekleştirdikleri çalışmada, algılanan dağıtımçı liderliğin doğrudan öğretmen profesyonel gelişimini etkilemediğini, ancak bu etkinin mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla anlam kazandığını bulmuşlardır (Yang ve Chang, 2024: 168).

Mevcut literatür, dağıtımçı liderliğin öğretmen profesyonelliği üzerinde doğrudan değil, çoğunlukla dolaylı ve süreç odaklı bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Özellikle mesleki öğrenme toplulukları, ilişkisel güven ve kolektif öz-yeterlik gibi aracı değişkenler, bu etkiyi anlamlı hale getirmektedir. DL yaklaşımının, öğretmenlerin pedagojik gelişimlerine doğrudan müdahaleden ziyade, iş birliğine dayalı ortamlar ve destekleyici ilişkiler yoluyla katkı sunduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmen profesyonelliğinin desteklenmesinde dağıtımçı liderlik uygulamalarının ancak bağlamsal etkenlerle bütünleştiğinde etkili olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, eğitim liderlerinin sadece görev dağılımı yapmakla kalmayıp, aynı zamanda okul içinde güven, iş birliği ve sürekli mesleki gelişimi teşvik eden bir kültür oluşturmaları önem arz etmektedir.

2.4.4. Öğretmen Motivasyonu

Öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve performanslarını etkileyen önemli bir faktördür. Literatürde öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin iş tatmini, mesleki gelişim, sosyal ilişkiler ve örgütsel faktörler gibi değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını artırarak, eğitim kalitesini olumlu yönde etkileyebilir (Köse vd., 2020: 495). Örneğin, Neves Dejesus ve Lens (2005: 120) öğretmen motivasyonunu, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının belirleyici unsurlarından biri olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen motivasyonunun artırılması, eğitim sisteminin genel başarısı için kritik bir öneme sahiptir. Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler arasında okul iklimi, çalışma koşulları, psikolojik iyi olma durumu ve kariyer gelişimi gibi unsurlar yer almaktadır. Gök ve İdem (2022: 9) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen motivasyonunu etkileyen yedi ana hedef belirlenmiştir: kendini geliştirme, sosyal ilişkiler, çalışma koşulları, psikolojik iyi olma, olumlu benlik duygusu, pedagojik yeterlilik ve kariyer gelişimi. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini artırmakta ve dolayısıyla eğitim süreçlerine olumlu katkılar sağlamaktadır.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, liderlik tarzlarıyla da doğrudan ilişkilidir. Dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin motivasyonunu artırmada etkili bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Araştırmalar, dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Aksel ve Elma, 2018: 1255). Bu tür liderlik yaklaşımları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek, onların eğitim süreçlerine daha fazla katılım göstermelerine olanak tanır. Ayrıca, öğretmenlerin iş doyumları da motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. İş doyumunu, öğretmenlerin işlerinden memnuniyet düzeylerini ifade eder ve bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu doğrudan etkileyebilir. Altinkurt ve Yılmaz (2014: 57) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu ilişki, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin artırılması için iş doyumlarının da göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmen motivasyonu, eğitim sisteminin başarısı için kritik bir faktördür ve birçok değişkenle etkileşim halindedir. Okul iklimi, liderlik tarzları, iş doyumunu ve kişisel gelişim hedefleri gibi unsurlar, öğretmen motivasyonunu etkileyen önemli faktörlerdir. Bu nedenle, eğitim politikalarının ve uygulamalarının, öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik stratejiler geliştirmesi gerekmektedir.

2.4.4.1. Dağıtımçı Liderlik ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki

Öğretmen motivasyonu, bireyin mesleki bağlılığı, performansı ve iş doyumunu üzerinde belirleyici etkiler yaratan önemli bir psikolojik süreçtir. Eğitim örgütlerinde öğretmen motivasyonunun artması, sadece bireysel performansa değil; aynı zamanda okulun genel etkililiğine, öğrenci başarısına ve kurumsal gelişime de olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen motivasyonunu etkileyen çok sayıda bireysel ve örgütsel unsur bulunmaktadır. Son yıllarda liderlik yaklaşımları, özellikle de dağıtımçı liderlik modeli, öğretmen motivasyonunun belirleyicilerinden biri olarak araştırmalarda öne çıkmaktadır.

Türkiye'de Uçar ve Dağlı (2017) tarafından yapılan çalışmada, Diyarbakır ilindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilediği dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, dağıtımçı liderliğin öğretmen yaratıcılığı üzerindeki etkisi de ortaya konmuş ve liderlik davranışlarının

öğretmenlerin sınıf içi üretkenliğine katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Bektaş vd. (2020) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin profesyonel öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi, öğretmenlerin okul müdürlerine duyduğu güven ve motivasyon değişkenleri aracılığıyla modellenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, dağıtımçı liderliğin doğrudan etkisi sınırlı olmakla birlikte, öğretmen motivasyonu bu etkiyi anlamlı biçimde aracılaştırmaktadır. Bu bulgu, öğretmen motivasyonunun liderlik uygulamaları ile öğretmen gelişimi arasındaki bağlayıcı işlevine işaret etmektedir.

Berkovich ve Hassan (2023) tarafından Bahreyn'de gerçekleştirilen çalışmada ise, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları, okul yöneticilerinin algılanan dağıtımçı liderlik davranışlarının örgütsel öğrenme kapasitesi üzerindeki etkisinde aracı değişken olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, motivasyonun her iki biçiminin de tam aracılık rolü üstlendiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin liderlik uygulamalarına verdikleri tepkilerin, onların motivasyon düzeyleri ve öğrenme süreçlerine katılımları aracılığıyla şekillendiği anlaşılmaktadır.

Wahab ve arkadaşları (2013) tarafından Malezya'da yürütülen araştırma ise, ulusal ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, etkili liderlik davranışlarının öğretmenlerin görevlerine olan ilgilerini ve performanslarını artırdığını vurgulamışlardır.

Yukarıda özetlenen çalışmalar doğrultusunda, dağıtımçı liderlik uygulamalarının öğretmen motivasyonunu doğrudan ve dolaylı yollarla etkilediği anlaşılmaktadır. Özellikle içsel motivasyon, liderliğin öğretmen öğrenmesini ve örgütsel katılımı nasıl şekillendirdiğine dair önemli bir belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen motivasyonunun artırılmasında dağıtımçı liderliğin güçlendirilmesi hem pedagojik verimlilik hem de kurumsal gelişim açısından stratejik bir öneme sahiptir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan desen, tarama stratejisi, kodlama işlemi ve veri analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Çalışma Deseni

Bu çalışmada, 2000-2024 yılları arasında eğitim kurumlarında dağıtımcı liderliğin örgüt ve öğretmen çıktularına olan etkilerini tespit etmek amaçlandığından çalışma meta-analiz modeline göre yürütülmüştür. Meta-analiz, belirli bir konuda yapılan ampirik çalışmaların sonuçlarını istatistiksel olarak bir araya getirerek genel bir bakış ve sentez sunan bir modeldir (Littel vd., 2008). Birçok çalışmadan elde edilen verileri birleştirip analiz etme özelliği sayesinde, meta-analiz, araştırma sonuçlarını topluca değerlendirmeyi ve genel eğilimleri ortaya koymayı amaçlar (Büyüköztürk vd., 2018). Glass (1976: 4), meta-analiz terimini sistematik bir yöntem olarak tanımlamış ve eğitim alanındaki araştırma sayısının artmasıyla birlikte, elde edilen bilgilerin sistematik bir biçimde özetlenmesi gerekliliğine işaret etmiştir. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmaların genellikle küçük örneklemelerle sınırlı olduğu düşünüldüğünde, meta-analiz, bu tür çalışmalardan elde edilen bulguları bir araya getirerek daha kapsamlı bir bilgiye ulaşılmasını sağlar.

Günümüzde belirli bir konuya ilişkin yapılan çok sayıda çalışmanın bütüncül biçimde değerlendirilmesi amacıyla meta-analiz, giderek daha fazla önem kazanan bir yöntem hâline gelmiştir. Her ne kadar geleneksel literatür tarama teknikleri hâlâ kullanılmaya devam etse de alanyazındaki çalışma sayısının artması, elde edilen sonuçların bir araya getirilmesinde istatistiksel temelli yöntemlerin gerekliliğini ortaya koymuştur (Sanchez-Meca ve Marin-Martinez, 2010: 151).

Card (2012: 5) meta-analizi, bireysel araştırmalardan elde edilen etki büyüklüklerinin sistematik olarak analiz edildiği bir sentez yöntemi olarak tanımlamaktadır. Bu yöntem, istatistiksel temellere dayandığı için, tek tek araştırmaların sınırlılıklarını aşarak daha yüksek düzeyde geçerlik ve güvenilirlik sunmayı hedeflemektedir (Büyüköztürk vd., 2013: 18). Bu süreç, araştırma sonuçlarının birleştirilmesinde nesnellik, sistematiklik ve tekrarlanabilirlik gibi kriterlerin karşılanmasına olanak tanır (Sanchez-Meca ve Marin-Martinez, 2010: 151). Glass (1976: 3), analiz türlerini

sınıflandırarak, birincil analizi, bir araştırmada elde edilen verilerin analizi olarak; ikincil analizi ise aynı araştırma sorularına yanıt vermek için orijinal verilerin daha gelişmiş istatistiksel yöntemlerle yeniden analiz edilmesi olarak tanımlamıştır. Meta-analiz ise, birçok bağımsız araştırmanın sonuçlarını istatistiksel olarak bir araya getirip, bu sonuçların analizini sunan bir yöntemdir. Meta-analiz sürecini etkili bir biçimde yürütmek, yöntemsel bir disiplini gerektirir ve belirli adımları içermektedir. Bu adımlar sırasıyla şunlardır:

- Araştırma Konusunun Netleştirilmesi: Araştırma konusu ve soruları belirlenir.
- Araştırma Hipotezlerinin Belirlenmesi: Spesifik hipotezler geliştirilir.
- Çalışmalara Dahil Edilme Kriterlerinin Belirlenmesi: Uygun çalışmalar seçilir.
- Literatür Taraması: İlgili çalışmalar taranır ve analiz edilir.
- Kodlama: Taranan çalışmalar, belirli bir standarda göre kodlanır.
- İstatistiksel Analizler: Veriler istatistiksel olarak analiz edilir.
- Etki Büyüklüğünün Hesaplanması: Çalışmalardan elde edilen etki büyüklüğü hesaplanır.
- Sonuçların Yorumlanması: Elde edilen sonuçlar değerlendirilir ve yorumlanır.
- Sonuçların Raporlanması: Sonuçlar raporlanarak sunulur (Şen ve Yıldırım, 2020).

Meta-analiz, çeşitli ampirik araştırmaların sonuçlarını bir araya getirip bu sonuçların etki büyüklüklerini hesaplayan nicel bir yaklaşım olarak öne çıkar. Bu süreç, elde edilen verilerin analiz edilebilir bir forma dönüştürülmesini sağlayan kodlama işlemi ile başlar ve istatistiksel analizlerle desteklenerek hipotezlerin test edilmesi sağlanır. Etki büyüklüğünün hesaplanması ve sonuçların yorumlanması, araştırmanın temel sorularına yanıt sunmayı amaçlar.

Meta-analiz çalışmasının bulguları ve analiz sonuçları, belirli bir formatta raporlanarak sunulur. Bu süreç, araştırmaya dahil edilen çalışmaların sonuçlarının bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak genel eğilimleri ortaya çıkarmaya yardımcı olur.

3.2. Tarama Stratejisi ve Dâhil Edilme/Çıkarma Kriterleri

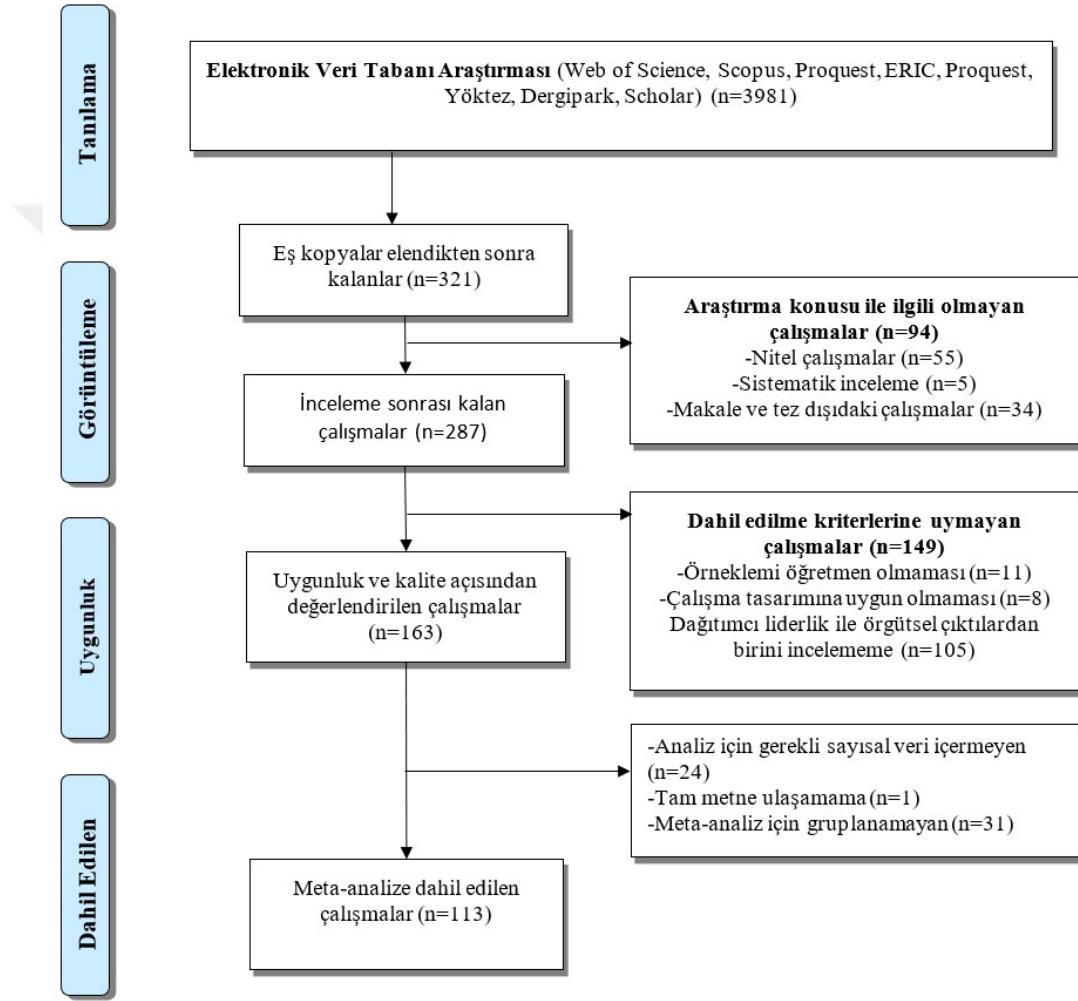
Araştırma konusu belirlendikten sonra, meta-analiz yöntemi için çalışmaya dahil

edilecek kaynaklara yönelik etkili bir tarama stratejisi oluşturmak oldukça önemlidir. Kapsamlı bir literatür taraması, meta-analizin temelini oluşturduğundan, araştırılacak hipotezler doğrultusunda tüm ilgili çalışmalara ulaşmak gereklidir (Şen, 2019). Bu bağlamda, seçilen spesifik konuya uygun literatür taraması, araştırma sınırları içerisinde kalmalı ve analiz için gerekli istatistiksel verileri içermelidir (Özcan, 2008). Bu çalışmada, doktora ve yüksek lisans tezleri ile hakemli dergilerde yayınlanan makaleler araştırmaya dahil edilmiş olup, örneklem bölgesi veya zaman aralığına dair bir sınırlama yapılmamıştır. Türkiye'deki akademik çalışmaların arşivlendiği YÖK Tez Tarama sistemi ve ULAKBİM veri tabanlarının yanı sıra, WOS, ERIC, Proquest, Scopus ve Google Scholar gibi uluslararası veri tabanlarında da kapsamlı bir tarama gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar, 1 Kasım 2024 itibarıyla tamamlanmıştır. Bu meta-analize dahil edilme kriterleri ise şu şekildedir: (i) Dağıtımcı liderlik ile okul ve öğretmen çıktıları arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar olması, (ii) Meta-analiz için gerekli istatistiksel bilgileri (örneğin t, r, r² veya ES değerleri) içermesi, (iii) Örneklem grubunun öğretmenlerden oluşması, (iv) Yayın türünün tez veya hakemli dergilerde yayınlanmış makale olması ve (v) Yayın dilinin Türkçe veya İngilizce olmasıdır.

Tablo 3.2: Veri Tabanları, Anahtar Kelimeler ve Elde Edilen Çalışmalar

Veri Tabanları	Anahtar Kelimeler	Çalışma Sayıları
1 YÖKTEZ	Dağıtımcı liderlik/distributed leadership/shared leadership/paylaşımçı liderlik	<i>n</i> = 43
2 Academic Search Ultimate (Eric, Ebsco, TR dizin, H.W. Wilson vb.)	Akademik iyimserlik/academic optimism İş doyumunu/job satisfaction Örgüt kültürü/organization culture Örgüt iklimi/organization climate Örgütsel bağlılık/organizational commitment	<i>n</i> =301
3 Scopus	Örgütsel güven/organizational trust	<i>n</i> =528
4 WOS	Öğretmen özyeterliliği/teacher self-efficacy	<i>n</i> =745
5 Proquest	Öğretmen işbirliği/teacher collaboration	<i>n</i> =477
6 DergiPark	Örgütsel vatandaşlık/ organizational citizenship	<i>n</i> =1647
7 Google Scholar	Örgütsel stres/organizational stress Psikolojik güçlendirme/ psychological empowerment Öğretmen profesyonelliği/organizational professionalism	<i>n</i> =240
TOPLAM	Motivasyon/motivation Okul etkililiği/school effectiveness İşten ayrılma/turnover Akademik başarı/academic achievement	<i>n</i> =3981

Taramada, Tablo 3.1’de verilen anahtar sözcükleri Booleans taraması temel alınarak çeşitli kombinasyonlarla taranmıştır. Zaman sınırlaması yapılmadan 1 Aralık 2024 tarihine kadar tez ve bilimsel dergilerde yayınlanmış olan tam metin makaleler ve tezler incelenmiştir. Taramalar kaydedilirken Mendeley programı kullanılmıştır. Tarama sonucu toplam 321 çalışmaya ulaşılmıştır. Meta analize dahil edilen 113 farklı çalışmaya ilişkin "PRISMA Akış Diyagramı Yönergesi" doğrultusunda hazırlanan akış diyagramı Şekil 3.1’de sunulmuştur (Moher vd., 2009).



Şekil 3.3: Araştırma Akış Şeması PRISMA

Ulusal ve uluslararası yürütülen dağıtımci liderlik ile okul ve öğretmen çıktıları arasındaki korelasyonel çalışmalara ulaşmak amacıyla, “dağıtımci liderlik” kavramı temel alınarak akademik iyimserlik, iş doyumunu, örgüt kültürü, örgüt iklimi, örgüt bağlılığı, örgütsel güven, öğretmen iş birliği, öğretmen öz-yeterliği, örgütsel vatandaşlık, örgütsel stres, öğretmen profesyonelliği, psikolojik güçlendirme,

motivasyon, okul etkililiği, işten ayrılma ve akademik başarı gibi okul ve öğretmen çıktıları ile ilişkili çalışmalar incelenmiştir. Tarama; anahtar kelime, başlık ve özetler ile sınırlandırılmış, böylece “Dağıtımçı Liderlik ile Okul ve Öğretmen Çıktıları” ile ilgili tüm çalışmalar toplanarak bir araştırma havuzu oluşturulmuştur. İlk tarama sonucunda, meta-analiz için veri içerme potansiyeli taşıyan 321 çalışma belirlenmiş ve analiz için incelemeye alınmıştır. Dahil edilme ve dışlanma kriterleri doğrultusunda değerlendirilen bu çalışmalardan 113’ü meta-analize dahil edilmiş ve kodlama süreci başlatılmıştır. Söz konusu araştırmaya dahil edilen çalışmalar Tablo 3.3’te gösterilmektedir.

Tablo 3.3: Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalar

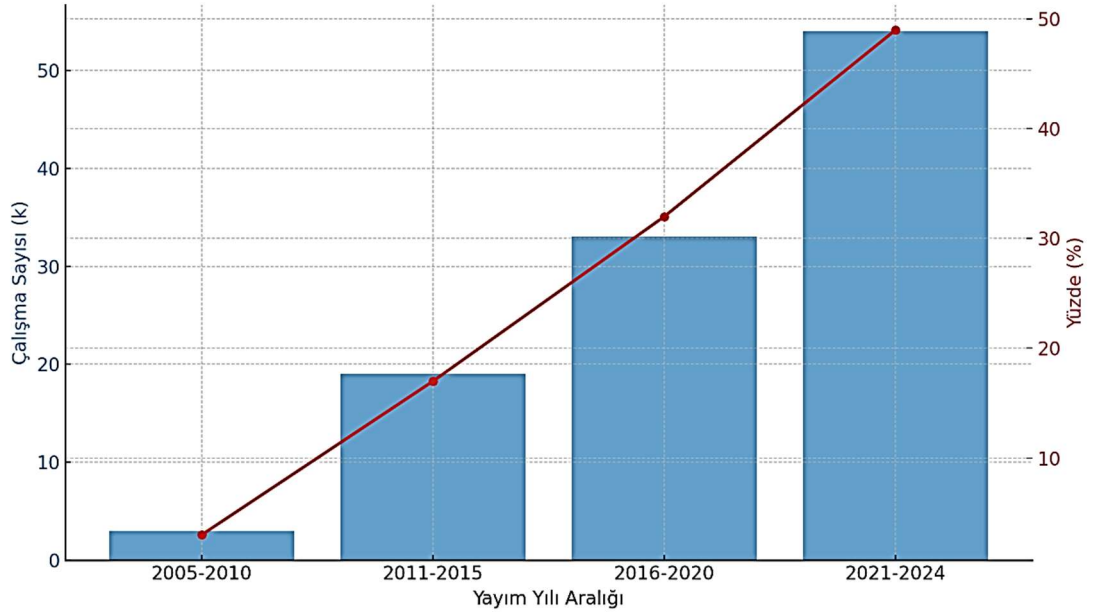
Sn	Yayın	Meta-Analize Dahil Edilen Değişken	Sn	Yayın	Meta-Analize Dahil Edilen Değişken
1	Aboudahr ve Jiali, 2019	Örgütsel Bağlılık	59	Akın Kösterelioğlu, 2017	Örgütsel Vatandaşlık Akademik İyimserlik
2	Adıgüzelli, 2016	Örgütsel Güven	60	Kulu, 2020	Öğretmen İş birliği
3	Ağırdaş, 2014	İş Doyumu	61	Kurt, 2016	Öz Yeterlik
4	Al-Harhi ve Al-Mahdy, 2016	Okul Etkililiği	62	Kurt, 2022	Öğretmen Profesyonelliği
5	Alabbad, 2022	İş Doyumu	63	Li vd., 2024	Örgütsel Stres Öz Yeterlik
6	Alagöz vd., 2022	Okul Etkililiği	64	Liu vd., 2021	Öğretmen İş birliği İş Doyumu
7	Alazmi, 2024	Psikolojik Güçlendirme	65	Majouni vd., 2023	Psikolojik Güçlendirme
8	Alenezi, 2019	Akademik İyimserlik	66	Malloy, 2012	Akademik İyimserlik
9	Alhassan ve Alhassan, 2021	Psikolojik Güçlendirme	67	Mascall vd., 2008	Öz Yeterlik Örgütsel Güven Akademik İyimserlik
10	Ali vd., 2021	Öz Yeterlik	68	Mayan ve Mansor, 2021	Öz Yeterlik
11	Amzat ve Hussein, 2022	Öğretmen İş birliği	69	Ma vd., 2024	Öğretmen İş birliği Örgütsel Güven Öğretmen Profesyonelliği
12	Arık ve Çağlar, 2023	Örgütsel Stres	70	Muthiah vd., 2021	Örgütsel Bağlılık

				İş Doyumu	
13	Ataş Akdemir, 2016	Akademik İyimserlik Örgütsel Bağlılık	71	Ofluoğlu, 2023	Öğretmen İş birliği
14	Atılkan, 2019	Okul Etkililiği	72	Oldaç, 2016	Öğretmen İş birliği Akademik İyimserlik
15	Aydoğan, 2018	Örgütsel Bağlılık	73	Omoresemi, 2022	Öz Yeterlik Örgüt Kültürü
16	Bakır ve Aslan 2014	Örgütsel Bağlılık	74	Özdemir, 2023	Öğretmen İş birliği
17	Bektaş vd., 2020	Örgütsel Güven Motivasyon	75	Özuyulası, 2020	Örgüt Kültürü
18	Berkovich ve Hassan, 2023	Motivasyon	76	Pan ve Chen, 2024	Örgütsel Güven
19	Beycioğlu vd., 2012	Örgütsel Güven	77	Peker, 2022	Örgütsel Vatandaşlık Örgüt Kültürü
20	Bildirici, 2020	İşten Ayrılma Okul Etkililiği	78	Pineda Jr., 2024	Psikolojik Güçlendirme
21	Boru ve Bellibaş, 2021	Akademik İyimserlik	79	Rabindarang vd, 2014	Örgütsel Stres
22	Büyükgoze Vd., 2022	Öğretmen İş birliği İş Doyumu	80	Rashid ve Latif, 2021	Öz Yeterlik
23	Cansev, 2021	Örgütsel Bağlılık	81	Rasouli vd., 2017	Örgütsel Bağlılık
24	Cansoy ve Parlar, 2018	Örgütsel Güven Akademik İyimserlik	82	Ray, 2019	Örgütsel Güven
25	Chang, 2011	Akademik İyimserlik	83	Sahraee vd., 2021	İş Doyumu Akademik Başarı
26	Chuidi ve Wahab, 2024	Örgütsel Stres	84	Samancıoğlu vd., 2020	Örgütsel Bağlılık İş Doyumu
27	Coskun Yurtyapan, 2021	Akademik İyimserlik	85	Sarıççek, 2014	Örgüt İklimi
28	Çiçek, 2018	Örgütsel Güven	86	Sırıklığıl, 2020	Örgütsel Bağlılık
29	Çoban ve Atasoy, 2020	Öğretmen İş birliği	87	Sun ve Xia, 2018	Öz Yeterlik İş Doyumu
30	Çobanoğlu, 2021	Psikolojik Güçlendirme	88	Tariq, 2022	İşten Ayrılma İş Doyumu Örgütsel Bağlılık Psikolojik Güçlendirme
31	Çobanoğlu, 2020	Örgütsel Güven İş Doyumu	89	Tariq, 2024	Örgütsel Bağlılık İş Doyumu

32	Çomak, 2021	Örgüt İklimi	90	Thien vd., 2021	Örgütsel Bağlılık Akademik İyimserlik
33	Davis, 2014	Öz Yeterlik Örgüt Kültürü	91	Thien ve Chan, 2022	Akademik İyimserlik
34	Demarco, 2018	Öz Yeterlik Örgüt Kültürü	92	Ting vd., 2024	Örgütsel Bağlılık
35	Erdoğan, 2021	Örgütsel Vatandaşlık	93	Torres, 2018	İş Doymu
36	Erdoğan vd., 2024	Örgüt Kültürü	94	Torres, 2019	Öğretmen İşbirliği Öz Yeterlik İş Doymu
37	Ereş ve Akyürek, 2016	İş Doymu	95	Uçar ve Dağlı, 2017	Motivasyon
38	Ghazali ve Alias, 2024	İş Doymu	96	Uçar, 2021	Örgütsel Bağlılık
39	Ghirmai ve Hongde, 2023	Örgütsel Bağlılık Akademik Başarı	97	Ulusoy, 2014	Örgütsel Bağlılık İş Doymu
40	Halim ve Ahmad, 2016	Öz Yeterlik	98	Uslu ve Beycioğlu, 2013	Örgütsel Bağlılık
41	Hamzah ve Jamil, 2019	Öğretmen İş birliği	99	Veyisoğlu, 2024	Örgüt İklimi
42	Hasanvand vd., 2013	Akademik İyimserlik	100	Wahab vd., 2013	Motivasyon
43	Hata vd., 2020	Öz Yeterlik	101	Wang vd., 2022	Öz Yeterlik
44	Hua ve Ling, 2019	Örgütsel Bağlılık	102	Yakut Özek ve Büyükgöze, 2023	Öğretmen İş birliği Öz Yeterlik İş Doymu
45	Hulpia vd., 2009	İş Doymu	103	Yang ve Chang, 2024	Öğretmen Profesyonelliği Öğretmen İş birliği
46	Hulpia vd., 2012	Örgütsel Bağlılık	104	Yener, 2014	İşten Ayrılma
47	Husin ve Mohamad, 2019	Örgütsel Bağlılık	105	Yetim, 2015	Örgütsel Bağlılık
48	İşcan, 2014	İş Doymu	106	Yılmaz ve Turhan, 2015	Örgütsel Güven Akademik Başarı
49	Jacobs, 2010	Örgütsel Bağlılık	107	Zare ve Nastiezaie, 2019	Öz Yeterlik Akademik İyimserlik
50	Joo, 2020	Öğretmen Profesyonelliği Öğretmen İş birliği	108	Zheng vd., 2019	Öz Yeterlik İş Doymu Örgütsel Güven
51	Kaplan ve Yüner, 2023	Örgütsel Bağlılık	109	Zulkefli vd., 2021	Örgütsel Bağlılık

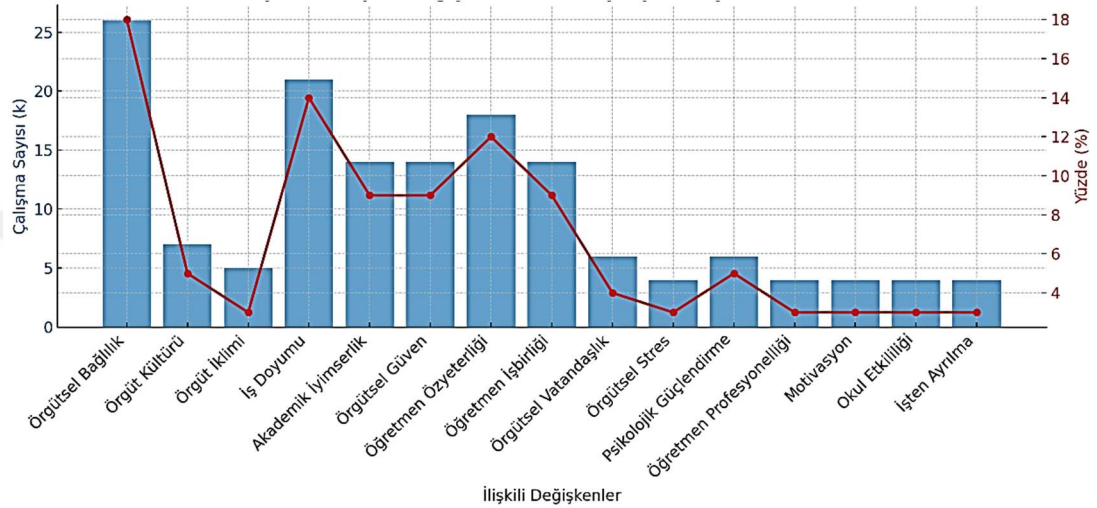
52	Kara ve Yılmaz, 2023	Örgüt İklimi	110	Leithwood ve Mascall, 2008	Akademik Başarı
53	Karaavcı, 2022	Örgüt Kültürü	111	Seashore Louis vd., 2010	Akademik Başarı
54	Kavgacı ve Öztürk, 2023	İşten Ayrılma Örgütsel Bağlılık Örgütsel Güven	112	Kılınç vd., 2023	Akademik Başarı
55	Kavgacı, 2024	Örgütsel Vatandaşlık Örgütsel Güven	113	Tsuyuguchi vd., 2020	Akademik Başarı
56	Kaya vd., 2024	Öz Yeterlik İş Doyumu Örgütsel Bağlılık			
57	Khan vd., 2023	Örgüt İklimi			
58	Kılınç, 2014	Örgütsel Vatandaşlık			

Tablo 3.3'te yer alan 113 yayınının analizi sonucunda, meta-analiz kapsamında dağıtımçı liderliğin etkilediği 16 farklı değişken ile ilişkili toplam 158 bağımsız çalışmaya ait ilişki olduğu görülmüştür. 113 çalışmaya ilişkin çeşitli oranlar ve tanımlayıcı istatistikler, aşağıda yer alan grafiksel görseller aracılığıyla sunulmuştur.



Şekil 3.4: Yayın Yıllarına Göre Çalışma Sayısı ve Oranı

Şekil 3.3'te, 2005–2024 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmaların yayın yılı aralıklarına göre dağılımı sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, 2005–2010 yılları arasında yayınlanan çalışma sayısı oldukça sınırlı kalmış ($k=3$; %3), ancak takip eden dönemlerde artış göstermiştir. 2011–2015 yıllarında bu sayı 19'a yükselmiş ve toplam çalışmaların %17'sini oluşturmuştur. 2016–2020 yılları arasında ise 33 çalışma ile bu oran %32'ye çıkmıştır. En yüksek artış ise 2021–2024 döneminde gözlemlenmiş; 54 çalışmanın yayınlandığı bu dönem, toplamın %49'unu temsil etmektedir.

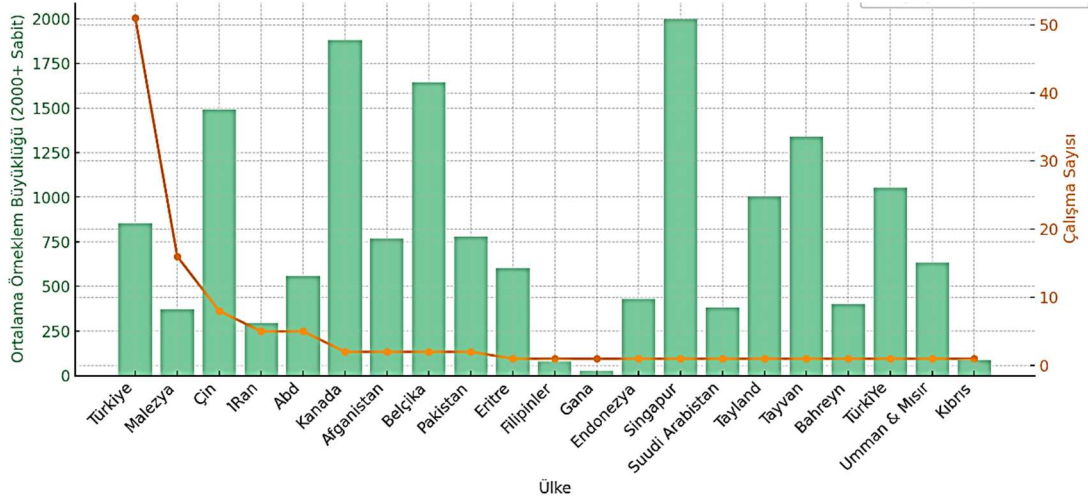


Şekil 3.4: İlişkili Değişkenlere Göre Çalışma Sayısı ve Oranları

Şekil 3.4'te, analiz edilen çalışmalarda en sık ele alınan değişkenler ve bu değişkenlerin çalışmalarda yer alma sıklıkları gösterilmektedir. Mavi çubuklar, her bir değişkenle ilişkili çalışma sayısını (k), kırmızı çizgi ise bu sayıların toplam içindeki yüzdesini temsil etmektedir.

Verilere göre en çok çalışılan değişken Örgütsel Bağlılık ($k=26$; %18) olmuştur. Bunu sırasıyla İş Doyumu ($k=21$; %14), Öğretmen Özyeterliliği ($k=18$; %12), Akademik İyimserlik ($k=14$; %9), Örgütsel Güven ($k=14$; %9) ve Öğretmen İşbirliği ($k=14$; %9) izlemektedir. Bu değişkenlerin oranları, araştırmaların büyük kısmının bireysel öğretmen algılarına ve örgütsel özelliklere odaklandığını göstermektedir.

Bununla birlikte, Örgüt Kültürü ($k=7$; %5), Örgütsel Vatandaşlık ($k=6$; %4), Psikolojik Güçlendirme ($k=6$; %5), Örgüt İklimi ($k=5$; %3), Örgütsel Stres ($k=4$; %3), Öğretmen Profesyonelliği ($k=4$; %3), Motivasyon ($k=4$; %3), Okul Etkliliği ($k=4$; %3) ve İşten Ayrılma ($k=4$; %3) değişkenleri de araştırmalarda yer almış ancak görece daha düşük oranlarda incelenmiştir.



Şekil 3.5: Ülkelere Göre Ortalama Örneklem Büyüklüğü ve Çalışma Yaygınlık Oranı

Şekil 3.5'te çalışmaya dahil edilen toplam 105 araştırmacının, örneklem büyüklüğü ve ülke dağılımına göre karşılaştırmalı biçimde görselleştirilmiş halidir. Grafikte yer alan yeşil çubuklar, ülkelerin ortalama örneklem büyüklüklerini göstermektedir; 2000 ve üzeri değerler sabit 2000+ olarak gösterilmiştir. Turuncu çizgi ise aynı ülkelerde yürütülen toplam çalışma sayısını ifade etmektedir.

Verilere göre en fazla çalışmanın yürütüldüğü ülke Türkiye olup, 51 çalışmayla toplamın yaklaşık yarısını (%48,6) oluşturmaktadır. Bunu Malezya (16 çalışma), Çin (8 çalışma), ABD (5 çalışma) ve İran (5 çalışma) takip etmektedir. Bu ülkeler hem sayısal hem de örneklem büyüklüğü açısından öne çıkmaktadır.

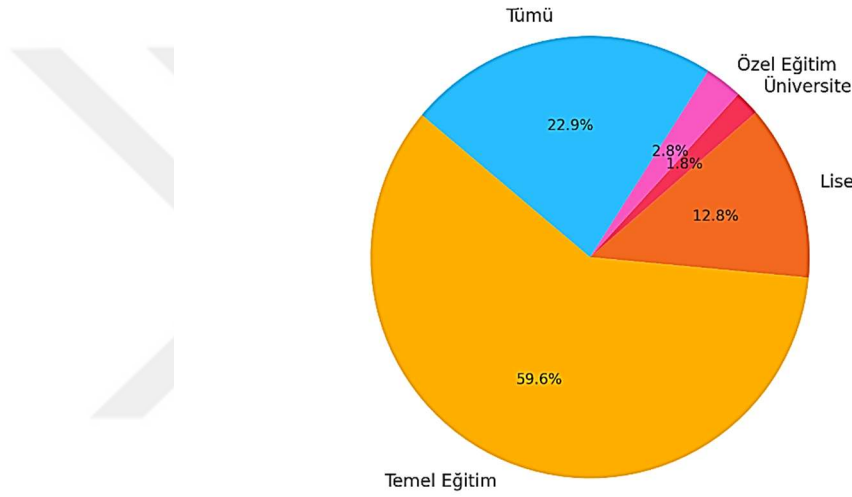
Buna karşın, Gana, Kuveyt, Eritre, Filipinler, Kuzey Kıbrıs ve Bahreyn gibi ülkeler yalnızca birer çalışma ile temsil edilmiştir. Bu ülkelerdeki araştırmalar örneklem açısından da daha sınırlı kalmış, kıyaslamalı analizlerde düşük yoğunluklu olarak yer almıştır.

Kıtasal dağılıma bakıldığında, çalışmalarda en çok temsil edilen bölge Asya kıtasıdır. Türkiye, Malezya, Çin, İran, Pakistan, Tayland, Endonezya, Afganistan ve Kuveyt gibi ülkeler bu bölgede yer almaktadır. Asya'yı, özellikle ABD ve Kanada örnekleriyle Kuzey Amerika takip etmektedir. Avrupa'dan ise Belçika ve kısmen Türkiye veri sunmuştur. Afrika kıtasını temsilen Gana ve Eritre yer alırken, Orta Doğu ve Körfez ülkeleri arasında Suudi Arabistan, Bahreyn, Umman ve

Mısır gibi ülkeler yer almaktadır.

Bu şekil, yalnızca sayısal bir sıralama değil, aynı zamanda coğrafi çeşitliliği, araştırma sıklığını ve örneklem kapsamını birlikte değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Araştırma konularının yoğunlaştığı ülkeler kadar, düşük temsile sahip bölgelerin de gelecekteki çalışmalar için bir boşluk alanı sunduğu söylenebilir.

Grafikte yalnızca tekil ülke verileri yer almakta, 4 çalışmada “30 ülke”, “34 ülke”, “47 ülke” gibi çok uluslu örneklemeleri kapsayan OECD gibi raporların yer aldığı veriler birden fazla ülke olduğu için kapsam dışı bırakılmıştır.



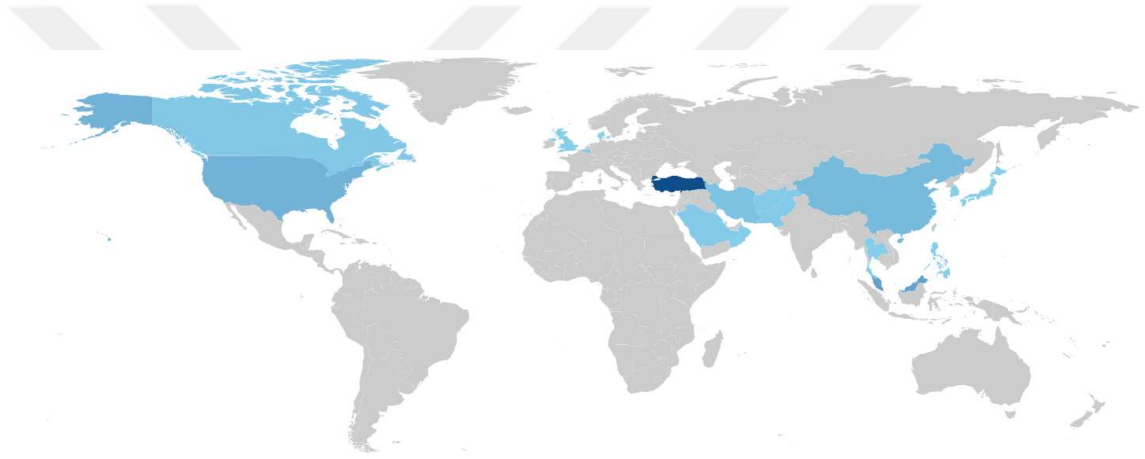
Şekil 3.6: Çalışmaların Öğretim Kademelerine Göre Dağılımını

Şekil 3.6’da incelenen örneklemin öğretim kademelerine göre dağılımını pasta grafik şeklinde göstermektedir. Grafikten de açıkça görülebildiği üzere, örneklemin büyük çoğunluğunu %59,1 ile Temel Eğitim kademesi oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla %22,7 ile Tümü kategorisi, %12,7 ile Lise kademesi takip etmektedir. Özel Eğitim kademesi %2,7 oranında temsil edilirken, Üniversite kademesi ise en düşük oran olan %1,8 ile grafikte yer almaktadır. Bu dağılım, araştırmanın hedef kitlesinin ağırlıklı olarak Temel Eğitim düzeyinde olduğunu ortaya koymakta ve sonraki analizlerin bu temel üzerinden şekillenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

3.3. Bibliyometrik Analiz

113 meta-analize dahil edilen çalışma, bu araştırma alanına genel bakışı ve alanın entelektüel yapısını analiz etmek için kullanılmıştır. Dağıtımcı liderlik ile okul ve

öğretmen çıktıları konusundaki yayınlara ilişkin olarak; çalışmalar, yazarlar ve ülkeler çeşitli indeksler aracılığıyla belirlenen etki alanları genel bir çerçevede incelenmiştir. Bu çalışmada yer alan tematik harita, ağaç harita (treemap) ve ülkelere göre üretim görselleştirmeleri, meta-analize dâhil edilen 113 ampirik çalışmanın bibliyometrik verileri kullanılarak, Bibliometrix R paketi aracılığıyla RStudio yazılım ortamında üretilmiştir. Verilerin analizinde ve grafiklerin oluşturulmasında biblioshiny arayüzü kullanılmıştır. Elde edilen görseller, ilgili kavramların literatürdeki yoğunluk ve bağlamsal ilişkilerini yansıtacak biçimde tematik olarak yorumlanmıştır.

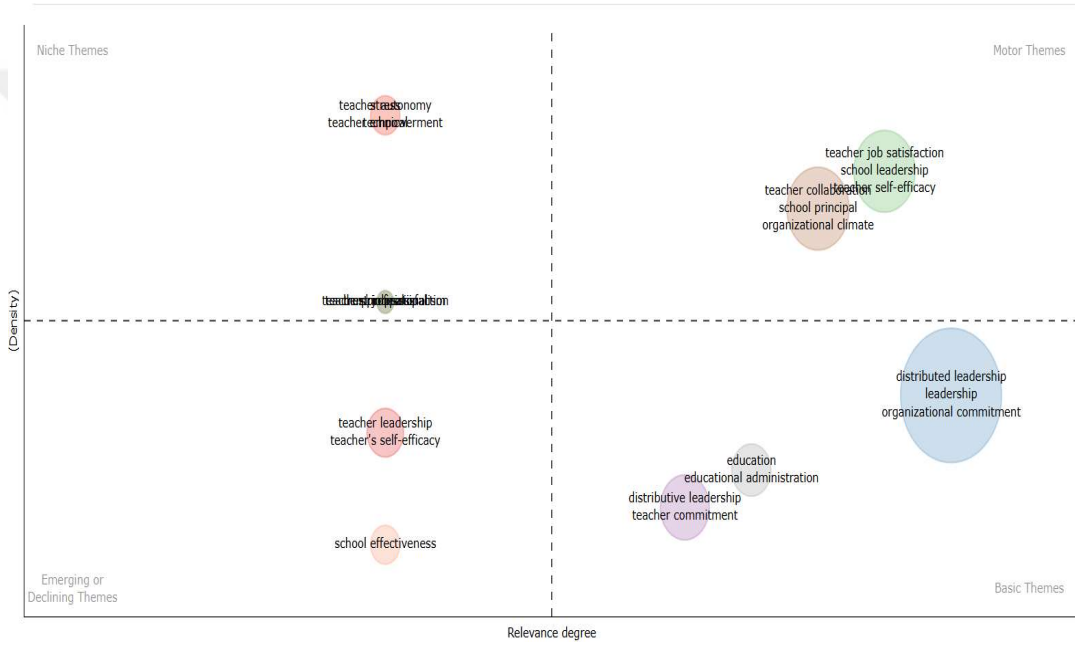


Şekil 3.7: Meta-Analize Dahil Edilen Dünya Çapında Yayınlar

Bu meta-analize dâhil edilen toplam 113 ampirik çalışmanın yazarlarına ait ülke bilgileri incelendiğinde, dağılımın belirli ülkelere yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Şekil 3.7’de sırasıyla yıllara göre ülke bazlı yayın üretimi ile dünya üzerindeki bilimsel üretim coğrafi olarak sunulmuştur. "Country Scientific Production" haritası, bu üretimin dünya geneline dağılımını göstermektedir. Harita, yazar bağlı ülkelerin coğrafi yoğunluklarını ortaya koymakta olup renk tonları aracılığıyla üretim seviyeleri görselleştirilmiştir. Haritada Türkiye koyu mavi ile gösterilerek en yüksek katkı sağlayan ülke olarak öne çıkmıştır. Türkiye’yi daha açık mavi tonlarla temsil edilen ABD, Kanada, Çin, Malezya, İran gibi ülkeler izlemektedir. Bunun yanı sıra, İngiltere, Belçika, Japonya, Güney Kore, Filipinler, Kuveyt, Umman, Bahreyn, Pakistan ve Afganistan gibi ülkeler düşük oranlı katkılarla haritada yer almıştır. Afrika, Güney Amerika ve Batı Avrupa’nın önemli bir kısmı ise katkı sunmamış olup haritada gri

renkle temsil edilmiştir.

Bu bulgular, meta-analize konu olan dağıtımçı liderlik kavramının en yoğun biçimde Türkiye'de ampirik olarak ele alındığını, buna karşılık Batı ülkelerinde henüz yeterince yaygınlaşmadığını göstermektedir. Dolayısıyla araştırmamızın ampirik temelli bir çalışma olması, kavramın ele alındığı bağlamsal farklılıkları da dikkate almayı gerektirmiştir. Bu durum, hem bulguların yorumlanmasında hem de gelecekteki araştırmalara yönelik önerilerin geliştirilmesinde önemli bir belirleyici olarak değerlendirilmektedir.



Şekil 3.8: Meta-Analize Dahil Edilen Yayınların Tematik Alanlar

Şekil 3.8'de bibliyometrik grafik, “Dağıtımçı Liderlik ile Okul ve Öğretmen Çıktılarına ait Meta-analize Dahil Edilen Yayınların Tematik Alanlarını” görselleştirmektedir. Grafik dört bölüme ayrılmıştır ve eksenler, temaların gelişim derecesi (yoğunluk) ve önem derecesi (merkezilik) bakımından analiz edilmesini sağlar.

Şekilde sağ alt çeyrekte yer alan “distributed leadership”, “organizational commitment” ve “leadership” kavramları, çalışmalarda sıkça ele alınan ancak yoğunluğu düşük olan temalar olarak öne çıkmıştır. Bu durum, bu kavramların alanın temel bileşenleri olduğunu ancak daha fazla derinlemesine analiz gerektirdiğini

alındığı anlaşılmaktadır.

3.4. Kodlama İşlemi

Meta-analiz sürecine dahil edilebilecek çalışmaların belirlenmesi için literatür taraması sonrasında ön elemeye tabi tutulan çalışmalar kodlama işlemine alınmıştır. Kodlama işlemi, veri ayıklamayı ifade eder ve incelenen çalışmalardaki karmaşık bilgileri araştırma amacına uygun verilere dönüştürmek için gerçekleştirilir (Çoğaltay, 2014a). Analizin doğruluğunu sağlamak için kodlama işlemi olabildiğince sistematik, düzenli ve ayrıntılı bir yöntemle yapılmalıdır. Kodlama, taranan çalışmaların tanımlayıcı bilgilerini sayısal verilere çevirmeye yardımcı olur (Topçu, 2009). Bu doğrultuda, verilerin analizine geçmeden önce bir kodlama formu hazırlanmış ve tüm kodlamalar bu forma göre yapılmıştır. Kodlama formunun amacı, incelenen çalışmaların belirli ölçütlere göre özelliklerini düzenli bir şekilde, bütünsel bir bakış açısıyla ve her bir araştırmanın özel niteliklerini göz ardı etmeyecek biçimde bir araya getirmektir. Kodlama işlemi Microsoft Excel’de listelenmiş, dağıtımcı liderlik ile okul ve öğretmen çıktıları açısından sınıflandırılmıştır. Araştırmacının kendisi ve doktora eğitimine sahip bir uzman tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda, çalışmaya dahil edilmek üzere 109 çalışma seçilmiştir. Hazırlanan kodlama formu şu bileşenleri içermektedir:

- Çalışmanın Künyesi
- Çalışmanın Yayın Türü
- Çalışmanın Yayın Yılı
- Örgütsel Çıktılar
- Örneklem Bilgisi
- Çalışmada Ulaşılan Korelasyon Değeri
- Öğretim Kademesi
- Dağıtımcı Liderlik Ölçeği
- Diğer Ölçek

3.5. Verilerin Analizi

Meta-analizlerde elde edilen ortalama etki büyüklüğü, iki değişken arasındaki ilişkinin

gücünü ve yönünü belirlemek için kullanılan standart bir ölçüttür (Borenstein vd., 2009). Bu çalışmada ortalama etki büyüklüğü iki farklı yöntemle hesaplanmıştır. Araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. Ayrıca, Standartlaştırılmış Ortalama Etki Büyüklüğü, bağımsız grup ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılmıştır. Bu yöntem, her iki değişkenin temel alındığı çalışmalardan elde edilen bulguların karşılaştırılabilir olmasını sağlar. Korelasyon katsayısının +1 ile -1 arasında değişen değerleri, z tablosuna dönüştürülerek analiz edilmiştir (Hedges ve Olkin, 1985).

Meta-analiz uygulamalarında, kullanılan yöntemden bağımsız olarak iki temel istatistiksel model öne çıkmaktadır: sabit etki modeli ve rassal etkiler modeli. Bu modellerden hangisinin tercih edileceği, meta-analize dâhil edilen çalışmaların özelliklerinin ilgili modelin varsayımlarına ne ölçüde uyduğuna bağlı olarak belirlenmelidir (Borenstein vd., 2009). Sabit etki modeli, tüm çalışmaların aynı temel etkiyi yansıttığı varsayımına dayanır ve bu bağlamda belirli bir evrende geçerli olan ortalama etki büyüklüğünü hesaplamayı amaçlar. Ancak analiz edilen çalışmaların birbirinden yapısal olarak farklılık gösterdiği ve sonuçların daha geniş bir popülasyona genellenmesinin hedeflendiği durumlarda rassal etkiler modeli tercih edilmelidir. Sabit etki modeli tüm çalışmalarda ortak bir etkiyi tahmin etmeye çalışırken; rassal etkiler modeli, farklı çalışmaların etki büyüklüklerinin dağılımını dikkate alarak bu dağılımın ortalamasını esas alır (Hedges & Olkin, 2014). Bu doğrultuda, yürütülen bu çalışmada meta-analiz süreci rassal etkiler modeli temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kodlanan çalışmaların bir kısmında dağıtımcı liderlik ile okul ve öğretmen çıktıklarına ait puanlarının alt boyutları bazında, diğer bir kısmında ise toplam puanda raporlandığı tespit edilmiştir. Çalışmalarda kullanılan ölçeklerin faktör yapılarının farklılık göstermesi nedeniyle analizler, toplam puanlar ve en büyük faktör değeri esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, çalışmaların Dünya'nın farklı ülkelerinde, çeşitli öğretim kademesinde ve farklı çalışma türünde yürütülmüş olması, ortalama etki büyüklüğünü etkileyebileceği düşünüldüğünden, moderatör analizi de yapılmıştır. Verilerin analizinde ise Comprehensive Meta-Analysis 3.0 yazılımından faydalanılmıştır.

3.6. Moderatör Analizi

Moderatör analizi, alt gruplar arasında ortaya çıkan farklılıkların yönünü belirlemenin

yanı sıra, belirli moderatör değişkenlerin ortalama etki büyüklüğü üzerindeki etkisini incelemeye olanak tanıyan istatistiksel bir tekniktir. Meta-analiz bağlamında bu analiz türü, araştırmanın temel hedefleri doğrultusunda önceden yapılandırılarak dikkatle planlanmalı ve sistematik bir biçimde uygulanmalıdır (Littel vd., 2008). Moderatör değişkenlere göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Hedges ve Olkin'in (2014) geliştirdiği Q istatistiği yöntemi sıklıkla kullanılmaktadır. Bu yöntem kapsamında toplam Q değeri iki alt bileşene ayrılır: Qbetween (Q_b) ve Qwithin (Q_w). Q_b , moderatör değişkenin düzeyleri arasında varyans olup olmadığını, bir diğer deyişle gruplar arası heterojenliği test ederken; Q_w , her bir grubun kendi içindeki homojenlik düzeyini değerlendirmektedir (Kulinskaya et al., 2008).

Bu çalışmada, moderatörler arasındaki farkların istatistiksel anlamlılığı Q_b değerleri üzerinden analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı ve seçilen modele uygun olarak, ortalama etki büyüklüğünü etkileyebileceği düşünülen moderatör değişkenler şunlardır:

- (i) Yıl,
- (ii) Öğretim kademesi,

3.7. Yayın Yanlılığı

Yayın yanlılığı, belirli bir konuya ilişkin tüm araştırmaların yayınlanmamış olabileceği varsayımına dayanmaktadır. Özellikle, istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulamayan ya da zayıf ilişkiler ortaya koyan çalışmalar genellikle yayınlanma değerinde görülmez. Bu durum, toplam etki düzeyini olumsuz etkileyerek ortalama etki büyüklüğünde yanıltıcı bir artışa yol açabilir (Borenstein vd., 2009; Hanrahan vd., 2013; Kulinskaya vd., 2008). Yayın yanlılığı, meta-analiz çalışmalarında eksik veri kaynağı olarak da değerlendirilebilir ve bu durum toplam etki üzerinde yanlı bir etki yaratabilir. Bu nedenle, meta-analizlerde yayın yanlılığı ihtimali dikkate alınır.

Bu çalışmada yayın yanlılığını incelemek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Yayın yanlılığı olduğuna dair kanıtlar mevcut mudur?
- Genel etki büyüklüğü, yayın yanlılığının bir sonucu olabilir mi?
- Toplam etkinin ne kadarı yayın yanlılığına bağlıdır?

Bu tür soruları istatistiksel olarak yanıtlamak için çeşitli yöntemler kullanılır. Bunlardan en yaygını huni çizimi (funnel plot) yöntemidir. Huni çizimi, çalışmaların yayın yanlılığı etkisine maruz kalıp kalmadığını görselleştirmeye yardımcı olur. Tam anlamıyla objektif olmasada, bu yöntem yayın yanlılığına dair önemli ipuçları sunar. Çalışma kapsamında meta-analize dahil edilen araştırmaların huni çizimleri incelenmiş ve yayın yanlılığına dair herhangi bir kanıt bulunamamıştır. Yayın yanlılığına işaret eden durumlarda, huni çiziminin belirgin bir asimetri göstermesi beklenir. Özellikle, huninin alt kısmında yoğunlaşan çalışmaların ortalama etki çizgisinin bir tarafında (genellikle sağda) toplanması yayın yanlılığının varlığına işaret eder. Ancak bu çalışmada, analiz edilen verilerde böyle bir asimetri gözlenmemiştir.

Funnel plot analizlerinde yayın yanlılığına dair herhangi bir kanıt bulunmamasına rağmen, rassal etki modeline dayalı meta-analizden elde edilen etki büyüklüğünün yayın yanlılığı etkisini değerlendirmek için Duval ve Tweedie'nin trim ve fill testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 3.11'de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, gözlenen etki büyüklüğü ile yayın yanlılığını düzeltmek amacıyla hesaplanan sanal etki büyüklüğü arasında bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durumun temel nedeni, funnel plot üzerinde araştırmaların merkez çizginin her iki tarafında dengeli ve simetrik bir şekilde dağılmış olmasıdır. Merkez çizginin sağında veya solunda eksik veri olduğu yönünde bir bulguya rastlanmadığından, gözlenen etki büyüklüğü ile sanal etki büyüklüğü arasındaki fark sıfırdır.

Tablo 3.4: Yayın Yanlılığı Ölçüm Sonuçları

İlişkili Değişkenler <i>Dağıtıcı Liderlik ile</i>	Fisher's Z	Orwin Safe	Duval and Tweedie		Egger Test (p)	Begg and Mazumdar (p)
		N (0.01 Korelasyon) *	Trimmed	Observed/Corrected		
Akademik İyimserlik	.490	698	0	.454/.454	.556	.826
İş Doyumu	.555	1005	0	.504/.504	.461	.650
Örünt İklimi	.713	367	0	.612/.612	.169	.462
Örgüt Kültürü	.757	512	0	.639/.639	.763	.951
Örgütsel Bağlılık	.625	1584	0	.537/.537	.853	531
Örgütsel Güven	.816	1082	0	.673/.673	.455	.476

Öğretmen Öz-Yeterliği	.419	362	0	.396/.396	.014	.879
Öğretmen İşbirliği	.442	324	3	.415/.476	.007	.443
Örgütsel Vatandaşlık	.502	296	1	.463/.497	.987	1.00
Örgütsel Stres	-.630	65	0	-.110/-.110	.460	.734
Psikolojik Güçlendirme	.399	233	1	.434/.525	.423	.710
Motivasyon	.396	166	0	.376/.376	.279	.734
Öğretmen Profesyonelliği	.490	121	0	.398/.398	.096	.734
Okul Etkililiği	.898	352	0	.715/.715	.787	.734
İşten Ayrılma	-.630	223	0	-.558/-.558	.363	.308
Akademik Başarı	.454	175	2	.454/.584	.112	.133

*Kriter değeri olarak 0,01 alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu çalışma kapsamında, dağıtımçı liderliğin okul ve öğretmen çıktıları üzerindeki etkisini inceleyen meta-analiz bulguları, belirlenen hipotezlere göre sınıflandırılarak detaylı sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 4.1’de, dağıtımçı liderlik ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiye dair meta-analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda toplam 14 çalışma analize dâhil edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (*Fisher’s Z* = .490) olarak bulunmuş olup dağıtımçı liderliğin akademik iyimserlik üzerinde orta düzey güçlü bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Tablo 4.1: Dağıtımçı Liderlik ile Akademik İyimserlik Arasındaki Meta-Analiz Bulguları

	k	N	<i>Fisher’s Z</i>	SH	Varyans	CI (Güven Aralığı)		p
						Alt Limit	Üst Limit	
Rassal Etkiler Modeli	14	8766	0.490	0.044	0.002	0.304	0.577	0.000

*p<0.01

Dağıtımçı liderliğin akademik iyimserlik üzerindeki genel etkililiğini incelemek amacıyla rassal etkiler modeline dayalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, genel etki büyüklüğü 0.490 olarak hesaplanmış ve bu değer, %95 güven aralığı içerisinde 0.304 ile 0.577 arasında bulunmuştur.

Gerçek etki büyüklükleri ortalamasının istatistiksel olarak sıfırdan farklı olmadığına dair H_0 hipotezi reddedilmiştir ($z = 11.048$; $p < 0.001$). Bu durum, tüm çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşmadığını göstermektedir. Z-değeri ne kadar büyükse, sıfır etkisinin doğru olma olasılığı o kadar düşük olur. Genellikle, 95% güven düzeyi için Z değerinin $\pm 1,96$ sınırlarının dışında olması null hipotezi reddetmek için yeterlidir.

Ancak buradaki Z değeri 11.048 bu sınırların çok ötesinde, yani etkilerin sıfır olmadığını güçlü bir şekilde kanıtlamaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020)

Plonsky ve Oswald (2014) sınıflandırması esas alındığında, rassal etkiler modeline göre elde edilen 0.490'luk etki büyüklüğü, dağıtımçı liderlik davranışlarının, akademik iyimserlik düzeyini arttırmada orta düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.1. Güç Analizi

Dağıtımçı liderlik davranışlarının akademik iyimserlik üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu meta-analiz çalışmasında güç analizi, Borenstein vd., (2009); Valentine vd., (2010) ile Pigott'un (2012) önerdiği formülasyon temel alınarak gerçekleştirilmiştir:

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(c\alpha - \lambda) + \Phi(-c\alpha - \lambda)$$

Rassal etkiler modeline dayalı analiz sonucunda, ortalama etki büyüklüğü 0.490 olarak hesaplanmış; bu değer varyansı ise 0.002 bulunmuştur. Güç analizinde gerekli olan lambda (λ) katsayısı, ilgili etki büyüklüğünün standart hatasına bölünmesiyle elde edilmekte olup, $\lambda = 0.490 / \sqrt{0.002} = 10.957$ şeklinde hesaplanmıştır. Alfa düzeyinin 0.05 olarak belirlendiği bu analizde, kritik değer ($c\alpha$) olarak 1.96 alınmıştır. Bu değerler ilgili eşitlikte yerine konduğunda;

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(1.96 - 10.957) + \Phi(-1.96 - 10.957) = 1$$

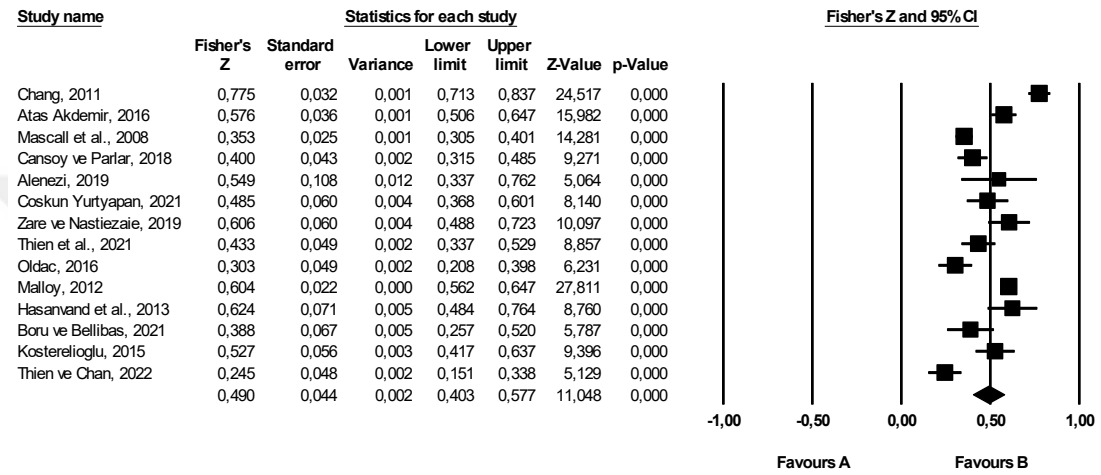
şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, analizde kullanılan etki büyüklüğü verisinin oldukça yüksek bir istatistiksel güce sahip olduğu görülmekte ve II. Tip hata olasılığının (B) yok denecek kadar az, yani sıfıra yakın olduğu ifade edilebilmektedir ($B = 1 - \text{Güç} = 0$). Bu durum, meta-analiz bulgularının güvenilirliğini ve istatistiksel geçerliliğini desteklemektedir.

4.1.2. Yayın Yanlılığı

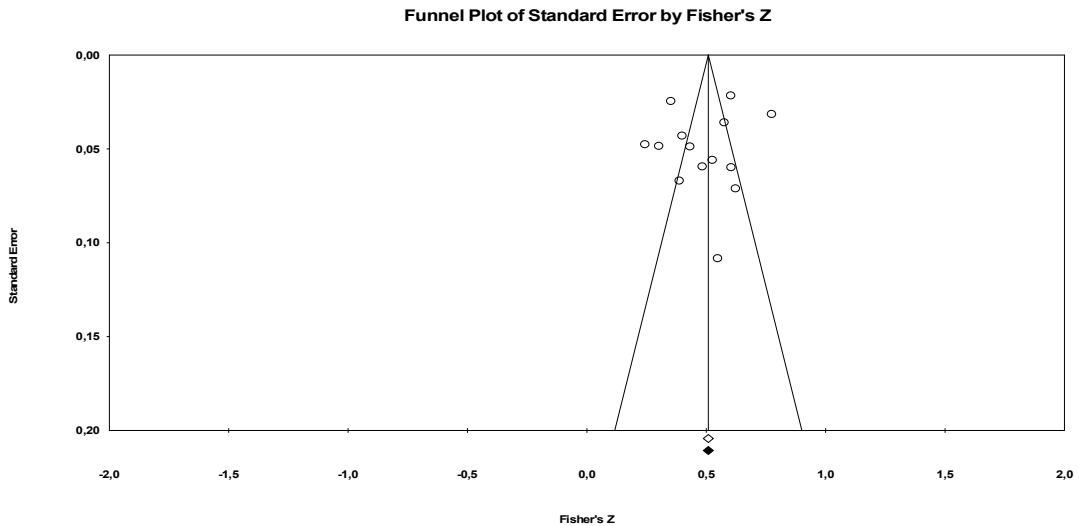
Dağıtımçı liderlik davranışlarının akademik iyimserlik üzerindeki etkilerinin incelendiği meta-analize dâhil edilen çalışmaların orman grafiği Şekil 4.1'de sunulmaktadır. Bu grafik incelendiğinde, çalışma hassasiyetlerinin azaldıkça meta-analizde onlara verilen ağırlığın da düştüğü göze çarpmaktadır. Ayrıca, grafik yukarıdan aşağıya doğru incelendiğinde, çalışmaların etki büyüklüğü için hesaplanan güven aralıklarını temsil eden çizgilerin gitgide genişlediği görülmektedir. Buna ek

olarak, hassasiyetin azalmasıyla birlikte etki büyüklüğünde daha belirgin dalgalanmalar ortaya çıkmaktadır.

Ortalama etki büyüklüğüne ilişkin huni saçılım grafiği ise Şekil 4.1’de gösterilmektedir. Bu grafiğe bakıldığında, meta-analize alınan araştırmaların çoğunlukla orta bölgede biriktiği ve birleşik etki büyüklüğü değerine yakın konumlandığı, ancak ortalamanın sağ tarafında bir miktar yoğunlaşma olduğu gözlemlenmektedir.



Şekil 4.1: Dağıtımçı Liderlik ve Akademik İyimsizlik için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği



Şekil 4.2: Dağıtımçı Liderlik ve Akademik İyimsizlik için Meta-Analize Dahil

Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.2’te sunulan huni saçılım grafiğine ilişkin inceleme sonucunda, meta-analize dahil edilen çalışmaların büyük ölçüde grafiğin orta kısmında toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğü değerinin çevresinde konumlandıkları, ancak bu dağılımın ortalamanın sağ tarafında görece yoğunlaştığı görülmektedir. Huni grafiğinden yalnızca görsel bir inceleme yoluyla istatistiksel anlamda çıkarım yapılamadığından, dağılımın simetrik bir özellik sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile Egger regresyon analizi testleri uygulanmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular, sırasıyla Tablo 4.2. ve Tablo 4.3.’te sunulmaktadır.

Tablo 4.2: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendall S İstatistiği	5.000
Tau	0.04396
Z değeri	0.21898
p (2 yönlü)	0.82667

Tablo 4.2’de sunulan Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analiz sonuçlarına göre, Kendall tau değeri 0,04 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca ek olarak p değerinin 0,826 ($p>0,05$) olması nedeniyle, huni grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını öne süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların çalışmaların ortalama etrafında simetrik bir dağılıma sahip olduğunu ve yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermesi bakımından bu sonuç önemli bir kanıt sunmaktadır.

Huni grafiğindeki simetrinin varlığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer istatistiksel test ise Egger regresyon analizidir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.3’te ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4.3: Egger Regresyon Analizi

Sabit	-1.62878
Standart Hata	2.69068
% 95 alt limit	-7.49127
%95 üst limit	4.23370
t değeri	0.60534
sd	0.27811
p (2 yönlü)	0.55623

Tablo 4.3'te sunulan Egger regresyon analizi sonuçları, huni saçılım grafiğinde olası bir asimetri durumunu değerlendirmektedir. Buna göre, regresyon eğrisi katsayısı %95 güven aralığında -7,49 ile 4,23 arasında değişmekte olup, bu aralıkta en olası tahmin -1,629 olarak belirlenmiştir. Elde edilen p değeri ($p=0,556$) $P>0,05$ 'ten olduğundan, huni saçılım grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını ileri süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu sonuç, huni grafiğinde etki büyüklüklerinin simetrik bir dağılım sergilediğine ve yayın yanlılığının olmadığına işaret etmektedir.

Begg ve Mazumdar ile Egger regresyon testlerinde anlamlı bir asimetriye rastlanmaması üzerine, bulguların doğruluğunu pekiştirmek amacıyla kırp-doldur testi de gerçekleştirilmiş olup ilgili bulgular Tablo 4.4'te raporlanmıştır.

Tablo 4.4: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi

	Kırılan Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Güven Aralıkları		Q
			Alt Sınır	Üst Sınır	
Gözlenen Değerler	0	.490	.304	.529	199.666
Düzeltilmiş Değerler	0	.490	.304	.529	

Tablo 4.4'te sunulan kırp-doldur testi bulgularına göre, huni grafiğinin tam simetrik yapısı korunmuş ve herhangi bir çalışma eklemesi veya çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Gözlenen ve düzeltilmiş etki büyüklüğü değerleri arasında herhangi bir fark bulunmamıştır. Bu durum, çalışmalar arasında sistematik bir yayın yanlılığı olmadığını ve etki büyüklüğünün bu tür bir yanlılıktan anlamlı şekilde etkilenmediğini göstermektedir.

Ayrıca, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığına ilişkin durumu daha kapsamlı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla Rosenthal ve Orwin hata koruma sayılarına ilişkin veriler de incelenmiştir. Bu analizlerin sonuçları sırasıyla Tablo 4.5 ve Tablo 4.6'da sunulmaktadır.

Tablo 4.5: Rosenthal Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Z değeri	42.58
---------------------------------------	-------

Dahil edilen çalışmalar için p değeri	0.00
Alfa	0.050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1.959
Çalışma sayısı	14
Hata koruma sayısı	6594

Tablo 4.5’de sunulan Rosenthal hata koruma analizi sonuçlarına göre, bu meta-analizde elde edilen etkiyi geçersiz kılmak üzere 6594 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Mullen vd. (2001) tarafından önerilen hata koruma oranına ilişkin ölçüte göre, HKS/(5k+10) oranının 1 değerini aşması tavsiye edilmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Rosenthal hata koruma sayısı dikkate alındığında, hesaplanan 42,58 değerinin kritik değer olan 1’in üzerinde olması, meta-analizden elde edilen sonuçların yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermektedir.

Tablo 4.6: Orwin Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Fizher’s z	0.468
Önemsiz bir Fizher’s z	0.010
Eksik çalışmalarda ortalama Fizher’s z	0.000
Hata koruma sayısı	698

Yayın yanlılığının olası etkilerini daha derinlemesine değerlendirebilmek amacıyla Orwin’in hata koruma sayısı analizi de gerçekleştirilmiş ve ilgili sonuçlar Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6’da sunulan Orwin hata koruma sayısına göre, bu meta-analizde elde edilen Fizher’s z değerini 0,01’in altına çekebilmek için etki büyüklüğü 0,000 olan 698 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu meta-analizde dâhil edilme kriterlerine uyan tüm çalışmaların taranması sonucunda toplam 14 çalışmanın analize katılabildiği göz önüne alındığında, etki büyüklüğü 0,000 olan 698 ek çalışma bulmanın hem ulaşılabilir hem de gerçekçi olmadığı açıktır. Bu durum, yürütülen meta-analiz çalışmasının yayın yanlılığından etkilenmediğine ilişkin bir başka kanıt niteliğinde değerlendirilebilir.

Yayın yanlılığına ilişkin gerçekleştirilen tüm analizler birlikte değerlendirildiğinde, meta-analiz bulgularının yüksek düzeyde tutarlılık gösterdiği ve gelecekte çalışmalara eklenecek olası veriler karşısında dahi sonuçların büyük ölçüde istikrarını koruyacağı

anlaşılmaktadır. Rosenthal ve Orwin hata koruma analizleri, elde edilen etki büyüklüğünün yayın yanlılığına karşı dirençli olduğunu göstermektedir. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile Egger regresyon testi, huni saçılım grafiğinde çalışmaların genel olarak simetrik bir dağılım izlediğine işaret etmektedir.

Yaygın olarak tercih edilen Duval ve Tweedie'nin kırp-doldur testi ise huni grafiğinin simetrik yapısını koruduğunu ortaya koymuş; simetrinin sağlanması için herhangi bir çalışmanın çıkarılmasına gerek duyulmamış ve gözlenen etki büyüklüğü değeri ile düzeltilmiş değer arasında fark bulunmamıştır.

Bu bütüncül bulgular, meta-analize dahil edilen çalışmalar arasında sistematik bir yayın yanlılığı bulunmadığını ve hesaplanan etki büyüklüğünün bu türden bir yanlılıktan anlamlı biçimde etkilenmediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, dağıtımçı liderlik davranışlarının akademik iyimserlik üzerindeki etkisine yönelik yürütülen bu meta-analiz, yayın yanlılığı açısından güvenilir kabul edilebilecek bir düzeydedir. Bu yönüyle çalışma, literatüre katkı sunan geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koymakta; ilerleyen dönemlerde benzer araştırmalara temel oluşturabilecek sağlam bir referans noktası teşkil etmektedir. Ayrıca, elde edilen bulgular, okul müdürlerinin sergilediği dağıtımçı liderlik davranışlarının, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

4.1.3. Heterojenlik Analizi

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşıp paylaşmadıklarını tespit etmek amacıyla yapılan heterojenlik analizi sonuçları Tablo 4.7'de sunulmaktadır.

Tablo 4.7: Heterojenlik Testi Sonuçları

Q	sd ^(Q)	P	I ²	T ²	SH	Varyans	T
199.666	13	0.000	93.489	0.025	0.013	0.000	0.157

Tablo 4.7'de sunulan meta-analiz kapsamındaki çalışmalar arası heterojenlik analizine

ilişkin bulgular, tüm çalışmaların ortak bir etki büyüklüğüne sahip olduğu yönündeki H_0 hipotezinin reddedilmesiyle ($Q=199,666$; $sd=13$; $p<0,05$) heterojen bir dağılımın varlığını göstermektedir. Bu durum, meta-analize dâhil edilen çalışmalar arasındaki etki büyüklüğü dağılımında anlamlı farklılıklar olduğunu ve dolayısıyla olası moderatör değişkenlerin incelenmesi gerektiğini işaret etmektedir.

Heterojenliğin bir başka göstergesi olan I^2 istatistiği, toplam varyansın %93,4'ünün çalışmalar arası varyanstan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu oran, Higgins vd. (2003) tarafından belirlenen kıstaslara göre yüksek heterojenliğe yakın bir düzeye işaret etmektedir. Ayrıca, T^2 değeri (tau-kare), gözlenen etki büyüklüklerinin varyansını ifade etmekte ve gerçek etki büyüklüklerinin varyansını tahmin etme amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçüm, çalışmalar arası varyansı Fisher's Z ile aynı metrik üzerinde değerlendirerek heterojenliğin miktarına ilişkin daha somut bir gösterge sunmaktadır.

Son olarak, hesaplanan tau değeri (0,157), T^2 'nin karekökü olarak, evrenin standart sapmasını tahmin etmeye yönelik bir ölçüt sağlamaktadır. Bu meta-analiz için elde edilen tahmin aralığı 0,382 ile 0,520 arasındadır. Bu sonuç, gelecekte aynı konu kapsamında yürütülecek yeni bir çalışmanın gerçek etki büyüklüğünün %95 olasılıkla bu aralık içinde olacağına işaret etmektedir.

4.2. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 4.8’de, dağıtımcı liderlik ile iş doyumuna arasındaki ilişkiye dair meta-analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda toplam 21 çalışma analize dâhil edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (*Fisher's Z* = .555) olarak bulunmuş olup dağıtımcı liderliğin iş doyumuna üzerinde orta düzey güçlü bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Tablo 4.8: Dağıtımcı Liderlik ile İş Doyumu Arasındaki Meta-Analiz bulguları

	k	N	<i>Fisher's Z</i>	S.Ha ta	Varya ns	CI (Güven Aralığı)		p
						Alt Limit	Üst Limit	
Rassal Etkiler	21	31458 2	0.555	0.031	0.001	0.494	0.617	0.000

*p<0.01

Dağıtımçı liderliğin iş doyumunu üzerindeki genel etkililiğini incelemek amacıyla rassal etkiler modeline dayalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, genel etki büyüklüğü 0,555 olarak hesaplanmış ve bu değer, %95 güven aralığı içerisinde 0,494 ile 0,617 arasında bulunmuştur.

Gerçek etki büyüklükleri ortalamasının istatistiksel olarak sıfırdan farklı olmadığına dair H_0 hipotezi reddedilmiştir ($z = 17,714$; $p < 0,001$). Bu durum, tüm çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşmadığını göstermektedir. Z-değeri ne kadar büyükse, sıfır etkisinin doğru olma olasılığı o kadar düşük olur. Genellikle, 95% güven düzeyi için Z değerinin $\pm 1,96$ sınırlarının dışında olması null hipotezi reddetmek için yeterlidir. Ancak buradaki Z değeri 17,714 bu sınırların çok ötesinde, yani etkilerin sıfır olmadığını güçlü bir şekilde kanıtlamaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020)

Plonsky ve Oswald (2014) sınıflandırması esas alındığında, rassal etkiler modeline göre elde edilen 0,504'lük etki büyüklüğü, dağıtımçı liderlik davranışlarının, iş doyumunu düzeyini arttırmada orta düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2.1. Güç Analizi

Dağıtımçı liderlik davranışlarının iş doyumunu üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu meta-analiz çalışmasında güç analizi, Borenstein vd., (2009); Valentine vd., (2010) ile Pigott'un (2012) önerdiği formülasyon temel alınarak gerçekleştirilmiştir:

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(c\alpha - \lambda) + \Phi(-c\alpha - \lambda)$$

Rassal etkiler modeline dayalı analiz sonucunda, ortalama etki büyüklüğü 0.555 olarak hesaplanmış; bu değerın varyansı ise 0.001 bulunmuştur. Güç analizinde gerekli olan lambda (λ) katsayısı, ilgili etki büyüklüğünün standart hatasına bölünmesiyle elde edilmekte olup, $\lambda = 0.555 / \sqrt{0.001} = 17,55$ şeklinde hesaplanmıştır. Alfa düzeyinin 0.05 olarak belirlendiği bu analizde, kritik değer ($c\alpha$) olarak 1.96 alınmıştır. Bu değerler ilgili eşitlikte yerine konduğunda;

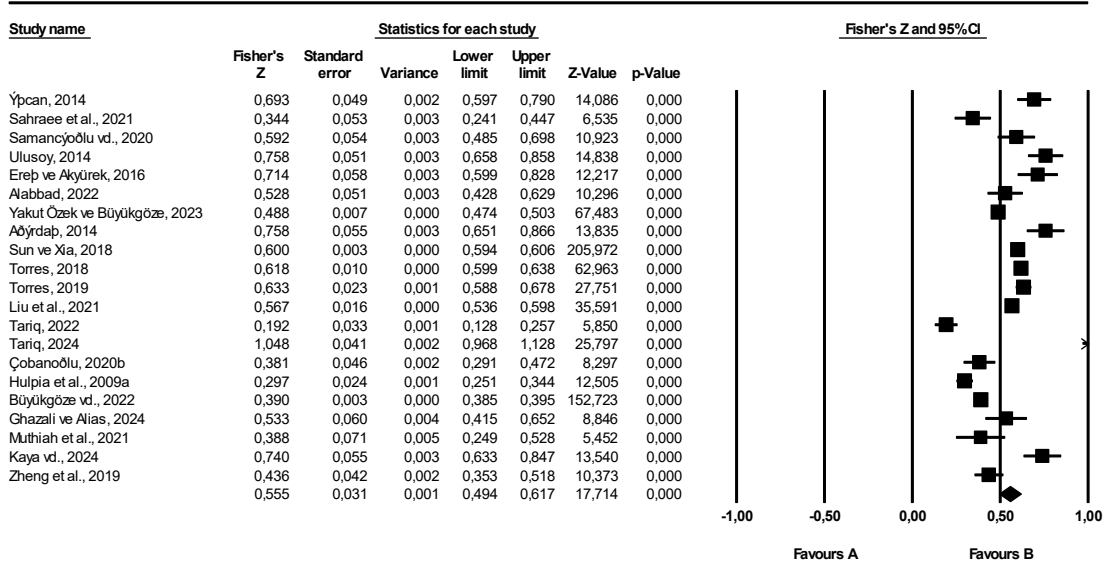
$$\text{Güç} = 1 - \Phi(1.96 - 17,55) + \Phi(-1.96 - 17,55) = 1$$

şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, analizde kullanılan etki büyüklüğü verisinin oldukça yüksek bir istatistiksel güce sahip olduğu görülmekte ve II. Tip hata olasılığının (B) yok denecek kadar az, yani sıfıra yakın olduğu ifade edilebilmektedir ($B = 1 - \text{Güç} = 0$). Bu durum, meta-analiz bulgularının güvenilirliğini ve istatistiksel geçerliliğini desteklemektedir.

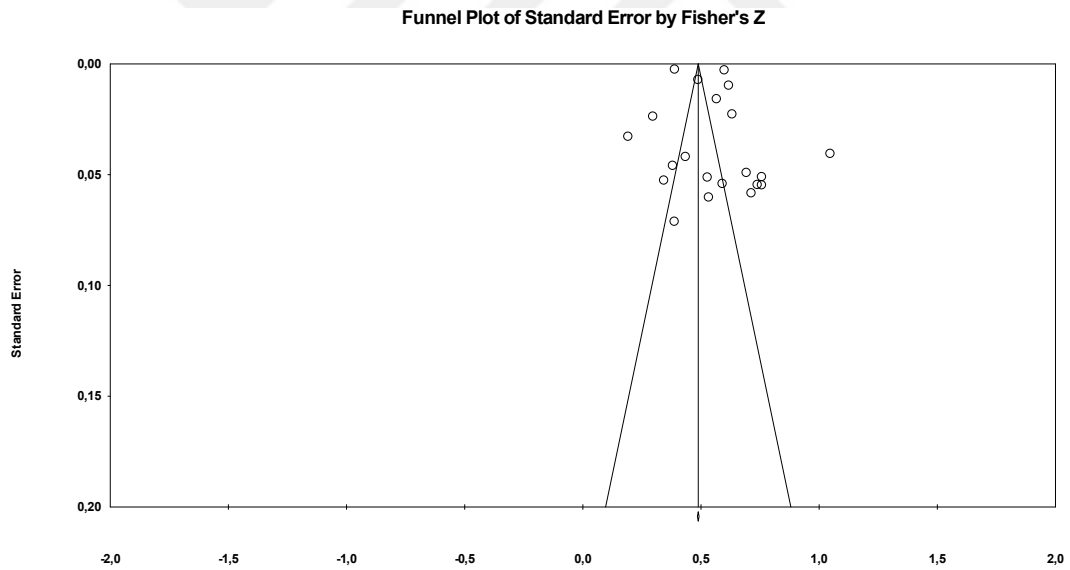
4.2.2. Yayın Yanlılığı

Dağıtımcı liderlik davranışlarının iş doyumunu üzerindeki etkilerinin incelendiği meta-analize dâhil edilen çalışmaların orman grafiği Şekil 4.4'de sunulmaktadır. Bu grafik incelendiğinde, çalışma hassasiyetlerinin azaldıkça meta-analizde onlara verilen ağırlığın da düştüğü göze çarpmaktadır. Ayrıca, grafik yukarıdan aşağıya doğru incelendiğinde, çalışmaların etki büyüklüğü için hesaplanan güven aralıklarını temsil eden çizgilerin gitgide genişlediği görülmektedir. Buna ek olarak, hassasiyetin azalmasıyla birlikte etki büyüklüğünde daha belirgin dalgalanmalar ortaya çıkmaktadır.

Ortalama etki büyüklüğüne ilişkin huni saçılım grafiği ise Şekil 4.5'de gösterilmektedir. Bu grafiğe bakıldığında, meta-analize alınan araştırmaların çoğunlukla orta bölgede biriktiği ve birleşik etki büyüklüğü değerine yakın konumlandığı, ancak ortalamanın sağ tarafında bir miktar yoğunlaşma olduğu gözlemlenmektedir.



Şekil 4.3: Dağıtımçı Liderlik ve İş Doyumu için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği



Şekil 4.5: Dağıtımçı Liderlik ve İş Doyumu için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.5'te sunulan huni saçılım grafiğine ilişkin inceleme sonucunda, meta-analize dahil edilen çalışmaların büyük ölçüde grafiğin orta kısmında toplandığı ve

birleştirilmiş etki büyüklüğü değerinin çevresinde konumlandıkları, ancak bu dağılımın ortalamasının sağ tarafında görece yoğunlaştığı görülmektedir. Huni grafiğinden yalnızca görsel bir inceleme yoluyla istatistiksel anlamda çıkarım yapılamadığından, dağılımın simetrik bir özellik sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile Egger regresyon analizi testleri uygulanmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular, sırasıyla Tablo 4.9 ve Tablo 4.10'da sunulmaktadır.

Tablo 4.9: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendall S İstatistiği	-16.000
Tau	-0.07143
Z değeri	0.45295
p (2 yönlü)	0.65058

Tablo 4.9'da sunulan Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analiz sonuçlarına göre, Kendall tau değeri 0,04 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca ek olarak p değerinin 0,650 ($p > 0,05$) olması nedeniyle, huni grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını öne süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların çalışmaların ortalama etrafında simetrik bir dağılıma sahip olduğunu ve yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermesi bakımından bu sonuç önemli bir kanıt sunmaktadır.

Huni grafiğindeki simetrinin varlığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer istatistiksel test ise Egger regresyon analizidir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.10'te ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4.10: Egger Regresyon Analizi

Sabit	2.68288
Standart Hata	3.56929
% 95 alt limit	-4.78773
%95 üst limit	10.15349
t değeri	0.75166
sd	19
p (2 yönlü)	0.46147

Tablo 4.10'da sunulan Egger regresyon analizi sonuçları, huni saçılım grafiğinde olası bir asimetri durumunu değerlendirmektedir. Buna göre, regresyon eğrisi katsayısı %95 güven aralığında -4,78 ile 10,15 arasında değişmekte olup, bu aralıkta en olası tahmin 2,68 olarak belirlenmiştir. Elde edilen p değeri ($p = 0,461$) $P > 0,05$ 'ten olduğundan, huni

saçılım grafiğinde olmadığı varsayımını ileri süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu sonuç, huni grafiğinde etki büyüklüklerinin simetrik bir dağılım sergilediğine ve yayın yanlılığının olmadığına işaret etmektedir.

Begg ve Mazumdar ile Egger regresyon testlerinde anlamlı bir asimetriye rastlanmaması üzerine, bulguların doğruluğunu pekiştirmek amacıyla kırp-doldur testi de gerçekleştirilmiş olup ilgili bulgular Tablo 4.11’de raporlanmıştır.

Tablo 4.11: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi

	Kırılan Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Güven Aralıkları		Q
			Alt Sınır	Üst Sınır	
Gözlenen Değerler	0	.555	.493	.616	3668.328
Düzeltilmiş Değerler	0	.555	.493	.616	

Tablo 4,11’de sunulan bulgulara göre, huni grafiğinin tam simetrik bir görünüm kazanması amacıyla herhangi bir kırılma gerekmemiştir. Gözlenen ve düzeltilmiş değerler arasında fark yoktur. Bu, çalışmalar arasında herhangi bir sistematik yayın yanlılığı olmadığını gösterir. Etki büyüklüğü üzerinde yayın yanlılığından kaynaklanan anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Ayrıca, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığına ilişkin durumu daha kapsamlı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla Rosenthal ve Orwin hata koruma sayılarına ilişkin veriler de incelenmiştir. Bu analizlerin sonuçları sırasıyla Tablo 4.12 ve Tablo 4.13’de sunulmaktadır.

Tablo 4.12: Rosenthal Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Z değeri	158.39826
Dahil edilen çalışmalar için p değeri	0.00
Alfa	0.050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1.959
Çalışma sayısı	21
Hata koruma sayısı	137138

Tablo 4.12’de sunulan Rosenthal hata koruma analizi sonuçlarına göre, bu meta-

analizde elde edilen etkiyi geçersiz kılmak üzere 137138 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Mullen vd. (2001) tarafından önerilen hata koruma oranına ilişkin ölçüte göre, HKS/(5k+10) oranının 1 değerini aşması tavsiye edilmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Rosenthal hata koruma sayısı dikkate alındığında, hesaplanan 158,39 değerinin kritik değer olan 1'in üzerinde olması, meta-analizden elde edilen sonuçların yayın yanlılığından hiç etkilenmediğini göstermektedir.

Yayın yanlılığı etkisini daha kapsamlı biçimde değerlendirmek amacıyla, Orwin hata koruma sayısı da analiz edilmiş olup bu analizin sonuçları Tablo 4.13'de yer almaktadır.

Tablo 4.13: Orwin Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Fizher's Z	0.48828
Önemsiz bir Fizher's Z	0.010
Eksik çalışmalarda ortalama Fizher's Z	0.000
Hata koruma sayısı	1005

Tablo 4.13'de sunulan Orwin hata koruma sayısına göre, bu meta-analizde elde edilen Fizher's z değerini 0,01'in altına çekebilmek için etki büyüklüğü 0,000 olan 1005 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu meta-analizde dâhil edilme kriterlerine uyan tüm çalışmaların taranması sonucunda toplam 21 çalışmanın analize katılabildiği göz önüne alındığında, etki büyüklüğü 0,000 olan 1005 ek çalışma bulmanın hem ulaşılabilir hem de gerçekçi olmadığı açıktır. Bu durum, yürütülen meta-analiz çalışmasının yayın yanlılığından etkilenmediğine ilişkin bir başka kanıt niteliğinde değerlendirilebilir.

Yayın yanlılığına ilişkin gerçekleştirilen tüm analizler birlikte değerlendirildiğinde, meta-analiz bulgularının yüksek düzeyde tutarlılık gösterdiği ve gelecekte çalışmalara eklenecek olası veriler karşısında dahi sonuçların büyük ölçüde istikrarını koruyacağı anlaşılmaktadır. Rosenthal ve Orwin hata koruma analizleri, elde edilen etki büyüklüğünün yayın yanlılığına karşı dirençli olduğunu göstermektedir. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile Egger regresyon testi, huni saçılım grafiğinde çalışmaların genel olarak simetrik bir dağılım izlediğine işaret etmektedir.

Yaygın olarak tercih edilen Duval ve Tweedie'nin kırp-doldur testi ise huni grafiğinin simetrik yapısını koruduğunu ortaya koymuş; simetrinin sağlanması için herhangi bir çalışmanın çıkarılmasına gerek duyulmamış ve gözlenen etki büyüklüğü değeri ile

düzeltilmiş değer arasında fark bulunmamıştır (kırpılan çalışma sayısı: 0; etki büyüklüğü: 0,555).

Bu bütüncül bulgular, meta-analize dahil edilen çalışmalar arasında sistematik bir yayın yanlılığı bulunmadığını ve hesaplanan etki büyüklüğünün bu türden bir yanlılıktan anlamlı biçimde etkilenmediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, dağıtımçı liderlik davranışlarının iş doyumu üzerindeki etkisine yönelik yürütülen bu meta-analiz, yayın yanlılığı açısından güvenilir kabul edilebilecek bir düzeydedir. Bu yönüyle çalışma, literatüre katkı sunan geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koymakta; ilerleyen dönemlerde benzer araştırmalara temel oluşturabilecek sağlam bir referans noktası teşkil etmektedir.

4.2.3. Heterojenlik Analizi

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşıp paylaşmadıklarını tespit etmek amacıyla yapılan heterojenlik analizi sonuçları Tablo 4.14’de sunulmaktadır.

Tablo 4.14: Heterojenlik Testi Sonuçları

Q	sd ^(Q)	P	I ²	T ²	SH	Varyans	T
3668,328	20	0.000	99.455	0.019	0.019	0.000	0.137

Tablo 4.14’de sunulan meta-analiz kapsamındaki çalışmalar arası heterojenlik analizine ilişkin bulgular, tüm çalışmaların ortak bir etki büyüklüğüne sahip olduğu yönündeki H₀ hipotezinin reddedilmesiyle (Q=3668,328; sd=20; p<0,05) heterojen bir dağılımın varlığını göstermektedir..

Heterojenliğin bir başka göstergesi olan I² istatistiği, toplam varyansın %99,4’ünün çalışmalar arası varyanstaki kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu oran, Higgins vd. (2003) tarafından belirlenen kıstaslara göre yüksek heterojenliğe yakın bir düzeye işaret etmektedir. Ayrıca, T² değeri (tau-kare), gözlenen etki büyüklüklerinin varyansını ifade etmekte ve gerçek etki büyüklüklerinin varyansını tahmin etme amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçüm, çalışmalar arası varyansı fizher z ile aynı metrik üzerinde değerlendirerek heterojenliğin miktarına ilişkin daha somut bir gösterge sunmaktadır.

Son olarak, hesaplanan tau değeri (0,137), T^2 'nin karekökü olarak, evrenin standart sapmasını tahmin etmeye yönelik bir ölçüt sağlamaktadır. Bu meta-analiz için elde edilen tahmin aralığı 0,494 ile 0,617 arasındadır. Bu sonuç, gelecekte aynı konu kapsamında yürütülecek yeni bir çalışmanın gerçek etki büyüklüğünün %95 olasılıkla bu aralık içinde olacağına işaret etmektedir.

4.2.4 Moderatör ve Meta Regresyon Analizi

Tablo 4.15: Dağıtımçı Liderlik ve İş Doyumu Moderatör Analizi Sonuçları

Değişkenler/Alt Grup	k	Fizher's Z	CI (Güven Aralığı)		Q	Q _b
			Alt Limit	Üst Limit		
Dağıtımçı Liderlik ile İş Doyumu	21	0.555	0.494	0.617	3668.5	
Öğretim Kademesi						48.397*
Temel Eğitim	11	0.577	0.426	0.729		
Lise	3	0.620	0.349	0.891		
Tümü	6	0.549	0.443	0.655		
Üniversite	1	0.192	0.128	0.257		

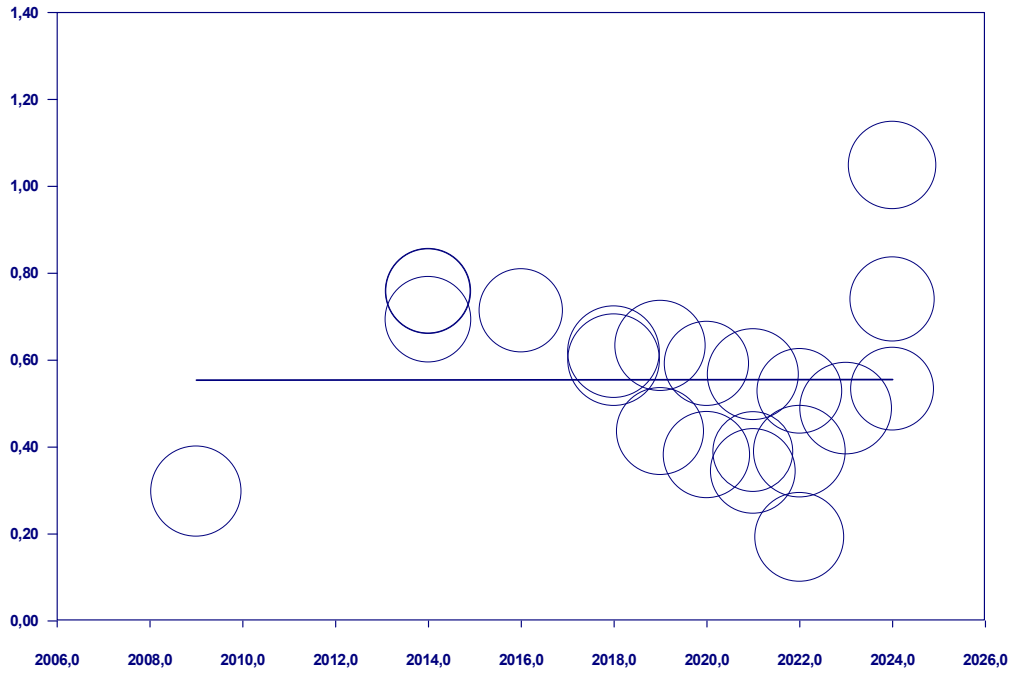
4.15'de öğretim kademesi heterojenlik testi sonuçlarına göre, H_0 hipotezi reddedilmiş ve alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($Q_B=48,397$; $sd=3$; $p=0,000$; $p<0,05$).

Tablo 4.16: Yıl Değişkeni için Rassal Etkiler Modülünde Meta-Regresyon Sonuçları

	B	Standart Hata	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Sabit	0.4053	15.1436	-29.2756	30.0861	0.03	0.9786
Yıl	0.0001	0,0075	-0,0146	0,0148	0,01	0,9921

Yıl değişkeninin katsayısı sıfıra çok yakın ve p-değeri oldukça yüksek ($p = 0,99$). Bu da Yıl'ın modelde anlamlı bir katkısının olmadığını gösteriyor. Yüksek Q değeri ve düşük p-değeri, çalışmalar arası heterojenliğin anlamlı olduğunu gösteriyor. I^2 değerinin %98,84 gibi çok yüksek çıkması da bu heterojenliği doğruluyor (çalışmalar sonuçları bakımından birbirinden oldukça farklı). Yıl değişkeninin etki katsayısı neredeyse sıfıra yakın ve çok yüksek p-değeriyle desteklendiği için, bu değişkenin çalışmalardaki varyansı açıklama gücünün olmadığı söylenebilir. Model, çalışmalardan gelen verilerde çok yüksek bir heterojenlik olduğunu gösteriyor. Bu kadar yüksek heterojenlik, genelde ek değişkenlere veya alt grup analizlerine bakma ihtiyacını doğurur. Modelin genel anlamda (Model 1) null modele göre heterojenliği

%15 oranında azalttığı belirtilse de, eklenen değişkenin (Yıl) katkısı istatistiksel olarak anlamlı değil ($p>0,05$).



Şekil. 4.6: Yıl Değişkeni ile Yapılan Meta-Regresyon Akış Grafiği

Çoğu çalışma 2015 sonrası yıllarda toplanmış gibi görünse de, dikey ekseninde Fisher's Z dağılımı açısından herhangi bir artış veya azalış eğilimi göze çarpmıyor. Balonların konumuna göre "Fisher's Z" değerinin 0,3–0,6 aralığında yoğunlaştığı; ancak bazı çalışmaların 1,0 üzerinde sonuç vermiş olduğu göze çarpıyor. Bu durum yüksek heterojenliği (I^2 'nin yüksek çıkması) yansıtıyor. Regresyon doğrusunun "orta seviyede" konumlanmış olması ve belirgin bir artış/azalış göstermemesi, yıl değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir etki sunmamasını destekliyor. Yıl faktörünün Fisher's Z değerleri üzerinde anlamlı veya sistematik bir etkisi olmadığını göstermektedir.

4.3. Araştırma "Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgüt iklimi algularına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 4.17'de, dağıtımçı liderlik ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiye dair meta-analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda toplam 5 çalışma analize dâhil edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri ($Fisher's Z = .713$) olarak bulunmuş olup dağıtımçı

liderliğin örgüt iklimi üzerinde yüksek düzey güçlü bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Tablo 4.17: Dağıtımçı Liderlik ile Örgüt İklimi Arasındaki Meta-Analiz bulguları

	k	N	Fisher's Z	S.Ha ta	Varya ns	CI (Güven Aralığı)		p
						Alt Limit	Üst Limit	
Rassal Etkiler Modeli	5	142 0	0.713	0.093	0.009	0.530	0.895	0.000

*p<0.01

Dağıtımçı liderliğin örgüt iklimi üzerindeki genel etkililiğini incelemek amacıyla rassal etkiler modeline dayalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, genel etki büyüklüğü 0,713 olarak hesaplanmış ve bu değer, %95 güven aralığı içerisinde 0,530 ile 0,895 arasında bulunmuştur.

Gerçek etki büyüklükleri ortalamasının istatistiksel olarak sıfırdan farklı olmadığına dair H_0 hipotezi reddedilmiştir ($z = 7,653$; $p < 0,001$). Bu durum, tüm çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşmadığını göstermektedir. Z-değeri ne kadar büyükse, sıfır etkisinin doğru olma olasılığı o kadar düşük olur. Genellikle, 95% güven düzeyi için Z değerinin $\pm 1,96$ sınırlarının dışında olması null hipotezi reddetmek için yeterlidir. Ancak buradaki Z değeri 7,653, bu sınırların çok ötesinde, yani etkilerin sıfır olmadığını güçlü bir şekilde kanıtlamaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020)

Plonsky ve Oswald (2014) sınıflandırması esas alındığında, rassal etkiler modeline göre elde edilen 0,713 etki büyüklüğü, dağıtımçı liderlik davranışlarının, örgüt iklimi düzeyini arttırmada yüksek düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.3.1. Güç Analizi

Dağıtımçı liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu meta-analiz çalışmasında güç analizi, Borenstein vd., (2009); Valentine vd., (2010) ile Pigott'un (2012) önerdiği formülasyon temel alınarak gerçekleştirilmiştir:

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(c\alpha - \lambda) + \Phi(-c\alpha - \lambda)$$

Rassal etkiler modeline dayalı analiz sonucunda, ortalama etki

büyüklüğü 0.713 olarak hesaplanmış; bu değerın varyansı ise 0.002 bulunmuştur. Güç analizinde gerekli olan lambda (λ) katsayısı, ilgili etki büyüklüğünün standart hatasına bölünmesiyle elde edilmekte olup, $\lambda = 0.713 / \sqrt{0.002} = 7,515$ şeklinde hesaplanmıştır. Alfa düzeyinin 0.05 olarak belirlendiği bu analizde, kritik değer (α) olarak 1.96 alınmıştır. Bu değerler ilgili eşitlikte yerine konduğunda;

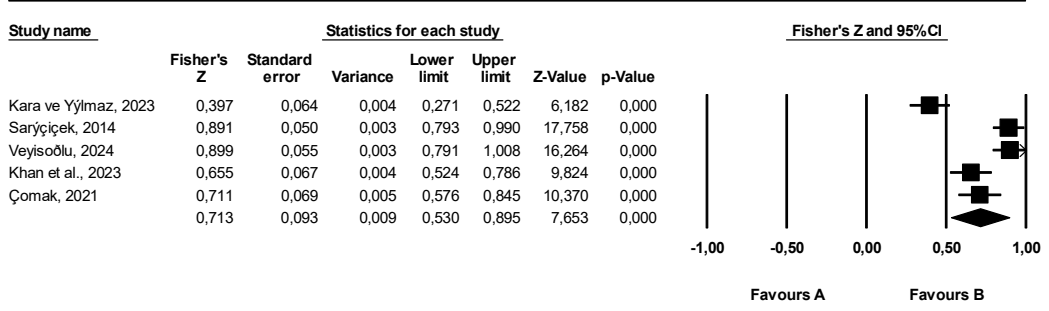
$$\text{Güç} = 1 - \Phi(1.96 - 7,515) + \Phi(-1.96 - 7,515) = 1$$

şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, analizde kullanılan etki büyüklüğü verisinin oldukça yüksek bir istatistiksel güce sahip olduğu görülmekte ve II. Tip hata olasılığının (B) yok denecek kadar az, yani sıfıra yakın olduğu ifade edilebilmektedir ($B = 1 - \text{Güç} = 0$). Bu durum, meta-analiz bulgularının güvenilirliğini ve istatistiksel geçerliliğini desteklemektedir.

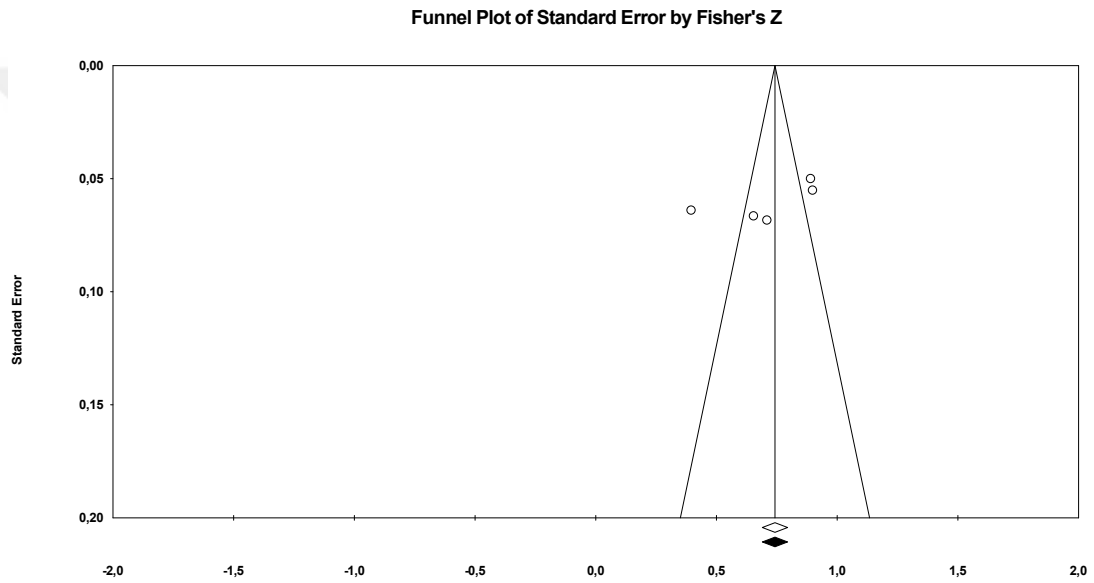
4.3.2. Yayın Yanlılığı

Dağıtımçı liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerindeki etkilerinin incelendiği meta-analize dâhil edilen çalışmaların orman grafiği Şekil 4.7’de sunulmaktadır. Bu grafik incelendiğinde, çalışma hassasiyetlerinin azaldıkça meta-analizde onlara verilen ağırlığın da düştüğü göze çarpmaktadır. Ayrıca, grafik yukarıdan aşağıya doğru incelendiğinde, çalışmaların etki büyüklüğü için hesaplanan güven aralıklarını temsil eden çizgilerin gitgide genişlediği görülmektedir. Buna ek olarak, hassasiyetin azalmasıyla birlikte etki büyüklüğünde daha belirgin dalgalanmalar ortaya çıkmaktadır.

Ortalama etki büyüklüğüne ilişkin huni saçılım grafiği ise Şekil 4.7’de gösterilmektedir. Bu grafiğe bakıldığında, meta-analize alınan araştırmaların çoğunlukla orta bölgede biriktiği ve birleşik etki büyüklüğü değerine yakın konumlandığı, ancak ortalamasının sağ tarafında bir miktar yoğunlaşma olduğu gözlemlenmektedir.



Şekil 4.7: Dağıtımçı Liderlik ve Örgüt İklimi için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği



Şekil 4.8: Dağıtımçı Liderlik ve Örgüt İklimi için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.8'de sunulan huni saçılım grafiğine ilişkin inceleme sonucunda, meta-analize dahil edilen çalışmaların büyük ölçüde grafiğin orta kısmında toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğü değerinin çevresinde konumlandıkları, ancak bu dağılımın ortalamanın sağ tarafında görece yoğunlaştığı görülmektedir. Huni grafiğinden yalnızca görsel bir inceleme yoluyla istatistiksel anlamda çıkarım yapılamadığından, dağılımın simetrik bir özellik sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile Egger regresyon analizi testleri uygulanmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular, sırasıyla Tablo 4.18 ve Tablo 4.19'da

sunulmaktadır.

Tablo 4.18: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendall S İstatistiği	-4.000
Tau	-0.30000
Z değeri	0.73485
p (2 yönlü)	0.46243

Tablo 4.18’de sunulan Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analiz sonuçlarına göre, Kendall tau değeri -0,30 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca ek olarak p değerinin 0,46243 ($p>0,05$) olması nedeniyle, huni grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını öne süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların çalışmaların ortalama etrafında simetrik bir dağılıma sahip olduğunu ve yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermesi bakımından bu sonuç önemli bir kanıt sunmaktadır.

Huni grafiğindeki simetrinin varlığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer istatistiksel test ise Egger regresyon analizidir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.19.’da ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4.19: Egger Regresyon Analizi

Sabit	-18,31119
Standart Hata	10,15819
% 95 alt limit	-50,63910
%95 üst limit	14,01672
t değeri	1,80260
sd	3,00000
p (2 yönlü)	0,16924

Tablo 4.19’da sunulan Egger regresyon analizi sonuçları, huni saçılım grafiğinde olası bir asimetri durumunu değerlendirmektedir. Buna göre, regresyon eğrisi katsayısı %95 güven aralığında -50,63 ile 10,15 arasında değişmekte olup, bu aralıkta en olası tahmin 1,80 olarak belirlenmiştir. Elde edilen p değeri ($p=0,169$) $P>0,05$ ’ten olduğundan, huni saçılım grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını ileri süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu sonuç, huni grafiğinde etki büyüklüklerinin simetrik bir dağılım sergilediğine işaret etmektedir.

Begg ve Mazumdar ile Egger regresyon testlerinde anlamlı bir asimetriye rastlanmaması üzerine, bulguların doğruluğunu pekiştirmek amacıyla kırp-doldur testi de gerçekleştirilmiş olup ilgili bulgular Tablo 4.20’de raporlanmıştır

Tablo 4.20. Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi

	Kırılan Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Güven Aralıkları		Q
			Alt Sınır	Üst Sınır	
Gözlenen Değerler	0	,712	,530	,895	47,851
Düzeltilmiş Değerler	0	,712	,530	,895	

Tablo 4.20’de sunulan bulgulara göre, huni grafiğinin tam simetrik bir görünüm kazanması amacıyla herhangi bir kırılma gerekmemiştir. Gözlenen ve düzeltilmiş değerler arasında fark yoktur. Bu, çalışmalar arasında herhangi bir sistematik yayın yanlılığı olmadığını gösterir. Etki büyüklüğü üzerinde yayın yanlılığından kaynaklanan anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Ayrıca, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığına ilişkin durumu daha kapsamlı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla Rosenthal ve Orwin hata koruma sayılarına ilişkin veriler de incelenmiştir. Bu analizlerin sonuçları sırasıyla Tablo 4.21 ve Tablo 4.22’de sunulmaktadır.

Tablo 4.21 Rosenthal Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Z değeri	27,01
Dahil edilen çalışmalar için p değeri	0,00
Alfa	0,050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1,959
Çalışma sayısı	5
Hata koruma sayısı	945

Tablo 4.21’de sunulan Rosenthal hata koruma analizi sonuçlarına göre, bu meta-analizde elde edilen etkiyi geçersiz kılmak üzere 945 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Mullen vd. (2001) tarafından önerilen hata koruma oranına ilişkin ölçüte göre, $HKS/(5k+10)$ oranının 1 değerini aşması tavsiye edilmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Rosenthal hata koruma sayısı dikkate alındığında, hesaplanan 27,01 değerinin kritik değer olan 1’in üzerinde olması, meta-analizden elde edilen sonuçların yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermektedir. Yayın yanlılığı etkisini daha kapsamlı biçimde değerlendirmek amacıyla, Orwin hata koruma sayısı da analiz edilmiş olup bu analizin sonuçları Tablo 4.22’de yer almaktadır.

Tablo 4.22’de sunulan Orwin hata koruma sayısına göre, bu meta-analizde elde edilen **Tablo 4.22. Orwin Hata Koruma Sayısı**

Dahil edilen çalışmalar için Fizher’s Z	0,742
Önemsiz bir Fizher’s Z	0,010
Eksik çalışmalarda ortalama Fizher’s Z	0,000
Hata koruma sayısı	367

Fizher’s z değerini 0,01’in altına çekebilmek için etki büyüklüğü 0,000 olan 367 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu meta-analizde dâhil edilme kriterlerine uyan tüm çalışmaların taranması sonucunda toplam 5 çalışmanın analize katılabildiği göz önüne alındığında, etki büyüklüğü 0,000 olan 367 ek çalışma bulmanın hem ulaşılabilir hem de gerçekçi olmadığı açıktır. Bu durum, yürütülen meta-analiz çalışmasının yayın yanlılığından etkilenmediğine ilişkin bir başka kanıt niteliğinde değerlendirilebilir.

Yayın yanlılığına ilişkin tüm analizler bütüncül bir perspektifle değerlendirildiğinde, elde edilen meta-analiz bulgularının gelecekte eklenebilecek yeni çalışmalar karşısında dahi büyük ölçüde istikrarını koruduğu görülmektedir. Rosenthal ve Orwin hata koruma analizleri, bu sonuçların yayın yanlılığına karşı önemli ölçüde dirençli olduğunu ortaya koymuştur. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ve Egger regresyon analizi testi, huni saçılım grafiğinde çalışmaların genel anlamda simetrik bir dağılım sergilediğine dikkat çekmektedir. Son olarak en yaygın olarak kullanılan Duval ve Tweedie’nin kırp-doldur testi ile meta-analizde huni grafiğinin simetrik bir yapıya ulaşması için herhangi bir çalışmanın kırılmasına gerek duyulmamış ve gözlenen değerler ile düzeltilmiş değerler aynıdır (0 çalışma kırılmış, etki büyüklüğü değişmemiş: 0,713). Bu durum, çalışmalar arasında sistematik bir yayın yanlılığının olmadığını ve etki büyüklüğü üzerinde yayın yanlılığından kaynaklanan anlamlı bir değişimin söz konusu olmadığını göstermektedir.

Bu bulgular ışığında, dağıtımçı liderlik davranışlarının örgüt iklimi olan etkisine yönelik gerçekleştirilen söz konusu meta-analizin, yayın yanlılığından etkilenmediği ileri sürülebilir. Dolayısıyla, çalışma sonuçlarının alanyazındaki bilgilere güvenilir bir katkı sağladığı ve gelecekte benzer konularda yapılacak araştırmalar için sağlam bir referans noktası oluşturduğu söylenebilir.

4.3.3. Heterojenlik Analizi

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşıp paylaşmadıklarını tespit etmek amacıyla yapılan heterojenlik analizi sonuçları Tablo 4.23'te sunulmaktadır.

Tablo 4.23: Heterojenlik Testi Sonuçları

Q	sd ^(Q)	P	I ²	T ²	SH	Varyans	T
47,854	4	0,000	91,641	0,040	0,031	0,001	0,199

Tablo 4.23'te sunulan meta-analiz kapsamındaki çalışmalar arası heterojenlik analizine ilişkin bulgular, tüm çalışmaların ortak bir etki büyüklüğüne sahip olduğu yönündeki H₀ hipotezinin reddedilmesiyle (Q=47,854; sd=4; p<0,05) heterojen bir dağılımın varlığını göstermektedir.

Heterojenliğin bir başka göstergesi olan I² istatistiği, toplam varyansın %91,6'sının çalışmalar arası varyanstan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu oran, Higgins vd. (2003) tarafından belirlenen kıstaslara göre yüksek heterojenliğe yakın bir düzeye işaret etmektedir. Ayrıca, T² değeri (tau-kare), gözlenen etki büyüklüklerinin varyansını ifade etmekte ve gerçek etki büyüklüklerinin varyansını tahmin etme amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçüm, çalışmalar arası varyansı fizher z ile aynı metrik üzerinde değerlendirerek heterojenliğin miktarına ilişkin daha somut bir gösterge sunmaktadır.

Son olarak, hesaplanan tau değeri (0,199), T²'nin karekökü olarak, evrenin standart sapmasını tahmin etmeye yönelik bir ölçüt sağlamaktadır. Bu meta-analiz için elde edilen tahmin aralığı 0,530 ile 0,895 arasındadır. Bu sonuç, gelecekte aynı konu kapsamında yürütülecek yeni bir çalışmanın gerçek etki büyüklüğünün %95 olasılıkla bu aralık içinde olacağına işaret etmektedir.

4.4. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgüt kültürü algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 4.24'de, dağıtımçı liderlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiye dair meta-analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda toplam 7 çalışma analize dâhil edilmiştir.

Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (*Fisher's Z* = .757) olarak bulunmuş olup dağıtımçı liderliğin örgüt kültürü üzerinde yüksek düzey güçlü bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Tablo 4.24: Dağıtımçı Liderlik ile Örgüt Kültürü Arasındaki Meta-Analiz Bulguları

	k	N	<i>Fisher's Z</i>	S.Hata	Varyans	CI (Güven Aralığı)		p
						Alt Limit	Üst Limit	
Rassal Etkiler Modeli	7	2386	0,757	0,110	0,012	0,542	0,972	0,000

*p<0.01

Dağıtımçı liderliğin örgüt kültürü üzerindeki genel etkililiğini incelemek amacıyla rassal etkiler modeline dayalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, genel etki büyüklüğü 0,757 olarak hesaplanmış ve bu değer, %95 güven aralığı içerisinde 0,542 ile 0,972 arasında bulunmuştur.

Gerçek etki büyüklükleri ortalamasının istatistiksel olarak sıfırdan farklı olmadığına dair H₄ hipotezi reddedilmiştir ($z = 36,032$; $p < 0,001$). Bu durum, tüm çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşmadığını göstermektedir. Z-değeri ne kadar büyükse, sıfır etkisinin doğru olma olasılığı o kadar düşük olur. Genellikle, 95% güven düzeyi için Z değerinin $\pm 1,96$ sınırlarının dışında olması null hipotezi reddetmek için yeterlidir. Ancak buradaki Z değeri 36,032 bu sınırların çok ötesinde, yani etkilerin sıfır olmadığını güçlü bir şekilde kanıtlamaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020)

Plonsky ve Oswald (2014) sınıflandırması esas alındığında, rassal etkiler modeline göre elde edilen 0,757 etki büyüklüğü, dağıtımçı liderlik davranışlarının, örgüt kültürü düzeyini arttırmada yüksek düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.4.1. Güç Analizi

Dağıtımçı liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu meta-analiz çalışmasında güç analizi, Borenstein vd., (2009); Valentine vd., (2010) ile Pigott'un (2012) önerdiği formülasyon temel alınarak gerçekleştirilmiştir:

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(c\alpha - \lambda) + \Phi(-c\alpha - \lambda)$$

Rassal etkiler modeline dayalı analiz sonucunda, ortalama etki büyüklüğü 0.757 olarak hesaplanmış; bu değerın varyansı ise 0.012 bulunmuştur. Güç analizinde gerekli olan lambda (λ) katsayısı, ilgili etki büyüklüğünün standart hatasına bölünmesiyle elde edilmekte olup, $\lambda = 0.757 / \sqrt{0.012} = 6,910$ şeklinde hesaplanmıştır. Alfa düzeyinin 0.05 olarak belirlendiği bu analizde, kritik değer (α) olarak 1.96 alınmıştır. Bu değerler ilgili eşitlikte yerine konduğunda;

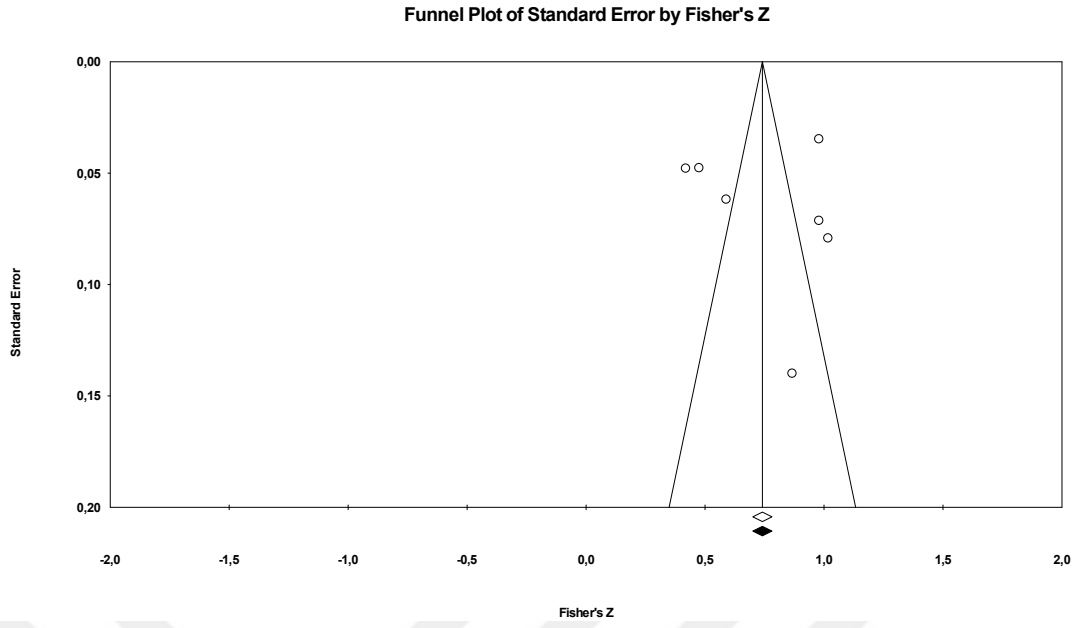
$$\text{Güç} = 1 - \Phi(1.96 - 6,910) + \Phi(-1.96 - 6,910) = 1$$

şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, analizde kullanılan etki büyüklüğü verisinin oldukça yüksek bir istatistiksel güce sahip olduğu görülmekte ve II. Tip hata olasılığının (B) yok denecek kadar az, yani sıfıra yakın olduğu ifade edilebilmektedir ($B = 1 - \text{Güç} = 0$). Bu durum, meta-analiz bulgularının güvenilirliğini ve istatistiksel geçerliliğini desteklemektedir.

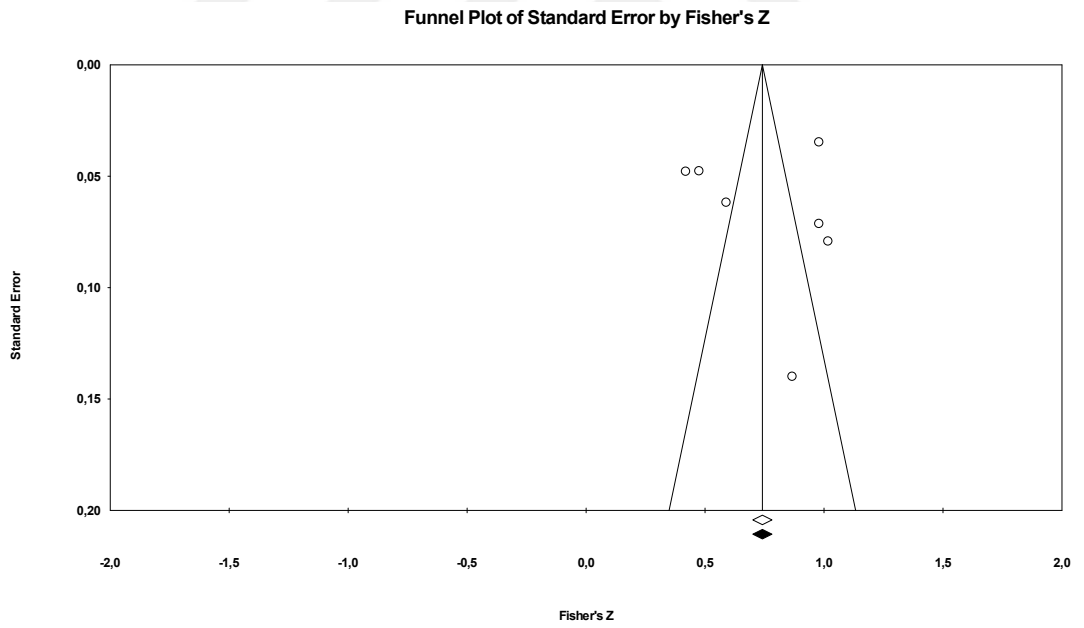
4.4.2. Yayın Yanlılığı

Dağıtımçı liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerindeki etkilerinin incelendiği meta-analize dâhil edilen çalışmaların orman grafiği Şekil 4.9'da sunulmaktadır. Bu grafik incelendiğinde, çalışma hassasiyetlerinin azaldıkça meta-analizde onlara verilen ağırlığın da düştüğü göze çarpmaktadır. Ayrıca, grafik yukarıdan aşağıya doğru incelendiğinde, çalışmaların etki büyüklüğü için hesaplanan güven aralıklarını temsil eden çizgilerin gitgide genişlediği görülmektedir. Buna ek olarak, hassasiyetin azalmasıyla birlikte etki büyüklüğünde daha belirgin dalgalanmalar ortaya çıkmaktadır.

Ortalama etki büyüklüğüne ilişkin huni saçılım grafiği ise Şekil 4.10'da gösterilmektedir. Bu grafiğe bakıldığında, meta-analize alınan araştırmaların çoğunlukla orta bölgede biriktiği ve birleşik etki büyüklüğü değerine yakın konumlandığı, ancak ortalamanın sağ tarafında bir miktar yoğunlaşma olduğu gözlemlenmektedir.



Şekil 4.9: Dağıtımçı Liderlik ve Örgüt Kültürü için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği



Şekil 4.10: Dağıtımçı Liderlik ve Örgüt Kültürü için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.4.2’te sunulan huni saçılım grafiğine ilişkin inceleme sonucunda, meta-analize dahil edilen çalışmaların büyük ölçüde grafiğin orta kısmında toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğü değerinin çevresinde konumlandıkları, ancak bu dağılımın ortalamanın sağ tarafında görece yoğunlaştığı görülmektedir. Huni grafiğinden yalnızca görsel bir inceleme yoluyla istatistiksel anlamda çıkarım yapılamadığından, dağılımın simetrik bir özellik sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile Egger regresyon analizi testleri uygulanmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular, sırasıyla Tablo 4.25 ve Tablo 4.26’da sunulmaktadır.

Tablo 4.25: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendall S İstatistiği	3,000
Tau	0,09524
Z değeri	0,38195
p (2 yönlü)	0,76389

Tablo 4.25’de sunulan Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analiz sonuçlarına göre, Kendall tau değeri 0,095 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca ek olarak p değerinin 0,763 ($p > 0,05$) olması nedeniyle, huni grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını öne süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların çalışmaların ortalama etrafında simetrik bir dağılıma sahip olduğunu ve yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermesi bakımından bu sonuç önemli bir kanıt sunmaktadır.

Huni grafiğindeki simetrinin varlığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer istatistiksel test ise Egger regresyon analizidir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.26’da ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4.26: Egger Regresyon Analizi

Sabit	-0,06878
Standart Hata	5,92579
% 95 alt limit	-15,30076
%95 üst limit	15,16467
t değeri	0,01148
sd	5,00
p (2 yönlü)	0,99128

Tablo 4.26’da sunulan Egger regresyon analizi sonuçları, huni saçılım grafiğinde olası bir asimetri durumunu değerlendirmektedir. Buna göre, regresyon eğrisi katsayısı %95

güven aralığında -15,30 ile 15,16 arasında değişmekte olup, bu aralıkta en olası tahmin -0,011 olarak belirlenmiştir. Elde edilen p değeri ($p=0,991$) $P>0,05$ 'ten olduğundan, huni saçılım grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını ileri süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu sonuç, huni grafiğinde etki büyüklüklerinin simetrik bir dağılım sergilediğine işaret etmektedir.

Begg ve Mazumdar ile Egger regresyon testlerinde anlamlı bir asimetriye rastlanmaması üzerine, bulguların doğruluğunu pekiştirmek amacıyla kırp-doldur testi de gerçekleştirilmiş olup ilgili bulgular Tablo 4.27'de raporlanmıştır.

Tablo 4.27: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi

	Kırılan Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Güven Aralıkları		Q
			Alt Sınır	Üst Sınır	
Gözlenen Değerler	0	,756	,541	,972	152,710
Düzeltilmiş Değerler	0	,756	,541	,972	

Tablo 4.27'de sunulan bulgulara göre, huni grafiğinin tam simetrik bir görünüm kazanması amacıyla herhangi bir kırılma gerekmemiştir. Gözlenen ve düzeltilmiş değerler arasında fark yoktur. Bu, çalışmalar arasında herhangi bir sistematik yayın yanlılığı olmadığını gösterir. Etki büyüklüğü üzerinde yayın yanlılığından kaynaklanan anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Ayrıca, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığına ilişkin durumu daha kapsamlı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla Rosenthal ve Orwin hata koruma sayılarına ilişkin veriler de incelenmiştir. Bu analizlerin sonuçları sırasıyla Tablo 4.28 ve Tablo 4.29'da sunulmaktadır.

Tablo 4.28 Rosenthal Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Z değeri	33,69
Dahil edilen çalışmalar için p değeri	0,00
Alfa	0,050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1,959
Çalışma sayısı	7
Hata koruma sayısı	2063

Tablo 4.28 sunulan Rosenthal hata koruma analizi sonuçlarına göre, bu meta-analizde elde edilen etkiyi geçersiz kılmak üzere 2063 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Mullen vd. (2001) tarafından önerilen hata koruma oranına ilişkin ölçüte göre, HKS/(5k+10) oranının 1 değerini aşması tavsiye edilmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Rosenthal hata koruma sayısı dikkate alındığında, hesaplanan 33,69 değerinin kritik değer olan 1'in üzerinde olması, meta-analizden elde edilen sonuçların yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermektedir.

Yayın yanlılığı etkisini daha kapsamlı biçimde değerlendirmek amacıyla, Orwin hata koruma sayısı da analiz edilmiş olup bu analizin sonuçları Tablo 4.29'da yer almaktadır.

Tablo 4.29: Orwin Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Fizher's z	0,740
Önemsiz bir Fizher's z	0,010
Eksik çalışmalarda ortalama Fizher's z	0,000
Hata koruma sayısı	512

Tablo 4.29'da sunulan Orwin hata koruma sayısına göre, bu meta-analizde elde edilen Fizher's z değerini 0,01'in altına çekebilmek için etki büyüklüğü 0,000 olan 512 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu meta-analizde dâhil edilme kriterlerine uyan tüm çalışmaların taranması sonucunda toplam 7 çalışmanın analize katılabildiği göz önüne alındığında, etki büyüklüğü 0,000 olan 512 ek çalışma bulmanın hem ulaşılabilir hem de gerçekçi olmadığı açıktır. Bu durum, yürütülen meta-analiz çalışmasının yayın yanlılığından etkilenmediğine ilişkin bir başka kanıt niteliğinde değerlendirilebilir.

Yayın yanlılığına ilişkin tüm analizler bütüncül bir perspektifle değerlendirildiğinde, elde edilen meta-analiz bulgularının gelecekte eklenebilecek yeni çalışmalar karşısında dahi büyük ölçüde istikrarını koruduğu görülmektedir. Rosenthal ve Orwin hata koruma analizleri, bu sonuçların yayın yanlılığına karşı önemli ölçüde dirençli olduğunu ortaya koymuştur. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ve Egger regresyon analizi testi, huni saçılım grafiğinde çalışmaların genel anlamda simetrik bir dağılım sergilediğine dikkat çekmektedir. Son olarak en yaygın olarak kullanılan Duval ve Tweedie'nin kırp-doldur testi ile meta-analizde huni grafiğinin simetrik bir yapıya

ulaşması için herhangi bir çalışmanın kırılmasına gerek duyulmamış ve gözlenen değerler ile düzeltilmiş değerler aynıdır (0 çalışma kırılmış, etki büyüklüğü değişmemiş: 0,757). Bu durum, çalışmalar arasında sistematik bir yayın yanlılığının olmadığını ve etki büyüklüğü üzerinde yayın yanlılığından kaynaklanan anlamlı bir değişimin söz konusu olmadığını göstermektedir.

Bu bulgular ışığında, dağıtımçı liderlik davranışlarının örgüt kültürüne olan etkisine yönelik gerçekleştirilen söz konusu meta-analizin, yayın yanlılığından etkilenmediği ileri sürülebilir. Dolayısıyla, çalışma sonuçlarının alanyazındaki bilgilere güvenilir bir katkı sağladığı ve gelecekte benzer konularda yapılacak araştırmalar için sağlam bir referans noktası oluşturduğu söylenebilir.

4.4.3. Heterojenlik Analizi

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşıp paylaşmadıklarını tespit etmek amacıyla yapılan heterojenlik analizi sonuçları Tablo 4.30'da sunulmaktadır.

Tablo 4.30: Heterojenlik Testi Sonuçları

Q	sd ^(Q)	P	I ²	T ²	SH	Varyans	T
152,711	6	0,000	96,071	0,079	0,056	0,003	0,281

Tablo 4.30'da sunulan meta-analiz kapsamındaki çalışmalar arası heterojenlik analizine ilişkin bulgular, tüm çalışmaların ortak bir etki büyüklüğüne sahip olduğu yönündeki H₀ hipotezinin reddedilmesiyle (Q=152,711; sd=6; p<0,05) heterojen bir dağılımın varlığını göstermektedir.

Heterojenliğin bir başka göstergesi olan I² istatistiği, toplam varyansın %96'sının çalışmalar arası varyanstan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu oran, Higgins vd. (2003) tarafından belirlenen kıstaslara göre yüksek heterojenliğe yakın bir düzeye işaret etmektedir. Ayrıca, T² değeri (tau-kare), gözlenen etki büyüklüklerinin varyansını ifade etmekte ve gerçek etki büyüklüklerinin varyansını tahmin etme amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçüm, çalışmalar arası varyansı Fisher z ile aynı metrik üzerinde değerlendirerek heterojenliğin miktarına ilişkin daha somut bir gösterge sunmaktadır.

Son olarak, hesaplanan tau değeri (0,281), T²'nin karekökü olarak, evrenin standart sapmasını tahmin etmeye yönelik bir ölçüt sağlamaktadır. Bu meta-analiz için elde edilen tahmin aralığı 0,542 ile 0,972 arasındadır. Bu sonuç, gelecekte aynı konu kapsamında yürütülecek yeni bir çalışmanın gerçek etki büyüklüğünün %95 olasılıkla bu aralık içinde olacağına işaret etmektedir.

4.5. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 4.31’de, dağıtımçı liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dair meta-analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda toplam 26 çalışma analize dâhil edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (*Fisher’s Z* = .607) olarak bulunmuş olup dağıtımçı liderliğin örgütsel bağlılık üzerinde yüksek düzey güçlü bir etkisi olduğunu göstermiştir .

Tablo 4.31: Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Bağlılık arasındaki Meta-Analiz bulguları

	k	N	<i>Fisher’s Z</i>	S.Hat a	Varyans	CI (Güven Aralığı)		p
						Alt Limit	Üst Limit	
Rassal Etkiler Modeli	26	1171	0,625	0,070	0,005	0,487	0,763	0,000

*p<0.01

Dağıtımçı liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki genel etkililiğini incelemek amacıyla rassal etkiler modeline dayalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, genel etki büyüklüğü 0,625 olarak hesaplanmış ve bu değer, %95 güven aralığı içerisinde 0,487 ile 0,763 arasında bulunmuştur.

Gerçek etki büyüklükleri ortalamasının istatistiksel olarak sıfırdan farklı olmadığına dair H₀ hipotezi reddedilmiştir (z = 8,869; p < 0,001). Bu durum, tüm çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşmadığını göstermektedir. Z-değeri ne kadar büyükse, sıfır etkisinin doğru olma olasılığı o kadar düşük olur. Genellikle, 95% güven düzeyi için Z değerinin ±1,96 sınırlarının dışında olması null hipotezi reddetmek için yeterlidir. Ancak buradaki Z değeri 8,869 bu sınırların çok ötesinde, yani etkilerin sıfır olmadığını güçlü bir şekilde kanıtlamaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020)

Plonsky ve Oswald (2014) sınıflandırması esas alındığında, rassal etkiler modeline göre elde edilen 0,625 etki büyüklüğü, dağıtımçı liderlik davranışlarının, örgütsel bağlılık düzeyini arttırmada yüksek düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.5.1. Güç Analizi

Dağıtımçı liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu meta-analiz çalışmasında güç analizi, Borenstein vd., (2009); Valentine vd., (2010) ile Pigott'un (2012) önerdiği formülasyon temel alınarak gerçekleştirilmiştir:

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(c\alpha - \lambda) + \Phi(-c\alpha - \lambda)$$

Rassal etkiler modeline dayalı analiz sonucunda, ortalama etki büyüklüğü 0.625 olarak hesaplanmış; bu değer varyansı ise 0.005 bulunmuştur. Güç analizinde gerekli olan lambda (λ) katsayısı, ilgili etki büyüklüğünün standart hatasına bölünmesiyle elde edilmekte olup, $\lambda = 0.625 / \sqrt{0.005} = 8.388$ şeklinde hesaplanmıştır. Alfa düzeyinin 0.05 olarak belirlendiği bu analizde, kritik değer ($c\alpha$) olarak 1.96 alınmıştır. Bu değerler ilgili eşitlikte yerine konduğunda;

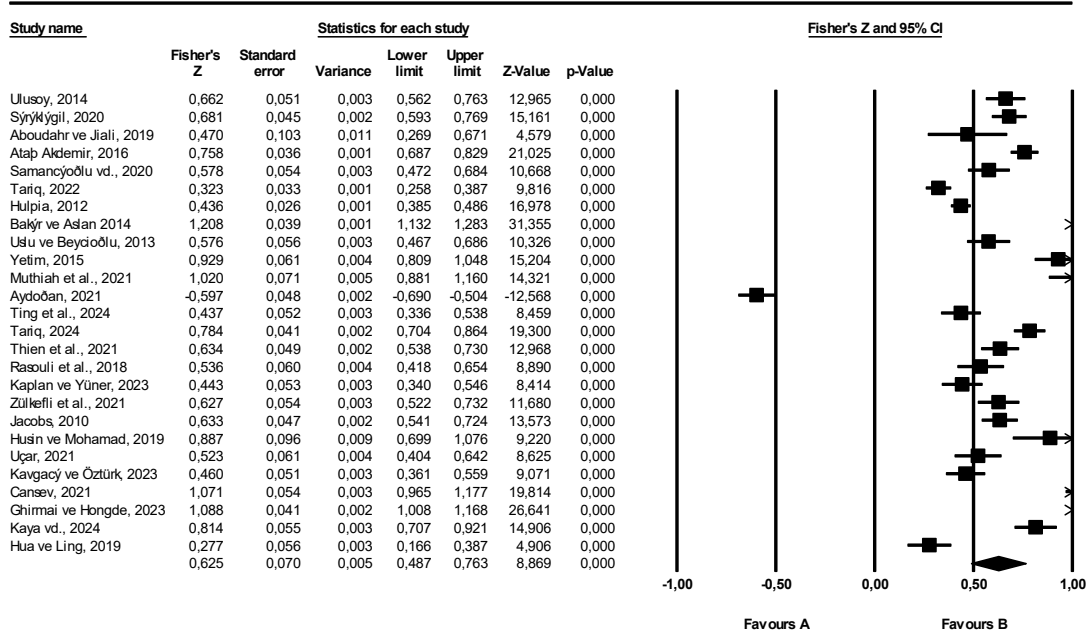
$$\text{Güç} = 1 - \Phi(1.96 - 8.388) + \Phi(-1.96 - 8.388) = 1$$

şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, analizde kullanılan etki büyüklüğü verisinin oldukça yüksek bir istatistiksel güce sahip olduğu görülmekte ve II. Tip hata olasılığının (B) yok denecek kadar az, yani sıfıra yakın olduğu ifade edilebilmektedir ($B = 1 - \text{Güç} = 0$). Bu durum, meta-analiz bulgularının güvenilirliğini ve istatistiksel geçerliliğini desteklemektedir.

4.5.2. Yayın Yanlılığı

Dağıtımçı liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerinin incelendiği meta-analize dâhil edilen çalışmaların orman grafiği Şekil 4.11'de sunulmaktadır. Bu grafik incelendiğinde, çalışma hassasiyetlerinin azaldıkça meta-analizde onlara verilen ağırlığın da düştüğü göze çarpmaktadır. Ayrıca, grafik yukarıdan aşağıya doğru incelendiğinde, çalışmaların etki büyüklüğü için hesaplanan güven aralıklarını temsil eden çizgilerin gitgide genişlediği görülmektedir. Buna ek olarak, hassasiyetin azalmasıyla birlikte etki büyüklüğünde daha belirgin dalgalanmalar ortaya çıkmaktadır. Ortalama etki büyüklüğüne ilişkin huni saçılım grafiği ise Şekil 4.12'de

gösterilmektedir. Bu grafiğe bakıldığında, meta-analize alınan araştırmaların çoğunlukla orta bölgede biriktiği ve birleşik etki büyüklüğü değerine yakın konumlandığı, ancak ortalamanın sağ tarafında bir miktar yoğunlaşma olduğu gözlemlenmektedir.



Şekil 4.11: Dağıtımçı Liderlik ve Örgütsel Bağlılık için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği



Şekil 4.12: Dağıtımçı Liderlik ve Örgütsel Bağlılık için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.5.2’te sunulan huni saçılım grafiğine ilişkin inceleme sonucunda, meta-analize dahil edilen çalışmaların büyük ölçüde grafiğin orta kısmında toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğü değerinin çevresinde konumlandıkları, ancak bu dağılımın ortalamanın sağ tarafında görece yoğunlaştığı görülmektedir. Huni grafiğinden yalnızca görsel bir inceleme yoluyla istatistiksel anlamda çıkarım yapılamadığından, dağılımın simetrik bir özellik sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile Egger regresyon analizi testleri uygulanmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular, sırasıyla Tablo 4.32 ve Tablo 4.33’te sunulmaktadır.

Tablo 4.32: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendall S İstatistiği	-7,000
Tau	-0,01846
Z değeri	0,13225
p (2 yönlü)	0,89479

Tablo 4.32’de sunulan Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analiz sonuçlarına göre, Kendall tau değeri -0,018 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca ek olarak p değerinin 0,895 ($p > 0,05$) olması nedeniyle, huni grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını öne süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların çalışmaların ortalama etrafında simetrik bir dağılıma sahip olduğunu ve yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermesi bakımından bu sonuç önemli bir kanıt sunmaktadır.

Huni grafiğindeki simetrinin varlığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer istatistiksel test ise Egger regresyon analizidir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.33’te ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4.33: Egger Regresyon Analizi

Sabit	2,47131
Standart Hata	5,37783
% 95 alt limit	-8,62798
%95 üst limit	13,57061
t değeri	0,45954
sd	24,0000
p (2 yönlü)	0,64998

Tablo 4.33'te sunulan Egger regresyon analizi sonuçları, huni saçılım grafiğinde olası bir asimetri durumunu değerlendirmektedir. Buna göre, regresyon eğrisi katsayısı %95 güven aralığında -8,62 ile 13,57 arasında değişmekte olup, bu aralıkta en olası tahmin 0,459 olarak belirlenmiştir. Elde edilen p değeri ($p=0,650$) $P>0,05$ 'ten olduğundan, huni saçılım grafiğinde simetrik olmadığı varsayımını ileri süren H_0 hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuç, huni grafiğinde etki büyüklüklerinin simetrik bir dağılım sergilediğine işaret etmektedir. Begg ve Mazumdar ile Egger regresyon testlerinde anlamlı bir asimetriye rastlanmaması üzerine, bulguların doğruluğunu pekiştirmek amacıyla kırp-doldur testi de gerçekleştirilmiş olup ilgili bulgular Tablo 4.34'de raporlanmıştır.

Tablo 4.34: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi

	Kırılan Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Güven Aralıkları		Q
			Alt Sınır	Üst Sınır	
Gözlenen Değerler	0	,624	,486	,762	1411,628
Düzeltilmiş Değerler	0	,624	,486	,762	

Tablo 4.34'de sunulan bulgulara göre, huni grafiğinin tam simetrik bir görünüm kazanması amacıyla herhangi bir kırılma gerekmemiştir. Gözlenen ve düzeltilmiş değerler arasında fark yoktur. Bu, çalışmalar arasında herhangi bir sistematik yayın yanlılığı olmadığını gösterir. Etki büyüklüğü üzerinde yayın yanlılığından kaynaklanan anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir. Ayrıca, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığına ilişkin durumu daha kapsamlı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla Rosenthal ve Orwin hata koruma sayılarına ilişkin veriler de incelenmiştir. Bu analizlerin sonuçları sırasıyla Tablo 4:35 ve Tablo 4:36'da sunulmaktadır.

Tablo 4.35: Rosenthal Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Z değeri	63,991
Dahil edilen çalışmalar için p değeri	0,00
Alfa	0,050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1,959
Çalışma sayısı	26
Hata koruma sayısı	27690

Tablo 4.36’da sunulan Rosenthal hata koruma analizi sonuçlarına göre, bu meta-analizde elde edilen etkiyi geçersiz kılmak üzere 27690 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Mullen vd. (2001) tarafından önerilen hata koruma oranına ilişkin ölçüte göre, $N/(5k+10)$ oranının 1 değerini aşması tavsiye edilmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Rosenthal hata koruma sayısı dikkate alındığında, hesaplanan 64 değerinin kritik değer olan 1’in üzerinde olması, meta-analizden elde edilen sonuçların yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermektedir. Yayın yanlılığı etkisini daha kapsamlı biçimde değerlendirmek amacıyla, Orwin hata koruma sayısı da analiz edilmiş olup bu analizin sonuçları Tablo 4.36’da yer almaktadır.

Tablo 4.36: Orwin Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışamalar için Fizher’s Z	0,608
Önemsiz bir Fizher’s Z	0,010
Eksik çalışmalarda ortalama Fizher’s Z	0,000
Hata koruma sayısı	1556

Tablo 4.36’da sunulan Orwin hata koruma sayısına göre, bu meta-analizde elde edilen Fizher’s z değerini 0,01’in altına çekebilmek için etki büyüklüğü 0,000 olan 1556 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu meta-analizde dâhil edilme kriterlerine uyan tüm çalışmaların taranması sonucunda toplam 26 çalışmanın analize katılabildiği göz önüne alındığında, etki büyüklüğü 0,000 olan 1556 ek çalışma bulmanın hem ulaşılabilir hem de gerçekçi olmadığı açıktır. Bu durum, yürütülen meta-analiz çalışmasının yayın yanlılığından etkilenmediğine ilişkin bir başka kanıt niteliğinde değerlendirilebilir.

Yayın yanlılığına ilişkin tüm analizler bütüncül bir perspektifle değerlendirildiğinde, elde edilen meta-analiz bulgularının gelecekte eklenebilecek yeni çalışmalar karşısında dahi büyük ölçüde istikrarını koruduğu görülmektedir. Rosenthal ve Orwin hata koruma analizleri, bu sonuçların yayın yanlılığına karşı önemli ölçüde dirençli olduğunu ortaya koymuştur. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu testi, huni saçılım grafiğinde çalışmaların genel anlamda simetrik bir dağılım sergilediğine işaret ederken, Egger regresyon analizi bu dağılımda asimetric bir örüntü olduğuna dikkat çekmektedir. Ancak, Duval ve Tweedie’nin kırp-doldur testi ile yeniden hesaplanan etki büyüklüğü ve güven aralıklarının anlamlı bir fark göstermemesi, yayın yanlılığının genel sonuçlar üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgular ışığında, dağıtımçı liderliğin örgütsel bağlılığa olan etkisine yönelik gerçekleştirilen söz konusu meta-analizin, yayın yanlılığından önemli bir biçimde etkilenmediği ileri sürülebilir. Dolayısıyla, çalışma sonuçlarının alanyazındaki bilgilere güvenilir bir katkı sağladığı ve gelecekte benzer konularda yapılacak araştırmalar için sağlam bir referans noktası oluşturduğu söylenebilir.

4.5.3. Heterojenlik Analizi

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşıp paylaşmadıklarını tespit etmek amacıyla yapılan heterojenlik analizi sonuçları Tablo 4.37’de sunulmaktadır.

Tablo 4.37: Heterojenlik Testi Sonuçları

Q	sd ^(Q)	P	I ²	T ²	SH	Varyans	T
1411,629	25	0,000	98,229	0,126	0,042	0,002	0,355

Tablo 4.37’de sunulan meta-analiz kapsamındaki çalışmalar arası heterojenlik analizine ilişkin bulgular, tüm çalışmaların ortak bir etki büyüklüğüne sahip olduğu yönündeki H₀ hipotezinin reddedilmesiyle (Q=1411; sd=25; p<0,05) heterojen bir dağılımın varlığını göstermektedir. Bu durum, meta-analize dahil edilen çalışmalar arasındaki etki büyüklüğü dağılımında anlamlı farklılıklar olduğunu ve dolayısıyla olası moderatör değişkenlerin incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

Heterojenliğin bir başka göstergesi olan I² istatistiği, toplam varyansın %98,2’nin çalışmalar arası varyanstan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu oran, Higgins vd. (2003) tarafından belirlenen kıstaslara göre yüksek heterojenliğe yakın bir düzeye işaret etmektedir. Ayrıca, T² değeri (tau-kare), gözlenen etki büyüklüklerinin varyansını ifade etmekte ve gerçek etki büyüklüklerinin varyansını tahmin etme amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçüm, çalışmalar arası varyansı Fisher’s Z ile aynı metrik üzerinde değerlendirerek heterojenliğin miktarına ilişkin daha somut bir gösterge sunmaktadır.

Son olarak, hesaplanan tau değeri (0,355), T²’nin karekökü olarak, evrenin standart sapmasını tahmin etmeye yönelik bir ölçüt sağlamaktadır. Bu meta-analiz için elde edilen tahmin aralığı 0,487 ile 0,763 arasındadır. Bu sonuç, gelecekte aynı konu kapsamında yürütülecek yeni bir çalışmanın gerçek etki büyüklüğünün %95 olasılıkla

bu aralık içinde olacağına işaret etmektedir.

4.5.4 Moderatör ve Meta Regresyon Analizi

Tablo 4.38: Dağıtımçı Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Moderatör Analizi Sonuçları

Değişkenler/Alt Grup	k	Fisher's Z	CI (Güven Aralığı)		Q	Q _b
			Alt Limit	Üst Limit		
Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Bağlılık	26	0,625	0,487	0,763	1411,6	2*
Öğretim Kademesi						415,818*
Temel	19	0,660	0,548	0,773		
Lise	2	0,597	-0,690	-0,504		
Üniversite	1	0,323	0,258	0,387		
Özel Eğitim	1	-0,597	0,475	0,670		
Tümü	3	0,931	0,634	1,227		

Yayın türü heterojenlik testi sonuçları incelendiğinde, H₀ hipotezinin reddedilemediği ve alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır (QB=0,002; sd=1; p=0,685; p>0,05). Buna karşılık, öğretim kademesi heterojenlik testi sonuçlarına göre, H₀ hipotezi reddedilmiş ve alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (QB=415,818; sd=4; p=0,000; p<0,05). Bu bulgular, yayın türünün alt grupları arasında ortalama etki büyüklüklerinin istatistiksel açıdan farklılık göstermediğini, ancak öğretim kademesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.38: Yıl Değişkeni için Rassal Etkiler Modülünde Meta-Regresyon Sonuçları

	B	Standart Hata	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Sabit	19,1310	37,4476	-54,2650	92,5270	0,51	0,6094
Yıl	-0,0092	0,0185	-0,0455	0,0272	-0,49	0,6212

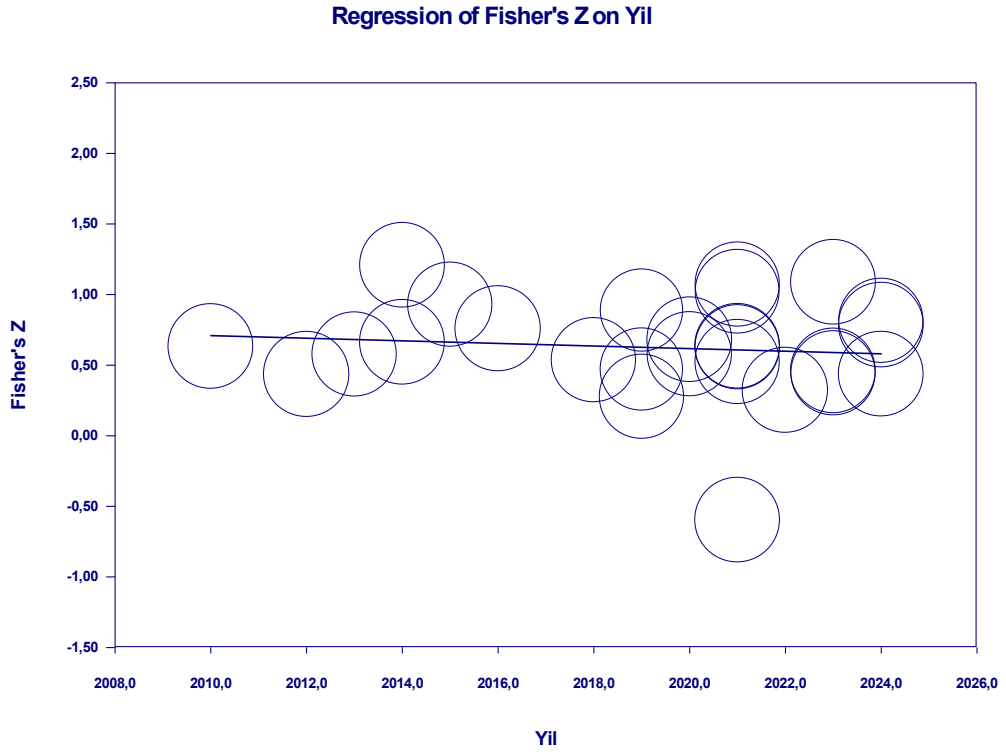
Tablo 4.38'e göre, yıl değişkeniyle yapılan meta-regresyon analizinde regresyon katsayısı -0,0092 olup, bu negatif bir yönelimi göstermektedir. Bu, yıllar geçtikçe Fisher's Z değerinde hafif bir azalma eğilimi olduğunu işaret edebilir. Ancak, bu

katsayının çok küçük olması, istatistiksel olarak anlamlı bir etki sunmadığını gösterir.

Yıl değişkenine ilişkin standart hata 0,0185'dir, bu da regresyon katsayısının belirsizlik derecesini yansıtır. Bununla birlikte, varyans -0,0455 olarak bulunmuştur ki bu, değişkenin heterojen yapısını ortaya koyar.

Tabloda ayrıca yıl değişkeninin etki büyüklüğünün -0,49 olduğu görülmektedir. Bu değer negatif olması, yıl değişkeninin Fisher's Z değerleri üzerinde az bir etkiye sahip olduğunu destekler niteliktedir. Ancak, bu değer anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için varyans ve standart hata değerlerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Genel olarak, tablo yıl değişkeninin Fisher's Z değerleri üzerinde anlamlı veya sistematik bir etkisi olmadığını göstermektedir.



Şekil. 4.13: Yıl Değişkeni ile Yapılan Meta-Regresyon Akış Grafiği

Şekil 4.13'te meta-regresyon analizinde yıl değişkenine ilişkin sonuçlar, Fisher's Z değerinde hafif bir azalma eğilimi olduğunu göstermektedir. Regresyon katsayısı -0,0092 ile negatif bir yönelimi işaret ederken, standart hata 0,0185 olarak hesaplanmıştır ve bu durumda belirsizlik derecesini yansıtır. Varyansın -0,0455

olması, değişkenin heterojen yapısını ortaya koymaktadır. Yıl değişkeninin etki büyüklüğünün -0,49 olması, bu değişkenin Fisher's Z değerleri üzerinde çok az ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir etkisi olduğunu göstermektedir.

4.6. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel güven algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 4.6.1’de, dağıtımçı liderlik ile örgütsel güven arasındaki ilişkiye dair meta-analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda toplam 14 çalışma analize dâhil edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (*Fisher's Z = .816*) olarak bulunmuş olup dağıtımçı liderliğin örgütsel güven üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu göstermiştir .

Tablo 4.39: Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Güven Arasındaki Meta-Analiz Bulguları

	k	N	Fisher's Z	S.Hat a	Varyans	CI (Güven Aralığı)		P
						Alt Limit	Üst Limit	
Rassal Etkiler Modeli	14	8134	0,816	0,084	0,007	0,651	0,981	0,000

*p<0.01

Dağıtımçı liderliğin örgütsel güven üzerindeki genel etkililiğini incelemek amacıyla rassal etkiler modeline dayalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, genel etki büyüklüğü 0,816 olarak hesaplanmış ve bu değer, %95 güven aralığı içerisinde 0,651 ile 0,981 arasında bulunmuştur.

Gerçek etki büyüklükleri ortalamasının istatistiksel olarak sıfırdan farklı olmadığına dair H_0 hipotezi reddedilmiştir ($z = 9,702$; $p < 0,001$). Bu durum, tüm çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşmadığını göstermektedir. Z-değeri ne kadar büyükse, sıfır etkisinin doğru olma olasılığı o kadar düşük olur. Genellikle, 95% güven düzeyi için Z değerinin $\pm 1,96$ sınırlarının dışında olması null hipotezi reddetmek için yeterlidir. Ancak buradaki Z değeri 9,702, bu sınırların çok ötesinde, yani etkilerin sıfır olmadığını güçlü bir şekilde kanıtlamaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020)

Plonsky ve Oswald (2014) sınıflandırması esas alındığında, rassal etkiler modeline

göre elde edilen 0,816 etki büyüklüğü, dağıtımcı liderlik davranışlarının, örgütsel güven düzeyini arttırmada orta düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.6.1. Güç Analizi

Dağıtımcı liderlik davranışlarının örgütsel güven üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu meta-analiz çalışmasında güç analizi, Borenstein vd., (2009); Valentine vd., (2010) ile Pigott'un (2012) önerdiği formülasyon temel alınarak gerçekleştirilmiştir:

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(c\alpha - \lambda) + \Phi(-c\alpha - \lambda)$$

Rassal etkiler modeline dayalı analiz sonucunda, ortalama etki büyüklüğü 0.816 olarak hesaplanmış; bu değerın varyansı ise 0.007 bulunmuştur. Güç analizinde gerekli olan lambda (λ) katsayısı, ilgili etki büyüklüğünün standart hatasına bölünmesiyle elde edilmekte olup, $\lambda = 0.816 / \sqrt{0.007} = 9,76$ şeklinde hesaplanmıştır. Alfa düzeyinin 0.05 olarak belirlendiği bu analizde, kritik değer ($c\alpha$) olarak 1.96 alınmıştır. Bu değerler ilgili eşitlikte yerine konduğunda;

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(1.96 - 9,76) + \Phi(-1.96 - 9,76) = 1$$

şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, analizde kullanılan etki büyüklüğü verisinin oldukça yüksek bir istatistiksel güce sahip olduğu görülmekte ve II. Tip hata olasılığının (B) yok denecek kadar az, yani sıfıra yakın olduğu ifade edilebilmektedir ($B = 1 - \text{Güç} = 0$). Bu durum, meta-analiz bulgularının güvenilirliğini ve istatistiksel geçerliliğini desteklemektedir.

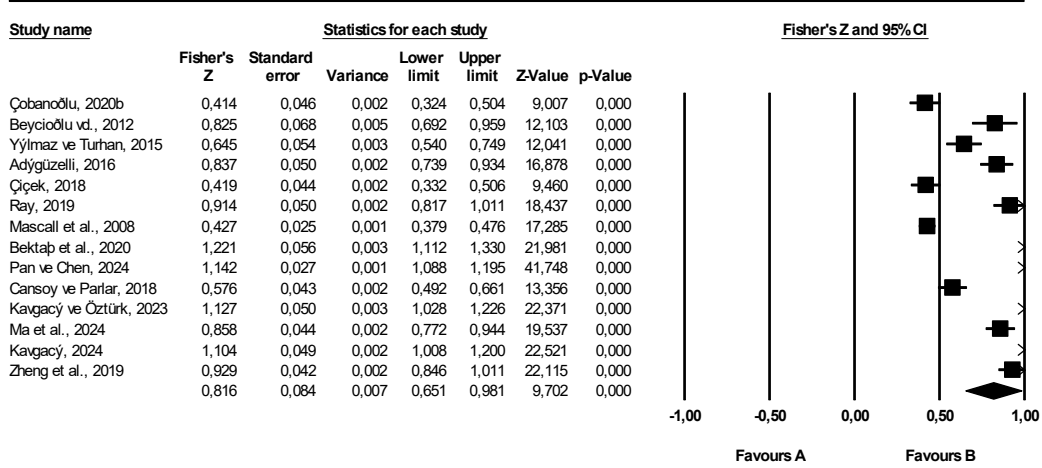
4.6.2. Yayın Yanlılığı

Dağıtımcı liderlik davranışlarının örgütsel güven üzerindeki etkilerinin incelendiği meta-analize dâhil edilen çalışmaların orman grafiği Şekil 4.14'de sunulmaktadır. Bu grafik incelendiğinde, çalışma hassasiyetlerinin azaldıkça meta-analizde onlara verilen ağırlığın da düştüğü göze çarpmaktadır. Ayrıca, grafik yukarıdan aşağıya doğru incelendiğinde, çalışmaların etki büyüklüğü için hesaplanan güven aralıklarını temsil eden çizgilerin gitgide genişlediği görülmektedir. Buna ek olarak, hassasiyetin azalmasıyla birlikte etki büyüklüğünde daha belirgin dalgalanmalar ortaya çıkmaktadır.

Ortalama etki büyüklüğüne ilişkin huni saçılım grafiği ise Şekil 4.15'te

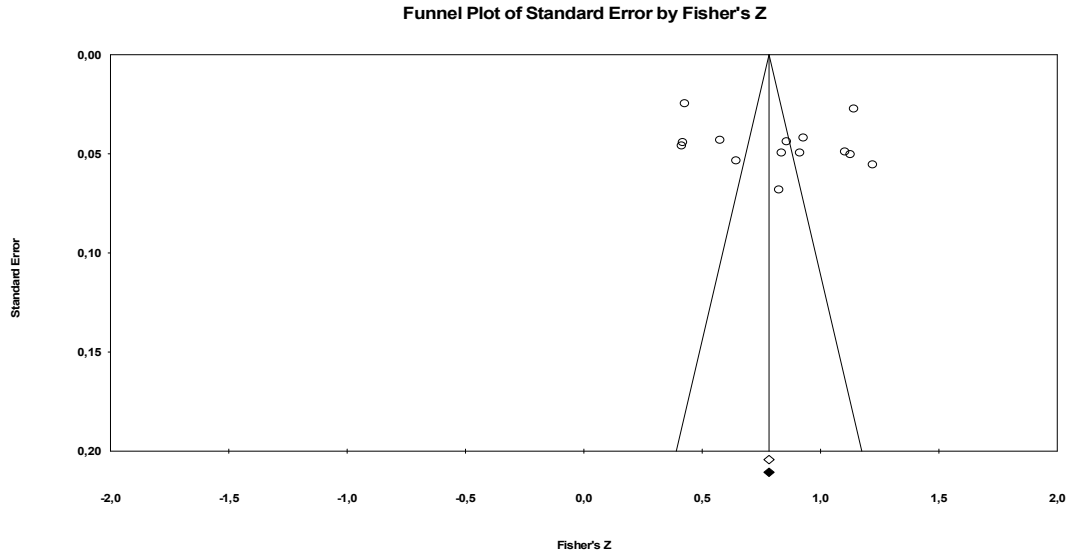
gösterilmektedir. Bu grafiğe bakıldığında, meta-analize alınan araştırmaların çoğunlukla orta bölgede biriktiği ve birleşik etki büyüklüğü değerine yakın konumlandığı, ancak ortalamanın sağ tarafında bir miktar yoğunlaşma olduğu gözlemlenmektedir.

Meta Analysis



Meta Analysis

Şekil 4.14: Dağıtımçı Liderlik ve Örgütsel Güven için Meta-Analize Dahil Edilen alışmalara ait Orman Grafiği



Şekil 4.15: Dağıtımçı Liderlik ve Örgütsel Güven için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.6.2’te sunulan huni saçılım grafiğine ilişkin inceleme sonucunda, meta-analize dahil edilen çalışmaların büyük ölçüde grafiğin orta kısmında toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğü değerinin çevresinde konumlandıkları, ancak bu dağılımın ortalamanın sağ tarafında görece yoğunlaştığı görülmektedir. Huni grafiğinden yalnızca görsel bir inceleme yoluyla istatistiksel anlamda çıkarım yapılamadığından, dağılımın simetrik bir özellik sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile Egger regresyon analizi testleri uygulanmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular, sırasıyla Tablo 4.40 ve Tablo 4.41’de sunulmaktadır.

Tablo 4.40: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendall S İstatistiği	14,000
Tau	0,142
Z değeri	0,711
p (2 yönlü)	0,476

Tablo 4.40’da sunulan Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analiz sonuçlarına göre, Kendall tau değeri 0,04 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca ek olarak p değerinin 0,826 ($p>0,05$) olması nedeniyle, huni grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını öne süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların çalışmaların ortalama etrafında simetrik bir dağılıma sahip olduğunu ve yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermesi bakımından bu sonuç önemli bir kanıt sunmaktadır. Huni grafiğindeki simetrinin varlığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer istatistiksel test ise Egger regresyon analizidir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.41’de ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4.41: Egger Regresyon Analizi

Sabit	5,538
Standart Hata	7,182
% 95 alt limit	-10,110
%95 üst limit	21,186
t değeri	0,771
sd	12
p (2 yönlü)	0,455

Tablo 4.41’de sunulan Egger regresyon analizi sonuçları, huni saçılım grafiğinde olası bir asimetri durumunu değerlendirmektedir. Buna göre, regresyon eğrisi katsayısı %95 güven aralığında -10,11 ile 21,18 arasında değişmekte olup, bu aralıkta en olası tahmin-1,629 olarak belirlenmiştir. Elde edilen p değeri ($p=0,455$) $P>0,05$ ’ten olduğundan, huni saçılım grafiğinde simetrik olmadığı varsayımını ileri süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu sonuç, huni grafiğinde etki büyüklüklerinin simetrik bir dağılım sergilediğine işaret etmektedir.

Begg ve Mazumdar ile Egger regresyon testlerinde anlamlı bir asimetriye rastlanmaması üzerine, bulguların doğruluğunu pekiştirmek amacıyla kırp-doldur testi de gerçekleştirilmiş olup ilgili bulgular Tablo 4.42’de raporlanmıştır.

Tablo 4.42: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi

	Kırılan Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Güven Aralıkları		Q
			Alt Sınır	Üst Sınır	
Gözlenen Değerler	0	,816	,651	,981	716,061
Düzeltilmiş Değerler	0	,816	,651	,981	

Tablo 4.42’de sunulan bulgulara göre, huni grafiğinin tam simetrik bir görünüm kazanması amacıyla herhangi bir kırılma gerekmemiştir. Gözlenen ve düzeltilmiş değerler arasında fark yoktur. Bu, çalışmalar arasında herhangi bir sistematik yayın yanlılığı olmadığını gösterir. Etki büyüklüğü üzerinde yayın yanlılığından kaynaklanan anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Ayrıca, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığına ilişkin durumu daha kapsamlı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla Rosenthal ve Orwin hata koruma sayılarına ilişkin veriler de incelenmiştir. Bu analizlerin sonuçları sırasıyla Tablo 4.43 ve Tablo 4.44’de sunulmaktadır.

Tablo 4.43: Rosenthal Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Z değeri	69,177
Dahil edilen çalışmalar için p değeri	0,00
Alfa	0,050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1,959
Çalışma sayısı	14
Hata koruma sayısı	7427

Tablo 4.43’de sunulan Rosenthal hata koruma analizi sonuçlarına göre, bu meta-analizde elde edilen etkiyi geçersiz kılmak üzere 7427 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Mullen vd. (2001) tarafından önerilen hata koruma oranına ilişkin ölçüte göre, $N/(5k+10)$ oranının 1 değerini aşması tavsiye edilmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Rosenthal hata koruma sayısı dikkate alındığında, hesaplanan 101 değerinin kritik değer olan 1’in üzerinde olması, meta-analizden elde edilen sonuçların yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermektedir.

Yayın yanlılığı etkisini daha kapsamlı biçimde değerlendirmek amacıyla, Orwin hata koruma sayısı da analiz edilmiş olup bu analizin sonuçları Tablo 4.44’de yer

Tablo 4.44: Orwin Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Fizher’s z	0,782
Önemsiz bir Fizher’s z	0,010
Eksik çalışmalarda ortalama Fizher’s z	0,000
Hata koruma sayısı	1082

almaktadır.

Tablo 4.44’de sunulan Orwin hata koruma sayısına göre, bu meta-analizde elde edilen Fizher’s z değerini 0,01’in altına çekebilmek için etki büyüklüğü 0,000 olan 1082 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu meta-analizde dâhil edilme kriterlerine uyan tüm çalışmaların taranması sonucunda toplam 14 çalışmanın analize katılabildiği göz önüne alındığında, etki büyüklüğü 0,000 olan 1082 ek çalışma bulmanın hem ulaşılabilir hem de gerçekçi olmadığı açıktır. Bu durum, yürütülen meta-analiz çalışmasının yayın yanlılığından etkilenmediğine ilişkin bir başka kanıt niteliğinde değerlendirilebilir.

Yayın yanlılığına ilişkin tüm analizler bütüncül bir perspektifle değerlendirildiğinde, elde edilen meta-analiz bulgularının gelecekte eklenebilecek yeni çalışmalar karşısında dahi büyük ölçüde istikrarını koruduğu görülmektedir. Rosenthal ve Orwin hata koruma analizleri, bu sonuçların yayın yanlılığına karşı önemli ölçüde dirençli olduğunu ortaya koymuştur. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu testi, huni saçılım grafiğinde çalışmaların genel anlamda simetrik bir dağılım sergilediğine işaret ederken, Egger regresyon analizi bu dağılımda asimetric bir örüntü olduğuna dikkat çekmektedir. Ancak, Duval ve Tweedie'nin kırp-doldur testi ile yeniden hesaplanan etki büyüklüğü ve güven aralıklarının anlamlı bir fark göstermemesi, yayın yanlılığının genel sonuçlar üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgular ışığında, dağıtım liderliğin örgütsel güvene olan etkisine yönelik gerçekleştirilen söz konusu meta-analizin, yayın yanlılığından önemli bir biçimde etkilenmediği ileri sürülebilir. Dolayısıyla, çalışma sonuçlarının alanyazındaki bilgilere güvenilir bir katkı sağladığı ve gelecekte benzer konularda yapılacak araştırmalar için sağlam bir referans noktası oluşturduğu söylenebilir.

4.6.3. Heterojenlik Analizi

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşıp paylaşmadıklarını tespit etmek amacıyla yapılan heterojenlik analizi sonuçları Tablo 4.45'de sunulmaktadır.

Tablo 4.45: Heterojenlik Testi Sonuçları

Q	sd ^(Q)	P	I ²	T ²	SH	Varyans	T
716.061	13	0.000	98.185	0.097	0.045	0.002	0.311

Tablo 4.45'de sunulan meta-analiz kapsamındaki çalışmalar arası heterojenlik analizine ilişkin bulgular, tüm çalışmaların ortak bir etki büyüklüğüne sahip olduğu yönündeki H₀ hipotezinin reddedilmesiyle (Q=716,061; sd=13; p<0,05) heterojen bir dağılımın varlığını göstermektedir.

Heterojenliğin bir başka göstergesi olan I² istatistiği, toplam varyansın %98,1'inin çalışmalar arası varyanstan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu oran, Higgins vd.

(2003) tarafından belirlenen kıstaslara göre yüksek heterojenliğe yakın bir düzeye işaret etmektedir. Ayrıca, T^2 değeri (tau-kare), gözlenen etki büyüklüklerinin varyansını ifade etmekte ve gerçek etki büyüklüklerinin varyansını tahmin etme amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçüm, çalışmalar arası varyansı Fisher's Z ile aynı metrik üzerinde değerlendirerek heterojenliğin miktarına ilişkin daha somut bir gösterge sunmaktadır.

Son olarak, hesaplanan tau değeri (0,311), T^2 'nin karekökü olarak, evrenin standart sapmasını tahmin etmeye yönelik bir ölçüt sağlamaktadır. Bu meta-analiz için elde edilen tahmin aralığı 0,651 ile 0,981 arasındadır. Bu sonuç, gelecekte aynı konu kapsamında yürütülecek yeni bir çalışmanın gerçek etki büyüklüğünün %95 olasılıkla bu aralık içinde olacağına işaret etmektedir.

4.7. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin özyeterliliği algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 4.46’da, dağıtımçı liderlik ile öğretmen özyeterliliği arasındaki ilişkiye dair meta-analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda toplam 18 çalışma analize dâhil edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (*Fisher's Z* = .490) olarak bulunmuş olup dağıtımçı liderliğin öğretmen özyeterliliği üzerinde orta düzey güçlü bir etkisi olduğunu göstermiştir .

Tablo 4.46: Dağıtımçı Liderlik ile Öğretmen Özyeterliliği arasındaki Meta-Analiz bulguları

	k	N	<i>Fisher's Z</i>	S.Hat a	Varyan s	CI (Güven Aralığı)		p
						Alt Limit	Üst Limit	
Rassal Etkiler Modeli	18	150494	0.419	0.042	0.002	0.336	0.502	0.000

*p<0.01

Dağıtımçı liderliğin öğretmen özyeterliliği üzerindeki genel etkililiğini incelemek amacıyla rassal etkiler modeline dayalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, genel etki büyüklüğü 0,419 olarak hesaplanmış ve bu değer, %95 güven aralığı içerisinde 0,336 ile 0,502 arasında bulunmuştur.

Gerçek etki büyüklükleri ortalamasının istatistiksel olarak sıfırdan farklı olmadığına dair H_0 hipotezi reddedilmiştir ($z = 9,924$; $p < 0,001$). Bu durum, tüm çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşmadığını göstermektedir. Z-değeri ne kadar büyükse, sıfır etkisinin doğru olma olasılığı o kadar düşük olur. Genellikle, 95% güven düzeyi için Z değerinin $\pm 1,96$ sınırlarının dışında olması null hipotezi reddetmek için yeterlidir. Ancak buradaki Z değeri 9,924, bu sınırların çok ötesinde, yani etkilerin sıfır olmadığını güçlü bir şekilde kanıtlamaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020)

Plonsky ve Oswald (2014) sınıflandırması esas alındığında, rassal etkiler modeline göre elde edilen 0,419'luk etki büyüklüğü, dağıtımçı liderlik davranışlarının, öğretmen özyeterliği düzeyini arttırmada orta düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.7.1. Güç Analizi

Dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmen özyeterliği üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu meta-analiz çalışmasında güç analizi, Borenstein vd., (2009); Valentine vd., (2010) ile Pigott'un (2012) önerdiği formülasyon temel alınarak gerçekleştirilmiştir:

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(c\alpha - \lambda) + \Phi(-c\alpha - \lambda)$$

Rassal etkiler modeline dayalı analiz sonucunda, ortalama etki büyüklüğü 0.419 olarak hesaplanmış; bu değerın varyansı ise 0.002 bulunmuştur. Güç analizinde gerekli olan lambda (λ) katsayısı, ilgili etki büyüklüğünün standart hatasına bölünmesiyle elde edilmekte olup, $\lambda = 0.419 / \sqrt{0.002} = 9,369$ şeklinde hesaplanmıştır. Alfa düzeyinin 0.05 olarak belirlendiği bu analizde, kritik değer ($c\alpha$) olarak 1.96 alınmıştır. Bu değerler ilgili eşitlikte yerine konduğunda;

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(1.96 - 9,369) + \Phi(-1.96 - 9,369) = 1$$

şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, analizde kullanılan etki büyüklüğü verisinin oldukça yüksek bir istatistiksel güce sahip olduğu görülmekte ve II. Tip hata olasılığının (B) yok denecek kadar az, yani sıfıra yakın olduğu ifade edilebilmektedir ($B = 1 - \text{Güç} = 0$). Bu durum, meta-analiz bulgularının güvenilirliğini ve istatistiksel geçerliliğini desteklemektedir.

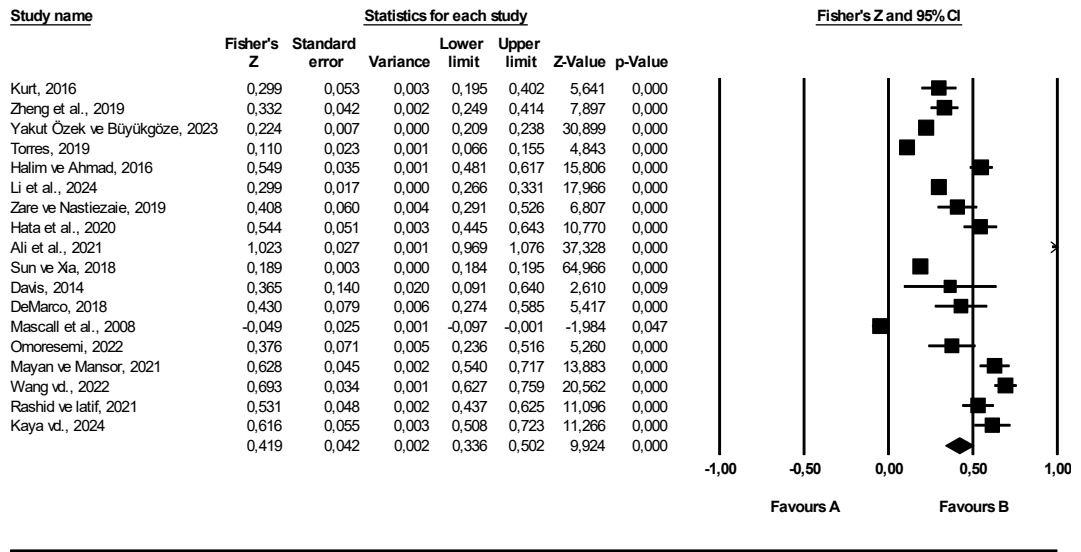
4.7.2. Yayın Yanlılığı

Dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmen özyeterliği üzerindeki etkilerinin

incelendiği meta-analize dâhil edilen çalışmaların orman grafiği Şekil 4.16'da sunulmaktadır. Bu grafik incelendiğinde, çalışma hassasiyetlerinin azaldıkça meta-analizde onlara verilen ağırlığın da düştüğü göze çarpmaktadır. Ayrıca, grafik yukarıdan aşağıya doğru incelendiğinde, çalışmaların etki büyüklüğü için hesaplanan güven aralıklarını temsil eden çizgilerin gitgide genişlediği görülmektedir. Buna ek olarak, hassasiyetin azalmasıyla birlikte etki büyüklüğünde daha belirgin dalgalanmalar ortaya çıkmaktadır.

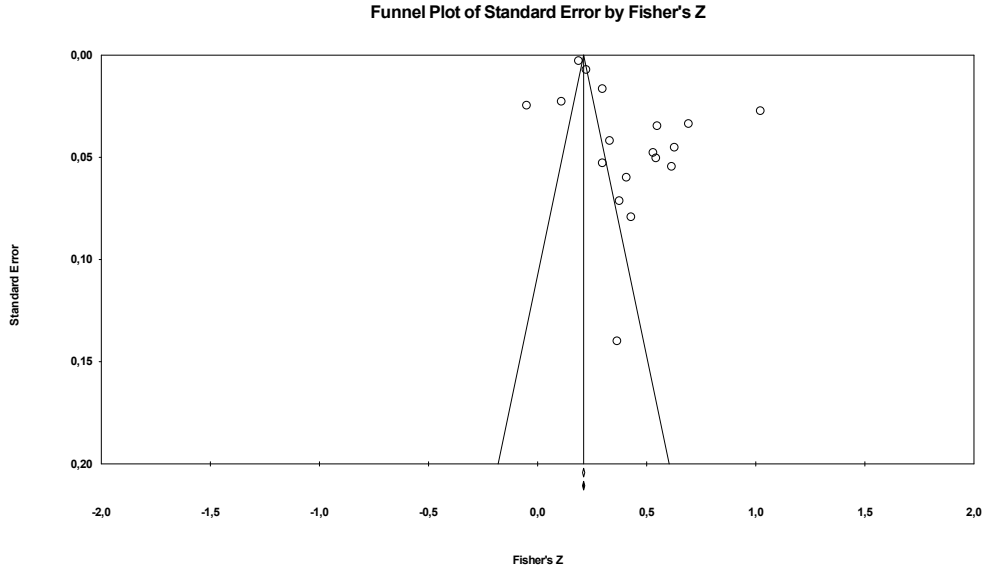
Ortalama etki büyüklüğüne ilişkin huni saçılım grafiği ise Şekil 4.17'de gösterilmektedir. Bu grafiğe bakıldığında, meta-analize alınan araştırmaların çoğunlukla orta bölgede biriktiği ve birleşik etki büyüklüğü değerine yakın konumlandığı, ancak ortalamanın sağ tarafında bir miktar yoğunlaşma olduğu gözlemlenmektedir.

Meta Analysis



Meta Analysis

Şekil 4.16: Dağıtımçı Liderlik ve Öğretmen Özyeterliği için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği



Şekil 4.17: Dağıtımçı Liderlik ve Öğretmen Özyeterliği için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.17’de sunulan huni saçılım grafiğine ilişkin inceleme sonucunda, meta-analize dahil edilen çalışmaların büyük ölçüde grafiğin orta kısmında toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğü değerinin çevresinde konumlandıkları, ancak bu dağılımın ortalamanın sağ tarafında görece yoğunlaştığı görülmektedir. Huni grafiğinden yalnızca görsel bir inceleme yoluyla istatistiksel anlamda çıkarım yapılamadığından, dağılımın simetrik bir özellik sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile Egger regresyon analizi testleri uygulanmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular, sırasıyla Tablo 4.47 ve Tablo 4.48’te sunulmaktadır.

Tablo 4.47: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendall S İstatistiği	-5.000
Tau	-0.026
Z değeri	0.151
p (2 yönlü)	0.879

Tablo 4.47’de sunulan Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analiz sonuçlarına göre,

Kendall tau değeri -0,026 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca ek olarak p değerinin 0,879 ($p>0,05$) olması nedeniyle, huni grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını öne süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların çalışmaların ortalama etrafında simetrik bir dağılıma sahip olduğunu ve yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermesi bakımından bu sonuç önemli bir kanıt sunmaktadır.

Huni grafiğindeki simetrinin varlığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer istatistiksel test ise Egger regresyon analizidir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.48’de ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4.48: Egger Regresyon Analizi

Sabit	6.483
Standart Hata	2.355
% 95 alt limit	1.490
%95 üst limit	11.477
t değeri	2.752
sd	16
p (2 yönlü)	0.014

Tablo 4.48’de sunulan Egger regresyon analizi sonuçları, huni saçılım grafiğinde olası bir asimetri durumunu değerlendirmektedir. Buna göre, regresyon eğrisi katsayısı % 95 güven aralığında -7,49 ile 4,23 arasında değişmekte olup, bu aralıkta en olası tahmin -1,629 olarak belirlenmiştir. Elde edilen p değeri ($p=0,014$) $P<0,05$ ’ten küçük olduğundan, huni saçılım grafiğinde simetri olmadığı varsayımını ileri süren H_0 hipotezi desteklenmiştir. Bu sonuç, huni grafiğinde etki büyüklüklerinin asimetrik bir dağılım sergilediğine işaret etmektedir. Huni grafiğini tam simetrik hale getirmek amacıyla yapılan kırp-doldur testine ilişkin bulgular ise Tablo 4.7.5’te sunulmaktadır.

Tablo 4.49: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi

	Kırılan Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Güven Aralıkları		Q
			Alt Sınır	Üst Sınır	
Gözlenen Değerler	0	.419	.336	.501	1657.938
Düzeltilmiş Değerler	0	.419	.336	.501	

Tablo 4.49’da sunulan bulgulara göre, huni grafiğinin tam simetrik bir görünüm kazanması amacıyla herhangi bir kırılma gerekmemiştir. Gözlenen ve düzeltilmiş değerler arasında fark yoktur. Bu, çalışmalar arasında herhangi bir sistematik yayın yanlılığı olmadığını gösterir. Etki büyüklüğü üzerinde yayın yanlılığından kaynaklanan anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Ayrıca, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığına ilişkin durumu daha kapsamlı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla Rosenthal ve Orwin hata koruma sayılarına ilişkin veriler de incelenmiştir. Bu analizlerin sonuçları sırasıyla Tablo 4.50 ve Tablo 4.51’de sunulmaktadır.

Tablo 4.50: Rosenthal Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Z değeri	63.88
Dahil edilen çalışmalar için p değeri	0.00
Alfa	0.050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1.959
Çalışma sayısı	18
Hata koruma sayısı	9106

Tablo 4.50’de sunulan Rosenthal hata koruma analizi sonuçlarına göre, bu meta-analizde elde edilen etkiyi geçersiz kılmak üzere 9106 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Mullen vd. (2001) tarafından önerilen hata koruma oranına ilişkin ölçüte göre, $N/(5k+10)$ oranının 1 değerini aşması tavsiye edilmektedir. Bu çalışma

kapsamında elde edilen Rosenthal hata koruma sayısı dikkate alındığında, hesaplanan 1504 değerinin kritik değer olan 1'in üzerinde olması, meta-analizden elde edilen sonuçların yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermektedir. Yayın yanlılığı etkisini daha kapsamlı biçimde değerlendirmek amacıyla, Orwin hata koruma sayısı da analiz edilmiş olup bu analizin sonuçları Tablo 4.51'de yer almaktadır.

Tablo 4.51: Orwin Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Fizher's z	0.210
Önemsiz bir Fizher's z	0.010
Eksik çalışmalarda ortalama Fizher's z	0.000
Hata koruma sayısı	362

Tablo 4.51'de sunulan Orwin hata koruma sayısına göre, bu meta-analizde elde edilen Fizher's z değerini 0,01'in altına çekebilmek için etki büyüklüğü 0,000 olan 362 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu meta-analizde dâhil edilme kriterlerine uyan tüm çalışmaların taranması sonucunda toplam 18 çalışmanın analize katılabildiği göz önüne alındığında, etki büyüklüğü 0,000 olan 362 ek çalışma bulmanın hem ulaşılabilir hem de gerçekçi olmadığı açıktır. Bu durum, yürütülen meta-analiz çalışmasının yayın yanlılığından etkilenmediğine ilişkin bir başka kanıt niteliğinde değerlendirilebilir.

Yayın yanlılığına ilişkin tüm analizler bütüncül bir perspektifle değerlendirildiğinde, elde edilen meta-analiz bulgularının gelecekte eklenebilecek yeni çalışmalar karşısında dahi büyük ölçüde istikrarını koruduğu görülmektedir. Rosenthal ve Orwin hata koruma analizleri, bu sonuçların yayın yanlılığına karşı önemli ölçüde dirençli olduğunu ortaya koymuştur. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu testi, huni saçılım grafiğinde çalışmaların genel anlamda simetrik bir dağılım sergilediğine işaret ederken, Egger regresyon analizi bu dağılımda asimetrik bir örüntü olduğuna dikkat çekmektedir. Ancak, Duval ve Tweedie'nin kırp-doldur testi ile yeniden hesaplanan etki büyüklüğü ve güven aralıklarının anlamlı bir fark göstermemesi, yayın yanlılığının genel sonuçlar üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgular ışığında, dağıtımçı liderliğin öğretmen özyeterliğine olan etkisine yönelik gerçekleştirilen söz konusu meta-analizin, yayın yanlılığından önemli bir biçimde

etkilenmediği ileri sürülebilir. Dolayısıyla, çalışma sonuçlarının alanyazındaki bilgilere güvenilir bir katkı sağladığı ve gelecekte benzer konularda yapılacak araştırmalar için sağlam bir referans noktası oluşturduğu söylenebilir.

4.7.3. Heterojenlik Analizi

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşıp paylaşmadıklarını tespit etmek amacıyla yapılan heterojenlik analizi sonuçları Tablo 4.52'de sunulmaktadır.

Tablo 4.52: Heterojenlik Testi Sonuçları

Q	sd ^(Q)	P	I ²	T ²	SH	Varyans	T
1657.939	17	0.000	98.975	0.030	0.029	0.001	0.172

Tablo 4.52'de sunulan meta-analiz kapsamındaki çalışmalar arası heterojenlik analizine ilişkin bulgular, tüm çalışmaların ortak bir etki büyüklüğüne sahip olduğu yönündeki H₀ hipotezinin reddedilmesiyle (Q=1657,939; sd=17; p<0,05) heterojen bir dağılımın varlığını göstermektedir.

Heterojenliğin bir başka göstergesi olan I² istatistiği, toplam varyansın %98,9'ünün çalışmalar arası varyanstan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu oran, Higgins vd. (2003) tarafından belirlenen kıstaslara göre yüksek heterojenliğe yakın bir düzeye işaret etmektedir. Ayrıca, T² değeri (tau-kare), gözlenen etki büyüklüklerinin varyansını ifade etmekte ve gerçek etki büyüklüklerinin varyansını tahmin etme amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçüm, çalışmalar arası varyansı Fisher's Z ile aynı metrik üzerinde değerlendirerek heterojenliğin miktarına ilişkin daha somut bir gösterge sunmaktadır.

Son olarak, hesaplanan tau değeri (0,172), T²'nin karekökü olarak, evrenin standart sapmasını tahmin etmeye yönelik bir ölçüt sağlamaktadır. Bu meta-analiz için elde edilen tahmin aralığı 0,336 ile 0,502 arasındadır. Bu sonuç, gelecekte aynı konu kapsamında yürütülecek yeni bir çalışmanın gerçek etki büyüklüğünün %95 olasılıkla bu aralık içinde olacağına işaret etmektedir.

4.8. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş birliği algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 4.53’te, dağıtımçı liderlik ile öğretmen iş birliği arasındaki ilişkiye dair meta-analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda toplam 14 çalışma analize dâhil edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (*Fisher’s Z* = .442) olarak bulunmuş olup dağıtımçı liderliğin öğretmen iş birliği üzerinde orta düzey güçlü bir etkisi olduğunu göstermiştir .

Tablo 4.53: Dağıtımçı Liderlik ile Öğretmen İşbirliği Arasındaki Meta-Analiz bulguları

	k	N	<i>Fisher’s Z</i>	S.Hat a	Varyans	CI (Güven Aralığı)		P
						Alt Limit	Üst Limit	
Rassal Etkiler Modeli	14	192353	0.442	0.038	0.001	0.366	0.517	0.000

*p<0.01

Dağıtımçı liderliğin öğretmen iş birliği üzerindeki genel etkililiğini incelemek amacıyla rassal etkiler modeline dayalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, genel etki büyüklüğü 0,442 olarak hesaplanmış ve bu değer, %95 güven aralığı içerisinde 0,366 ile 0,517 arasında bulunmuştur.

Gerçek etki büyüklükleri ortalamasının istatistiksel olarak sıfırdan farklı olmadığına dair H_0 hipotezi reddedilmiştir ($z = 11,487$; $p < 0,01$). Bu durum, tüm çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşmadığını göstermektedir. Z-değeri ne kadar büyükse, sıfır etkisinin doğru olma olasılığı o kadar düşük olur. Genellikle, 95% güven düzeyi için Z değerinin $\pm 1,96$ sınırlarının dışında olması null hipotezi reddetmek için yeterlidir. Ancak buradaki Z değeri 11,487, bu sınırların çok ötesinde, yani etkilerin sıfır olmadığını güçlü bir şekilde kanıtlamaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020)

Plonsky ve Oswald (2014) sınıflandırması esas alındığında, rassal etkiler modeline göre elde edilen 0,442 etki büyüklüğü, dağıtımçı liderlik davranışlarının, öğretmen işbirliği düzeyini arttırmada orta düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.8.1. Güç Analizi

Dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmen iş birliği üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu meta-analiz çalışmasında güç analizi, Borenstein vd., (2009); Valentine vd., (2010) ile Pigott'un (2012) önerdiği formülasyon temel alınarak gerçekleştirilmiştir:

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(c\alpha - \lambda) + \Phi(-c\alpha - \lambda)$$

Rassal etkiler modeline dayalı analiz sonucunda, ortalama etki büyüklüğü 0.442 olarak hesaplanmış; bu değer varyansı ise 0.002 bulunmuştur. Güç analizinde gerekli olan lambda (λ) katsayısı, ilgili etki büyüklüğünün standart hatasına bölünmesiyle elde edilmekte olup, $\lambda = 0.442 / \sqrt{0.002} = 13,977$ şeklinde hesaplanmıştır. Alfa düzeyinin 0.05 olarak belirlendiği bu analizde, kritik değer ($c\alpha$) olarak 1.96 alınmıştır. Bu değerler ilgili eşitlikte yerine konduğunda;

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(1.96 - 13,977) + \Phi(-1.96 - 13,977) = 1$$

şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, analizde kullanılan etki büyüklüğü verisinin oldukça yüksek bir istatistiksel güce sahip olduğu görülmekte ve II. Tip hata olasılığının (B) yok denecek kadar az, yani sıfıra yakın olduğu ifade edilebilmektedir ($B = 1 - \text{Güç} = 0$). Bu durum, meta-analiz bulgularının güvenilirliğini ve istatistiksel geçerliliğini desteklemektedir.

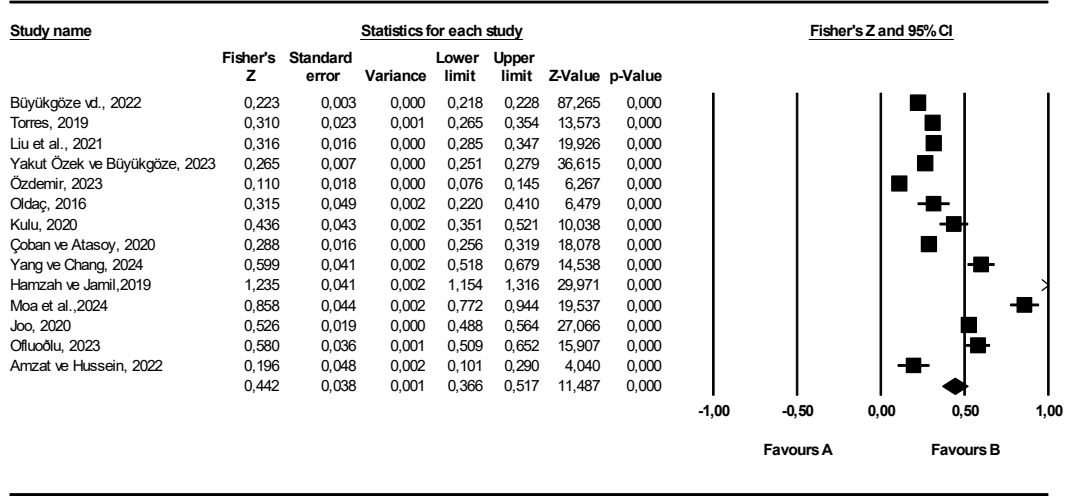
4.8.2. Yayın Yanlılığı

Dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmen iş birliği üzerindeki etkilerinin incelendiği meta-analize dâhil edilen çalışmaların orman grafiği Şekil 4.18'de sunulmaktadır. Bu grafik incelendiğinde, çalışma hassasiyetlerinin azaldıkça meta-analizde onlara verilen ağırlığın da düştüğü göze çarpmaktadır. Ayrıca, grafik yukarıdan aşağıya doğru incelendiğinde, çalışmaların etki büyüklüğü için hesaplanan güven aralıklarını temsil eden çizgilerin gitgide genişlediği görülmektedir. Buna ek olarak, hassasiyetin azalmasıyla birlikte etki büyüklüğünde daha belirgin dalgalanmalar ortaya çıkmaktadır.

Ortalama etki büyüklüğüne ilişkin huni saçılım grafiği ise Şekil 4.19'da gösterilmektedir. Bu grafiğe bakıldığında, meta-analize alınan araştırmaların çoğunlukla orta bölgede biriktiği ve birleşik etki büyüklüğü değerine yakın

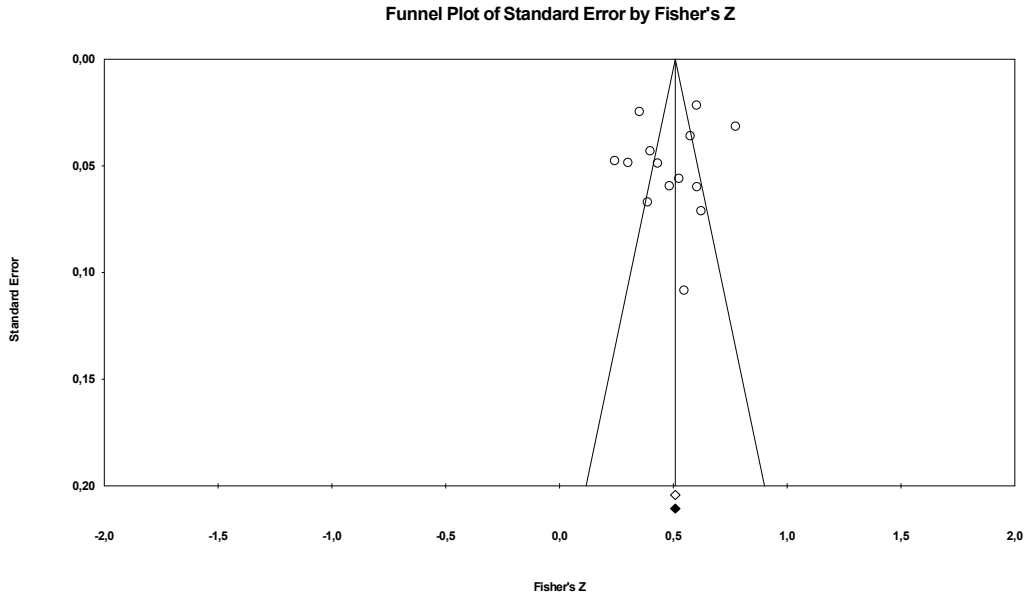
konumlandığı, ancak ortalamanın sağ tarafında bir miktar yoğunlaşma olduğu gözlemlenmektedir.

Meta Analysis



Meta Analysis

Şekil 4.18: Dağıtımçı Liderlik ve Öğretmen İşbirliği için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği



Şekil 4.19: Dağıtımçı Liderlik ve Öğretmen İşbirliği için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.19'da sunulan huni saçılım grafiğine ilişkin inceleme sonucunda, meta-analize dahil edilen çalışmaların büyük ölçüde grafiğin orta kısmında toplandığı ve

birleştirilmiş etki büyüklüğü değerinin çevresinde konumlandıkları, ancak bu dağılımın ortalamasının sağ tarafında görece yoğunlaştığı görülmektedir. Huni grafiğinden yalnızca görsel bir inceleme yoluyla istatistiksel anlamda çıkarım yapılamadığından, dağılımın simetrik bir özellik sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile Egger regresyon analizi testleri uygulanmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular, sırasıyla Tablo 4.54 ve Tablo 4.55'te sunulmaktadır.

Tablo 4.54: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendall S İstatistiği	15.000
Tau	0.153
Z değeri	0.766
p (2 yönlü)	0.443

Tablo 4.54'de sunulan Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analiz sonuçlarına göre, Kendall tau değeri 0,153 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca ek olarak p değerinin 0,443 ($p > 0,05$) olması nedeniyle, huni grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını öne süren H_8 hipotezi reddedilememiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların çalışmaların ortalama etrafında simetrik bir dağılıma sahip olduğunu ve yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermesi bakımından bu sonuç önemli bir kanıt sunmaktadır.

Huni grafiğindeki simetrinin varlığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer istatistiksel test ise Egger regresyon analizidir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.55'te ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4.55: Egger Regresyon Analizi

Sabit	8.236
Standart Hata	2.568
% 95 alt limit	2.639
%95 üst limit	13.832
t değeri	3.206
sd	12
p (2 yönlü)	0.007

Tablo 4.55’te sunulan Egger regresyon analizi sonuçları, huni saçılım grafiğinde olası bir asimetri durumunu değerlendirmektedir. Buna göre, regresyon eğrisi katsayısı %95 güven aralığında 2,639 ve 13,832 arasında değişmekte olup, bu aralıkta en olası tahmin 3,206 olarak belirlenmiştir. Elde edilen p değeri ($p=0,007$) $P<0,05$ ’ten olduğundan, huni saçılım grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını ileri süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu sonuç, huni grafiğinde etki büyüklüklerinin simetrik bir dağılım sergilemediğine işaret etmektedir. Huni grafiğini tam simetrik hale getirmek amacıyla yapılan kırp-doldur testine ilişkin bulgular ise Tablo 4.56’da sunulmaktadır.

Tablo 4.56: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi

	Kırılan Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Güven Aralıkları		Q
			Alt Sınır	Üst Sınır	
Gözlenen Değerler	3	.441	.366	.517	1337.148
Düzeltilmiş Değerler	3	.519	.340	.697	29885.992

Tablo 4.56’ya göre Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur testi sonucunda gözlenen etki büyüklüğü 0,441 olup, kırılan çalışma sayısı 0’dır ve %95 güven aralığı 0,366–0,517 arasında değişmektedir. Yayın yanlılığına karşı yapılan düzeltmede 3 çalışma eklenmiş, etki büyüklüğü 0,519’a yükselmiş ve güven aralığı 0,340–0,697 olarak genişlemiştir. Bu sonuçlar, yayın yanlılığının sınırlı düzeyde etkili olduğunu ve elde edilen etki büyüklüğünün görece güvenilir olduğunu göstermektedir.

Yayın yanlılığının daha kapsamlı değerlendirilmesi amacıyla bir sonraki aşamada Rosenthal ve Orwin hata koruma sayılarına ilişkin veriler de incelenmiştir. Bu analizlerin sonuçları sırasıyla Tablo 4.57 ve Tablo 4.58’de sunulmaktadır.

Tablo 4.57: Rosenthal Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Z değeri	82.66
Dahil edilen çalışmalar için p değeri	0.00
Alfa	0.050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1.959
Çalışma sayısı	14
Hata koruma sayısı	24890

Tablo 4.57’de sunulan Rosenthal hata koruma analizi sonuçlarına göre, bu meta-analizde elde edilen etkiyi geçersiz kılmak üzere 24890 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Mullen vd. (2001) tarafından önerilen hata koruma oranına ilişkin ölçüte göre, $N/(5k+10)$ oranının 1 değerini aşması tavsiye edilmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Rosenthal hata koruma sayısı dikkate alındığında, hesaplanan 2404 değerinin kritik değer olan 1’in üzerinde olması, meta-analizden elde edilen sonuçların yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermektedir.

Yayın yanlılığı etkisini daha kapsamlı biçimde değerlendirmek amacıyla, Orwin hata koruma sayısı da analiz edilmiş olup bu analizin sonuçları Tablo 4.58’de yer

Tablo 4.58: Orwin Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Fizher’s Z	0.241
Önemsiz bir Fizher’s Z	0.010
Eksik çalışmalarda ortalama Fizher’s Z	0.000
Hata koruma sayısı	324

almaktadır.

Tablo 4.58’de sunulan Orwin hata koruma sayısına göre, bu meta-analizde elde edilen Fizher’s Z değerini 0,01’in altına çekebilmek için etki büyüklüğü 0,000 olan 324 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu meta-analizde dâhil edilme kriterlerine uyan tüm çalışmaların taranması sonucunda toplam 14 çalışmanın analize katılabildiği göz önüne alındığında, etki büyüklüğü 0,000 olan 324 ek çalışma bulmanın hem ulaşılabilir hem de gerçekçi olmadığı açıktır. Bu durum, yürütülen meta-analiz çalışmasının yayın yanlılığından etkilenmediğine ilişkin bir başka kanıt niteliğinde değerlendirilebilir.

Yayın yanlılığına ilişkin tüm analizler bütüncül bir perspektifle değerlendirildiğinde, elde edilen meta-analiz bulgularının gelecekte eklenebilecek yeni çalışmalar karşısında dahi büyük ölçüde istikrarını koruduğu görülmektedir. Rosenthal ve Orwin hata koruma analizleri, bu sonuçların yayın yanlılığına karşı önemli ölçüde dirençli olduğunu ortaya koymuştur. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu testi, huni saçılım grafiğinde çalışmaların genel anlamda simetrik bir dağılım sergilediğine işaret ederken, Egger regresyon analizi bu dağılımda asimetrik bir örüntü olduğuna dikkat çekmektedir. Ancak, Duval ve Tweedie’nin kırp-doldur testi sonucunda etki

büyüklüğü hesaplamalarına 3 çalışmanın eklenmesine rağmen, düzeltilmiş etki büyüklüğü ve güven aralıklarının anlamlı ölçüde değişmemesi, yayın yanlılığının genel sonuçlar üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular ışığında, dağıtımcı liderliğin öğretmen işbirliğine olan etkisine yönelik gerçekleştirilen söz konusu meta-analizin, yayın yanlılığından önemli bir biçimde etkilenmediği ileri sürülebilir. Dolayısıyla, çalışma sonuçlarının alanyazındaki bilgilere güvenilir bir katkı sağladığı ve gelecekte benzer konularda yapılacak araştırmalar için sağlam bir referans noktası oluşturduğu söylenebilir.

4.8.3. Heterojenlik Analizi

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşıp paylaşmadıklarını tespit etmek amacıyla yapılan heterojenlik analizi sonuçları Tablo 4.59’da sunulmaktadır.

Tablo 4.59: Heterojenlik Testi Sonuçları

Q	sd ^(Q)	P	I ²	T ²	SH	Varyans	T
1337.148	13	0.000	99.028	0.020	0.018	0.000	0.140

Tablo 4.59’de sunulan meta-analiz kapsamındaki çalışmalar arası heterojenlik analizine ilişkin bulgular, tüm çalışmaların ortak bir etki büyüklüğüne sahip olduğu yönündeki H₈ hipotezinin reddedilmesiyle (Q=1337,148; sd=13; p<0,05) heterojen bir dağılımın varlığını göstermektedir.

Heterojenliğin bir başka göstergesi olan I² istatistiği, toplam varyansın %98,02’ünün çalışmalar arası varyanstan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu oran, Higgins vd. (2003) tarafından belirlenen kıstaslara göre yüksek heterojenliğe yakın bir düzeye işaret etmektedir. Ayrıca, T² değeri (tau-kare), gözlenen etki büyüklüklerinin varyansını ifade etmekte ve gerçek etki büyüklüklerinin varyansını tahmin etme amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçüm, çalışmalar arası varyansı Hedges’ g ile aynı metrik üzerinde değerlendirerek heterojenliğin miktarına ilişkin daha somut bir gösterge sunmaktadır.

Son olarak, hesaplanan tau değeri (0,140), T²’nin karekökü olarak, evrenin standart sapmasını tahmin etmeye yönelik bir ölçüt sağlamaktadır. Bu meta-analiz için elde

edilen tahmin aralığı 0,366 ile 0,517 arasındadır. Bu sonuç, gelecekte aynı konu kapsamında yürütülecek yeni bir çalışmanın gerçek etki büyüklüğünün %95 olasılıkla bu aralık içinde olacağına işaret etmektedir.

4.9. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 4.60’da, dağıtımçı liderlik ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiye dair meta-analiz sonuçları sunulmuştur. Bu analiz kapsamında toplam 6 çalışma değerlendirilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (Fisher’s $Z = .502$) olarak bulunmuş ve dağıtımçı liderliğin örgütsel vatandaşlık üzerinde orta düzeyde güçlü bir etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Tablo 4.60: Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki Meta-Analiz Bulguları

	k	N	Fisher’s Z	S.Hat a	Varya ns	CI (Güven Aralığı)		P
						Alt Limit	Üst Limit	
Rassal Etkiler Modeli	6	2078	0.502	0.089	0.008	0.328	0.676	0.000

* $p < 0.01$

Dağıtımçı liderliğin örgütsel vatandaşlık üzerindeki genel etkililiğini incelemek amacıyla rassal etkiler modeline dayalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, genel etki büyüklüğü 0,502 olarak hesaplanmış ve bu değer, %95 güven aralığı içerisinde 0,328 ile 0,676 arasında bulunmuştur.

Gerçek etki büyüklükleri ortalamasının istatistiksel olarak sıfırdan farklı olmadığına dair H_0 hipotezi reddedilmiştir ($z = 6,643$; $p < 0,001$). Bu durum, tüm çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşmadığını göstermektedir. Z-değeri ne kadar büyükse, sıfır etkisinin doğru olma olasılığı o kadar düşük olur. Genellikle, 95% güven düzeyi için Z değerinin $\pm 1,96$ sınırlarının dışında olması null hipotezi reddetmek için yeterlidir. Ancak buradaki Z değeri 5,643 bu sınırların çok ötesinde, yani etkilerin sıfır olmadığını güçlü bir şekilde kanıtlamaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020)

Plonsky ve Oswald (2014) sınıflandırması esas alındığında, rassal etkiler modeline

göre elde edilen 0,502'lik etki büyüklüğü, dağıtımçı liderlik davranışlarının, örgütsel vatandaşlık düzeyini arttırmada orta düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.9.1. Güç Analizi

Dağıtımçı liderlik davranışlarının örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu meta-analiz çalışmasında güç analizi, Borenstein vd., (2009); Valentine vd., (2010) ile Pigott'un (2012) önerdiği formülasyon temel alınarak gerçekleştirilmiştir:

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(c\alpha - \lambda) + \Phi(-c\alpha - \lambda)$$

Rassal etkiler modeline dayalı analiz sonucunda, ortalama etki büyüklüğü 0.502 olarak hesaplanmış; bu değerın varyansı ise 0.008 bulunmuştur. Güç analizinde gerekli olan lambda (λ) katsayısı, ilgili etki büyüklüğünün standart hatasına bölünmesiyle elde edilmekte olup, $\lambda = 0,502 / \sqrt{0.008} = 5,610$ şeklinde hesaplanmıştır. Alfa düzeyinin 0.05 olarak belirlendiği bu analizde, kritik değer ($c\alpha$) olarak 1.96 alınmıştır. Bu değerler ilgili eşitlikte yerine konduğunda;

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(1.96 - 5,610) + \Phi(-1.96 - 5,610) = 1$$

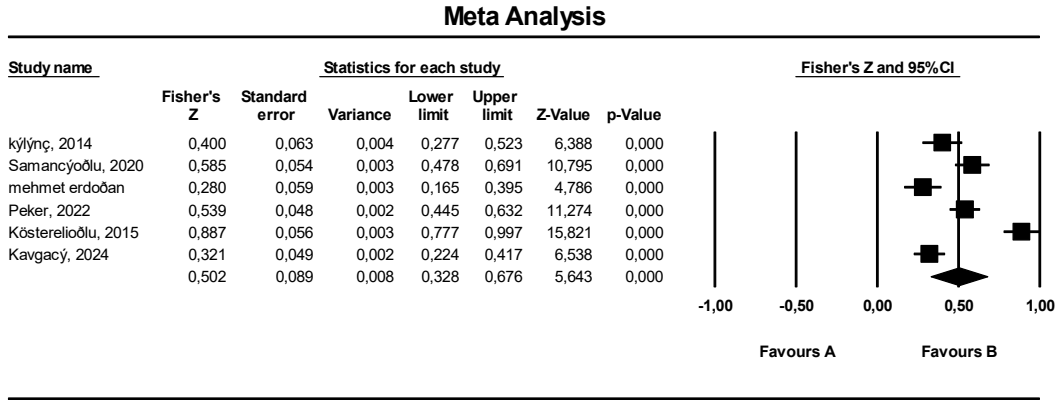
şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, analizde kullanılan etki büyüklüğü verisinin oldukça yüksek bir istatistiksel güce sahip olduğu görülmekte ve II. Tip hata olasılığının (B) yok denecek kadar az, yani sıfıra yakın olduğu ifade edilebilmektedir ($B = 1 - \text{Güç} = 0$). Bu durum, meta-analiz bulgularının güvenilirliğini ve istatistiksel geçerliliğini desteklemektedir.

4.9.2. Yayın Yanlılığı

Dağıtımçı liderlik davranışlarının örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkilerinin incelendiği meta-analize dâhil edilen çalışmaların orman grafiği Şekil 4.20'de sunulmaktadır. Bu grafik incelendiğinde, çalışma hassasiyetlerinin azaldıkça meta-analizde onlara verilen ağırlığın da düştüğü göze çarpmaktadır. Ayrıca, grafik yukarıdan aşağıya doğru incelendiğinde, çalışmaların etki büyüklüğü için hesaplanan güven aralıklarını temsil eden çizgilerin gitgide genişlediği görülmektedir. Buna ek olarak, hassasiyetin azalmasıyla birlikte etki büyüklüğünde daha belirgin dalgalanmalar ortaya çıkmaktadır.

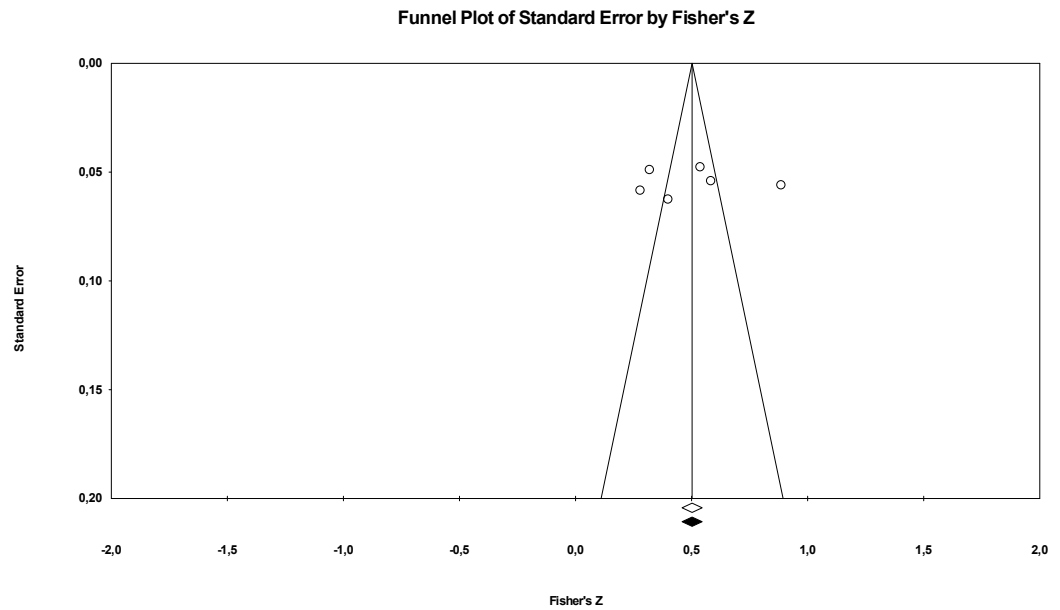
Ortalama etki büyüklüğüne ilişkin huni saçılım grafiği ise Şekil 4.21'de

gösterilmektedir. Bu grafiğe bakıldığında, meta-analize alınan araştırmaların çoğunlukla orta bölgede biriktiği ve birleşik etki büyüklüğü değerine yakın konumlandığı, ancak ortalamanın sağ tarafında bir miktar yoğunlaşma olduğu gözlemlenmektedir.



Meta Analysis

Şekil 4.20: Dağıtımçı Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği



Şekil 4.21: Dağıtımçı Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.21'de sunulan huni saçılım grafiğine ilişkin inceleme sonucunda, meta-analize dahil edilen çalışmaların büyük ölçüde grafiğin orta kısmında toplandığı ve

birleştirilmiş etki büyüklüğü değerinin çevresinde konumlandıkları, ancak bu dağılımın ortalamasının sağ tarafında görece yoğunlaştığı görülmektedir. Huni grafiğinden yalnızca görsel bir inceleme yoluyla istatistiksel anlamda çıkarım yapılamadığından, dağılımın simetrik bir özellik sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile Egger regresyon analizi testleri uygulanmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular, sırasıyla Tablo 4.61 ve Tablo 4.62’de sunulmaktadır.

Tablo 4.61: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendall S İstatistiği	1.000
Tau	0.066
Z değeri	0.187
p (2 yönlü)	0.850

Tablo 4.61’de sunulan Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analiz sonuçlarına göre, Kendall tau değeri 0,04 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca ek olarak p değerinin 0,850 ($p > 0,05$) olması nedeniyle, huni grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını öne süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların çalışmaların ortalama etrafında simetrik bir dağılıma sahip olduğunu ve yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermesi bakımından bu sonuç önemli bir kanıt sunmaktadır.

Huni grafiğindeki simetrinin varlığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer istatistiksel test ise Egger regresyon analizidir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.62’de ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4.62: Egger Regresyon Analizi

Sabit	0.320
Standart Hata	19.45
% 95 alt limit	-53.70
%95 üst limit	54.34
t değeri	0.016
sd	4
p (2 yönlü)	0.987

Tablo 4.62’de sunulan Egger regresyon analizi sonuçları, huni saçılım grafiğinde olası bir asimetri durumunu değerlendirmektedir. Buna göre, regresyon eğrisi katsayısı %95 güven aralığında -53,70 ile 54,34 arasında değişmekte olup, bu aralıkta en olası tahmin 0,016 olarak belirlenmiştir. Elde edilen p değeri ($p = 0,987$) $p > 0,05$ ’ten olduğundan,

huni saçılım grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını ileri süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu sonuç, huni grafiğinde etki büyüklüklerinin simetrik bir dağılım sergilediğine işaret etmektedir. Duval ve Tweedie kırp ve doldur testiyle ölçülen bir başka yayın yanlılığı Tablo 4.63'te sunulmaktadır.

Tablo 4.63: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi

	Kırılan Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Güven Aralıkları		Q
			Alt Sınır	Üst Sınır	
Gözlenen Değerler	1	.502	.327	.676	80.66
Düzeltilmiş Değerler	1	.546	.376	.715	105.20

Tablo 4.63'te yer alan Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi, meta-analiz bulgularında olası yayın yanlılığını tespit ve telafi etmek amacıyla uygulanmıştır. Analiz sonucunda bir çalışmanın kırıldığı belirlenmiş, bu durum yayın yanlılığının düşük düzeyde olabileceğine işaret etmiştir. Gözlemlenen etki büyüklüğü 0.502 iken, düzeltme sonrası bu değer 0.546'ya yükselmiştir. Bu artış, eksik çalışmaların varlığı halinde gerçek etkinin daha yüksek olabileceğini göstermektedir. Güven aralıklarının genişlemesi, etki büyüklüğü tahmininde belirsizliğin arttığını ancak temel eğilimin korunduğunu ortaya koymaktadır. Heterojenlik (Q) değerindeki artış ise, çalışmalardaki varyasyonların göz önünde bulundurulmasının önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığına ilişkin durumu daha kapsamlı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla Rosenthal ve Orwin hata koruma sayılarına ilişkin veriler de incelenmiştir. Bu analizlerin sonuçları sırasıyla Tablo 4.64 ve Tablo 4.65'te sunulmaktadır.

Tablo 4.64: Rosenthal Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Z değeri	22.69
Dahil edilen çalışmalar için p değeri	0.00
Alfa	0.050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1.959
Çalışma sayısı	6
Hata koruma sayısı	799

Tablo 4.64'de sunulan Rosenthal hata koruma analizi sonuçlarına göre, bu meta-

analizde elde edilen etkiyi geçersiz kılmak üzere 799 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Mullen vd. (2001) tarafından önerilen hata koruma oranına ilişkin ölçüte göre, $N/(5k+10)$ oranının 1 değerini aşması tavsiye edilmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Rosenthal hata koruma sayısı dikkate alındığında, hesaplanan 51,95 değerinin kritik değer olan 1'in üzerinde olması, meta-analizden elde edilen sonuçların yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermektedir.

Yayın yanlılığı etkisini daha kapsamlı biçimde değerlendirmek amacıyla, Orwin hata koruma sayısı da analiz edilmiş olup bu analizin sonuçları Tablo 4.65'te yer

Tablo 4.65: Orwin Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Fisher's Z	0.502
Önemsiz bir Fisher's Z	0.010
Eksik çalışmalarda ortalama Fisher's Z	0.000
Hata koruma sayısı	296

almaktadır.

Tablo 4.65'te sunulan Orwin hata koruma sayısına göre, bu meta-analizde elde edilen Fisher's Z değerini 0,01'in altına çekebilmek için etki büyüklüğü 0,000 olan 296 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu meta-analizde dâhil edilme kriterlerine uyan tüm çalışmaların taranması sonucunda toplam 6 çalışmanın analize katılabildiği göz önüne alındığında, etki büyüklüğü 0,000 olan 296 ek çalışma bulmanın hem ulaşılabilir hem de gerçekçi olmadığı açıktır. Bu durum, yürütülen meta-analiz çalışmasının yayın yanlılığından etkilenmediğine ilişkin bir başka kanıt niteliğinde değerlendirilebilir.

Yayın yanlılığına ilişkin tüm analizler bütüncül bir perspektifle değerlendirildiğinde, elde edilen meta-analiz bulgularının gelecekte eklenebilecek yeni çalışmalar karşısında dahi büyük ölçüde istikrarını koruduğu görülmektedir. Rosenthal ve Orwin hata koruma analizleri, bu sonuçların yayın yanlılığına karşı önemli ölçüde dirençli olduğunu ortaya koymuştur. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu testi, huni saçılım grafiğinde çalışmaların genel anlamda simetrik bir dağılım sergilediğine işaret ederken, Egger regresyon analizi bu dağılımda asimetric bir örüntü olduğuna dikkat çekmektedir. Duval ve Tweedie'nin kırp-doldur testi sonucunda ise yalnızca bir çalışmanın eksik olduğu varsayılmış ve bu çalışmanın eklenmesiyle etki büyüklüğünde anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir. Bu durum, yayın yanlılığının

genel sonuçlar üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular ışığında, dağıtımçı liderliğin örgütsel vatandaşlığa olan etkisine yönelik gerçekleştirilen söz konusu meta-analizin, yayın yanlılığından önemli bir biçimde etkilenmediği ileri sürülebilir. Dolayısıyla, çalışma sonuçlarının alanyazındaki bilgilere güvenilir bir katkı sağladığı ve gelecekte benzer konularda yapılacak araştırmalar için sağlam bir referans noktası oluşturduğu söylenebilir.

4.9.3. Heterojenlik Analizi

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşıp paylaşmadıklarını tespit etmek amacıyla yapılan heterojenlik analizi sonuçları Tablo 4.66'da sunulmaktadır.

Tablo 4.66: Heterojenlik Testi Sonuçları

Q	sd ^(Q)	P	I ²	T ²	SH	Varyans	T
80.821	5	0.000	93.814	0.044	0.030	0.001	0.211

Tablo 4.66'da sunulan meta-analiz kapsamındaki çalışmalar arası heterojenlik analizine ilişkin bulgular, tüm çalışmaların ortak bir etki büyüklüğüne sahip olduğu yönündeki H₀ hipotezinin reddedilmesiyle (Q=80,821; sd=5; p<0,05) heterojen bir dağılımın varlığını göstermektedir.

Heterojenliğin bir başka göstergesi olan I² istatistiği, toplam varyansın %93,8'inin çalışmalar arası varyanstan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu oran, Higgins vd. (2003) tarafından belirlenen kıstaslara göre yüksek heterojenliğe yakın bir düzeye işaret etmektedir. Ayrıca, T² değeri (tau-kare), gözlenen etki büyüklüklerinin varyansını ifade etmekte ve gerçek etki büyüklüklerinin varyansını tahmin etme amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçüm, çalışmalar arası varyansı Fisher's Z ile aynı metrik üzerinde değerlendirilerek heterojenliğin miktarına ilişkin daha somut bir gösterge sunmaktadır.

Son olarak, hesaplanan tau değeri (0,211), T²'nin karekökü olarak, evrenin standart sapmasını tahmin etmeye yönelik bir ölçüt sağlamaktadır. Bu meta-analiz için elde edilen tahmin aralığı 0,328 ile 0,676 arasındadır. Bu sonuç, gelecekte aynı konu kapsamında yürütülecek yeni bir çalışmanın gerçek etki büyüklüğünün %95 olasılıkla

bu aralık içinde olacağına işaret etmektedir.

4.10. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel stres algularına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 4.67’de, dağıtımçı liderlik ile örgütsel stres arasındaki ilişkiye dair meta-analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda toplam 4 çalışma analize dâhil edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (*Fisher’s Z* = -.630) olarak bulunmuş olup dağıtımçı liderliğin örgütsel stres üzerinde orta düzey güçlü bir etkisi olduğunu göstermiştir .

Tablo 4.67: Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Stres Arasındaki Meta-Analiz Bulguları

	k	N	<i>Fisher’s Z</i>	S.Hat a	Varyans	CI (Güven Aralığı)		p
						Alt Limit	Üst Limit	
Rassal Etkiler Modeli	4	3791	-0.630	0.144	0.021	-0.913	-0.348	0.000

*p<0.01

Dağıtımçı liderliğin örgütsel stres üzerindeki genel etkililiğini incelemek amacıyla rassal etkiler modeline dayalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, genel etki büyüklüğü -0,630 olarak hesaplanmış ve bu değer, %95 güven aralığı içerisinde -0,913 ile -0,348 arasında bulunmuştur.

Gerçek etki büyüklükleri ortalamasının istatistiksel olarak sıfırdan farklı olmadığına dair H_0 hipotezi reddedilmiştir ($z = -4,372$; $p < 0,001$). Bu durum, tüm çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşmadığını göstermektedir. Z-değeri ne kadar büyükse, sıfır etkisinin doğru olma olasılığı o kadar düşük olur. Genellikle, 95% güven düzeyi için Z değerinin $\pm 1,96$ sınırlarının dışında olması null hipotezi reddetmek için yeterlidir. Ancak buradaki Z değeri -4,372, bu sınırların çok ötesinde, yani etkilerin sıfır olmadığını güçlü bir şekilde kanıtlamaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020)

Plonsky ve Oswald (2014) sınıflandırması esas alındığında, rassal etkiler modeline göre elde edilen -0,630'luk etki büyüklüğü, dağıtımçı liderlik davranışlarının, örgütsel stres düzeyini arttırmada orta düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.10.1. Güç Analizi

Dağıtımçı liderlik davranışlarının örgütsel stres üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu meta-analiz çalışmasında güç analizi, Borenstein vd., (2009); Valentine vd., (2010) ile Pigott'un (2012) önerdiği formülasyon temel alınarak gerçekleştirilmiştir:

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(c\alpha - \lambda) + \Phi(-c\alpha - \lambda)$$

Rassal etkiler modeline dayalı analiz sonucunda, ortalama etki büyüklüğü -0,630 olarak hesaplanmış; bu değer varyansı ise 0.021 bulunmuştur. Güç analizinde gerekli olan lambda (λ) katsayısı, ilgili etki büyüklüğünün standart hatasına bölünmesiyle elde edilmekte olup, $\lambda = -0,630 / \sqrt{0.021} = -4,350$ şeklinde hesaplanmıştır. Alfa düzeyinin 0.05 olarak belirlendiği bu analizde, kritik değer ($c\alpha$) olarak 1.96 alınmıştır. Bu değerler ilgili eşitlikte yerine konduğunda;

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(1.96 - (-4,350)) + \Phi(-1.96 - (-4,350)) = 1$$

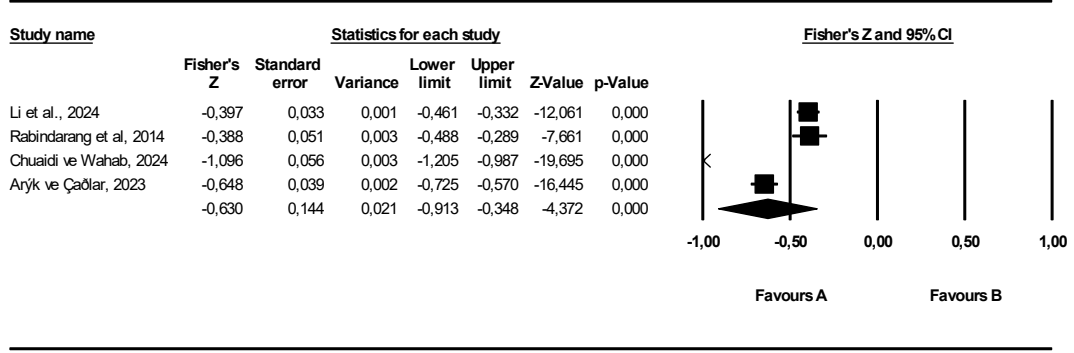
şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, analizde kullanılan etki büyüklüğü verisinin oldukça yüksek bir istatistiksel güce sahip olduğu görülmekte ve II. Tip hata olasılığının (B) yok denecek kadar az, yani sıfıra yakın olduğu ifade edilebilmektedir ($B = 1 - \text{Güç} = 0$). Bu durum, meta-analiz bulgularının güvenilirliğini ve istatistiksel geçerliliğini desteklemektedir.

4.10.2. Yayın Yanlılığı

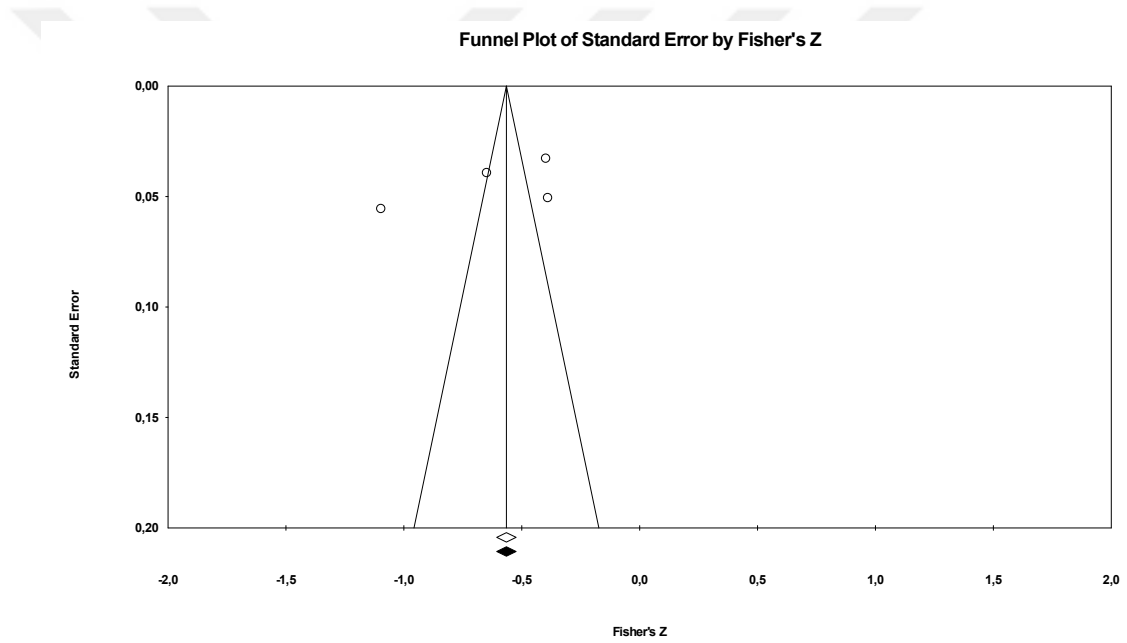
Dağıtımçı liderlik davranışlarının örgütsel stres üzerindeki etkilerinin incelendiği meta-analize dâhil edilen çalışmaların orman grafiği Şekil 4.22'de sunulmaktadır. Bu grafik incelendiğinde, çalışma hassasiyetlerinin azaldıkça meta-analizde onlara verilen ağırlığın da düştüğü göze çarpmaktadır. Ayrıca, grafik yukarıdan aşağıya doğru incelendiğinde, çalışmaların etki büyüklüğü için hesaplanan güven aralıklarını temsil eden çizgilerin gitgide genişlediği görülmektedir. Buna ek olarak, hassasiyetin azalmasıyla birlikte etki büyüklüğünde daha belirgin dalgalanmalar ortaya çıkmaktadır.

Ortalama etki büyüklüğüne ilişkin huni saçılım grafiği ise Şekil 4.23'de gösterilmektedir. Bu grafiğe bakıldığında, meta-analize alınan araştırmaların çoğunlukla orta bölgede biriktiği ve birleşik etki büyüklüğü değerine yakın

konumlandığı, ancak ortalamanın sağ tarafında bir miktar yoğunlaşma olduğu gözlemlenmektedir.



Şekil 4.22: Dağıtımçı Liderlik ve Örgütsel Stres için Meta-Analize Dahil Edilen



Çalışmalara ait Orman Grafiği

Şekil 4.23: Dağıtımçı Liderlik ve Örgütsel Stres için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.23'te sunulan huni saçılım grafiğine ilişkin inceleme sonucunda, meta-analize dahil edilen çalışmaların büyük ölçüde grafiğin orta kısmında toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğü değerinin çevresinde konumlandıkları, ancak bu dağılımın ortalamasının sol tarafında görece yoğunlaştığı görülmektedir. Huni grafiğinden yalnızca görsel bir inceleme yoluyla istatistiksel anlamda çıkarım yapılamadığından, dağılımın simetrik bir özellik sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile Egger regresyon analizi testleri

uygulanmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular, sırasıyla Tablo 4.68 ve Tablo 4.69’te sunulmaktadır.

Tablo 4.68: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendall S İstatistiği	-4.000
Tau	-0.500
Z değeri	1.019
p (2 yönlü)	0.308

Tablo 4.68’de sunulan Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analiz sonuçlarına göre, Kendall tau değeri -0,50 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca ek olarak p değerinin 0,308 ($p>0,05$) olması nedeniyle, huni grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını öne süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların çalışmaların ortalama etrafında simetrik bir dağılıma sahip olduğunu ve yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermesi bakımından bu sonuç önemli bir kanıt sunmaktadır.

Huni grafiğindeki simetrimin varlığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer istatistiksel test ise Egger regresyon analizidir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.69’te ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4.69: Egger Regresyon Analizi

Sabit	-17.933
Standart Hata	15.364
% 95 alt limit	-84.040
%95 üst limit	48.173
t değeri	1.167
sd	2
p (2 yönlü)	0.363

Tablo 4.69’da sunulan Egger regresyon analizi sonuçları, huni saçılım grafiğinde olası bir asimetri durumunu değerlendirmektedir. Buna göre, regresyon eğrisi katsayısı %95 güven aralığında -84,040 ile 48,173 arasında değişmekte olup, bu aralıkta en olası tahmin 1,167 olarak belirlenmiştir. Elde edilen p değeri ($p=0,363$) $p>0,05$ ’ten olduğundan, huni saçılım grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını ileri süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu sonuç, huni grafiğinde etki büyüklüklerinin simetrik bir dağılım sergilediğine işaret etmektedir.

Duval ve Tweedie kırp ve doldur testiyle ölçülen bir başka yayın yanlılığı Tablo 4.70'te sunulmaktadır.

Tablo 4.70: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi

	Kırılan Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Güven Aralıkları		Q
			Alt Sınır	Üst Sınır	
Gözlenen Değerler	0	-.630	-.912	-.347	133.784
Düzeltilmiş Değerler	0	-.630	-.912	-.347	

Tablo 4.70'de sunulan bulgulara göre, huni grafiğinin tam simetrik bir görünüm kazanması amacıyla herhangi bir kırılma gerekmemiştir. Gözlenen ve düzeltilmiş değerler arasında fark yoktur. Bu, çalışmalar arasında herhangi bir sistematik yayın yanlılığı olmadığını gösterir. Etki büyüklüğü üzerinde yayın yanlılığından kaynaklanan anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Ayrıca, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığına ilişkin durumu daha kapsamlı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla Rosenthal ve Orwin hata koruma sayılarına ilişkin veriler de incelenmiştir. Bu analizlerin sonuçları sırasıyla Tablo 4.70 ve Tablo 4.71'de sunulmaktadır.

Tablo 4.71. Rosenthal Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Z değeri	-27.93
Dahil edilen çalışmalar için p değeri	0.00
Alfa	0.050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1.959
Çalışma sayısı	4
Hata koruma sayısı	809

Tablo 4.71. sunulan Rosenthal hata koruma analizi sonuçlarına göre, bu meta-analizde elde edilen etkiyi geçersiz kılmak üzere 809 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Mullen vd. (2001) tarafından önerilen hata koruma oranına ilişkin ölçüte göre, $N/(5k+10)$ oranının 1 değerini aşması tavsiye edilmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Rosenthal hata koruma sayısı dikkate alındığında, hesaplanan 126,3 değerinin kritik değer olan 1'in üzerinde olması, meta-analizden elde edilen

sonuçların yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermektedir.

Yayın yanlılığı etkisini daha kapsamlı biçimde değerlendirmek amacıyla, Orwin hata koruma sayısı da analiz edilmiş olup bu analizin sonuçları Tablo 4.72’de yer almaktadır.

Tablo 4.72. Orwin Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Fisher’s Z	-0.565
Önemsiz bir Fisher’s Z	-0.010
Eksik çalışmalarda ortalama Fisher’s Z	0.000
Hata koruma sayısı	223

Tablo 4.72’de sunulan Orwin hata koruma sayısına göre, bu meta-analizde elde edilen Fisher’s Z değerini -0,010’in altına çekebilmek için etki büyüklüğü 0,000 olan 223 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu meta-analizde dâhil edilme kriterlerine uyan tüm çalışmaların taranması sonucunda toplam 4 çalışmanın analize katılabildiği göz önüne alındığında, etki büyüklüğü 0,000 olan 223 ek çalışma bulmanın hem ulaşılabilir hem de gerçekçi olmadığı açıktır. Bu durum, yürütülen meta-analiz çalışmasının yayın yanlılığından etkilenmediğine ilişkin bir başka kanıt niteliğinde değerlendirilebilir.

Yayın yanlılığına ilişkin tüm analizler bütüncül bir perspektifle değerlendirildiğinde, elde edilen meta-analiz bulgularının gelecekte eklenebilecek yeni çalışmalar karşısında dahi büyük ölçüde istikrarını koruduğu görülmektedir. Rosenthal ve Orwin hata koruma analizleri, bu sonuçların yayın yanlılığına karşı önemli ölçüde dirençli olduğunu ortaya koymuştur. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu testi, huni saçılım grafiğinde çalışmaların genel anlamda simetrik bir dağılım sergilediğine işaret ederken, Egger regresyon analizi bu dağılımda asimetric bir örüntü olduğuna dikkat çekmektedir. Ancak, Duval ve Tweedie’nin kırp-doldur testi ile yeniden hesaplanan etki büyüklüğü ve güven aralıklarının anlamlı bir fark göstermemesi, yayın yanlılığının genel sonuçlar üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgular ışığında, dağıtımcı liderliğin örgütsel strese olan etkisine yönelik

gerçekleştirilen söz konusu meta-analizin, yayın yanlılığından önemli bir biçimde etkilenmediği ileri sürülebilir. Dolayısıyla, çalışma sonuçlarının alanyazındaki bilgilere güvenilir bir katkı sağladığı ve gelecekte benzer konularda yapılacak araştırmalar için sağlam bir referans noktası oluşturduğu söylenebilir.

4.10.3. Heterojenlik Analizi

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşıp paylaşmadıklarını tespit etmek amacıyla yapılan heterojenlik analizi sonuçları Tablo 4.73'de sunulmaktadır.

Tablo 4.73. Heterojenlik Testi Sonuçları

Q	sd(Q)	P	I ²	T ²	SH	Varyans	T
133.785	3	0.000	97.758	0.081	0.071	0.005	0.285

Tablo 4.73'de sunulan meta-analiz kapsamındaki çalışmalar arası heterojenlik analizine ilişkin bulgular, tüm çalışmaların ortak bir etki büyüklüğüne sahip olduğu yönündeki H₀ hipotezinin reddedilmesiyle (Q=133,785; sd=3; p<0,05) heterojen bir dağılımın varlığını göstermektedir.

Heterojenliğin bir başka göstergesi olan I² istatistiği, toplam varyansın %97,7'sinin çalışmalar arası varyanstan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu oran, Higgins vd. (2003) tarafından belirlenen kıstaslara göre yüksek heterojenliğe yakın bir düzeye işaret etmektedir. Ayrıca, T² değeri (tau-kare), gözlenen etki büyüklüklerinin varyansını ifade etmekte ve gerçek etki büyüklüklerinin varyansını tahmin etme amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçüm, çalışmalar arası varyansı Fisher's Z ile aynı metrik üzerinde değerlendirerek heterojenliğin miktarına ilişkin daha somut bir gösterge sunmaktadır.

Son olarak, hesaplanan tau değeri (0,285), T²'nin karekökü olarak, evrenin standart sapmasını tahmin etmeye yönelik bir ölçüt sağlamaktadır. Bu meta-analiz için elde edilen tahmin aralığı -0,913 ile -0,348 arasındadır. Bu sonuç, gelecekte aynı konu kapsamında yürütülecek yeni bir çalışmanın gerçek etki büyüklüğünün %95 olasılıkla bu aralık içinde olacağına işaret etmektedir.

4.11. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 4.74’de, dağıtımçı liderlik ile psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkiye dair meta-analiz sonuçlarına yer verilmiştir.. Bu kapsamda toplam 6 çalışma analize dâhil edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (*Fisher’s Z* = .399) olarak bulunmuş olup dağıtımçı liderliğin psikolojik güçlendirme üzerinde orta düzey güçlü bir etkisi olduğunu göstermiştir .

Tablo 4.74: Dağıtımçı Liderlik ile Psikolojik Güçlendirme arasındaki Meta-Analiz bulguları

	k	N	<i>Fisher’s Z</i>	S.Hat a	Varyans	CI (Güven Aralığı)		P
						Alt Limit	Üst Limit	
Rassal Etkiler Modeli	6	3064	0.399	0.165	0.027	0.076	0.721	0.015

*p<0.01

Dağıtımçı liderliğin psikolojik güçlendirme üzerindeki genel etkililiğini incelemek amacıyla rassal etkiler modeline dayalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, genel etki büyüklüğü 0,399 olarak hesaplanmış ve bu değer, %95 güven aralığı içerisinde 0,076 ile 0,721 arasında bulunmuştur.

Gerçek etki büyüklükleri ortalamasının istatistiksel olarak sıfırdan farklı olmadığına dair H_0 hipotezi reddedilmiştir ($z = 2,425$; $p < 0,005$). Bu durum, tüm çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşmadığını göstermektedir. Z-değeri ne kadar büyükse, sıfır etkisinin doğru olma olasılığı o kadar düşük olur. Genellikle, 95% güven düzeyi için Z değerinin $\pm 1,96$ sınırlarının dışında olması null hipotezi reddetmek için yeterlidir. Ancak buradaki Z değeri 2,425 bu sınırların çok ötesinde, yani etkilerin sıfır olmadığını güçlü bir şekilde kanıtlamaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020)

Plonsky ve Oswald (2014) sınıflandırması esas alındığında, rassal etkiler modeline göre elde edilen 0,399’luk etki büyüklüğü, dağıtımçı liderlik davranışlarının, psikolojik güçlendirme düzeyini arttırmada orta düzeyde etkili olduğunu ortaya

koymaktadır.

4.11.1. Güç Analizi

Dağıtımçı liderlik davranışlarının psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu meta-analiz çalışmasında güç analizi, Borenstein vd., (2009); Valentine vd., (2010) ile Pigott'un (2012) önerdiği formülasyon temel alınarak gerçekleştirilmiştir:

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(ca - \lambda) + \Phi(-ca - \lambda)$$

Rassal etkiler modeline dayalı analiz sonucunda, ortalama etki büyüklüğü 0.399 olarak hesaplanmış; bu değer varyansı ise 0.027 bulunmuştur. Güç analizinde gerekli olan lambda (λ) katsayısı, ilgili etki büyüklüğünün standart hatasına bölünmesiyle elde edilmekte olup, $\lambda = 0.399 / \sqrt{0.027} = 2,430$ şeklinde hesaplanmıştır. Alfa düzeyinin 0.05 olarak belirlendiği bu analizde, kritik değer (ca) olarak 1.96 alınmıştır. Bu değerler ilgili eşitlikte yerine konduğunda;

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(1.96 - 2,430) + \Phi(-1.96 - 2,430) = 1$$

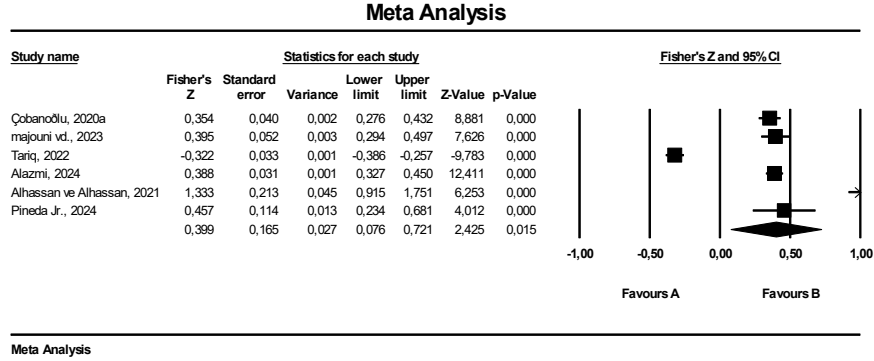
şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, analizde kullanılan etki büyüklüğü verisinin oldukça yüksek bir istatistiksel güce sahip olduğu görülmekte ve II. Tip hata olasılığının (B) yok denecek kadar az, yani sıfıra yakın olduğu ifade edilebilmektedir ($B = 1 - \text{Güç} = 0$). Bu durum, meta-analiz bulgularının güvenilirliğini ve istatistiksel geçerliliğini desteklemektedir.

4.11.2. Yayın Yanlılığı

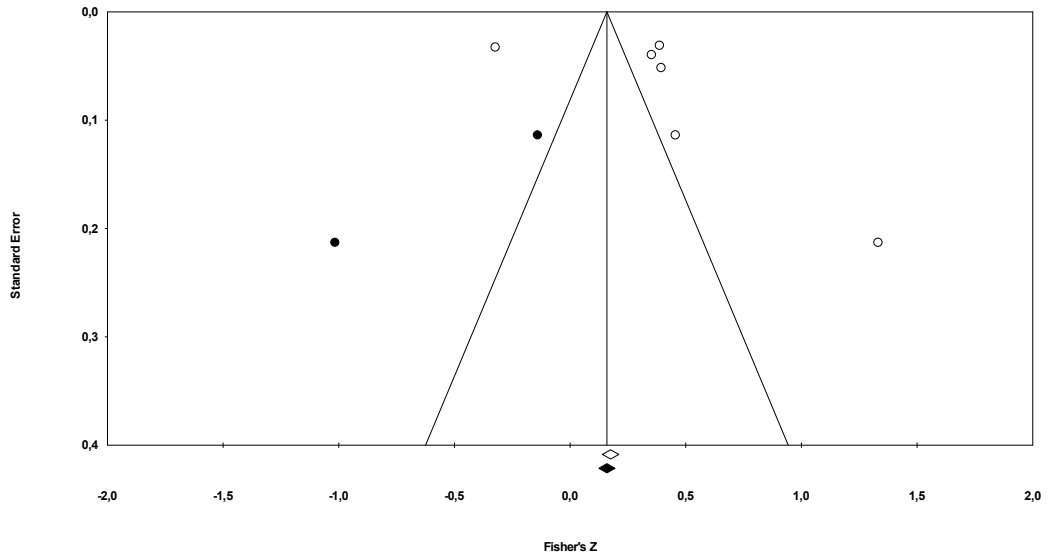
Dağıtımçı liderlik davranışlarının psikolojik güçlendirme üzerindeki etkilerinin incelendiği meta-analize dâhil edilen çalışmaların orman grafiği Şekil 4.24'de sunulmaktadır. Bu grafik incelendiğinde, çalışma hassasiyetlerinin azaldıkça meta-analizde onlara verilen ağırlığın da düştüğü göze çarpmaktadır. Ayrıca, grafik yukarıdan aşağıya doğru incelendiğinde, çalışmaların etki büyüklüğü için hesaplanan güven aralıklarının temsil eden çizgilerin gitgide genişlediği görülmektedir. Buna ek olarak, hassasiyetin azalmasıyla birlikte etki büyüklüğünde daha belirgin dalgalanmalar ortaya çıkmaktadır.

Ortalama etki büyüklüğüne ilişkin huni saçılım grafiği ise Şekil 4.25'te gösterilmektedir. Bu grafiğe bakıldığında, meta-analize alınan araştırmaların

çoğunlukla orta bölgede biriktiği ve birleşik etki büyüklüğü değerine yakın konumlandığı, ancak ortalamanın sağ tarafında bir miktar yoğunlaşma olduğu gözlemlenmektedir.



Şekil 4.24: Dağıtımçı Liderlik ve Psikolojik Güçlendirme için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği



Şekil 4.25: Dağıtımçı Liderlik ve Psikolojik Güçlendirme için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.25'te sunulan huni saçılım grafiğine ilişkin inceleme sonucunda, meta-analize dahil edilen çalışmaların büyük ölçüde grafiğin orta kısmında toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğü değerinin çevresinde konumlandıkları, ancak bu dağılımın ortalamasının sağ tarafında görece yoğunlaştığı görülmektedir. Huni grafiğinden yalnızca görsel bir inceleme yoluyla istatistiksel anlamda çıkarım yapılamadığından, dağılımın simetrik bir özellik sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile Egger regresyon analizi testleri

uygulanmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular, sırasıyla Tablo 4.75 ve Tablo 4.76’da sunulmaktadır.

Tablo 4.75: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendall S İstatistiği	-1.000
Tau	0.000
Z değeri	0.500
p (2 yönlü)	1.00

Tablo 4.75’te sunulan Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analiz sonuçlarına göre, Kendall tau değeri 0,00 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca ek olarak p değerinin 1,00 ($p>0,05$) olması nedeniyle, huni grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını öne süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların çalışmaların ortalama etrafında simetrik bir dağılıma sahip olduğunu ve yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermesi bakımından bu sonuç önemli bir kanıt sunmaktadır.

Huni grafiğindeki simetrinin varlığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer istatistiksel test ise Egger regresyon analizidir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.76’da ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4.76: Egger Regresyon Analizi

Sabit	6.645
Standart Hata	7.635
% 95 alt limit	-14.553
%95 üst limit	27.843
t değeri	0.870
sd	4.00
p (2 yönlü)	0.433

Tablo 4.76’da sunulan Egger regresyon analizi sonuçları, huni saçılım grafiğinde olası bir asimetri durumunu değerlendirmektedir. Buna göre, regresyon eğrisi katsayısı %95 güven aralığında -14,55 ile 27,84 arasında değişmekte olup, bu aralıkta en olası tahmin 0,870 olarak belirlenmiştir. Elde edilen p değeri ($p=0,433$) $P>0,05$ ’ten olduğundan,

huni saçılım grafiğinde veriler üzerinde yapılan istatistiksel test sonucunda, simetri olduğu yönündeki başlangıç varsayımı H_0 geçersiz kılınamamıştır. Yani, verilerin asimetrik olduğuna dair yeterli kanıt bulunmamıştır. Bu sonuç, huni grafiğinde etki büyüklüklerinin simetrik bir dağılım sergilediğine işaret etmektedir.

Yayın yanlılığı ile ilgili en yaygın test olan kırp-doldur testine ilişkin bulgular ise Tablo 4.77’de sunulmaktadır.

Tablo 4.77: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi

	Kırılan Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Güven Aralıkları		Q
			Alt Sınır	Üst Sınır	
Gözlenen Değerler	0	.399	.076	.721	348.550
Düzeltilmiş Değerler	0	.399	.076	.721	

Tablo 4.77’de sunulan bulgulara göre, huni grafiğinin tam simetrik bir görünüm kazanması amacıyla herhangi bir kırılma gerekmemiştir. Gözlenen ve düzeltilmiş değerler arasında fark yoktur. Bu, çalışmalar arasında herhangi bir sistematik yayın yanlılığı olmadığını gösterir. Etki büyüklüğü üzerinde yayın yanlılığından kaynaklanan anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Ayrıca, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığına ilişkin durumu daha kapsamlı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla Rosenthal ve Orwin hata koruma sayılarına ilişkin veriler de incelenmiştir. Bu analizlerin sonuçları sırasıyla Tablo 4.78 ve Tablo 4.79’da sunulmaktadır.

Tablo 4.78: Rosenthal Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Z değeri	12,00
Dahil edilen çalışmalar için p değeri	0.00
Alfa	0.050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1.959

Çalışma sayısı	6
Hata koruma sayısı	220

Tablo 4.78 sunulan Rosenthal hata koruma analizi sonuçlarına göre, bu meta-analizde elde edilen etkiyi geçersiz kılmak üzere 220 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Mullen vd. (2001) tarafından önerilen hata koruma oranına ilişkin ölçüte göre, $N/(5k+10)$ oranının 1 değerini aşması tavsiye edilmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Rosenthal hata koruma sayısı dikkate alındığında, hesaplanan 76,60 değerinin kritik değer olan 1'in üzerinde olması, meta-analizden elde edilen sonuçların yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermektedir. Yayın yanlılığı etkisini daha kapsamlı biçimde değerlendirmek amacıyla, Orwin hata koruma sayısı da analiz edilmiş olup bu analizin sonuçları Tablo 4.79'da yer almaktadır.

Tablo 4.79: Orwin Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Fisher's Z	0.175
Önemsiz bir Fisher's Z	0.010
Eksik çalışmalarda ortalama Fisher's Z	0.000
Hata koruma sayısı	100

Tablo 4.79'da sunulan Orwin hata koruma sayısına göre, bu meta-analizde elde edilen Fisher's Z değerini 0,01'in altına çekebilmek için etki büyüklüğü 0,000 olan 100 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu meta-analizde dâhil edilme kriterlerine uyan tüm çalışmaların taranması sonucunda toplam 6 çalışmanın analize katılabildiği göz önüne alındığında, etki büyüklüğü 0,000 olan 100 ek çalışma bulmanın hem ulaşılabilir hem de gerçekçi olmadığı açıktır. Bu durum, yürütülen meta-analiz çalışmasının yayın yanlılığından etkilenmediğine ilişkin bir başka kanıt niteliğinde değerlendirilebilir.

Yayın yanlılığına ilişkin tüm analizler bütüncül bir perspektifle değerlendirildiğinde, elde edilen meta-analiz bulgularının gelecekte eklenebilecek yeni çalışmalar karşısında dahi büyük ölçüde istikrarını koruduğu görülmektedir. Rosenthal ve Orwin hata koruma analizleri, bu sonuçların yayın yanlılığına karşı önemli ölçüde dirençli olduğunu ortaya koymuştur. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu testi, huni saçılım grafiğinde çalışmaların genel anlamda simetrik bir dağılım sergilediğine işaret

ederken, Egger regresyon analizi bu dağılımda asimetrik bir örüntü olduğuna dikkat çekmektedir. Ancak, Duval ve Tweedie'nin kırp-doldur testi ile yeniden hesaplanan etki büyüklüğü ve güven aralıklarının anlamlı bir fark göstermemesi, yayın yanlılığının genel sonuçlar üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgular ışığında, dağıtımcı liderliğin psikolojik güçlendirmeye olan etkisine yönelik gerçekleştirilen söz konusu meta-analizin, yayın yanlılığından önemli bir biçimde etkilenmediği ileri sürülebilir. Dolayısıyla, çalışma sonuçlarının alanyazındaki bilgilere güvenilir bir katkı sağladığı ve gelecekte benzer konularda yapılacak araştırmalar için sağlam bir referans noktası oluşturduğu söylenebilir.

4.11.3. Heterojenlik Analizi

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşıp paylaşmadıklarını tespit etmek amacıyla yapılan heterojenlik analizi sonuçları Tablo 4.80'de sunulmaktadır.

Tablo 4.11.8: Heterojenlik Testi Sonuçları

Q	sd ^(Q)	P	I ²	T ²	SH	Varyans	T
348.550	5	0.000	98.565	0.153	0.125	0.016	0.391

Tablo 4.80'de sunulan meta-analiz kapsamındaki çalışmalar arası heterojenlik analizine ilişkin bulgular, tüm çalışmaların ortak bir etki büyüklüğüne sahip olduğu yönündeki H₀ hipotezinin reddedilmesiyle (Q=348,550; sd=5; p<0,05) heterojen bir dağılımın varlığını göstermektedir.

Heterojenliğin bir başka göstergesi olan I² istatistiği, toplam varyansın %98,5'inin çalışmalar arası varyanstan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu oran, Higgins vd. (2003) tarafından belirlenen kıstaslara göre yüksek heterojenliğe yakın bir düzeye işaret etmektedir. Ayrıca, T² değeri (tau-kare), gözlenen etki büyüklüklerinin varyansını ifade etmekte ve gerçek etki büyüklüklerinin varyansını tahmin etme amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçüm, çalışmalar arası varyansı Fisher's Z ile aynı metrik üzerinde değerlendirerek heterojenliğin miktarına ilişkin daha somut bir gösterge sunmaktadır.

Son olarak, hesaplanan tau değeri (0,391), T²'nin karekökü olarak, evrenin standart

sapmasını tahmin etmeye yönelik bir ölçüt sağlamaktadır. Bu meta-analiz için elde edilen tahmin aralığı 0,076 ile 0,721 arasındadır. Bu sonuç, gelecekte aynı konu kapsamında yürütülecek yeni bir çalışmanın gerçek etki büyüklüğünün %95 olasılıkla bu aralık içinde olacağına işaret etmektedir.

4.12. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyon algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 4.81’de, dağıtımçı liderlik ile motivasyon arasındaki ilişkiye dair meta-analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda toplam 4 çalışma analize dâhil edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (*Fisher’s Z* = .396) olarak bulunmuş olup dağıtımçı liderliğin motivasyona üzerinde orta düzey güçlü bir etkisi olduğunu göstermiştir .

Tablo 4.82: Dağıtımçı Liderlik ile Motivasyona Arasındaki Meta-Analiz Bulguları

	k	N	<i>Fisher’s Z</i>	S.Ha ta	Varya ns	CI (Güven Aralığı)		P
						Alt Limit	Üst Limit	
Rassal Etkiler Modeli	4	181 2	0.396	0.056	0.003	0.285	0.506	0.000

*p<0.01

Dağıtımçı liderliğin öğretmen üzerindeki genel etkililiğini incelemek amacıyla rassal etkiler modeline dayalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, genel etki büyüklüğü 0,396 olarak hesaplanmış ve bu değer, %95 güven aralığı içerisinde 0,285 ile 0,506 arasında bulunmuştur.

Gerçek etki büyüklükleri ortalamasının istatistiksel olarak sıfırdan farklı olmadığına dair H_0 hipotezi reddedilmiştir ($z = 7,007$; $p < 0,001$). Bu durum, tüm çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşmadığını göstermektedir. Z-değeri ne kadar büyükse, sıfır etkisinin doğru olma olasılığı o kadar düşük olur. Genellikle, 95% güven düzeyi için Z değerinin $\pm 1,96$ sınırlarının dışında olması null hipotezi reddetmek için yeterlidir. Ancak buradaki Z değeri 7,007, bu sınırların çok ötesinde, yani etkilerin sıfır

olmadığını güçlü bir şekilde kanıtlamaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020)

Plonsky ve Oswald (2014) sınıflandırması esas alındığında, rassal etkiler modeline göre elde edilen 0,396'lık etki büyüklüğü, dağıtımçı liderlik davranışlarının, motivasyon düzeyini arttırmada orta düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.12.1. Güç Analizi

Dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu meta-analiz çalışmasında güç analizi, Borenstein vd., (2009); Valentine vd., (2010) ile Pigott'un (2012) önerdiği formülasyon temel alınarak gerçekleştirilmiştir:

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(c\alpha - \lambda) + \Phi(-c\alpha - \lambda)$$

Rassal etkiler modeline dayalı analiz sonucunda, ortalama etki büyüklüğü 0.396 olarak hesaplanmış; bu değerın varyansı ise 0.003 bulunmuştur. Güç analizinde gerekli olan lambda (λ) katsayısı, ilgili etki büyüklüğünün standart hatasına bölünmesiyle elde edilmekte olup, $\lambda = 0.396 / \sqrt{0.003} = 7,230$ şeklinde hesaplanmıştır. Alfa düzeyinin 0.05 olarak belirlendiği bu analizde, kritik değer ($c\alpha$) olarak 1.96 alınmıştır. Bu değerler ilgili eşitlikte yerine konduğunda;

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(1.96 - 7,230) + \Phi(-1.96 - 7,230) = 1$$

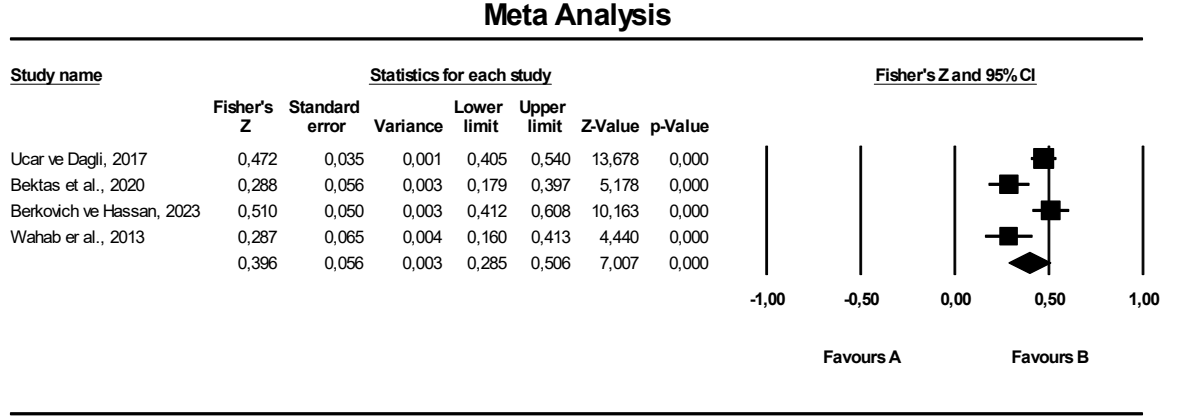
şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, analizde kullanılan etki büyüklüğü verisinin oldukça yüksek bir istatistiksel güce sahip olduğu görülmekte ve II. Tip hata olasılığının (B) yok denecek kadar az, yani sifıra yakın olduğu ifade edilebilmektedir ($B = 1 - \text{Güç} = 0$). Bu durum, meta-analiz bulgularının güvenilirliğini ve istatistiksel geçerliliğini desteklemektedir.

4.12.2. Yayın Yanlılığı

Dağıtımçı liderlik davranışlarının motivasyon üzerindeki etkilerinin incelendiği meta-analize dâhil edilen çalışmaların orman grafiği Şekil 4.26'da sunulmaktadır. Bu grafik incelendiğinde, çalışma hassasiyetlerinin azaldıkça meta-analizde onlara verilen ağırlığın da düştüğü göze çarpmaktadır. Ayrıca, grafik yukarıdan aşağıya doğru incelendiğinde, çalışmaların etki büyüklüğü için hesaplanan güven aralıklarını temsil eden çizgilerin gitgide genişlediği görülmektedir. Buna ek olarak, hassasiyetin azalmasıyla birlikte etki büyüklüğünde daha belirgin dalgalanmalar ortaya

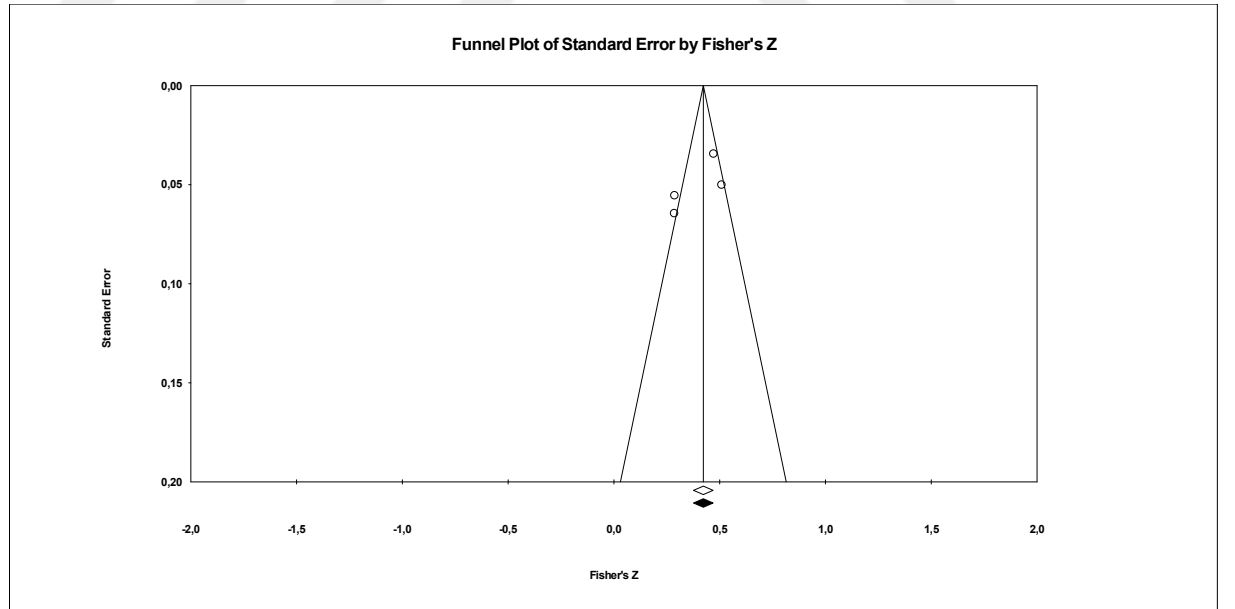
çıkılmaktadır.

Ortalama etki büyüklüğüne ilişkin huni saçılım grafiği ise Şekil 4.27’de gösterilmektedir. Bu grafiğe bakıldığında, meta-analize alınan araştırmaların çoğunlukla orta bölgede biriktiği ve birleşik etki büyüklüğü değerine yakın konumlandığı, ancak ortalamanın sağ tarafında bir miktar yoğunlaşma olduğu gözlemlenmektedir.



Meta Analysis

Şekil 4.26: Dağıtımçı Liderlik ve Motivasyon için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği



Şekil 4.27: Dağıtımçı Liderlik ve Motivasyon için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.27’de sunulan huni saçılım grafiğine ilişkin inceleme sonucunda, meta-analize

dahil edilen çalışmaların büyük ölçüde grafiğin orta kısmında toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğü değerinin çevresinde konumlandıkları, ancak bu dağılımın ortalamanın sağ tarafında görece yoğunlaştığı görülmektedir. Huni grafiğinden yalnızca görsel bir inceleme yoluyla istatistiksel anlamda çıkarım yapılamadığından, dağılımın simetrik bir özellik sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile Egger regresyon analizi testleri uygulanmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular, sırasıyla Tablo 4.83 ve Tablo 4.84’de sunulmaktadır.

Tablo 4.83. Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendall S İstatistiği	-2.000
Tau	-0.166
Z değeri	0.339
p (2 yönlü)	0.734

Tablo 4.83’te sunulan Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analiz sonuçlarına göre, Kendall tau değeri 0,04 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca ek olarak p değerinin 0,734 ($p>0,05$) olması nedeniyle, huni grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını öne süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların çalışmaların ortalama etrafında simetrik bir dağılıma sahip olduğunu ve yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermesi bakımından bu sonuç önemli bir kanıt sunmaktadır.

Huni grafiğindeki simetrinin varlığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer istatistiksel test ise Egger regresyon analizidir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.84’te ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4.84. Egger Regresyon Analizi

Sabit	-5.905
Standart Hata	4.024
% 95 alt limit	-23.221

%95 üst limit	11.409
t değeri	1.467
sd	2.00
p (2 yönlü)	0.279

Tablo 4.84’de sunulan Egger regresyon analizi sonuçları, huni saçılım grafiğinde olası bir asimetri durumunu değerlendirmektedir. Buna göre, regresyon eğrisi katsayısı %95 güven aralığında -23,22 ile 11,40 arasında değişmekte olup, bu aralıkta en olası tahmin -1,629 olarak belirlenmiştir. Elde edilen p değeri ($p=0,279$) $P>0,05$ ’ten olduğundan, huni saçılım grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını ileri süren H_0 hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuç, huni grafiğinde etki büyüklüklerinin simetrik bir dağılım sergilemediğine işaret etmektedir. Huni grafiğini tam simetrik hale getirmek amacıyla yapılan kırp-doldur testine ilişkin bulgular ise Tablo 4.85’te sunulmaktadır.

Tablo 4.85: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi

	Kırılan Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Güven Aralıkları		Q
			Alt Sınır	Üst Sınır	
Gözlenen Değerler	0	.422	.395	.506	15.441
Düzeltilmiş Değerler	0	.422	.395	.506	

Tablo 4.85’te sunulan bulgulara göre, huni grafiğinin tam simetrik bir görünüm kazanması amacıyla herhangi bir kırılma gerekmemiştir. Gözlenen ve düzeltilmiş değerler arasında fark yoktur. Bu, çalışmalar arasında herhangi bir sistematik yayın yanlılığı olmadığını gösterir. Etki büyüklüğü üzerinde yayın yanlılığından

kaynaklanan anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Ayrıca, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığına ilişkin durumu daha kapsamlı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla Rosenthal ve Orwin hata koruma sayılarına ilişkin veriler de incelenmiştir. Bu analizlerin sonuçları sırasıyla Tablo 4.86 ve Tablo 4.87’de sunulmaktadır.

Tablo 4.86: Rosenthal Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Z değeri	16.72
Dahil edilen çalışmalar için p değeri	0.00
Alfa	0.050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1.959
Çalışma sayısı	4
Hata koruma sayısı	288

Tablo 4.86’da sunulan Rosenthal hata koruma analizi sonuçlarına göre, bu meta-analizde elde edilen etkiyi geçersiz kılmak üzere 288 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Mullen vd. (2001) tarafından önerilen hata koruma oranına ilişkin ölçüte göre, $N/(5k+10)$ oranının 1 değerini aşması tavsiye edilmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Rosenthal hata koruma sayısı dikkate alındığında, hesaplanan 60,6 değerinin kritik değer olan 1’in üzerinde olması, meta-analizden elde edilen sonuçların yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermektedir.

Yayın yanlılığı etkisini daha kapsamlı biçimde değerlendirmek amacıyla, Orwin hata koruma sayısı da analiz edilmiş olup bu analizin sonuçları Tablo 4.87’de yer almaktadır.

Tablo 4.87: Orwin Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Fisher’s Z	0.422
Önemsiz bir Fisher’s Z	0.010

Eksik çalışmalarda ortalama Fisher's Z 0.000

Hata koruma sayısı 166

Tablo 4.87'de sunulan Orwin hata koruma sayısına göre, bu meta-analizde elde edilen Fisher's Z değerini 0,01'in altına çekebilmek için etki büyüklüğü 0,000 olan 166 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu meta-analizde dâhil edilme kriterlerine uyan tüm çalışmaların taranması sonucunda toplam 4 çalışmanın analize katılabildiği göz önüne alındığında, etki büyüklüğü 0,000 olan 166 ek çalışma bulmanın hem ulaşılabilir hem de gerçekçi olmadığı açıktır. Bu durum, yürütülen meta-analiz çalışmasının yayın yanlılığından etkilenmediğine ilişkin bir başka kanıt niteliğinde değerlendirilebilir.

Yayın yanlılığına ilişkin tüm analizler bütüncül bir perspektifle değerlendirildiğinde, elde edilen meta-analiz bulgularının gelecekte eklenebilecek yeni çalışmalar karşısında dahi büyük ölçüde istikrarını koruduğu görülmektedir. Rosenthal ve Orwin hata koruma analizleri, bu sonuçların yayın yanlılığına karşı önemli ölçüde dirençli olduğunu ortaya koymuştur. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu testi, huni saçılım grafiğinde çalışmaların genel anlamda simetrik bir dağılım sergilediğine işaret ederken, Egger regresyon analizi bu dağılımda asimetrik bir örüntü olduğuna dikkat çekmektedir. Ancak, Duval ve Tweedie'nin kırp-doldur testi ile yeniden hesaplanan etki büyüklüğü ve güven aralıklarının anlamlı bir fark göstermemesi, yayın yanlılığının genel sonuçlar üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgular ışığında, dağıtımçı liderliğin motivasyona olan etkisine yönelik gerçekleştirilen söz konusu meta-analizin, yayın yanlılığından önemli bir biçimde etkilenmediği ileri sürülebilir. Dolayısıyla, çalışma sonuçlarının alanyazındaki bilgilere güvenilir bir katkı sağladığı ve gelecekte benzer konularda yapılacak araştırmalar için sağlam bir referans noktası oluşturduğu söylenebilir.

4.12.3. Heterojenlik Analizi

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşıp paylaşmadıklarını tespit etmek amacıyla yapılan heterojenlik analizi sonuçları Tablo 4.88'de sunulmaktadır.

Tablo 4.88: Heterojenlik Testi Sonuçları

Q	sd(Q)	P	I ²	T ²	SH	Varyans	T
15.441	3	0.001	80.571	0.010	0.011	0.000	0.101

Tablo 4.88’de sunulan meta-analiz kapsamındaki çalışmalar arası heterojenlik analizine ilişkin bulgular, tüm çalışmaların ortak bir etki büyüklüğüne sahip olduğu yönündeki H₀ hipotezinin reddedilmesiyle (Q=15,441; sd=3; p<0,05) heterojen bir dağılımın varlığını göstermektedir.

Heterojenliğin bir başka göstergesi olan I² istatistiği, toplam varyansın %80,4’ünün çalışmalar arası varyanstan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu oran, Higgins vd. (2003) tarafından belirlenen kıstaslara göre yüksek heterojenliğe yakın bir düzeye işaret etmektedir. Ayrıca, T² değeri (tau-kare), gözlenen etki büyüklüklerinin varyansını ifade etmekte ve gerçek etki büyüklüklerinin varyansını tahmin etme amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçüm, çalışmalar arası varyansı Hedges’ g ile aynı metrik üzerinde değerlendirerek heterojenliğin miktarına ilişkin daha somut bir gösterge sunmaktadır.

Son olarak, hesaplanan tau değeri (0,101), T²’nin karekökü olarak, evrenin standart sapmasını tahmin etmeye yönelik bir ölçüt sağlamaktadır. Bu meta-analiz için elde edilen tahmin aralığı 0,285 ile 0,506 arasındadır. Bu sonuç, gelecekte aynı konu kapsamında yürütülecek yeni bir çalışmanın gerçek etki büyüklüğünün %95 olasılıkla bu aralık içinde olacağına işaret etmektedir.

4.13. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğretmen profesyonelliği algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 4.89’da, dağıtımçı liderlik ile öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişkiye dair meta-analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonuçları, dağıtımçı liderlik ile öğretmen profesyonelliği arasında pozitif bir ilişki olduğunu öngören H₀ hipotezini desteklemektedir. Bu kapsamda toplam 4 çalışma analize dâhil edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (*Fisher’s Z* = .422) olarak bulunmuş olup dağıtımçı liderliğin öğretmen profesyonelliği üzerinde orta düzey güçlü bir etkisi olduğunu göstermiştir .

Tablo 4.89: Dağıtımçı Liderlik ile Öğretmen Profesyonelliği Arasındaki Meta-Analiz Bulguları

	k	N	Fisher's Z	S.Ha ta	Varya ns	CI (Güven Aralığı)		p
						Alt Limit	Üst Limit	
Rassal Etkiler Modeli	4	415 7	0.422	0.102	0.010	0.221	0.622	0.000

*p<0.01

Dağıtımçı liderliğin öğretmen profesyonelliği üzerindeki genel etkililiğini incelemek amacıyla rassal etkiler modeline dayalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, genel etki büyüklüğü 0,422 olarak hesaplanmış ve bu değer, %95 güven aralığı içerisinde 0,221 ile 0,622 arasında bulunmuştur.

Gerçek etki büyüklükleri ortalamasının istatistiksel olarak sıfırdan farklı olmadığına dair H_0 hipotezi reddedilmiştir ($z = 4,129$; $p < 0,001$). Bu durum, tüm çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşmadığını göstermektedir. Z-değeri ne kadar büyükse, sıfır etkisinin doğru olma olasılığı o kadar düşük olur. Genellikle, 95% güven düzeyi için Z değerinin $\pm 1,96$ sınırlarının dışında olması null hipotezi reddetmek için yeterlidir. Ancak buradaki Z değeri 4,129 bu sınırların çok ötesinde, yani etkilerin sıfır olmadığını güçlü bir şekilde kanıtlamaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020)

Plonsky ve Oswald (2014) sınıflandırması esas alındığında, rassal etkiler modeline göre elde edilen 0,422'lik etki büyüklüğü, dağıtımçı liderlik davranışlarının, öğretmen profesyonelliği düzeyini arttırmada orta düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.13.1. Güç Analizi

Dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmen profesyonelliği üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu meta-analiz çalışmasında güç analizi, Borenstein vd., (2009); Valentine vd., (2010) ile Pigott'un (2012) önerdiği formülasyon temel alınarak gerçekleştirilmiştir:

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(ca - \lambda) + \Phi(-ca - \lambda)$$

Rassal etkiler modeline dayalı analiz sonucunda, ortalama etki

büyüklüğü 0.422 olarak hesaplanmış; bu değerın varyansı ise 0.010 bulunmuştur. Güç analizinde gerekli olan lambda (λ) katsayısı, ilgili etki büyüklüğünün standart hatasına bölünmesiyle elde edilmekte olup, $\lambda = 0.422 / \sqrt{0.010} = 4,220$ şeklinde hesaplanmıştır. Alfa düzeyinin 0.05 olarak belirlendiği bu analizde, kritik değer (α) olarak 1.96 alınmıştır. Bu değerler ilgili eşitlikte yerine konduğunda;

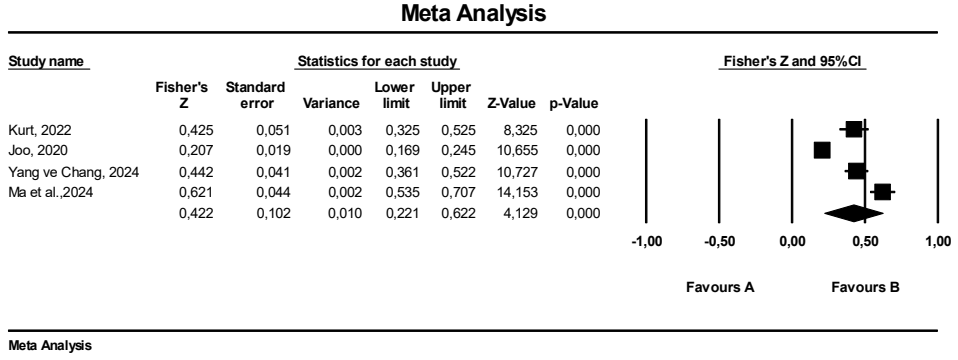
$$\text{Güç} = 1 - \Phi(1.96 - 4,220) + \Phi(-1.96 - 4,220) = 1$$

şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, analizde kullanılan etki büyüklüğü verisinin oldukça yüksek bir istatistiksel güce sahip olduğu görülmekte ve II. Tip hata olasılığının (B) yok denecek kadar az, yani sıfıra yakın olduğu ifade edilebilmektedir ($B = 1 - \text{Güç} = 0$). Bu durum, meta-analiz bulgularının güvenilirliğini ve istatistiksel geçerliliğini desteklemektedir.

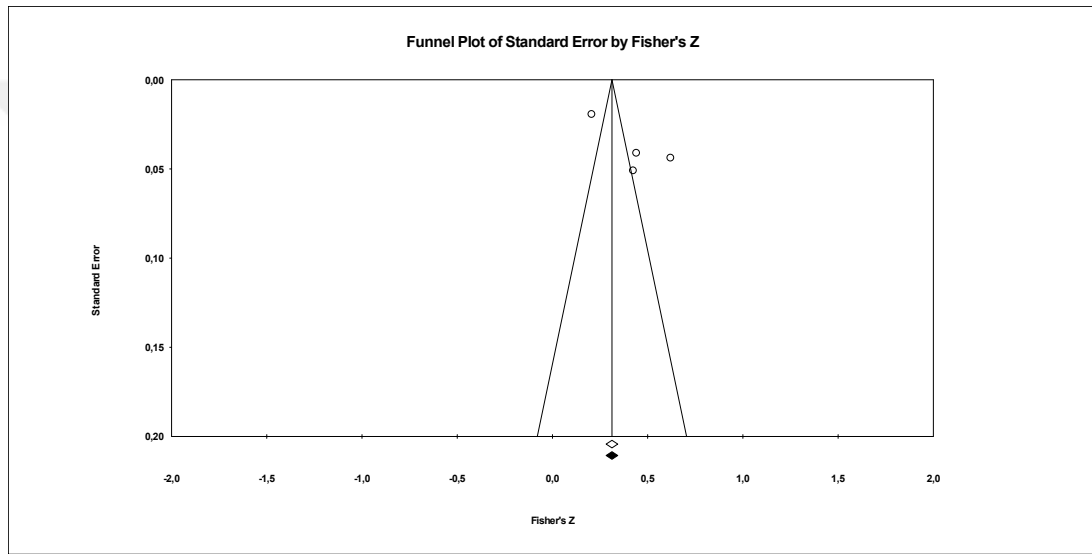
4.13.2. Yayın Yanlılığı

Dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmen profesyonelliği üzerindeki etkilerinin incelendiği meta-analize dâhil edilen çalışmaların orman grafiği Şekil 4.28'de sunulmaktadır. Bu grafik incelendiğinde, çalışma hassasiyetlerinin azaldıkça meta-analizde onlara verilen ağırlığın da düştüğü göze çarpmaktadır. Ayrıca, grafik yukarıdan aşağıya doğru incelendiğinde, çalışmaların etki büyüklüğü için hesaplanan güven aralıklarını temsil eden çizgilerin gitgide genişlediği görülmektedir. Buna ek olarak, hassasiyetin azalmasıyla birlikte etki büyüklüğünde daha belirgin dalgalanmalar ortaya çıkmaktadır.

Ortalama etki büyüklüğüne ilişkin huni saçılım grafiği ise Şekil 4.29'da gösterilmektedir. Bu grafiğe bakıldığında, meta-analize alınan araştırmaların çoğunlukla orta bölgede biriktiği ve birleşik etki büyüklüğü değerine yakın konumlandığı, ancak ortalamanın sağ tarafında bir miktar yoğunlaşma olduğu gözlemlenmektedir.



Şekil 4.28: Dağıtımçı Liderlik ve Öğretmen Profesyonelliği için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği



Şekil 4.29: Dağıtımçı Liderlik ve Öğretmen Profesyonelliği için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.29'da sunulan huni saçılım grafiğine ilişkin inceleme sonucunda, meta-analize dahil edilen çalışmaların büyük ölçüde grafiğin orta kısmında toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğü değerinin çevresinde konumlandıkları, ancak bu dağılımın ortalamasının sağ tarafında görece yoğunlaştığı görülmektedir. Huni grafiğinden yalnızca görsel bir inceleme yoluyla istatistiksel anlamda çıkarım yapılamadığından, dağılımın simetrik bir özellik sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile Egger regresyon analizi testleri uygulanmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular, sırasıyla Tablo 4.90 ve Tablo 4.91'de sunulmaktadır.

Tablo 4.90: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendall S İstatistiği	2.000
Tau	0.166
Z değeri	0.339
p (2 yönlü)	0.734

Tablo 4.90’da sunulan Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analiz sonuçlarına göre, Kendall tau değeri 0,166 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca ek olarak p değerinin 0,734 ($p>0,05$) olması nedeniyle, huni grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını öne süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların çalışmaların ortalama etrafında simetrik bir dağılıma sahip olduğunu ve yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermesi bakımından bu sonuç önemli bir kanıt sunmaktadır.

Huni grafiğindeki simetrinin varlığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer istatistiksel test ise Egger regresyon analizidir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.91’de ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4.91: Egger Regresyon Analizi

Sabit	11.00
Standart Hata	3.699
% 95 alt limit	-4.914
%95 üst limit	26.922
t değeri	2.974
sd	2.00
p (2 yönlü)	0.096

Tablo 4.91’de sunulan Egger regresyon analizi sonuçları, huni saçılım grafiğinde olası bir asimetri durumunu değerlendirmektedir. Buna göre, regresyon eğrisi katsayısı %95 güven aralığında -4,91 ile 26,92 arasında değişmekte olup, bu aralıkta en olası tahmin -1,629 olarak belirlenmiştir. Elde edilen p değeri ($p=0,096$) $p>0,05$ ’ten olduğundan,

huni saçılım grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını ileri süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu sonuç, huni grafiğinde etki büyüklüklerinin simetrik bir dağılım sergilediğine işaret etmektedir. Huni grafiğini tam simetrik hale getirmek amacıyla yapılan kırp-doldur testine ilişkin bulgular ise Tablo 4.92’de sunulmaktadır.

Tablo 4.92: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi

	Kırılan Çalışma Sayısı	Etki Büyükülüğü	Güven Aralıkları		Q
			Alt Sınır	Üst Sınır	
Gözlenen Değerler	0	.421	.221	.621	93.732
Düzeltilmiş Değerler	0	.421	.221	.621	

Tablo 4.92’de sunulan bulgulara göre, huni grafiğinin tam simetrik bir görünüm kazanması amacıyla herhangi bir kırılma gerekmemiştir. Gözlenen ve düzeltilmiş değerler arasında fark yoktur. Bu, çalışmalar arasında herhangi bir sistematik yayın yanlılığı olmadığını gösterir. Etki büyüklüğü üzerinde yayın yanlılığından kaynaklanan anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Ayrıca, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığına ilişkin durumu daha kapsamlı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla Rosenthal ve Orwin hata koruma sayılarına ilişkin veriler de incelenmiştir. Bu analizlerin sonuçları sırasıyla Tablo 4.93 ve Tablo 4.94’de sunulmaktadır.

Tablo 4.93: Rosenthal Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Z değeri	21.93
Dahil edilen çalışmalar için p değeri	0.00
Alfa	0.050
Yön	2

Alfa için Z değeri	1.959
Çalışma sayısı	4
Hata koruma sayısı	497

Tablo 4.93. sunulan Rosenthal hata koruma analizi sonuçlarına göre, bu meta-analizde elde edilen etkiyi geçersiz kılmak üzere 497 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Mullen vd. (2001) tarafından önerilen hata koruma oranına ilişkin ölçüte göre, $N/(5k+10)$ oranının 1 değerini aşması tavsiye edilmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Rosenthal hata koruma sayısı dikkate alındığında, hesaplanan 138,56 değerinin kritik değer olan 1'in üzerinde olması, meta-analizden elde edilen sonuçların yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermektedir.

Yayın yanlılığı etkisini daha kapsamlı biçimde değerlendirmek amacıyla, Orwin hata koruma sayısı da analiz edilmiş olup bu analizin sonuçları Tablo 4.94'te yer almaktadır.

Tablo 4.94: Orwin Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Fisher's Z	0.312
Önemsiz bir Fisher's Z	0.010
Eksik çalışmalarda ortalama Fisher's Z	0.000
Hata koruma sayısı	121

Tablo 4.94'te sunulan Orwin hata koruma sayısına göre, bu meta-analizde elde edilen Fisher's Z değerini 0,01'in altına çekebilmek için etki büyüklüğü 0,000 olan 121 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu meta-analizde dâhil edilme kriterlerine uyan tüm çalışmaların taranması sonucunda toplam 4 çalışmanın analize katılabildiği göz önüne alındığında, etki büyüklüğü 0,000 olan 121 ek çalışma bulmanın hem ulaşılabilir hem de gerçekçi olmadığı açıktır. Bu durum, yürütülen meta-analiz çalışmasının yayın yanlılığından etkilenmediğine ilişkin bir başka kanıt niteliğinde değerlendirilebilir.

Yayın yanlılığına ilişkin tüm analizler bütüncül bir perspektifle değerlendirildiğinde, elde edilen meta-analiz bulgularının gelecekte eklenebilecek yeni çalışmalar karşısında dahi büyük ölçüde istikrarını koruduğu görülmektedir. Rosenthal ve Orwin hata koruma analizleri, bu sonuçların yayın yanlılığına karşı önemli ölçüde dirençli olduğunu ortaya koymuştur. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu testi, huni saçılım grafiğinde çalışmaların genel anlamda simetrik bir dağılım sergilediğine işaret ederken, Egger regresyon analizi bu dağılımda asimetric bir örüntü olduğuna dikkat çekmektedir. Ancak, Duval ve Tweedie'nin kırp-doldur testi ile yeniden hesaplanan etki büyüklüğü ve güven aralıklarının anlamlı bir fark göstermemesi, yayın yanlılığının genel sonuçlar üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgular ışığında, dağıtımçı liderliğin öğretmen profesyonelliğine olan etkisine yönelik gerçekleştirilen söz konusu meta-analizin, yayın yanlılığından önemli bir biçimde etkilenmediği ileri sürülebilir. Dolayısıyla, çalışma sonuçlarının alanyazındaki bilgilere güvenilir bir katkı sağladığı ve gelecekte benzer konularda yapılacak araştırmalar için sağlam bir referans noktası oluşturduğu söylenebilir.

4.13.3. Heterojenlik Analizi

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşıp paylaşmadıklarını tespit etmek amacıyla yapılan heterojenlik analizi sonuçları Tablo 4.95'te sunulmaktadır.

Tablo 4.95: Heterojenlik Testi Sonuçları

Q	sd ^(Q)	P	I ²	T ²	SH	Varyans	T
93.733	3	0.000	93.733	0.040	0.038	0.001	0.200

Tablo 4.95'te sunulan meta-analiz kapsamındaki çalışmalar arası heterojenlik analizine ilişkin bulgular, tüm çalışmaların ortak bir etki büyüklüğüne sahip olduğu yönündeki H₀ hipotezinin reddedilmesiyle (Q=93,733; sd=3; p<0,05) heterojen bir dağılımın varlığını göstermektedir.

Heterojenliğin bir başka göstergesi olan I² istatistiği, toplam varyansın %93,7'sinin çalışmalar arası varyanstan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu oran, Higgins vd. (2003) tarafından belirlenen kıstaslara göre yüksek heterojenliğe yakın bir düzeye

işaret etmektedir. Ayrıca, T^2 değeri (tau-kare), gözlenen etki büyüklüklerinin varyansını ifade etmekte ve gerçek etki büyüklüklerinin varyansını tahmin etme amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçüm, çalışmalar arası varyansı Fisher's Z ile aynı metrik üzerinde değerlendirerek heterojenliğin miktarına ilişkin daha somut bir gösterge sunmaktadır.

Son olarak, hesaplanan tau değeri (0,200), T^2 'nin karekökü olarak, evrenin standart sapmasını tahmin etmeye yönelik bir ölçüt sağlamaktadır. Bu meta-analiz için elde edilen tahmin aralığı 0,221 ile 0,622 arasındadır. Bu sonuç, gelecekte aynı konu kapsamında yürütülecek yeni bir çalışmanın gerçek etki büyüklüğünün %95 olasılıkla bu aralık içinde olacağına işaret etmektedir.

4.14. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin okul etkililiği algularına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 4.96'da, dağıtımçı liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkiye dair meta-analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda toplam 4 çalışma analize dâhil edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (*Fisher's Z* = .898) olarak bulunmuş olup dağıtımçı liderliğin okul etkililiği üzerinde orta düzey güçlü bir etkisi olduğunu göstermiştir .

Tablo 4.96: Dağıtımçı Liderlik ile Okul Etkililiği arasındaki Meta-Analiz bulguları

	k	N	<i>Fisher's Z</i>	S.Ha ta	Varya ns	CI (Güven Aralığı		p
						Alt Limit	Üst Limit	
Rassal Etkiler Modeli	4	261 4	0.898	0.109	0.012	0.685	1.111	0.000

*p<0.01

Dağıtımçı liderliğin okul etkililiği üzerindeki genel etkililiğini incelemek amacıyla rassal etkiler modeline dayalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, genel etki büyüklüğü 0,490 olarak hesaplanmış ve bu değer, %95 güven aralığı içerisinde 0,685 ile 1,111 arasında bulunmuştur.

Gerçek etki büyüklükleri ortalamasının istatistiksel olarak sıfırdan farklı olmadığına dair H_0 hipotezi reddedilmiştir ($z = 8,273$; $p < 0,001$). Bu durum, tüm çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşmadığını göstermektedir. Z-değeri ne kadar büyükse, sıfır etkisinin doğru olma olasılığı o kadar düşük olur. Genellikle, 95% güven düzeyi için Z değerinin $\pm 1,96$ sınırlarının dışında olması null hipotezi reddetmek için yeterlidir. Ancak buradaki Z değeri 8,273, bu sınırların çok ötesinde, yani etkilerin sıfır olmadığını güçlü bir şekilde kanıtlamaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020)

Plonsky ve Oswald (2014) sınıflandırması esas alındığında, rassal etkiler modeline göre elde edilen 0,898'lik etki büyüklüğü, dağıtımçı liderlik davranışlarının, okul etkililiği düzeyini arttırmada orta düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.14.1. Güç Analizi

Dağıtımçı liderlik davranışlarının okul etkililiği üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu meta-analiz çalışmasında güç analizi, Borenstein vd., (2009); Valentine vd., (2010) ile Pigott'un (2012) önerdiği formülasyon temel alınarak gerçekleştirilmiştir:

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(\alpha - \lambda) + \Phi(-\alpha - \lambda)$$

Rassal etkiler modeline dayalı analiz sonucunda, ortalama etki büyüklüğü 0.898 olarak hesaplanmış; bu değer variansı ise 0.012 bulunmuştur. Güç analizinde gerekli olan lambda (λ) katsayısı, ilgili etki büyüklüğünün standart hatasına bölünmesiyle elde edilmekte olup, $\lambda = 0.898 / \sqrt{0.012} = 8,20$ şeklinde hesaplanmıştır. Alfa düzeyinin 0.05 olarak belirlendiği bu analizde, kritik değer (α) olarak 1.96 alınmıştır. Bu değerler ilgili eşitlikte yerine konduğunda;

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(1.96 - 8,20) + \Phi(-1.96 - 8,20) = 1$$

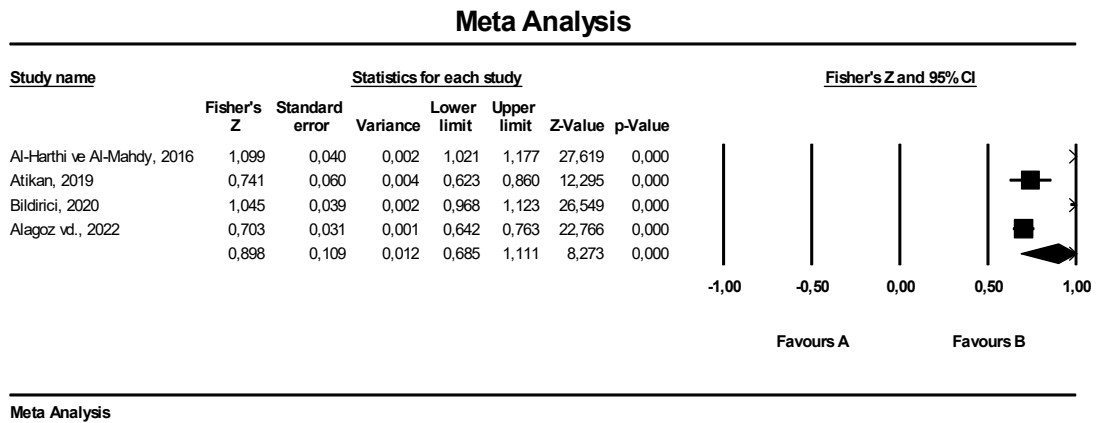
şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, analizde kullanılan etki büyüklüğü verisinin oldukça yüksek bir istatistiksel güce sahip olduğu görülmekte ve II. Tip hata olasılığının (B) yok denecek kadar az, yani sıfıra yakın olduğu ifade edilebilmektedir ($B = 1 - \text{Güç} = 0$). Bu durum, meta-analiz bulgularının güvenilirliğini ve istatistiksel geçerliliğini desteklemektedir.

4.14.2. Yayın Yanlılığı

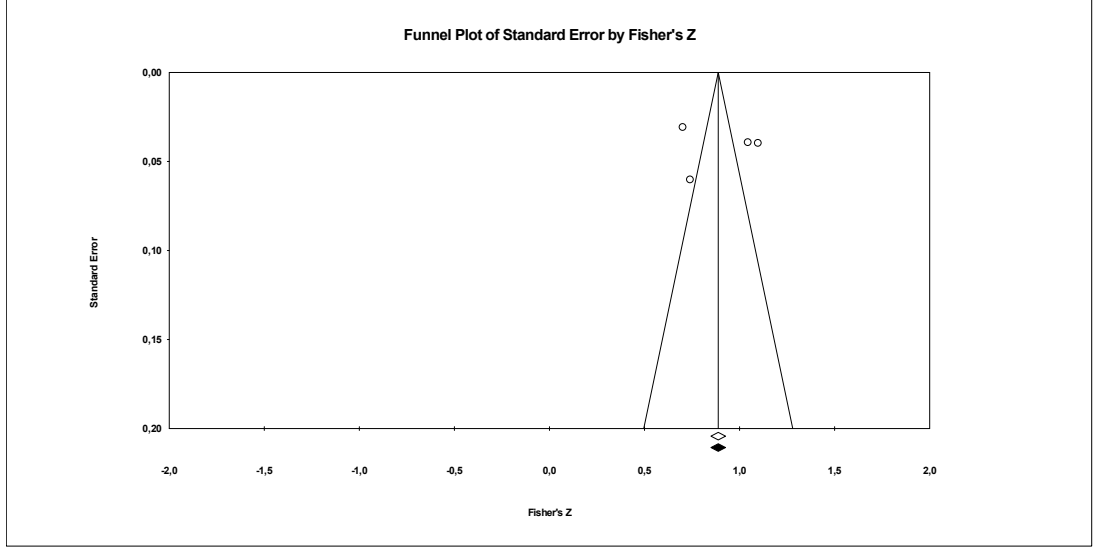
Dağıtımçı liderlik davranışlarının okul etkililiği üzerindeki etkilerinin incelendiği

meta-analize dâhil edilen çalışmaların orman grafiği Şekil 4.30’da sunulmaktadır. Bu grafik incelendiğinde, çalışma hassasiyetlerinin azaldıkça meta-analizde onlara verilen ağırlığın da düştüğü göze çarpmaktadır. Ayrıca, grafik yukarıdan aşağıya doğru incelendiğinde, çalışmaların etki büyüklüğü için hesaplanan güven aralıklarını temsil eden çizgilerin gitgide genişlediği görülmektedir. Buna ek olarak, hassasiyetin azalmasıyla birlikte etki büyüklüğünde daha belirgin dalgalanmalar ortaya çıkmaktadır.

Ortalama etki büyüklüğüne ilişkin huni saçılım grafiği ise Şekil 4.31’de gösterilmektedir. Bu grafiğe bakıldığında, meta-analize alınan araştırmaların çoğunlukla orta bölgede biriktiği ve birleşik etki büyüklüğü değerine yakın konumlandığı, ancak ortalamanın sağ tarafında bir miktar yoğunlaşma olduğu gözlemlenmektedir.



Şekil 4.30: Dağıtımçı Liderlik ve Okul Etkililiği için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği



Şekil 4.31: Dağıtımçı Liderlik ve Okul Etkililiği için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.31’de sunulan huni saçılım grafiğine ilişkin inceleme sonucunda, meta-analize dahil edilen çalışmaların büyük ölçüde grafiğin orta kısmında toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğü değerinin çevresinde konumlandıkları, ancak bu dağılımın ortalamanın sağ tarafında görece yoğunlaştığı görülmektedir. Huni grafiğinden yalnızca görsel bir inceleme yoluyla istatistiksel anlamda çıkarım yapılamadığından, dağılımın simetrik bir özellik sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile Egger regresyon analizi testleri uygulanmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular, sırasıyla Tablo 4.97 ve Tablo 4.98’te sunulmaktadır.

Tablo 4.97: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendall S İstatistiği	2.000
Tau	0.166
Z değeri	0.367
p (2 yönlü)	0.734

Tablo 4.97’de sunulan Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analiz sonuçlarına göre, Kendall tau değeri 0,166 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca ek olarak p değerinin 0,734

($p>0,05$) olması nedeniyle, huni grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını öne süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların çalışmaların ortalama etrafında simetrik bir dağılıma sahip olduğunu ve yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermesi bakımından bu sonuç önemli bir kanıt sunmaktadır.

Huni grafiğindeki simetrinin varlığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer istatistiksel test ise Egger regresyon analizidir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.98’de ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4.98: Egger Regresyon Analizi

Sabit	4.485
Standart Hata	14.573
% 95 alt limit	-58.217
%95 üst limit	67.188
t değeri	0.307
sd	2.00
p (2 yönlü)	0.787

Tablo 4.98’de sunulan Egger regresyon analizi sonuçları, huni saçılım grafiğinde olası bir asimetri durumunu değerlendirmektedir. Buna göre, regresyon eğrisi katsayısı %95 güven aralığında -58,217 ile 67,188 arasında değişmekte olup, bu aralıkta en olası tahmin 0,307 olarak belirlenmiştir. Elde edilen p değeri ($p=0,787$) $P>0,05$ ’ten olduğundan, huni saçılım grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını ileri süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu sonuç, huni grafiğinde etki büyüklüklerinin simetrik bir dağılım sergilediğine işaret etmektedir. Huni grafiğini tam simetrik hale getirmek amacıyla yapılan kırp-doldur testine ilişkin bulgular ise Tablo 4.99’da sunulmaktadır.

Tablo 4.99: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi

Kırılan	Etki	Güven Aralıkları	Q
---------	------	------------------	---

	Çalışma Sayısı	Büyüklüğü	Alt Sınır	Üst Sınır	
Gözlenen Değerler	0	.898	.685	1.110	86.017
Düzeltilmiş Değerler	0	.898	.685	1.110	

Tablo 4.99’da sunulan bulgulara göre, huni grafiğinin tam simetrik bir görünüm kazanması amacıyla herhangi bir kırılma gerekmemiştir. Gözlenen ve düzeltilmiş değerler arasında fark yoktur. Bu, çalışmalar arasında herhangi bir sistematik yayın yanlılığı olmadığını gösterir. Etki büyüklüğü üzerinde yayın yanlılığından kaynaklanan anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Ayrıca, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığına ilişkin durumu daha kapsamlı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla Rosenthal ve Orwin hata koruma sayılarına ilişkin veriler de incelenmiştir. Bu analizlerin sonuçları sırasıyla Tablo 4.100 ve Tablo 4.101’de sunulmaktadır.

Tablo 4.100: Rosenthal Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Z değeri	44.61
Dahil edilen çalışmalar için p değeri	0.00
Alfa	0.050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1.959
Çalışma sayısı	4
Hata koruma sayısı	2069

Tablo 4.100’de sunulan Rosenthal hata koruma analizi sonuçlarına göre, bu meta-analizde elde edilen etkiyi geçersiz kılmak üzere 2069 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Mullen vd. (2001) tarafından önerilen hata koruma oranına ilişkin ölçüte göre, $N/(5k+10)$ oranının 1 değerini aşması tavsiye edilmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Rosenthal hata koruma sayısı dikkate alındığında, hesaplanan 87,13 değerinin kritik değer olan 1’in üzerinde olması, meta-analizden elde edilen sonuçların yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermektedir.

Yayın yanlılığı etkisini daha kapsamlı biçimde değerlendirmek amacıyla, Orwin hata koruma sayısı da analiz edilmiş olup bu analizin sonuçları Tablo 4.101’de yer almaktadır.

Tablo 4.101: Orwin Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Fisher’s Z	0.887
Önemsiz bir Fisher’s Z	0.010
Eksik çalışmalarda ortalama Fisher’s Z	0000
Hata koruma sayısı	352

Tablo 4.101’de sunulan Orwin hata koruma sayısına göre, bu meta-analizde elde edilen Fisher’s Z değerini 0,01’in altına çekebilmek için etki büyüklüğü 0,000 olan 352 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu meta-analizde dâhil edilme kriterlerine uyan tüm çalışmaların taranması sonucunda toplam 4 çalışmanın analize katılabildiği göz önüne alındığında, etki büyüklüğü 0,000 olan 352 ek çalışma bulmanın hem ulaşılabilir hem de gerçekçi olmadığı açıktır. Bu durum, yürütülen meta-analiz çalışmasının yayın yanlılığından etkilenmediğine ilişkin bir başka kanıt niteliğinde değerlendirilebilir.

Yayın yanlılığına ilişkin tüm analizler bütüncül bir perspektifle değerlendirildiğinde, elde edilen meta-analiz bulgularının gelecekte eklenebilecek yeni çalışmalar karşısında dahi büyük ölçüde istikrarını koruduğu görülmektedir. Rosenthal ve Orwin hata koruma analizleri, bu sonuçların yayın yanlılığına karşı önemli ölçüde dirençli olduğunu ortaya koymuştur. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu testi, huni saçılım grafiğinde çalışmaların genel anlamda simetrik bir dağılım sergilediğine işaret ederken, Egger regresyon analizi bu dağılımda asimetric bir örüntü olduğuna dikkat çekmektedir. Ancak, Duval ve Tweedie’nin kırp-doldur testi ile yeniden hesaplanan etki büyüklüğü ve güven aralıklarının anlamlı bir fark göstermemesi, yayın yanlılığının genel sonuçlar üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgular ışığında, dağıtımçı liderliğin okul etkililiğine olan etkisine yönelik gerçekleştirilen söz konusu meta-analizin, yayın yanlılığından önemli bir biçimde etkilenmediği ileri sürülebilir. Dolayısıyla, çalışma sonuçlarının alanyazındaki bilgilere güvenilir bir katkı sağladığı ve gelecekte benzer konularda yapılacak araştırmalar için sağlam bir referans noktası oluşturduğu söylenebilir.

4.14.3. Heterojenlik Analizi

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşıp paylaşmadıklarını tespit etmek amacıyla yapılan heterojenlik analizi sonuçları Tablo 4.102’de sunulmaktadır.

Tablo 4.102: Heterojenlik Testi Sonuçları

Q	sd ^(Q)	P	I ²	T ²	SH	Varyans	T
86.108	3	0.000	96.512	0.045	0.041	0.002	0.213

Tablo 4.102’de sunulan meta-analiz kapsamındaki çalışmalar arası heterojenlik analizine ilişkin bulgular, tüm çalışmaların ortak bir etki büyüklüğüne sahip olduğu yönündeki H₀ hipotezinin reddedilmesiyle (Q=86,108; sd=3; p<0,05) heterojen bir dağılımın varlığını göstermektedir.

Heterojenliğin bir başka göstergesi olan I² istatistiği, toplam varyansın %96,5’inin çalışmalar arası varyanstan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu oran, Higgins vd. (2003) tarafından belirlenen kıstaslara göre yüksek heterojenliğe yakın bir düzeye işaret etmektedir. Ayrıca, T² değeri (tau-kare), gözlenen etki büyüklüklerinin varyansını ifade etmekte ve gerçek etki büyüklüklerinin varyansını tahmin etme amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçüm, çalışmalar arası varyansı Fisher’s Z ile aynı metrik üzerinde değerlendirerek heterojenliğin miktarına ilişkin daha somut bir gösterge sunmaktadır.

Son olarak, hesaplanan tau değeri (0,213), T²’nin karekökü olarak, evrenin standart sapmasını tahmin etmeye yönelik bir ölçüt sağlamaktadır. Bu meta-analiz için elde edilen tahmin aralığı 0,685 ile 1,111 arasındadır. Bu sonuç, gelecekte aynı konu kapsamında yürütülecek yeni bir çalışmanın gerçek etki büyüklüğünün %95 olasılıkla bu aralık içinde olacağına işaret etmektedir.

4.15. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin işten ayrılma algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 4.103’de, dağıtımçı liderlik ile işten ayrılma arasındaki ilişkiye dair meta-analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda toplam 4 çalışma analize dâhil edilmiştir.

Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (*Fisher's Z* = -0.630) olarak bulunmuş olup dağıtımçı liderliğin işten ayrılma üzerinde orta düzey güçlü bir etkisi olduğunu göstermiştir .

Tablo 4.103: Dağıtımçı Liderlik ile İşten Ayrılma Arasındaki Meta-Analiz Bulguları

	k	N	<i>Fisher's Z</i>	S.Ha ta	Varya ns	CI (Güven Aralığı)		P
						Alt Limit	Üst Limit	
Rassal Etkiler Modeli	4	2294	-0.630	0.144	0.021	-0.913	-0.348	0.000

*p<0.01

Dağıtımçı liderliğin işten ayrılma üzerindeki genel etkililiğini incelemek amacıyla rassal etkiler modeline dayalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, genel etki büyüklüğü -0,630 olarak hesaplanmış ve bu değer, %95 güven aralığı içerisinde -0,913 ile -0,348 arasında bulunmuştur.

Gerçek etki büyüklükleri ortalamasının istatistiksel olarak sıfırdan farklı olmadığına dair H_0 hipotezi reddedilmiştir ($z = -4,372$; $p < 0,001$). Bu durum, tüm çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşmadığını göstermektedir. Z-değeri ne kadar büyükse, sıfır etkisinin doğru olma olasılığı o kadar düşük olur. Genellikle, 95% güven düzeyi için Z değerinin $\pm 1,96$ sınırlarının dışında olması null hipotezi reddetmek için yeterlidir. Ancak buradaki Z değeri -4,372 bu sınırların çok ötesinde, yani etkilerin sıfır olmadığını güçlü bir şekilde kanıtlamaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020)

Plonsky ve Oswald (2014) sınıflandırması esas alındığında, rassal etkiler modeline göre elde edilen -0,630'luk etki büyüklüğü, dağıtımçı liderlik davranışlarının, işten ayrılma düzeyini arttırmada orta düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.15.1. Güç Analizi

Dağıtımçı liderlik davranışlarının işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu meta-analiz çalışmasında güç analizi, Borenstein vd., (2009); Valentine vd., (2010) ile Pigott'un (2012) önerdiği formülasyon temel alınarak gerçekleştirilmiştir:

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(ca - \lambda) + \Phi(-ca - \lambda)$$

Rassal etkiler modeline dayalı analiz sonucunda, ortalama etki büyüklüğü -0.630 olarak hesaplanmış; bu değerın varyansı ise 0.021 bulunmuştur. Güç analizinde gerekli olan lambda (λ) katsayısı, ilgili etki büyüklüğünün standart hatasına bölünmesiyle elde edilmekte olup, $\lambda = -0.630 / \sqrt{0.021} = -4,350$ şeklinde hesaplanmıştır. Alfa düzeyinin 0.05 olarak belirlendiği bu analizde, kritik değer (α) olarak 1.96 alınmıştır. Bu değerler ilgili eşitlikte yerine konduğunda;

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(1.96 - (-4,350)) + \Phi(-1.96 - (-4,350)) = 1$$

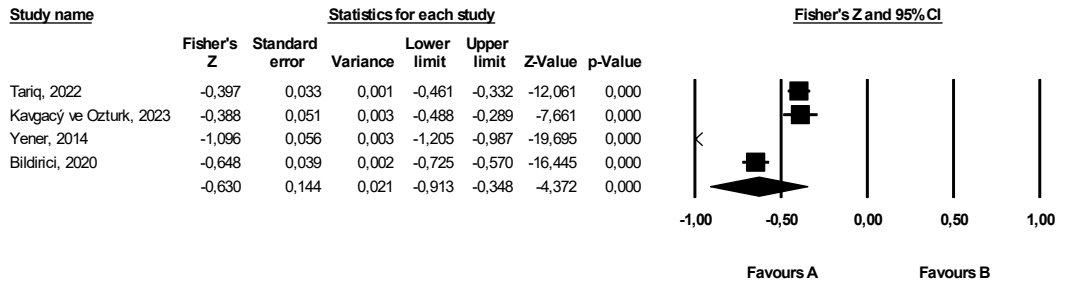
şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, analizde kullanılan etki büyüklüğü verisinin oldukça yüksek bir istatistiksel güce sahip olduğu görülmekte ve II. Tip hata olasılığının (B) yok denecek kadar az, yani sifıra yakın olduğu ifade edilebilmektedir ($B = 1 - \text{Güç} = 0$). Bu durum, meta-analiz bulgularının güvenilirliğini ve istatistiksel geçerliliğini desteklemektedir.

4.15.2. Yayın Yanlılığı

Dağıtımıcı liderlik davranışlarının işten ayrılma üzerindeki etkilerinin incelendiği meta-analize dâhil edilen çalışmaların orman grafiği Şekil 4.32’de sunulmaktadır. Bu grafik incelendiğinde, çalışma hassasiyetlerinin azaldıkça meta-analizde onlara verilen ağırlığın da düştüğü göze çarpmaktadır. Ayrıca, grafik yukarıdan aşağıya doğru incelendiğinde, çalışmaların etki büyüklüğü için hesaplanan güven aralıklarını temsil eden çizgilerin gitgide genişlediği görülmektedir. Buna ek olarak, hassasiyetin azalmasıyla birlikte etki büyüklüğünde daha belirgin dalgalanmalar ortaya çıkmaktadır.

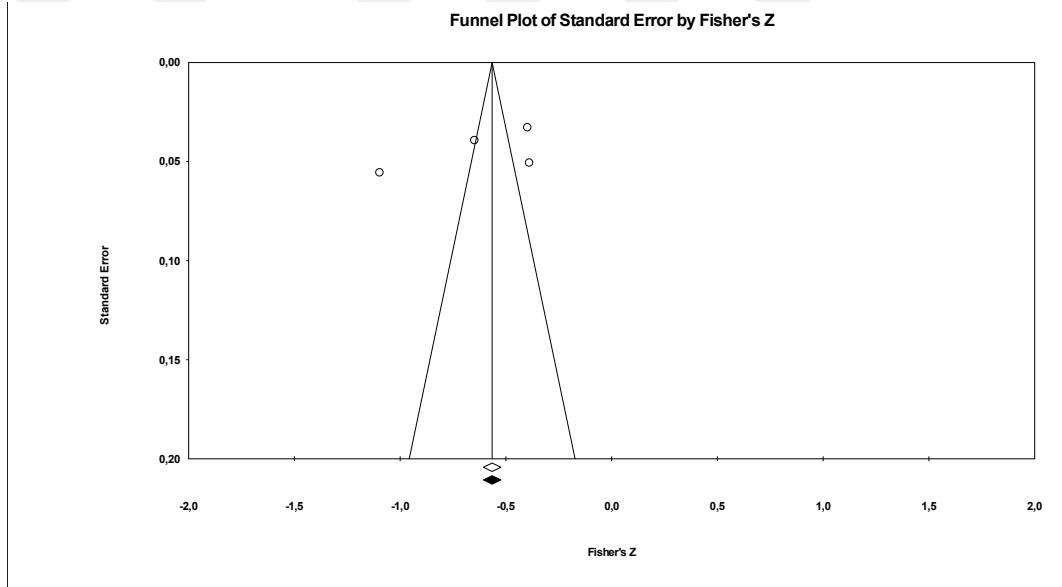
Ortalama etki büyüklüğüne ilişkin huni saçılım grafiği ise Şekil 4.33’te gösterilmektedir. Bu grafiğe bakıldığında, meta-analize alınan araştırmaların çoğunlukla orta bölgede biriktiği ve birleşik etki büyüklüğü değerine yakın konumlandığı, ancak ortalamanın sağ tarafında bir miktar yoğunlaşma olduğu gözlemlenmektedir.

Meta Analysis



Meta Analysis

Şekil 4.32: Dağıtımçı Liderlik ve İşten Ayrılma için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği



Şekil 4.33: Dağıtımçı Liderlik ve İşten Ayrılma için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.33'te sunulan huni saçılım grafiğine ilişkin inceleme sonucunda, meta-analize dahil edilen çalışmaların büyük ölçüde grafiğin orta kısmında toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğü değerinin çevresinde konumlandıkları, ancak bu dağılımın ortalamasının sol tarafında görece yoğunlaştığı görülmektedir. Huni grafiğinden yalnızca görsel bir inceleme yoluyla istatistiksel anlamda çıkarım yapılamadığından, dağılımın simetrik bir özellik sergileyip sergilemediğini belirlemek

amacıyla Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile Egger regresyon analizi testleri uygulanmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular, sırasıyla Tablo 4.104 ve Tablo 4.105'te sunulmaktadır.

Tablo 4.104: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendall S İstatistiği	-4.000
Tau	-0.500
Z değeri	0.154
p (2 yönlü)	0.308

Tablo 4.104'de sunulan Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analiz sonuçlarına göre, Kendall tau değeri 0,04 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca ek olarak p değerinin 0,308 ($p>0,05$) olması nedeniyle, huni grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını öne süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların çalışmaların ortalama etrafında simetrik bir dağılıma sahip olduğunu ve yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermesi bakımından bu sonuç önemli bir kanıt sunmaktadır.

Huni grafiğindeki simetrinin varlığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer istatistiksel test ise Egger regresyon analizidir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.105'te ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4.105: Egger Regresyon Analizi

Sabit	-17.933
Standart Hata	15.364
% 95 alt limit	-84.040
%95 üst limit	48.173
t değeri	1.167
sd	2.00
p (2 yönlü)	0.363

Tablo 4.105'te sunulan Egger regresyon analizi sonuçları, huni saçılım grafiğinde olası bir asimetri durumunu değerlendirmektedir. Buna göre, regresyon eğrisi katsayısı %95 güven aralığında -84,04 ile 48,17 arasında değişmekte olup, bu aralıkta en olası tahmin 1,167 olarak belirlenmiştir. Elde edilen p değeri ($p=0,363$) $P>0,05$ 'ten olduğundan, huni saçılım grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını ileri süren H_0 hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuç, huni grafiğinde etki büyüklüklerinin simetrik bir dağılım sergilemediğine işaret etmektedir. Huni grafiğini tam simetrik hale getirmek amacıyla yapılan kırp-doldur testine ilişkin bulgular ise Tablo 4.106'da sunulmaktadır.

Tablo 4.106: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi

	Kırılan Çalışma Sayısı	Etki Büyükülüğü	Güven Aralıkları		Q
			Alt Sınır	Üst Sınır	
Gözlenen Değerler	0	-.630	-0.912	-0.347	133.784
Düzeltilmiş Değerler	0	-.630	-0.912	-0.347	

Tablo 4.106’da sunulan bulgulara göre, huni grafiğinin tam simetrik bir görünüm kazanması amacıyla herhangi bir kırılma gerekmemiştir. Gözlenen ve düzeltilmiş değerler arasında fark yoktur. Bu, çalışmalar arasında herhangi bir sistematik yayın yanlılığı olmadığını gösterir. Etki büyüklüğü üzerinde yayın yanlılığından kaynaklanan anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir. Ayrıca, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığına ilişkin durumu daha kapsamlı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla Rosenthal ve Orwin hata koruma sayılarına ilişkin veriler de incelenmiştir. Bu analizlerin sonuçları sırasıyla Tablo 4.107 ve Tablo 4.108’de sunulmaktadır.

Tablo 4.107: Rosenthal Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Z değeri	-27.93
Dahil edilen çalışmalar için p değeri	0,.00
Alfa	0.050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1.959
Çalışma sayısı	4
Hata koruma sayısı	809

Tablo 4.107’de sunulan Rosenthal hata koruma analizi sonuçlarına göre, bu meta-analizde elde edilen etkiyi geçersiz kılmak üzere 809 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Mullen vd. (2001) tarafından önerilen hata koruma oranına ilişkin ölçüte göre, $N/(5k+10)$ oranının 1 değerini aşması tavsiye edilmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Rosenthal hata koruma sayısı dikkate alındığında, hesaplanan 76,46 değerinin kritik değer olan 1’in üzerinde olması, meta-analizden elde edilen sonuçların yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermektedir.

Yayın yanlılığı etkisini daha kapsamlı biçimde değerlendirmek amacıyla, Orwin hata

koruma sayısı da analiz edilmiş olup bu analizin sonuçları Tablo 4.108’de yer almaktadır.

Tablo 4.108: Orwin Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Fisher’s Z	-0.565
Önemsiz bir Fisher’s Z	-0.010
Eksik çalışmalarda ortalama Fisher’s Z	0.000
Hata koruma sayısı	223

Tablo 4.108’de sunulan Orwin hata koruma sayısına göre, bu meta-analizde elde edilen Fisher’s Z değerini 0,01’in altına çekebilmek için etki büyüklüğü 0,000 olan 223 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu meta-analizde dâhil edilme kriterlerine uyan tüm çalışmaların taranması sonucunda toplam 4 çalışmanın analize katılabildiği göz önüne alındığında, etki büyüklüğü 0,000 olan 223 ek çalışma bulmanın hem ulaşılabilir hem de gerçekçi olmadığı açıktır. Bu durum, yürütülen meta-analiz çalışmasının yayın yanlılığından etkilenmediğine ilişkin bir başka kanıt niteliğinde değerlendirilebilir.

Yayın yanlılığına ilişkin tüm analizler bütüncül bir perspektifle değerlendirildiğinde, elde edilen meta-analiz bulgularının gelecekte eklenebilecek yeni çalışmalar karşısında dahi büyük ölçüde istikrarını koruduğu görülmektedir. Rosenthal ve Orwin hata koruma analizleri, bu sonuçların yayın yanlılığına karşı önemli ölçüde dirençli olduğunu ortaya koymuştur. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu testi, huni saçılım grafiğinde çalışmaların genel anlamda simetrik bir dağılım sergilediğine işaret ederken, Egger regresyon analizi bu dağılımda asimetric bir örüntü olduğuna dikkat çekmektedir. Ancak, Duval ve Tweedie’nin kırp-doldur testi ile yeniden hesaplanan etki büyüklüğü ve güven aralıklarının anlamlı bir fark göstermemesi, yayın yanlılığının genel sonuçlar üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgular ışığında, dağıtımçı liderliğin işten ayrılmaya olan etkisine yönelik gerçekleştirilen söz konusu meta-analizin, yayın yanlılığından önemli bir biçimde etkilenmediği ileri sürülebilir. Dolayısıyla, çalışma sonuçlarının alanyazındaki bilgilere güvenilir bir katkı sağladığı ve gelecekte benzer konularda yapılacak araştırmalar için sağlam bir referans noktası oluşturduğu söylenebilir.

4.15.3. Heterojenlik Analizi

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşıp paylaşmadıklarını tespit etmek amacıyla yapılan heterojenlik analizi sonuçları Tablo 4.109’da sunulmaktadır.

Tablo 4.109: Heterojenlik Testi Sonuçları

Q	sd ^(Q)	P	I ²	T ²	SH	Varyans	T
133.785	3	0.000	97.758	0.081	0.071	0.005	0.285

Tablo 4.109’da sunulan meta-analiz kapsamındaki çalışmalar arası heterojenlik analizine ilişkin bulgular, tüm çalışmaların ortak bir etki büyüklüğüne sahip olduğu yönündeki H₀ hipotezinin reddedilmesiyle (Q=133,785; sd=3; p<0,05) heterojen bir dağılımın varlığını göstermektedir.

Heterojenliğin bir başka göstergesi olan I² istatistiği, toplam varyansın %97,75’ünün çalışmalar arası varyanstan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu oran, Higgins vd. (2003) tarafından belirlenen kıstaslara göre yüksek heterojenliğe yakın bir düzeye işaret etmektedir. Ayrıca, T² değeri (tau-kare), gözlenen etki büyüklüklerinin varyansını ifade etmekte ve gerçek etki büyüklüklerinin varyansını tahmin etme amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçüm, çalışmalar arası varyansı Fisher’s Z ile aynı metrik üzerinde değerlendirerek heterojenliğin miktarına ilişkin daha somut bir gösterge sunmaktadır.

Son olarak, hesaplanan tau değeri (0,285), T²’nin karekökü olarak, evrenin standart sapmasını tahmin etmeye yönelik bir ölçüt sağlamaktadır. Bu meta-analiz için elde edilen tahmin aralığı -0,913 ile -0,348 arasındadır. Bu sonuç, gelecekte aynı konu kapsamında yürütülecek yeni bir çalışmanın gerçek etki büyüklüğünün %95 olasılıkla bu aralık içinde olacağına işaret etmektedir.

4.16. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının akademik başarıya etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 4.110’da, dağıtımcı liderlik ile akademik başarı arasındaki ilişkiye dair meta-analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda toplam 7 çalışma analize dâhil edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (Fisher’s Z = .454) olarak bulunmuş olup

dağıtımçı liderliğin akademik başarı üzerinde orta düzey güçlü bir etkisi olduğunu göstermiştir .

Tablo 4.110: Dağıtımçı Liderlik ile Akademik Başarı arasındaki Meta-Analiz bulguları

	k	N	Fisher' s Z	S.Ha ta	Varya ns	CI (Güven Aralığı		P
						Alt Limit	Üst Limit	
Rassal Etkiler Modeli	7	198 00	0.454	0.112	0.012	0.236	0.673	0.000

*p<0.01

Dağıtımçı liderliğin akademik başarı üzerindeki genel etkililiğini incelemek amacıyla rassal etkiler modeline dayalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, genel etki büyüklüğü 0,454 olarak hesaplanmış ve bu değer, %95 güven aralığı içerisinde 0,236 ile 0,673 arasında bulunmuştur.

Gerçek etki büyüklükleri ortalamasının istatistiksel olarak sıfırdan farklı olmadığına dair H_0 hipotezi reddedilmiştir ($z = 4,072$; $p < 0,001$). Bu durum, tüm çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşmadığını göstermektedir. Z-değeri ne kadar büyükse, sıfır etkisinin doğru olma olasılığı o kadar düşük olur. Genellikle, 95% güven düzeyi için Z değerinin $\pm 1,96$ sınırlarının dışında olması null hipotezi reddetmek için yeterlidir. Ancak buradaki Z değeri 4,072, bu sınırların çok ötesinde, yani etkilerin sıfır olmadığını güçlü bir şekilde kanıtlamaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020).

Plonsky ve Oswald (2014) sınıflandırması esas alındığında, rassal etkiler modeline göre elde edilen 0,454'lik etki büyüklüğü, dağıtımçı liderlik davranışlarının, akademik başarı düzeyini arttırmada orta düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.16.1. Güç Analizi

Dağıtımçı liderlik davranışlarının akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu meta-analiz çalışmasında güç analizi, Borenstein vd., (2009); Valentine vd., (2010) ile Pigott'un (2012) önerdiği formülasyon temel alınarak

gerçekleştirilmiştir:

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(c\alpha - \lambda) + \Phi(-c\alpha - \lambda)$$

Rassal etkiler modeline dayalı analiz sonucunda, ortalama etki büyüklüğü 0.454 olarak hesaplanmış; bu değer varyansı ise 0.012 bulunmuştur. Güç analizinde gerekli olan lambda (λ) katsayısı, ilgili etki büyüklüğünün standart hatasına bölünmesiyle elde edilmekte olup, $\lambda = 0.454 / \sqrt{0.012} = 4,150$ şeklinde hesaplanmıştır. Alfa düzeyinin 0.05 olarak belirlendiği bu analizde, kritik değer ($c\alpha$) olarak 1.96 alınmıştır. Bu değerler ilgili eşitlikte yerine konduğunda;

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(1.96 - 4,150) + \Phi(-1.96 - 4,150) = 1$$

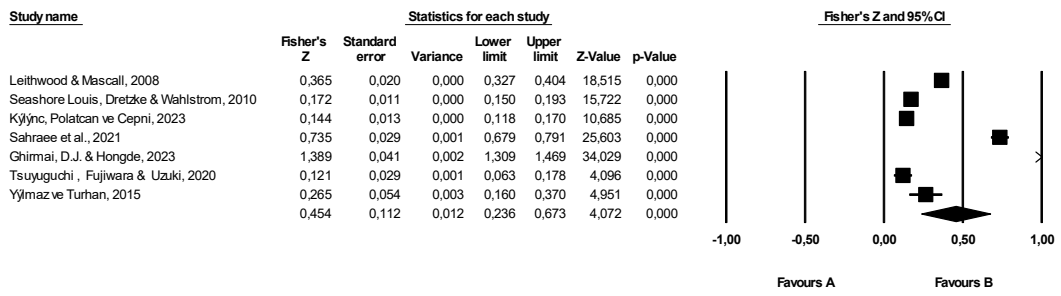
şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, analizde kullanılan etki büyüklüğü verisinin oldukça yüksek bir istatistiksel güce sahip olduğu görülmekte ve II. Tip hata olasılığının (B) yok denecek kadar az, yani sıfıra yakın olduğu ifade edilebilmektedir ($B = 1 - \text{Güç} = 0$). Bu durum, meta-analiz bulgularının güvenilirliğini ve istatistiksel geçerliliğini desteklemektedir.

4.16.2. Yayın Yanlılığı

Dağıtımcı liderlik davranışlarının akademik başarı üzerindeki etkilerinin incelendiği meta-analize dâhil edilen çalışmaların orman grafiği Şekil 4.34’de sunulmaktadır. Bu grafik incelendiğinde, çalışma hassasiyetlerinin azaldıkça meta-analizde onlara verilen ağırlığın da düştüğü göze çarpmaktadır. Ayrıca, grafik yukarıdan aşağıya doğru incelendiğinde, çalışmaların etki büyüklüğü için hesaplanan güven aralıklarını temsil eden çizgilerin gitgide genişlediği görülmektedir. Buna ek olarak, hassasiyetin azalmasıyla birlikte etki büyüklüğünde daha belirgin dalgalanmalar ortaya çıkmaktadır.

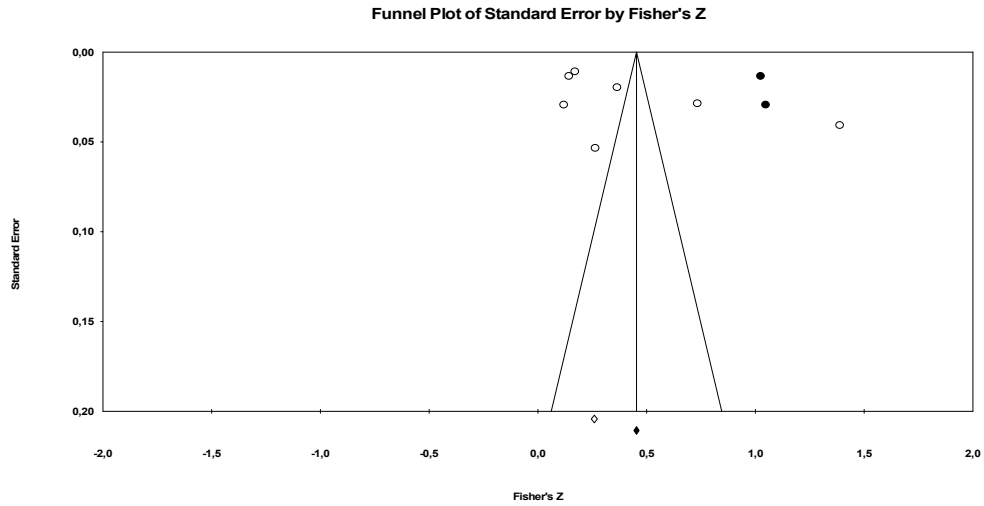
Ortalama etki büyüklüğüne ilişkin huni saçılım grafiği ise Şekil 4.35’te gösterilmektedir. Bu grafiğe bakıldığında, meta-analize alınan araştırmaların çoğunlukla orta bölgede biriktiği ve birleşik etki büyüklüğü değerine yakın konumlandığı, ancak ortalamanın sağ tarafında bir miktar yoğunlaşma olduğu gözlemlenmektedir.

Meta Analysis



Meta Analysis

Şekil 4.34: Dağıtımçı Liderlik ve Akademik Başarı için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Orman Grafiği



Şekil 4.35: Dağıtımçı Liderlik ve Akademik Başarı için Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.35'te sunulan huni saçılım grafiğine ilişkin inceleme sonucunda, meta-analize dahil edilen çalışmaların büyük ölçüde grafiğin orta kısmında toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğü değerinin çevresinde konumlandıkları, ancak bu dağılımın ortalamasının sağ tarafında görece yoğunlaştığı görülmektedir. Huni grafiğinden yalnızca görsel bir inceleme yoluyla istatistiksel anlamda çıkarım yapılamadığından, dağılımın simetrik bir özellik sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile Egger regresyon analizi testleri uygulanmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular, sırasıyla Tablo 4.111 ve Tablo 4.112'de sunulmaktadır.

Tablo 4.111: Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendall S İstatistiği	11.000
Tau	0.476
Z değeri	1.501
p (2 yönlü)	0.133

Tablo 4.111’de sunulan Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analiz sonuçlarına göre, Kendall tau değeri 0,476 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca ek olarak p değerinin 0,133 ($p>0,05$) olması nedeniyle, huni grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını öne süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların çalışmaların ortalama etrafında simetrik bir dağılıma sahip olduğunu ve yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermesi bakımından bu sonuç önemli bir kanıt sunmaktadır.

Huni grafiğindeki simetrinin varlığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer istatistiksel test ise Egger regresyon analizidir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.112’de ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4.112: Egger Regresyon Analizi

Sabit	18.400
Standart Hata	9.557
% 95 alt limit	-6.167
%95 üst limit	42.968
t değeri	1.925
sd	5.00
p (2 yönlü)	0.112

Tablo 4.112’de sunulan Egger regresyon analizi sonuçları, huni saçılım grafiğinde olası bir asimetri durumunu değerlendirmektedir. Buna göre, regresyon eğrisi katsayısı %95 güven aralığında -6,167 ile 42,968 arasında değişmekte olup, bu aralıkta en olası tahmin 1,925 olarak belirlenmiştir. Elde edilen p değeri ($p=0,112$) $P>0,05$ ’ten

olduğundan, huni saçılım grafiğinde asimetri olmadığı varsayımını ileri süren H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu sonuç, huni grafiğinde etki büyüklüklerinin asimetrik bir dağılım sergilemediğine işaret etmektedir.

Begg ve Mazumdar ile Egger regresyon testlerinde anlamlı bir asimetriye rastlanmaması üzerine, bulguların doğruluğunu pekiştirmek amacıyla kırp-doldur testi de gerçekleştirilmiş olup ilgili bulgular Tablo 4.113'te raporlanmıştır.

Tablo 4.113: Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur Testi

	Kırılan Çalışma Sayısı	Etki Büyükülüğü	Güven Aralıkları		Q
			Alt Sınır	Üst Sınır	
Gözlenen Değerler	2	.454	.235	0.673	1229
Düzeltilmiş Değerler	2	.584	.293	0.876	4185

Tablo 4.113'te sunulan bulgulara göre, huni grafiğinin simetrik bir yapı kazanabilmesi için Duval ve Tweedie'nin Trim and Fill yöntemiyle iki çalışmanın kırılması gerekmiştir. Bu durum, analiz edilen çalışmalar arasında yayın yanlılığına işaret eden bir asimetri olduğunu göstermektedir. Ayrıca, gözlenen etki büyüklüğü ile kırılmış (düzeltilmiş) etki büyüklüğü arasında küçük de olsa bir fark bulunması, yayın yanlılığının etki büyüklüğü üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olabileceğini düşündürmektedir. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığına ilişkin durumu daha kapsamlı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla Rosenthal ve Orwin hata koruma sayılarına ilişkin veriler de incelenmiştir. Bu analizlerin sonuçları sırasıyla Tablo 4.114 ve Tablo 4.115'de sunulmaktadır.

Tablo 4.114: Rosenthal Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Z değeri	42.93
Dahil edilen çalışmalar için p değeri	0.00

Alfa	0.050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1.959
Çalışma sayısı	7
Hata koruma sayısı	3353

Tablo 4.114’de sunulan Rosenthal hata koruma analizi sonuçlarına göre, bu meta-analizde elde edilen etkiyi geçersiz kılmak üzere 3353 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Mullen vd. (2001) tarafından önerilen hata koruma oranına ilişkin ölçüte göre, $N/(5k+10)$ oranının 1 değerini aşması tavsiye edilmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Rosenthal hata koruma sayısı dikkate alındığında, hesaplanan 42,93 değerinin kritik değer olan 1’in üzerinde olması, meta-analizden elde edilen sonuçların yayın yanlılığından etkilenmediğini göstermektedir.

Yayın yanlılığı etkisini daha kapsamlı biçimde değerlendirmek amacıyla, Orwin hata koruma sayısı da analiz edilmiş olup bu analizin sonuçları Tablo 4.115’de yer almaktadır.

Tablo 4.115: Orwin Hata Koruma Sayısı

Dahil edilen çalışmalar için Fisher’s Z	0.259
Önemsiz bir Fisher’s Z	0.010
Eksik çalışmalarda ortalama Fisher’s Z	0000
Hata koruma sayısı	175

Tablo 4.115’de sunulan Orwin hata koruma sayısına göre, bu meta-analizde elde edilen Fisher’s Z değerini 0,01’in altına çekebilmek için etki büyüklüğü 0,000 olan 175 ek çalışmanın dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu meta-analizde dâhil edilme kriterlerine uyan tüm çalışmaların taranması sonucunda toplam 7 çalışmanın analize katılabildiği göz önüne alındığında, etki büyüklüğü 0,000 olan 175 ek çalışma bulmanın hem ulaşılabilir hem de gerçekçi olmadığı açıktır. Bu durum, yürütülen meta-analiz çalışmasının yayın yanlılığından etkilenmediğine ilişkin bir başka kanıt niteliğinde değerlendirilebilir.

Yayın yanlılığına ilişkin tüm analizler bütüncül bir perspektifle değerlendirildiğinde, elde edilen meta-analiz bulgularının, gelecekte literatüre eklenecek yeni çalışmalar karşısında dahi büyük ölçüde istikrarlı kaldığı görülmektedir. Rosenthal ve Orwin hata

koruma analizleri, elde edilen sonuçların yayın yanlılığına karşı önemli ölçüde dirençli olduğunu ortaya koymuştur. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ve Egger regresyon testi, huni saçılım grafiğinde çalışmaların genel anlamda simetrik bir dağılım sergilediğine işaret ederken; buna karşılık Duval ve Tweedie testi grafikte asimetric bir örüntünün varlığına dikkat çekmektedir. Bu çelişkili bulgulara açıklık getirmek amacıyla uygulanan Trim and Fill yöntemi, huni grafiğinin simetrik hale gelebilmesi için iki çalışmanın kırılması gerektiğini göstermiştir. Ancak, bu kırma işleminden sonra yeniden hesaplanan etki büyüklüğü ve güven aralığı ile orijinal değerler arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bu durum, yayın yanlılığının genel etki büyüklüğü üzerindeki etkisinin sınırlı düzeyde olduğunu ve meta-analiz bulgularının güvenilirliğini koruduğunu göstermektedir.

Bu bulgular ışığında, dağıtımçı liderliğin akademik başarıya olan etkisine yönelik gerçekleştirilen söz konusu meta-analizin, yayın yanlılığından önemli bir biçimde etkilenmediği ileri sürülebilir. Dolayısıyla, çalışma sonuçlarının alanyazındaki bilgilere güvenilir bir katkı sağladığı ve gelecekte benzer konularda yapılacak araştırmalar için sağlam bir referans noktası oluşturduğu söylenebilir.

4.16.3. Heterojenlik Analizi

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların ortak bir etkiyi paylaşıp paylaşmadıklarını tespit etmek amacıyla yapılan heterojenlik analizi sonuçları Tablo 4.116'da sunulmaktadır.

Tablo 4.116: Heterojenlik Testi Sonuçları

Q	sd ^(Q)	P	I ²	T ²	SH	Varyans	T
1229.318	6	0.000	99.512	0.086	0.068	0.005	0.294

Tablo 4.116'da sunulan meta-analiz kapsamındaki heterojenlik analizi sonuçlarına göre, çalışmalar arasında anlamlı düzeyde heterojenlik bulunmaktadır (Q = 1229.318, sd = 6, p < .001). Bu durum, "tüm çalışmaların ortak bir etki büyüklüğüne sahip olduğu" yönündeki sıfır hipotezinin reddedilmesine yol açmıştır. Elde edilen I² = %99.51 değeri, toplam varyansın neredeyse tamamının çalışmalar arası gerçek farklılıklardan kaynaklandığını göstermektedir. Ayrıca, Tau² = 0.0862 ve Tau = 0.2936 değerleri, etki büyüklüklerindeki varyansın yüksek düzeyde

olduğunu ortaya koymaktadır. Bu oranlar, Higgins vd. (2003) tarafından belirlenen kıstaslara göre yüksek heterojenliğe yakın bir düzeye işaret etmektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu meta-analiz çalışmasında, dağıtımçı liderlik davranışlarının okul ve öğretmen çıktıları üzerindeki genel etkisi ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen araştırmalar bir araya getirilerek incelenmiştir. Araştırma soruları belirlenmiş ve ilgili alandaki önceki meta-analiz çalışmalarından faydalanılarak dâhil edilme kriterleri oluşturulmuştur. Bu kriterler doğrultusunda yapılan kapsamlı literatür taraması sonucunda, doktora ve yüksek lisans tezleri ve makalelerden oluşan toplam 113 yayına ait 158 çalışma meta-analize dahil edilmiştir.

Çalışmalardaki veriler, araştırmacı tarafından geliştirilmiş kodlama formu temel alınarak kodlanmıştır. Kodlama sürecinde veri güvenilirliğini sağlamak amacıyla İngilizce bilen, alanında deneyimli ve lisansüstü eğitim almış iki uzman kodlayıcı görevlendirilmiştir.

Rassal etkiler modeli çerçevesinde dağıtımçı liderliğin okul ve öğretmen çıktıları üzerindeki etkileri akademik iyimserlik, iş doyumunu, örgüt iklimi, örgüt kültürü, örgütsel bağlılık, örgütsel güven, öğretmen özyeterliliği, öğretmen iş birliği, örgütsel vatandaşlık, örgütsel stres, psikolojik güçlendirme, öğretmen profesyonelliği, motivasyon, okul etkililiği ve işten ayrılma davranışları açısından değerlendirilmiştir.

En yüksek etki büyüklüğü, okul etkililiği (.898), örgütsel güven (.816), örgüt kültürü (.757) ve örgüt iklimi (.713) değişkenlerinde gözlemlenmiştir. Bu bulgular, liderlik rollerinin paylaşılmasının okulun yapısal işleyişi, güven ortamı ve kültürel dinamikleri açısından son derece belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Spillane, 2006; Harris, 2013).

İş doyumunu (.555), örgütsel bağlılık (.625), akademik iyimserlik (.490) ve akademik başarı (.454) gibi örgütsel tutumlara yönelik değişkenlerde orta düzeyde olumlu ilişkiler saptanmıştır. Bu sonuçlar, yönetime katılımın ve yetki paylaşımının örgütsel memnuniyeti, başarıyı ve bağlılığını artırabileceğini göstermektedir.

Ayrıca öğretmen öz-yeterliliği (.419), öğretmen iş birliği (.442), örgütsel vatandaşlık (.502), psikolojik güçlendirme (.399), motivasyon (.396) ve öğretmen

profesyonelliği (.490) gibi mesleki gelişimle ilgili değişkenlerde de anlamlı ve tutarlı etkiler bulunmuştur. Bu, liderlik görevlerinin adil biçimde dağıtılmasının, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik ettiğini göstermektedir.

Dikkat çekici biçimde, örgütsel stres (-.630) ve işten ayrılma niyeti (-.630) gibi olumsuz tutumlar üzerinde ise ters yönde ve yüksek düzeyde etkiler tespit edilmiştir. Bu, dağıtımcı liderliğin öğretmenler üzerindeki baskıyı azalttığını ve kuruma bağlılığı pekiştirdiğini göstermektedir.

Genel olarak, dağıtımcı liderliğin etkisi oldukça geniş bir yelpazeye yayılmakta ve hem bireysel hem de kurumsal düzeyde önemli çıktılar üretmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin liderliği yalnızca üst düzey pozisyonlara has bir görev değil; tüm paydaşların katılımıyla şekillenen bir süreç olarak ele almaları gerektiğini göstermektedir. Çalışma, bu yönüyle dağıtımcı liderliğin okul gelişimi için stratejik bir araç olarak kullanılabilmesine dair güçlü kanıtlar sunmaktadır.

Son yirmi yılda pek çok ülke, okul temelli gelişimi desteklemek amacıyla liderlik rollerinin merkezî yönetimden öğretmenlere doğru yatay biçimde dağıtılmasını temel alan dağıtımcı liderlik anlayışını eğitim politikalarına entegre etmiştir. Örneğin, Malezya Eğitim Bakanlığı (2013), *Malaysia Education Blueprint 2013–2025* belgesinde, öğretmenleri yetkilendiren ve öğrenme çıktılarını artırmak için iş birliğine dayalı liderlik sistemlerini teşvik eden politikaları benimsemiştir. İngiltere’de yayımlanan *National Standards of Excellence for Headteachers* (DfE, 2015), okul müdürlerinin profesyonel güven ortamı oluşturarak liderliği paylaşmasını zorunlu kılar. Yeni Zelanda Eğitim Bakanlığı ise, *Leadership BES* sentezinde, kolektif liderliğin öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğunu belirtmiştir (Robinson, Hohepa ve Lloyd, 2009). Benzer biçimde, Singapur’da geliştirilen *Teacher Leadership Framework*, öğretmenlerin orta düzey lider rollerini üstlenmesini sistemleştirmiştir (Ng, 2008). Kanada-Ontario örneğinde, *Ontario Leadership Framework* dağıtılmış liderliğin kolektif yeterlik inşasındaki önemini vurgular (Leithwood, 2012). ABD’de Elmore (2000), liderliğin öğretmenler arasında dağılması gerektiğini savunurken, Finlandiya’da öğretmen merkezli özerk yapı bu anlayışı destekler (Sahlberg, 2011). Ayrıca Norveç (Møller, 2009), Hollanda (OECD, 2016), Avustralya (AITSL, 2011) ve Şili (Bellei et al., 2010) gibi ülkeler de öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımını destekleyen politikalara

yönelmiştir. Bu yaklaşımlar, OECD Education 2030 ve UNESCO Education for Sustainable Development gibi uluslararası raporlarda da çağdaş ve demokratik liderlik anlayışları olarak öne çıkarılmaktadır. Tüm bu politika belgeleri, dağıtımçı liderliğin yalnızca yönetsel bir model değil, aynı zamanda öğretimsel dönüşüm aracı olarak konumlandığını da göstermektedir.

5.1.1. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın birinci araştırma sorusuna yanıt olarak elde edilen meta-analiz bulguları, dağıtımçı liderliğin akademik iyimserlik üzerinde orta düzeyde bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. (Fisher’s $Z = 0,490$ olup, %95 güven aralığı 0,403 ile 0,577). Bu sonuçlar, araştırmaya dahil edilen çalışmalar arasında tutarlı bir yönelim olduğunu ve dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bu etki, büyük ölçüde dağıtımçı liderliğin öğretmenleri karar alma süreçlerine dâhil etmesi, sorumluluğu paylaşması ve güven temelli bir iş birliği kültürü oluşturmasıyla ilişkilidir. Öğretmenlerin mesleki özerklik algısının artması ve okul liderliğinden gelen yüksek başarı beklentisi, akademik iyimserliğin bileşenleri olan öz yeterlik, akademik vurgu ve güven üzerinde olumlu yansımalar yaratmakta; böylece öğretmenlerin öğrencilerin başarısına olan inançlarını güçlendirmektedir.

Dağıtımçı liderliğin akademik iyimserlik üzerindeki bu etkisini açıklamada dönüşümcü liderlik yaklaşımı önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Burns (1978), dönüşümcü liderleri çalışanlarını yalnızca görevlerini yerine getiren bireyler olarak değil, organizasyonun vizyonuna katkı sağlayan aktif katılımcılar olarak tanımlamaktadır. Bu liderlik biçimi, öğretmenlerin yalnızca sınıf içi süreçlerden sorumlu olmalarını değil, aynı zamanda okulun genel yönetim süreçlerine de katılmalarını teşvik etmektedir. Bu bağlamda öğretmenler, pasif uygulayıcılar olmaktan çıkarak okulun karar alma mekanizmalarında söz sahibi bireyler hâline gelmektedirler. Araştırmalar, öğretmenlerin karar alma süreçlerine dâhil edilmesinin onların motivasyonunu artırdığını ve bu durumun akademik iyimserliği güçlendirdiğini göstermektedir (Cai vd., 2023).

Akademik iyimserlik, Hoy ve arkadaşları (2006) tarafından öğretmenlerin mesleki

yeterlik algılarını, öğrencilerine yönelik güvenlerini ve akademik vurgularını içeren üç bileşenli bir yapı olarak tanımlanmıştır. Bu üçlü yapı, öğretmenlerin hem pedagojik tutumlarını hem de öğrencilerine yönelik beklentilerini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi arttıkça, öğrencilerle kurdukları ilişkiler olumlu yönde gelişmekte, mesleki tükenmişlik düzeyleri düşmekte ve genel olarak okul iklimine yönelik olumlu katkılar sunmaktadırlar (Thien vd., 2021). Mascall (2008) tarafından Kanada’da yürütülen araştırmalarda, dağıtımçı liderliğin öğretmenler arasında iş birliği ve ortak sorumluluk duygusunu artırarak okul iklimini olumlu yönde etkilediği ve akademik iyimserliği beslediğini rapor etmiştir. Benzer biçimde, Harris (2013), İngiltere’deki dezavantajlı bölgelerde yapılan çalışmalarda, dağıtımçı liderliğin öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısı üzerinde dolaylı ama belirgin bir etkisi olduğunu vurgulamıştır.

Spillane (2006) tarafından geliştirilen ve liderliği yalnızca yöneticilerin bir özelliği değil, birden çok aktörün katıldığı bir sosyal etkileşim süreci olarak ele alan dağıtımçı liderlikte, okulun farklı paydaşları arasında yatay biçimde paylaşılacak ve karar alma süreçleri kolektif bir yapıya dönüşmektedir. Spillane ve arkadaşları (2004), bu liderlik anlayışının öğretmenlerin karar alma mekanizmalarına aktif katılımını teşvik ettiğini ve böylece onların öz-yeterlik inançlarını, motivasyonlarını ve okul ortamına yönelik tutumlarını güçlendirdiğini savunmaktadır. Harris (2008, 2014) ise dağıtımçı liderliği yalnızca görev paylaşımı değil, örgütsel güven, iş birliği ve ortak vizyon temelinde inşa edilmesi gereken bir kültürel dönüşüm olarak tanımlamaktadır. Harris’e göre etkili dağıtımçı liderlik uygulamaları, öğretmenlerin daha fazla sorumluluk üstlenmelerine ve böylece akademik iyimserliklerinin artmasına olanak tanımaktadır.

Meta-analiz bulguları, dağıtımçı liderlik uygulamalarının öğretmenlerin akademik iyimserliğini artırmasında en önemli faktörlerden birinin okul içindeki güven ortamı olduğunu göstermektedir. Akyürek ve Bülbül (2024), öğretmenlerin birbirlerine ve yöneticilere duydukları güvenin, dağıtımçı liderlik ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkinin güçlenmesinde belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Kolektif sorumluluk anlayışı, öğretmenler arası iş birliği, açık iletişim ve karşılıklı saygı ortamı oluşturulduğunda, dağıtımçı liderlik etkili bir şekilde işler hâle gelmekte ve öğretmenlerin mesleki tutumları olumlu yönde gelişmektedir.

Ancak dağıtımçı liderliğin her bağlamda aynı etkiyi göstermediği de unutulmamalıdır.

Kültürel, yapısal ve örgütsel farklılıklar, dağıtımçı liderlik uygulamalarının etkinliğini doğrudan etkilemektedir. Örneğin, Sahlberg (2015), Finlandiya ve İsveç gibi ülkelerdeki eşitlikçi eğitim sistemlerinde dağıtımçı liderliğin doğal bir süreç olarak benimsendiğini belirtmektedir. Buna karşın, Singapur ve Japonya gibi hiyerarşik yapılar içinde şekillenen eğitim sistemlerinde bu liderlik biçimi sınırlı ölçüde uygulanabilmektedir. Hallinger ve Lee (2014), Singapur'daki öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının Batı'daki örneklere kıyasla daha zayıf olduğunu, ancak yine de akademik iyimserlik üzerinde olumlu etkiler sağladığını ifade etmişlerdir. Güney Afrika gibi kaynak yetersizliği ve eğitim eşitsizliğinin yoğun olduğu ülkelerde ise dağıtımçı liderlik ciddi yapısal engellerle karşı karşıya kalabilmektedir (Bush ve Glover, 2016).

Türkiye özelinde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla katılım gösterdiği okullarda akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Ateş ve Ünal, 2021). Ancak bu dönüşümün sürdürülebilirliği, eğitim politikalarının dağıtımçı liderliği destekleyici yönde yeniden yapılandırılmasına bağlıdır. Literatürdeki birçok çalışma da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Örneğin, Chang (2011), Malloy (2012) ve Mascall vd. (2008), karar alma süreçlerinin paylaşıldığı ortamlarda öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının ve akademik iyimserliklerinin arttığını belirtmişlerdir. Fakat bu ilişkinin doğası, bağlamsal faktörler, liderlik uygulamalarının kalitesi ve öğretmenlerin liderlik algıları gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaşabilmektedir (Thien vd., 2021; Akın Kösterelioğlu, 2017).

Thien ve Chan (2022), dağıtımçı liderliğin tek tip bir model olarak her okulda aynı sonuçları doğurmadığını, etkilerin okulun örgütsel yapısı, liderlik kültürü ve öğretmenlerin liderlik süreçlerine yönelik algıları gibi faktörlere bağlı olarak değişebileceğini vurgulamışlardır. Bu bulgu orta düzeyde bir etki büyüklüğünün neden bazı bağlamlarda daha güçlü ya da zayıf görülebileceğini açıklamaktadır. Cansoy ve Parlar (2018) ile Alenezi (2019) tarafından yürütülen çalışmalar, öğretmenlerin karar alma süreçlerine etkin biçimde katıldıkları okullarda mesleki bağlılıklarının ve akademik iyimserliklerinin arttığını göstermektedir. Buna karşın, Oldaç (2016) ve Hasanvand vd. (2013), öğretmenlerin sürece yalnızca sembolik olarak katıldığı durumlarda bu etkinin zayıf ya da anlamsız olduğunu belirtmişlerdir. Zare ve

Nastiezaie (2019), akademik iyimserliğin sadece liderlik uygulamalarıyla değil, öğretmenlerin iş ortamındaki destekleyici mekanizmalar, mesleki gelişim fırsatları ve okul kültürü gibi çevresel etkenlerle de doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Eğer okul kültürü öğretmenler arası iş birliğini teşvik etmiyor ve desteklemiyorsa, dağıtımçı liderlik uygulamalarının akademik iyimserlik üzerindeki olumlu etkisi sınırlı kalabilmektedir.

Bu bağlamda, akademik iyimserliğin gelişimi yalnızca liderin bireysel liderlik becerilerine değil, aynı zamanda okul kültürünün iş birliğine açık, güven temelli ve paylaşılan sorumluluk anlayışına sahip bir yapıda olmasına bağlıdır. Akademik iyimserlik; öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme kapasitesine duyduğu inanç, okulun genel ikliminin olumlu olması ve eğitim liderliğinin öğretmenleri destekleyici bir nitelik taşıması durumunda daha güçlü bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu üç temel bileşen, okul topluluğu içinde pozitif bir pedagojik atmosferin oluşmasına katkı sağlar.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda bu durumun pratik yansımaları da bulunmaktadır. Öncelikle, akademik iyimserliğin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin mesleki motivasyonları artmakta, bu da doğrudan sınıf içi etkileşimlere ve öğretim kalitesine olumlu yansımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin potansiyeline olan inançları yükseldikçe, özellikle akademik olarak risk altındaki öğrencilere karşı daha yapıcı, destekleyici ve beklentisi yüksek tutumlar geliştirdikleri gözlemlenmektedir. Bu bağlamda akademik iyimserlik, yalnızca bireysel bir öğretmen özelliği değil; dağıtımçı liderliğin güçlendirdiği örgütsel bir kapasite olarak değerlendirilmelidir.

Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları, okul iklimini geliştirmek, öğrenci başarısını artırmak ve öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını güçlendirmek isteyen eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için stratejik bir yön göstermektedir. Akademik iyimserliğin gelişimini destekleyecek bir okul liderliği modeline geçiş, yalnızca bireysel değil kurumsal ölçekte dönüşümün anahtarı olabilir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, eğitimde niteliksel gelişim hedeflerinin kalıcı biçimde sağlanabilmesi için akademik iyimserliğin sistematik biçimde desteklenmesi gerekmektedir.

5.1.2. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumu algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu meta-analiz çalışması, dağıtımçı liderlik ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik önemli bir katkı sunmaktadır. Toplam 21 çalışmanın analizinden elde edilen Fisher's Z = 0.555 değeri, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde orta düzeyde güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, liderlik ve eğitim yönetimi literatüründeki birçok çalışmayla örtüşmekte olup, okul ortamında benimsenen liderlik yaklaşımının öğretmenlerin mesleki deneyimlerini doğrudan etkilediğine işaret etmektedir.

Groon (2002) bu yaklaşımın, öğretmenlerin yalnızca ders anlatan bireyler değil, aynı zamanda eğitim sürecinin aktif tasarımcıları olarak görülmesini sağladığını belirtmektedir. Bu da doğal olarak iş doyumunun yükselmesine neden olmaktadır. Eğitim kurumlarında liderliğin paylaşılması, öğretmenlerin kendi fikirlerinin dikkate alındığını hissetmeleri açısından oldukça önemlidir. Özellikle OECD'nin (2019) TALIS raporu, öğretmenlerin yönetime aktif katılımının mesleki motivasyon ve iş doyumunu üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, dağıtımçı liderlik yalnızca bireysel bir yaklaşım değil; aynı zamanda sistemsal bir gelişim stratejisi olarak da değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin karar alma mekanizmalarında yer alması, onların kuruma olan aidiyet duygusunu güçlendirmekte, bu da doğrudan iş doyumunu olarak geri dönmektedir.

Karadağ (2010), öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine katılımının iş doyumunu üzerindeki etkisini vurgularken, bu katılımın sembolik olmaktan çıkarılıp etkin bir hale getirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Gerçek ve etkili katılım, öğretmenlerin yalnızca yönetime entegre edilmesini değil, aynı zamanda kararların oluşmasında anlamlı roller üstlenmelerini de içermektedir. Bu tür bir yönetim anlayışı, okul kültürünü daha demokratik hale getirirken, öğretmenlerde psikolojik güçlenme duygusunu da pekiştirir.

Okul ortamında güven ilişkileri ve iş birliği kültürünün gelişimi, iş doyumunun temel belirleyicilerindendir. Zheng vd. (2019) ve Büyükgöze vd. (2022), dağıtımçı liderliğin öğretmenler ile yöneticiler arasında güvene dayalı ilişkiler kurulmasını kolaylaştırdığını ve bu durumun iş doyumuna doğrudan katkı sunduğunu belirtmektedir. Güven ilişkileri, öğretmenlerin fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri, kendilerini değerli hissedecekleri bir okul ortamının inşasını mümkün kılar. Bu da profesyonel tatmini ve kuruma olan bağlılığı destekler.

Öz-yeterlik ve mesleki özerklik gibi bireysel faktörler, dağıtımçı liderlik ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi daha da pekiştiren unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Sun ve Xia (2018), öğretmenlerin kendilerini yetkin hissettikleri ortamlarda dağıtımçı liderliğin etkisinin daha belirgin olduğunu ifade etmektedir. Aynı şekilde, Muthiah vd. (2021) mesleki özerklik seviyesinin yüksek olduğu okullarda, liderliğin paylaşılmasının öğretmen motivasyonunu artırdığını ve bunun da iş doyumunu doğrudan etkilediğini göstermiştir.

Bununla birlikte, dağıtımçı liderliğin etkisinin her bağlamda aynı düzeyde olmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Alabbad (2022) ve Ghazali & Alias (2024), Asya ve Orta Doğu'daki bazı eğitim sistemlerinde öğretmenlerin karar süreçlerine sınırlı düzeyde katılım gösterdiğini ve bu durumun dağıtımçı liderliğin etkisini sınırladığını belirtmektedir. Bu bağlamda, kültürel normlar ve kurumsal yapıların, liderlik anlayışının etkililiği üzerinde önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Öte yandan, OECD'nin (2018) Küresel Eğitim Raporu'nda yer alan bulgular, Kuzey Avrupa ülkelerinde dağıtımçı liderliğin daha etkin uygulandığını ve bunun yüksek öğretmen iş doyumunu ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu ülkelerde öğretmenlere tanınan mesleki özerklik ve katılımcı liderlik pratikleri, öğretmenlerin yönetime aidiyet hissetmesini ve karar alma süreçlerinde söz sahibi olmalarını sağlamaktadır. Bu tür uygulamalar, liderliğin yalnızca bireyler arasında değil, aynı zamanda okulun kurumsal yapısında da paylaştırıldığını göstermektedir.

Ereş ve Akyürek (2016) ve Liu vd. (2021) gibi araştırmalar, öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alındığı, katkılarının değerli görüldüğü okul ortamlarında iş doyumunun daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, dağıtımçı liderliğin yalnızca bir yönetim yaklaşımı değil, aynı zamanda bir değerler sistemi olduğunu da göstermektedir. Etkili dağıtımçı liderlik için, öğretmenlerin yalnızca yönetime katılması değil; aynı zamanda bu katılımın anlamlı, yapıcı ve sürdürülebilir olması gerekmektedir.

Meta-analiz bulguları ve literatür ışığında dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin iş doyumunu artırmak için güçlü bir araç olarak değerlendirilebilir. Ancak bu etkinin, okulun liderlik yapısı, öğretmenlerin algıları, kurumsal kültür ve bağlamsal faktörlerle şekillendiği unutulmamalıdır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin sadece yöneten değil, birlikte yöneten bireyler olması; öğretmenleri karar alma süreçlerine dâhil eden,

güvene dayalı ilişkiler kuran ve iş birliğini önceleyen bir liderlik anlayışını benimsemeleri gerekmektedir. Böyle bir liderlik anlayışı, sadece öğretmenlerin iş doyumunu artırmakla kalmayacak, aynı zamanda öğrenci başarısından kurumsal gelişime kadar birçok alanda olumlu sonuçlar doğuracaktır.

5.1.3. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgüt iklimi algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ulaşılan bulgular ($Z = 0.713$), dağıtımçı liderlik ile örgüt iklimi arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Bu değer yalnızca sayısal bir sonuç değil; aynı zamanda eğitim kurumlarında liderliğin nasıl yapılandırıldığının, öğretmenlerin kurumsal ortama nasıl entegre edildiğinin ve genel eğitim kalitesinin ne ölçüde etkilenebileceğinin de güçlü bir göstergesidir. Literatürdeki çok sayıda ampirik çalışma, bu bulguyu desteklemekte; özellikle dağıtımçı liderlik modellerinin, öğretmenlerin okula dair algılarını ve örgüt iklimini önemli ölçüde dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır.

Çomak (2021), dağıtımçı liderliğin öğretmenler arasındaki güveni artırarak, okul ortamında olumlu bir iklim yarattığını vurgulamıştır. Bu bulgu, liderliğin yalnızca bir yöneticinin etrafında şekillenmediği, aksine öğretmenlerin fikirleri ve katkıları ile zenginleştiği okullarda, örgüt ikliminin daha sıcak, katılımcı ve demokratik hale geldiğini göstermektedir. Kara ve Yılmaz (2023) ise İstanbul'daki uygulamalı araştırmalarında, liderlik rollerinin öğretmenlerle paylaşılmasının yönetime olan güveni artırdığını ve öğretmenlerin daha aktif birer aktöre dönüştüğünü belirtmektedir. Bu, yalnızca psikolojik bir rahatlama değil, aynı zamanda yönetime katılımın kurumsal yapıyı dönüştürücü etkisidir.

Sarıçiçek (2014) tarafından Gaziantep'te yürütülen çalışmada, öğretmenlerin paylaşılan liderlik uygulamalarının benimsendiği okullarda daha yüksek motivasyon düzeyine sahip oldukları ve okul aidiyetlerinin arttığı ortaya konmuştur. Bu durum, örgüt ikliminin sadece yapısal değil, aynı zamanda psikolojik bir alan olduğunu da göstermektedir. Benzer şekilde, Veyisoğlu (2024), paylaşılan liderlik uygulamalarının yalnızca öğretmen motivasyonunu değil, kurumsal sinerjiyi de yükselttiğini ve

yönetici-öğretmen ilişkilerinin daha sağlıklı temellere dayandığını vurgulamıştır. Bu bulgular, örgütsel verimlilik ve sürdürülebilirlik açısından dağıtımçı liderliğin stratejik önemini açıkça göstermektedir.

Örgüt iklimi kuramları da bu bulgularla örtüşmektedir. Özellikle Litwin ve Stringer (1968), liderlik tarzının örgüt iklimini doğrudan etkilediğini belirtmiş; Schneider (1975) ise bireylerin örgütsel algılarının, yöneticilerin liderlik yaklaşımlarına bağlı olarak şekillendiğini ileri sürmüştür. Dağıtımçı liderlik uygulamaları, öğretmenlerin algısını pozitif yönde etkileyerek daha güvenli, açık ve üretken bir okul ortamının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Hoy ve Clover (1986: 95) tarafından geliştirilen örgüt iklimi sınıflandırmasına göre, açık iklime sahip okullarda yöneticiler öğretmenlere daha fazla özerklik tanımakta ve bu da öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi davranışlarını teşvik etmektedir. Dağıtımçı liderlik bu bağlamda, açık iklimin temel koşullarını oluşturan özerklik, katılım ve karşılıklı güveni destekleyen bir araçtır.

Bu bulgular, yalnızca Türkiye bağlamında değil, aynı zamanda küresel ölçekte de geçerliliğe sahiptir. OECD (2018) ve UNESCO (2021) raporları, 21. yüzyılın eğitim politikalarında liderliğin paylaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. OECD'ye göre, eğitim sistemlerinde başarıya ulaşmanın yolu; öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil, karar verici, tasarımcı ve lider bireyler olarak konumlandırılmasından geçmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin daha fazla sorumluluk üstlendiği, fikirlerinin değer gördüğü ve liderlik kapasitelerinin geliştirildiği okullarda daha güçlü bir örgüt iklimi oluştuğunu göstermektedir. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmesi, iş birliği ve güven kültürünü desteklemekte; bu da örgüt ikliminin demokratik, destekleyici ve üretken bir yapıya evrilmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla, küresel politika belgeleri, örgüt ikliminin dönüşümünde dağıtımçı liderliğin anahtar bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Khan ve arkadaşları (2023) tarafından Pakistan'da yapılan çalışmada, olumlu örgüt ikliminin yalnızca öğretmen davranışlarını değil, doğrudan öğrenci başarısını da etkilediği gösterilmiştir. Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı, iletişim kanallarının açık olması ve güven kültürünün yaygınlaşması, sınıf ortamında daha etkin öğretim stratejilerinin kullanılmasını ve öğrencilerin akademik gelişiminin artmasını sağlamaktadır. Bu durum, dağıtımçı liderliğin dolaylı etkiler yoluyla eğitim sisteminin tüm bileşenlerine ulaştığını göstermektedir. Nitekim Halpin ve Croft (1963), örgüt

ikliminin öğretmenlerin tutumları, öğrenci ilişkileri ve genel okul atmosferi üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

Spillane (2005) ve Hulpia vd. (2009) tarafından geliştirilen dağıtımçı liderlik kuramları da bu doğrultuda örgüt iklimine yönelik etkileri kapsamlı biçimde açıklamaktadır. Bu kurama göre, liderlik tek bir bireyin otoritesi altında değil; görevlerin, sorumlulukların ve karar alma süreçlerinin çoklu aktörler arasında paylaşılması yoluyla inşa edilmelidir. Bu durum, örgüt içinde hem bireysel yetkinliği hem de kolektif motivasyonu destekleyen bir yapı oluşturur. Spillane, bu yapının yalnızca yöneticilerin üzerindeki yükü hafifletmediğini, aynı zamanda öğretmenlerin kendilerini değerli ve etkili hissetmelerini sağladığını ifade etmektedir.

Dağıtımçı liderliğin bu denli etkili olabilmesi için, yalnızca yapısal değişiklikler değil, aynı zamanda kültürel ve politik bir dönüşüm de gereklidir. Örneğin Finlandiya, İsveç ve Kanada gibi eğitimde yüksek performans gösteren ülkeler, uzun süredir dağıtımçı liderliği sistematik şekilde benimsemekte; öğretmen yetiştirme süreçlerinde liderlik eğitimi vermekte ve okul yöneticilerinden liderliği paylaşmalarını beklemektedir. Bu ülkelerde dağıtımçı liderlik kültürü, öğretmenlerin yalnızca sınıf içi rollerle sınırlandırılmamasını, okulun yönetsel işleyişine de aktif katkı sunmalarını teşvik etmektedir. Bu yaklaşım, okullarda katılımcılığa dayalı bir yönetim yapısı oluşturarak, güven ve iş birliği temelli bir örgüt iklimi geliştirilmesini desteklemektedir. Kültürel olarak yerleşmiş bu anlayış sayesinde, öğretmenlerin profesyonel gelişimi güçlenmekte, kurum içi ilişkiler şeffaflaşmakta ve örgüt iklimi daha açık, demokratik ve sürdürülebilir hale gelmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada dağıtımçı liderliğin örgüt iklimi üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu sadece istatistiksel olarak değil, kuramsal ve pratik düzeyde de kanıtlamaktadır. Literatürde yer alan kuramsal yaklaşımlar ve dünya genelindeki eğitim politikaları, bu liderlik modelinin örgütsel atmosferi dönüştüren, verimliliği artıran, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş doyumunu güçlendiren bir yapı sunduğunu göstermektedir. Eğitim sistemlerinde merkeziyetçi liderlik anlayışından uzaklaşarak, katılımcı ve dağıtımçı liderlik modellerinin teşvik edilmesi, sürdürülebilir kurumsal gelişim ve daha nitelikli eğitim ortamlarının oluşturulması için kaçınılmaz bir gerekliliktir.

5.1.4. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının

öğretmenlerin örgüt kültürü algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Dağıtımçı liderlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişki, çağdaş eğitim liderliği anlayışının merkezinde yer alan temel konulardan biri haline gelmiştir. Bu liderlik yaklaşımı, liderliğin yalnızca bir bireyin sorumluluğunda olmadığını; aksine okul topluluğunun tüm üyeleri arasında paylaşılan ve kolektif olarak yürütülen bir süreç olduğunu savunur. Bu yönüyle dağıtımçı liderlik, örgütsel işleyişi yeniden tanımlama, öğretmen etkileşimlerini güçlendirme ve okul kültürünü dönüştürme potansiyeline sahiptir. Gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında ulaşılan yüksek etki büyüklüğü (Fisher's $Z = .757$), dağıtımçı liderliğin örgüt kültürü üzerindeki belirleyici gücünü somut biçimde ortaya koymaktadır. Bu bulgu, okul ortamında şekillenen normlar, değerler, inançlar ve davranış örüntülerinin – yani örgüt kültürünün – liderlik pratikleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Dağıtımçı liderlik, bu kültürel örüntüleri tek bir lider figürü üzerinden değil, çoklu aktörlerin ortak katkısıyla şekillendirerek kültürün demokratikleşmesini mümkün kılar.

Bu bağlamda, dağıtımçı liderlik kuramına önemli katkılarda bulunan Harris (2013), söz konusu liderlik modelini eğitim sistemlerinde dönüşüm yaratan, katılımcılığı teşvik eden ve profesyonel kapasiteyi artıran bir yapı olarak tanımlamaktadır. Harris'e göre liderlik rollerinin yalnızca okul yöneticileriyle sınırlı kalmaması, öğretmenlerin de karar alma, sorumluluk üstlenme ve süreçleri yönlendirme gibi alanlarda aktif olmaları, örgütsel bağlılık ve kültürel dayanıklılık üzerinde doğrudan ve olumlu bir etki yaratmaktadır. Bu bağlamda Harris (2013), dağıtımçı liderliğin örgüt kültürünü şekillendiren önemli bir kaldıraç olduğunu; özellikle iş birliği, ortak değer üretimi ve demokratik bir okul iklimi inşası açısından merkezi bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Bu kuramsal çerçeveyi daha da derinleştiren Spillane (2006) ise liderliği bireylerin sahip olduğu bir özellikten ziyade, sosyal olarak inşa edilen ve örgütsel bağlamda şekillenen bir pratikler bütünü olarak görmektedir. Spillane'a göre dağıtımçı liderlik, örgüt kültürünün sürekliliğini ve tutarlılığını sağlayan temel dinamiklerden biridir. Liderliğin öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve hatta veliler gibi paydaşlar arasında dağıldıkça, okulun kültürel dokusu daha güçlü, dayanıklı ve kapsayıcı hale gelir.

Hofstede'ye (2001) göre, düşük güç mesafesine sahip örgüt kültürleri, hiyerarşik

sınırların esnekliğine ve çalışanlar arası eşitliğe daha fazla olanak tanır. Bu da dağıtımçı liderliğin temelinde yer alan liderlik rollerinin paylaşılması, katılımcı karar alma süreçleri ve kolektif sorumluluk gibi ilkelerin uygulanabilirliğini artırmaktadır. Ayrıca bireycilikten ziyade kolektivist değerlere sahip kültürel yapılarda, öğretmenlerin birlikte hareket etme eğilimleri daha yüksektir; bu da dağıtımçı liderliğin kurumsal düzeyde daha sağlam biçimde inşa edilmesini sağlar. Belirsizlikten kaçınma düzeyi düşük olan kültürlerde, öğretim liderliğinin çeşitli aktörlere yayılması gibi geleneksel olmayan modeller daha kolay benimsenebilir. Türkiye'nin kültürel yapısı genellikle yüksek güç mesafesi ve kolektivist değerlerle tanımlansa da eğitim örgütlerinde son yıllarda gözlenen dönüşüm, bu geleneksel yapının esnemeye başladığını ve öğretmenlerin liderlik süreçlerine daha fazla dahil edildiğini göstermektedir. Dolayısıyla, dağıtımçı liderliğin etkili biçimde işlenmesi, örgüt kültürünün yapısıyla doğrudan ilişkilidir ve Hofstede'nin boyutları bu ilişkinin açıklanmasında işlevsel bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

Bu kuramsal yaklaşımlar, yürütülen meta-analiz çalışmasında yer alan ulusal ve uluslararası araştırmalarla da desteklenmektedir. Örneğin Özüylası (2020) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkinin güçlü düzeyde olduğu ($r = .53$) belirlenmiştir. Benzer şekilde, Karaavcı (2022), öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve okul kültürü algıları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur ($r = .397$). Literatürdeki diğer çalışmalar da bu bulgularla paralellik göstermektedir. Davis (2014) $r = .70$, DeMarco (2018) $r = .769$, Omoresemi (2022) $r = .753$, Erdoğan vd. (2024) $r = .753$ ve Peker (2022) $r = .443$ düzeyinde anlamlı korelasyonlar rapor ederek, dağıtımçı liderliğin örgüt kültürü üzerindeki etkisini açık biçimde ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar, dağıtımçı liderlik uygulamalarının okul içinde güven, aidiyet, iş birliği ve ortak değerler gibi kültürel bileşenlerin oluşumuna doğrudan katkı sunduğunu göstermektedir. Ayrıca, liderliğin sadece yapısal bir süreç değil; aynı zamanda kültürel bir inşa süreci olduğu yönündeki görüşleri de desteklemektedir. Bu bağlamda, yapılan meta-analiz çalışmasında elde edilen orta-yüksek düzeydeki etki büyüklüğü değeri, mevcut literatürle tutarlılık göstermekte ve dağıtımçı liderliğin kültürel değişim üzerindeki etkisini pekiştirmektedir.

Tüm bu bulgular bir araya getirildiğinde, dağıtımçı liderliğin eğitim kurumlarında şekillendiren, sürdüren ve dönüştüren dinamik bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Okul kültürünün demokratikleşmesi, aidiyet duygusunun güçlenmesi ve ortak değerlerin benimsenmesi gibi süreçlerde dağıtımçı liderliğin rolü kritik önemdedir. Bu anlayış, eğitim kurumlarının daha katılımcı, esnek ve yenilikçi hale gelmesine katkı sağlarken; liderliğin kültürel bir inşa aracı olarak değerlendirilmesine de zemin hazırlar. Eğitim ortamlarında kalıcı ve anlamlı bir kültür oluşturmak isteyen kurumlar için dağıtımçı liderlik, vazgeçilmez bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

5.1.5. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Dağıtımçı liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki, çağdaş eğitim liderliği anlayışının merkezinde yer alan temel konulardan biri haline gelmiştir. Bu liderlik yaklaşımı, liderliğin yalnızca bir bireyin sorumluluğunda olmadığını; aksine okul topluluğunun tüm üyeleri arasında paylaşılan ve kolektif olarak yürütülen bir süreç olduğunu savunur. Bu yönüyle dağıtımçı liderlik, örgütsel işleyişi yeniden tanımlama, öğretmen etkileşimlerini güçlendirme ve öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarını artırma potansiyeline sahiptir. Gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında ulaşılan orta-yüksek düzeydeki etki büyüklüğü (Fisher’s $Z = .625$), dağıtımçı liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki belirleyici gücünü somut biçimde ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, dağıtımçı liderlik kuramına önemli katkılarda bulunan Harris (2003, 2013), söz konusu liderlik modelini eğitim sistemlerinde dönüşüm yaratan, katılımcılığı teşvik eden ve profesyonel kapasiteyi artıran bir yapı olarak tanımlamaktadır. Harris’e göre liderlik rollerinin yalnızca okul yöneticileriyle sınırlı kalmaması, öğretmenlerin de karar alma, sorumluluk üstlenme ve süreçleri yönlendirme gibi alanlarda aktif olmaları, örgütsel bağlılık üzerinde doğrudan ve olumlu bir etki yaratmaktadır. Özellikle Harris (2003) tarafından vurgulanan “kolektif sorumluluk” anlayışı, bağlılık duygusunu pekiştiren bir çerçeve sunmaktadır.

Spillane’in (2006, 2007) liderlik anlayışı, uygulamadan çok bağlamsal ilişkiler ağına odaklanmaktadır. Ona göre, liderlik bireysel bir beceri değil, kurumsal ve sosyal bir kolektivite içinde işleyen pratikler bütünüdür. Bu yaklaşım, öğretmenlerin yalnızca yönetilen bireyler değil, süreci yönlendiren aktörler olarak kurumsal aidiyetlerinin

güçlendirilmesini ön plana çıkarır. Spillane'in teorisi, okul içinde liderliğin farklı aktörler arasında dağıtılarak öğretmen bağlılığının artırılabilceğini savunur. Benzer şekilde Gronn (2002, 2003), liderliğin bireysel figürlerden ziyade etkileşimsel ve yapısal ortaklıklar aracılığıyla gerçekleştiğini ifade eder. "Seri liderlik" ve "kolektif ortaklık" kavramlarıyla öne çıkan bu yaklaşım, öğretmenlerin liderlik sorumluluklarını paylaşarak duygusal bağlılık geliştirdiğini ve bu sayede örgütsel sürekliliğin sağlandığını ileri sürer. Gronn'un teorik çerçevesi, okul ortamlarında dağıtımcı liderliğin duygusal ve mesleki bağlılığı nasıl dönüştürebileceğini göstermektedir. Elmore (2002) ise öğretimsel liderliğin yalnızca yöneticiler eliyle değil, öğretmenlerle birlikte şekillendiği durumlarda anlamlı olduğunu vurgular. Özellikle karar süreçlerine katılımın sağlanması ve sorumluluğun paylaşılması, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını yükseltmekte; bu da örgütsel bağlılığı doğrudan etkilemektedir. Elmore'un yaklaşımı, dağıtımcı liderliğin sürdürülebilir okul gelişimiyle bağlantısını doğrudan kurmakta ve bu gelişimin temelinde öğretmen bağlılığının yer aldığını ortaya koymaktadır. Leithwood ve Jantzi (2000, 2005), Leithwood ve Mascall (2008) gibi araştırmalar da benzer şekilde, dağıtımcı liderliğin doğrudan öğretmen bağlılığı, öz-yeterlik ve iş doyumunu üzerinde etkili olduğunu; dolaylı yoldan ise okul performansı ve öğrenci başarısını etkilediğini göstermektedir. Bu yönüyle, Leithwood'un dağıtımcı liderliği yalnızca yönetsel bir strateji değil, aynı zamanda öğretmenlerin psikolojik ve mesleki bağlılıklarını artıran bir araç olarak tanımladığı görülmektedir.

Bu kuramsal yaklaşımlar, yürütülen meta-analiz çalışmasında yer alan ulusal ve uluslararası araştırmalarla da desteklenmektedir. Örneğin Özüylası (2020), Karaavcı (2022), Davis (2014), DeMarco (2018), Omoresemi (2022), Erdoğan vd. (2024) ve Peker (2022) gibi araştırmalar, dağıtımcı liderliğin örgütsel bağlılıkla pozitif yönde anlamlı ilişkisini ortaya koymuştur.

Ulusal bağlamda yapılan çalışmalar (Yetim, 2015; Sırıklıgil, 2020; Ataş Akdemir, 2016) bu ilişkinin özellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde, Cansev (2021) ve Ghirmai & Hongde (2023) gibi çalışmalarda ulaşılan yüksek korelasyon değerleri ($r = 0,79$ ve $r = 0,796$), öğretmenlerin yönetime katıldıkça okullarına olan bağlarının güçlendiğini göstermektedir.

Uluslararası bağlamda yapılan çalışmalar da benzer yönde bulgular sunmaktadır. Örneğin Muthiah vd. (2021), Jacobs (2010), Husin & Mohamad (2019) ve Zulkefli vd. (2021), Asya ülkelerinde dağıtımçı liderliğin öğretmen bağlılığı üzerindeki etkisini doğrulamaktadır. Bu sonuçlar, dağıtımçı liderliğin kültürel ve bağlamsal farklılıklar içinde dahi etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Bazı araştırmalar ise liderliğin dolaylı etkilerine dikkat çekmektedir. Thien vd. (2021), Kavgacı ve Öztürk (2023), Kaya vd. (2024) ve Rasouli vd. (2017) gibi çalışmalar, psikolojik sermaye, iş doyumu, kolektif yeterlik ve güven gibi değişkenlerin bu ilişkide aracı rol oynayabileceğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra OECD (2020) raporları da eğitim liderliğinin öğretmen motivasyonu ve bağlılığı üzerindeki etkisine dikkat çekmekte, etkili liderliğin öğrenme ortamlarını güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2019 yılında yayınladığı "Eğitimde Liderlik ve Yönetim" temalı politika belgesinde de okul yöneticilerinin liderlik rolleriyle öğretmen bağlılığı arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu kapsamda, politika belgeleri ve uluslararası raporlar da dağıtımçı liderlik uygulamalarının kurumsal bağlılık üzerindeki dolaylı etkilerini destekleyen bulgular sunmaktadır.

Sonuç olarak, bu meta-analiz çalışması, 26 farklı araştırmanın bulgularını bir araya getirerek, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı ve orta-yüksek düzeyde güçlü olduğunu göstermektedir (Fisher's $Z = 0,625$). İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğu, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koyarken, bu etkinin farklı bağlamlarda ve eğitim kademelerinde benzer biçimde gözlemlendiği görülmektedir. Özellikle Cansev (2021) ve Ghirmai & Hongde (2023) gibi yüksek etki bildiren araştırmalar ($r = 0,79$ ve $r = 0,796$), bu liderlik modelinin sahadaki karşılığını güçlü biçimde yansıtmaktadır.

Ayrıca, elde edilen bulgular yalnızca nicel etki büyüklükleriyle değil, aynı zamanda bağlamsal çeşitlilikle de dikkat çekmektedir. Hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde; hem Türkiye'de hem de farklı kıtalarda yapılan çalışmalar, dağıtımçı liderliğin örgütsel bağlılığı artırma potansiyelini ortaya koymaktadır. Bazı çalışmalarda (örneğin Hua & Ling, 2019) daha düşük korelasyonlar rapor edilmiş olsa da, genel eğilim bu ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğunu doğrulamaktadır. Bu durum, elde edilen meta-analiz

bulgusunun yalnızca akademik bir çıkarım değil, pratik uygulamalar açısından da yol gösterici bir sonuç olduğunu göstermektedir.

Özetle, yürütülen araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, dağıtımçı liderliğin öğretmen bağlılığını güçlendiren, okul ortamını daha katılımcı ve iş birliğine dayalı hale getiren önemli bir yapı sunduğu görülmektedir. Araştırma bulguları, dağıtımçı liderliğin yalnızca bireysel ilişkiler değil, aynı zamanda kurumsal bağlamda öğretmenlerin işlerine olan adanmışlıklarını artıran kolektif bir etki alanı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle dağıtımçı liderlik, eğitim ortamlarında kalıcı bağlılık duygusu inşa etmek isteyen tüm paydaşlar için etkili ve dönüştürücü bir araç niteliğindedir.

5.1.6. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel güven algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Meta-analiz bulguları, dağıtımçı liderlik ile örgütsel güven arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. On altı çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan genel etki büyüklüğü (Fisher’s $Z = 0,816$), dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin güven duygularını güçlendirmede etkili bir liderlik biçimi olduğunu göstermektedir. Özellikle Ray (2019), Bektaş vd. (2020), Zheng vd. (2019), Kavgacı (2024) ve Pan ve Chen (2024) gibi çalışmalarda bildirilen yüksek korelasyonlar, bu modeli güven inşası açısından güçlü bir araç haline getirmektedir.

Çalışmaların çoğu, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin sadece mesleki değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal olarak da kuruma bağlanmalarını kolaylaştırdığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin liderlik süreçlerine katılımı, karar alma süreçlerinde söz sahibi olması ve yöneticilerle kurdukları yatay ilişkiler, güvenin kurumsal düzeyde yapılandırılmasına katkı sunmaktadır (Kavgacı ve Öztürk, 2023; Ma vd., 2024). Güvenin bu süreçte yalnızca bir sonuç değil, aynı zamanda liderliğin etkisini güçlendiren bir bağlamsal unsur olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye’de gerçekleştirilen Yılmaz ve Turhan (2015), Adıgüzelli (2016), Çiçek (2018) ve Çobanoğlu (2020) gibi çalışmalar da benzer şekilde, öğretmenlerin yönetime duyduğu güvenin liderlik tarzıyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, kültürel bağlamın liderlik-güven ilişkisine etkisini ortaya koyarken, liderlik

biçiminin demokratikleşmesinin güven inşasında temel belirleyici olduğunu göstermektedir.

Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde, Spillane'in (2006) liderliğin sosyal bağlamda inşa edildiğine dair yaklaşımı, Elmore'un (2002) güvene dayalı öğretimsel liderlik modeli ve Gronn'un (2003) ilişkisel liderlik yapısı bu bulgularla örtüşmektedir. Örgütsel güvenin liderlik süreçlerindeki rolüne ilişkin olarak Hoy ve Tschannen-Moran (2003) gibi yazarlar, güveni okul ortamlarında öğretmenlerin karar alma, risk alma ve iş birliğine girme düzeylerini belirleyen merkezi bir unsur olarak tanımlar. Benzer şekilde Bryk ve Schneider (2002), güvenin eğitsel dönüşüm süreçlerinde temel bir itici güç olduğunu belirtir. Bu kuramsal çerçevede güven, yalnızca kişiler arası bir duygu değil, liderliğin işleyişini sürdürebilir kılan, kurumsal bağlılık, şeffaflık ve mesleki özerklikle iç içe geçmiş temel bir sistem unsuru olarak ele alınmaktadır.

Örgütsel güvenin dağıtımçı liderlik aracılığıyla desteklenmesi, öğretmenlerin okul iklimine dair algılarını da olumlu yönde etkilemekte; bu durum öğretmenlerin bağlılığını, iş doyumunu ve iş birliği düzeyini artırmaktadır. Nitekim OECD (2020) raporları ve MEB'in (2019) liderlik politikaları da güven temelli okul liderliğini, öğretmen motivasyonu ve okul başarısı açısından stratejik bir unsur olarak değerlendirmektedir. Ayrıca UNESCO (2021) tarafından yayınlanan "Teacher Policy Development Guide" adlı belgede, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve güven duygularını artıracak liderlik ortamlarının oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun yanında Avrupa Komisyonu'nun (2018) "Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organisations" raporu da okul liderlerinin güven ilişkileri kurarak öğrenen okul kültürünü teşvik etmesinin önemine dikkat çekmektedir. Bu belgeler, uluslararası düzeyde de güvenin liderlik stratejilerinde merkezi bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, yürütülen meta-analiz, dağıtımçı liderliğin eğitim ortamlarında güven ilişkisini yapılandırma, güçlendirme ve sürdürme kapasitesini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, yalnızca yönetsel boyutta değil, aynı zamanda pedagojik ve sosyo-duygusal alanlarda da etkili bir dönüşüm sürecini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin yönetime duyduğu güvenin, liderlik süreçlerine aktif katılım, açık iletişim, eşit sorumluluk paylaşımı gibi tematik alanlarla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu güven, okullarda demokratik karar alma kültürünü, mesleki dayanışmayı ve ortak

hedefler etrafında birleşmeyi teşvik etmektedir. Güvenin yerleşik olduğu bir okul ortamı, yalnızca yönetsel istikrarı değil, aynı zamanda öğrenme kültürünü, öğretmen bağlılığını ve okulun toplumsal sorumluluğunu da beslemektedir. Bu nedenle dağıtımçı liderlik, örgütsel güvenin sürekliliğini sağlayan, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını destekleyen ve kurumsal yapının sürdürülebilirliğini güven temelli olarak kuran vazgeçilmez bir liderlik anlayışı olarak değerlendirilmelidir.

5.1.7. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin öz yeterlik algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu meta-analiz çalışmasında, dağıtımçı liderlik ile öğretmen özyeterliği arasındaki ilişkiyi inceleyen 18 araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan genel etki büyüklüğü (Fisher’s $Z = 0,490$), bu iki değişken arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bulgular, öğretmenlerin liderlik süreçlerine aktif biçimde katıldıkları ve yöneticilerle etkileşimde buldukları durumlarda, kendi mesleki yeterliklerine dair inançlarının güçlendiğini ortaya koymaktadır. Bu ilişki, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda daha özgüvenli hareket etmelerini, karar alma süreçlerine dahil olmalarını ve pedagojik özerklik kazanmalarını desteklemektedir.

Özellikle Ali vd. (2021, $r = 0.771$), Mayan & Mansor (2021, $r = 0.557$), Rashid & Latif (2021, $r = 0.486$), Kaya vd. (2024, $r = 0.548$) ve Wang vd. (2022, $r = 0.60$) gibi çalışmalarda bildirilen yüksek korelasyon değerleri, dağıtımçı liderliğin öğretmen özyeterliği üzerindeki etkisini daha görünür kılmaktadır. Bu çalışmalar, liderlik uygulamalarının yalnızca yönetsel değil, aynı zamanda öğretmenlerin duygusal ve mesleki gelişimlerine de katkı sunduğunu göstermektedir. Liderlik rollerinin paylaşıldığı ortamlarda, öğretmenlerin kendi bilgi ve becerilerine olan güvenlerinin arttığı, bu durumun sınıf yönetimi, öğrenci başarısı ve öğretim stratejilerinin etkinliği açısından olumlu çıktılar ürettiği belirtilmiştir.

Zare & Nastiezaie (2019, $r = 0.387$), Halim & Ahmad (2016, $r = 0.50$) ve Sun & Xia (2018, $r = 0.187$) gibi araştırmalar ise özyeterlik ile liderlik arasında bağlam faktörlerinin etkili olabileceğini, özellikle iş birliği kültürü ve okulun örgütsel yapısının bu ilişkiyi güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, dağıtımçı

liderliğin yalnızca bir yönetim biçimi değil; okulun sosyo-kültürel dinamiklerine uyum sağlayan ve öğretmen gelişimini destekleyen bir yapı olduğu anlaşılmaktadır.

Kuramsal düzeyde değerlendirildiğinde, Bandura'nın (1997) özyeterlik kuramı ile dağıtımcı liderlik yaklaşımları (Spillane, 2006; Gronn, 2008; Leithwood & Jantzi, 2005) arasında güçlü bir uyum bulunmaktadır. Bandura'ya göre bireylerin öz yeterlik algısı, doğrudan deneyim, sosyal ikna ve psikolojik durumlarla şekillenir. Bu noktada dağıtımcı liderlik, öğretmenlere anlamlı görevler vererek, onları karar alma süreçlerine dahil ederek ve başarı deneyimi sunarak özyeterlik gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin yalnızca görev alan değil, karar süreçlerinde sorumluluk üstlenen bireyler olması, öz yeterlik inançlarının pekişmesinde kritik rol oynamaktadır. Bu noktada, profesyonel öğrenme toplulukları (professional learning communities - PLC) ve meslektaş destek ağları gibi yapılar, dağıtımcı liderliğin özyeterlik üzerindeki etkisini güçlendiren önemli sosyal ortamlardır. Özellikle bu tür toplulukların öğretmenlere ortak hedeflere ulaşma, pedagojik stratejileri paylaşma ve başarıyı kolektif olarak deneyimleme imkânı sunduğu görülmektedir. Bu yönüyle dağıtımcı liderlik yalnızca bireysel yeterlik algısını değil, aynı zamanda mesleki aidiyet ve kolektif gelişim kültürünü de desteklemektedir.

Zheng vd. (2019, $r = 0.32$), Yakut Özek & Büyükgöze (2023, $r = 0.22$) ve Davis (2014, $r = 0.35$) gibi çalışmalar ise özyeterliğin yalnızca bireysel değil, kolektif düzeyde de inşa edilebileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda, okulda gelişen iş birliği ortamı, mesleki öğrenme toplulukları ve ortak vizyon süreçleri öğretmenlerin bireysel özyeterliğini olduğu kadar, kolektif yeterlik inancını da desteklemektedir. Özellikle Kaya vd. (2024) çalışması bu noktada, dağıtımcı liderliğin öğretmen kolektif yeterliği ile de anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Meta-analiz sonucunda ulaşılan etki düzeyi, hem teorik hem de uygulamalı olarak eğitim liderliği alanına önemli katkılar sunmaktadır. Dağıtımcı liderliğin öğretmen özyeterliğini desteklemesi, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu, sınıf içi performansını ve genel olarak okulun akademik başarısını artırabilecek bir yapısal dayanak oluşturmaktadır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin öğretmen özyeterliğini geliştirmeyi hedefleyen dağıtımcı liderlik uygulamalarını sistematik ve bilinçli biçimde hayata geçirmeleri önem arz etmektedir. Ayrıca, bu süreci destekleyecek

hizmet içi eğitim programları ve öğretmen destek politikalarının oluşturulması, eğitim ortamlarının güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

5.1.8. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğretmen işbirliği algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Tablo 4.8.1’de, dağıtımçı liderlik ile öğretmen iş birliği arasındaki ilişkiye dair meta-analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda toplam 14 çalışma analize dâhil edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (Fisher’s $Z = 0,490$), bu iki değişken arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, liderlik rollerinin paylaşıldığı okullarda öğretmenlerin birbirleriyle daha sıkı iş birliği kurduğunu ve ortak amaçlara yönelik daha etkili kolektif çabalar sergilediğini göstermektedir. Öğretmenler arası etkileşimlerin güçlenmesi, sadece öğretimsel başarıya değil, aynı zamanda kurumsal bağlılık ve mesleki tatmin düzeylerine de olumlu katkılar sağlamaktadır. Böylece, dağıtımçı liderliğin örgütsel yapılar içinde yalnızca yönetsel bir araç değil, aynı zamanda kültürel bir dönüşüm unsuru olduğu anlaşılmaktadır.

Özellikle profesyonel öğrenme topluluğu kavramı etrafında şekillenen iş birliği yapıların, dağıtımçı liderlik yaklaşımı ile doğrudan desteklendiği görülmektedir. Hamzah & Jamil (2019, $r = 0.844$), Yang & Chang (2024, $r = 0.536$) ve Ma vd. (2024, $r = 0.695$) gibi çalışmalar, dağıtımçı liderliğin öğretmenler arası iş birliğini yalnızca desteklemekle kalmadığını, aynı zamanda bu iş birliğini kurumsal bir kültüre dönüştürdüğünü göstermektedir. Bu dönüşüm süreci, öğretmenlerin yalnızca teknik becerilerini değil, aynı zamanda mesleki dayanışma, empati ve ortak sorumluluk duygularını da geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Okullarda sürdürülebilir öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için, profesyonel toplulukların güçlendirilmesi kritik bir öneme sahiptir.

Öğretmenler arasında iş birliğini etkileyen bir diğer önemli unsur ise yöneticilerin bu süreci teşvik edici tutumlarıdır. Joo (2020, $r = 0.482$) ve Amzat & Hussein (2022) gibi araştırmalar, okul liderlerinin dağıtımçı yaklaşımlar sergilediği ortamlarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini kolektif biçimde gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin bireysel öğrenme çabalarının, ekip çalışmasıyla bütünleşerek daha sürdürülebilir hâle geldiğini göstermektedir. Ayrıca,

meslektaşlar arası bilgi paylaşımı, ortak değerlendirme oturumları ve pedagojik strateji tartışmaları, liderliğin dağıtıldığı kurumlarda daha yaygın ve etkili biçimde gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda, liderliğin paylaşılması sadece görev devri değil, öğrenme sürecinin demokratikleşmesidir.

Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da bu yönü desteklemektedir. Örneğin Kulu (2020, $r = 0.41$), öğretmenlerin mesleki topluluk düzeylerinin, yöneticilerin dağıtımcı liderlik davranışlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ofloğlu (2023, $r = 0.523$) ise bu ilişkiye güç mesafesi gibi kültürel değişkenlerin düzenleyici rol oynayabileceğini ortaya koyarak, bağlamsal faktörlerin önemini vurgulamaktadır. Bu tür kültürel etkenlerin varlığı, liderlik modellerinin her okulda aynı şekilde işlemeyeceğini ve yerel ihtiyaçlara duyarlı politikalar geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla, liderlik uygulamalarının yerel kültür ve öğretmen beklentileriyle uyumlu olması, iş birliğinin derinliğini ve kalıcılığını doğrudan etkilemektedir.

İş birliğini etkileyen bir diğer boyut da öğretmenlerin karar alma süreçlerine ne ölçüde katıldıklarıdır. Büyükgöze vd. (2022, $r = 0.219$) ve Liu vd. (2021, $r = 0.306$), dağıtımcı liderliğin öğretmenlerin karar mekanizmalarına daha fazla dahil olmasına olanak sağladığını, bunun da iş birliğini artırdığını belirtmektedir. Aynı zamanda, bu çalışmalar iş birliğinin öğretmen yenilikçiliği ve iş doyumunu gibi çıktılarla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Karar alma süreçlerine aktif katılım, öğretmenlerin kurumsal süreçleri sahiplenmesini sağlamakta, bu da ekip çalışmasını destekleyen psikolojik bir iklim oluşturmaktadır. Bu iklimde güven, açıklık ve karşılıklı destek, iş birliğini kurumsallaştıran temel öğeler hâline gelmektedir.

Torres (2019, $r = 0.30$) ve Yakut Özek & Büyükgöze (2023, $r = 0.259$) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar, profesyonel iş birliğinin, dağıtımcı liderlik ortamında daha güçlü hâle geldiğini ve öğretmenlerin birbirinden öğrenmesini kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmenler arası iletişim sıklığı ve derinliği, liderliğin dağıtılması ile birlikte anlamlı biçimde artmaktadır. Bu artış, ortak öğretim planlamaları, materyal paylaşımı ve pedagojik uygulamaların gözlemlenmesi gibi süreçleri desteklemektedir. Böylece öğretmenler, yalnızca bireysel performanslarına değil, ekip başarısına da odaklanmakta ve bu durum okul genelinde öğretim kalitesinin yükselmesine katkı sunmaktadır.

Oldaç (2016, $r = 0.305$) ve Özdemir (2023, $r = 0.11$) gibi araştırmalar, okul yapılarının bu ilişki üzerindeki etkisine dikkat çekmekte, öğretmen iş birliğinin örgütsel yapılanma ve liderlik pratikleri ile birlikte Şekillendiğini ileri sürmektedir. Bu çalışmalar, iş birliğinin yalnızca bireysel motivasyonla değil, yapısal koşullarla da desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Fiziksel ortam, zaman planlaması ve ortak alan kullanımı gibi unsurlar, iş birliğini doğrudan etkileyen çevresel faktörlerdir. Bu nedenle okul liderlerinin, iş birliğini kolaylaştıran yapılar inşa etmeleri, iş birlikçi kùltürün sürekliliğini sağlamak açasından kritik öneme sahiptir.

Dağıtımcı liderlik, öğretmen iş birliğini desteklerken aynı zamanda öğretimsel uygulamalarda çeşitlilik ve yaratıcılığın da önünü aılmaktadır. Özellikle kolektif hedef belirleme, ortak planlama, birlikte değerlendirme gibi uygulamalar, öğretmenlerin yalnızca görev paylaşımı değeril, aynı zamanda sorumluluk paylaşımı yaptığı bir ortamın inşasına katkı sunmaktadır. Bu tarz uygulamalar, öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini geliştirmelerine katkı sağlarken, öğrenci başarısına da olumlu etkilerde bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin iş birlikçi yapılar içinde yer almaları, mesleki tükenmişliği azaltıcı ve motivasyonu artırıcı bir unsur olarak da değerlendirilmektedir.

Profesyonel öğrenme topluluklarının gelişiminde dağıtımcı liderliğin rolü, hem liderlik teorileri hem de uygulamaları açasından anlamlıdır. Bu noktada Hargreaves & Fullan (2012) ve Little (1990) gibi öğretmen iş birliği alanında öncü kabul edilen araştırmacıların çalışmaları dikkat çekicidir. Hargreaves, öğretmen iş birliğini yalnızca teknik bir etkileşim değeril, aynı zamanda duygusal ve kùltürel bir paylaşım biçimi olarak tanımlar. Little ise öğretmenlerin günlük uygulamalarda birbirlerine danışmalarının ve birlikte düşünme alışkanlıkları geliştirmelerinin, mesleki öğrenme sürecini doğrudan etkilediğini savunur. Bu yaklaşımlar, dağıtımcı liderliğin öğretmenler arasında anlamlı ve sürekli iş birlikleri kurmak için nasıl bir zemin oluşturduğunu teorik olarak da desteklemektedir. Leithwood ve Jantzi (2005) ise liderliğin, öğretmenler arasında öğrenme ilişkilerinin gelişimini sağlayan temel bir yapı olduğunu savunur. Özellikle ortak sorumluluk, karşılıklı destek ve hedef uyumu gibi liderliğe içkin özelliklerin, öğretmen iş birliğinin niteliğini artırdığı ifade edilmektedir. Bu süreçte yöneticiler yalnızca rehberlik eden değeril, öğretmenlerle birlikte öğrenen ve gelişen bireyler olarak konumlanmaktadır. Bu anlayış, okul ortamında yatay hiyerarşi ve güven ilişkilerinin gelişimini de desteklemektedir.

Öğretmenler arasındaki yatay bağların güçlenmesi, sorun çözme ve yenilik üretme süreçlerini kolaylaştırmakta; böylece liderlik yalnızca yukarıdan aşağıya değil, aynı zamanda çevresel olarak da yayılmaktadır. Bu durum, kurumun kolektif zekâsını harekete geçiren bir dinamizm yaratmaktadır.

Sonuç olarak, yürütülen meta-analiz çalışması, dağıtımçı liderliğin öğretmen iş birliğini destekleyici ve sürdürülebilir kılan bir liderlik biçimi olduğunu ortaya koymaktadır. Orta düzeyde elde edilen etki büyüklüğü, bu ilişkinin hem teorik hem de pratik düzeyde önemli olduğunu göstermekte; okul liderlerine, öğretmen etkileşimini güçlendirecek stratejilere öncelik vermeleri gerektiği mesajını iletmektedir. Eğitim sisteminin geleceği açısından, kolektif yaklaşımlar ve paylaşılan sorumluluklar temelinde yapılandırılmış liderlik modelleri, daha demokratik, üretken ve dayanıklı okul topluluklarının inşasını mümkün kılmaktadır.

5.1.9. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu meta-analiz çalışması kapsamında elde edilen Fisher’s $Z = .502$ değeri, dağıtımçı liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı (ÖVD) arasında anlamlı ve orta düzeyin üzerinde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, hem kuramsal hem de uygulamalı düzlemde önemli sonuçlar doğurmaktadır. Literatürde yer alan liderlik yaklaşımları incelendiğinde, özellikle dönüşümcü liderlik (Bass, 1985), etkileşimci liderlik (Burns, 1978) ve paylaşılan liderlik (Pearce & Conger, 2002) kuramları, liderliğin tek bir kişiden ziyade ekip üyeleri arasında dağıtılması gerektiğini vurgulamaktadır. Dağıtımçı liderlik anlayışı da bu yaklaşımlarla örtüşmekte ve liderlik eylemlerinin örgüt içerisindeki farklı aktörlerce yürütülmesini savunmaktadır (Spillane, 2006; Harris, 2008).

Çalışmada analiz edilen altı araştırmanın bulguları da bu kuramsal çerçeveyi destekler niteliktedir. Kılınç (2014), Türkiye’deki ilkokullarda yaptığı çalışmada, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Bu durum, öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeylerinin artmasıyla birlikte aidiyet duygularının ve örgüt yararına gönüllü davranışlarının güçlendiğini göstermektedir. Samancıoğlu (2020) ise dağıtımçı liderliğin yalnızca ÖVD üzerinde değil, aynı zamanda iş doyumunu ve örgütsel bağlılık gibi diğer olumlu

örgütsel çıktılar üzerinde de etkili olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, liderlik tarzının bireysel tutum ve davranışlar üzerindeki dönüştürücü etkisini desteklemektedir (Leithwood & Jantzi, 2000; Day vd., 2011). Ayrıca, örgütsel vatandaşlık davranışının kuramsal temellerini ortaya koyan çalışmalardan biri olan Organ (1988), ÖVD'yi çalışanların resmi rollerinin ötesine geçerek örgütün etkinliğini artırmaya yönelik gönüllü davranışları olarak tanımlamış; bu davranışların gelişiminde örgütsel bağlam ve liderlik tarzlarının belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, dağıtımçı liderliğin söz konusu bağlamı destekleyici bir yapı sunduğu söylenebilir.

Erdoğan (2021) ve Peker (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar, eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi yüksek olan okullarda ÖVD düzeyinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, liderliğin yalnızca formel pozisyonlarla sınırlı kalmayıp, tüm örgüt üyeleri arasında paylaşıldığı ortamlarda iş birliği ve gönüllülük temelli davranışların daha kolay geliştiğini göstermektedir. Bu da, dağıtımçı liderliğin örgütsel etkililiği artıran bir yaklaşım olduğunu göstermekte, özellikle okul gibi bilgi temelli ve insan ilişkilerine dayalı kurumlarda bu liderlik biçiminin yaygınlaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Timperley, 2005; Harris, 2014).

Liderliğin etkisinin bağlamsal faktörlerle birlikte ele alınması gerektiğini vurgulayan Kavgacı (2024) bağlamsal faktörlerle birlikte ele alınması gerektiğini vurgulayarak, okul müdürüne duyulan güvenin dağıtımçı liderlik ile ÖVD arasındaki ilişkiyi anlamlı biçimde güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, güven ortamının, liderliğin paylaşımına zemin hazırlayan önemli bir unsur olduğunu göstermekte ve literatürdeki "ilişkisel liderlik" kuramıyla da örtüşmektedir (Uhl-Bien, 2006). Örgüt içinde yüksek güven ortamı, bireylerin hem risk almasını kolaylaştırmakta hem de aidiyet hissini derinleştirmektedir. Bu da ÖVD'nin gelişimi açısından uygun bir zemin hazırlamaktadır.

Öğretmenlerin "paylaşılan liderlik" algısını inceleyen Akın Kösterelioğlu (2017) "paylaşılan liderlik" algısının, akademik iyimserlik ve ÖVD ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin liderlik süreçlerine dahil edilmesinin yalnızca yönetsel süreçlere değil, aynı zamanda pedagojik süreçlere ve okul kültürüne de olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Öğretmenlerin katılımıyla şekillenen bir liderlik yapısı, akademik başarı ve örgütsel bütünlüğü destekleyen bir öğrenme ortamı yaratmaktadır (Hallinger & Heck, 2009; Robinson, 2008).

Elde edilen etki büyüklüğünün orta düzeyin üzerinde ve tutarlı olması, dağıtımçı liderliğin, öğretmenlerin yalnızca görev tanımlarıyla sınırlı kalmayan, örgütün genel işleyişine katkı sunan davranışları geliştirmelerinde etkili bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, örgütlerin liderlik anlayışlarını yeniden gözden geçirmesi ve merkeziyetçi yapılardan daha yatay, katılımcı ve iş birliğine dayalı yapılara geçiş yapmaları, örgütsel verimliliğin, yenilik kapasitesinin ve iş doyumunun artması açısından stratejik bir öneme sahiptir. Nitekim OECD (2020) tarafından yayınlanan "School Leadership for Learning" raporunda da okul liderliğinin paylaşımcı ve kapsayıcı bir yapıya kavuşmasının, öğretmen motivasyonunu ve iş birliğini güçlendirdiği; bunun da öğrenci başarısını olumlu etkilediği vurgulanmaktadır. Aynı şekilde UNESCO (2017) tarafından sunulan raporlarda da liderlik kapasitesinin kolektif biçimde geliştirilmesinin, öğrenen organizasyonlar yaratmada kilit bir faktör olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, politika yapıcılar ve eğitim liderleri, daha katılımcı liderlik modellerini benimseyerek sadece yönetsel etkinliği değil, aynı zamanda örgütsel vatandaşlık davranışlarını da destekleyebilirler. Bu bağlamda yapılan meta-analiz çalışması, hem bireysel araştırmalardan elde edilen bulgularla hem de liderlik literatüründe yer alan kuramsal yaklaşımlarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Dağıtımçı liderlik; güven, katılım, sorumluluk paylaşımı ve ortak amaçlar doğrultusunda birlikte hareket etme anlayışını destekleyen yapısıyla, özellikle eğitim kurumlarında örgütsel vatandaşlık davranışını teşvik eden etkili bir liderlik modeli olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle, dağıtımçı liderliği önceleyen yapısal reformların ve bu anlayışı destekleyen mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılması, örgütlerin sürdürülebilir performansları ve öğrenen organizasyon kültürlerinin inşası açısından stratejik bir adım olarak değerlendirilebilir.

5.1.10. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel stres algularına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, dağıtımçı liderlik ile örgütsel stres arasındaki ilişkiyi inceleyen dört araştırmanın bulguları meta-analiz yöntemiyle bir araya getirilmiş ve hesaplanan etki büyüklüğü (Fisher's $Z = -.630$) olarak belirlenmiştir. Bu değer, dağıtımçı liderlik ile örgütsel stres arasında yüksek düzeyde negatif bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, örgütlerde dağıtımçı liderlik uygulamalarının artması, çalışanların

yaşadığı stres düzeylerinin anlamlı biçimde azalmasıyla ilişkilidir. Bu sonuç, örgüt içi liderlik anlayışının çalışanların psikolojik iyi oluşları üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermesi açısından dikkate değerdir.

Dağıtımçı liderlik, karar alma süreçlerinin merkezden çevreye yayılması, rollerin paylaşılması ve çalışanların sürece aktif biçimde katılması anlamına gelmektedir (Spillane, 2006). Bu anlayış, çalışanlar üzerinde kontrolcü ve otoriter bir baskı kurmak yerine, onları sürecin etkin aktörleri hâline getirerek özerklik ve anlam duygusu kazandırır. Nitekim literatürde yer alan birçok çalışmada, çalışan katılımının artmasının stres, tükenmişlik ve iş baskısı gibi olumsuz psikolojik çıktıları azalttığına dair bulgular yer almaktadır (Karasek & Theorell, 1990; Leithwood & Jantzi, 2005). Bu meta-analiz bulgusu da bu kuramsal çerçeveye tutarlıdır.

Meta-analize dâhil edilen çalışmalardan biri olan Rabindarang vd. (2014), teknik ve mesleki eğitim alanında çalışan öğretmenlerde dağıtımçı liderliğin, iş stresi üzerinde anlamlı bir azaltıcı etki yarattığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Chuaidi ve Wahab (2024), ilkökul öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada, yöneticilerin sergilediği dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş stresi düzeylerini düşürdüğünü belirtmiştir. Çok uluslu bir örnekleme yapılan Li vd. (2024) çalışması ise, Çin, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Avustralya'dan elde edilen verilerle, dağıtımçı liderliğin öğretmen iş doyumunu üzerindeki etkisinde stresin aracı değişken rolü oynadığını göstermektedir. Bu bulgu, dağıtımçı liderliğin yalnızca doğrudan değil, dolaylı yollarla da stres düzeylerini etkilediğini göstermesi açısından önemlidir. Türkiye'de yapılan bir diğer çalışmada ise Arık ve Çağlar (2023), öğretmenlerin yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerine yönelik algıları ile yaşadıkları örgütsel stres arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koyarak, kültürel bağlamda da bu ilişkinin geçerliliğini desteklemiştir.

Ayrıca, örgütsel stresin temel nedenlerinden biri olan rol belirsizliği ve kontrol eksikliği, dağıtımçı liderlik uygulamaları ile büyük ölçüde azaltılabilmektedir. Liderlik rollerinin açık biçimde paylaşılması, görev ve sorumluluk alanlarının netleştirilmesi ve çalışanların görüşlerinin karar süreçlerine yansması, bireylerin stres kaynaklarıyla baş etme becerilerini güçlendirmektedir (Kinman & Wray, 2021; Rizzo vd., 1970). Psikolojik açıdan değerlendirildiğinde, bu durum çalışanların özerklik algısını artırarak stresin bilişsel değerlendirme sürecinde tehdit olarak değil, baş

edilebilir bir durum olarak algılanmasını sağlamaktadır. Yakın tarihli araştırmalar, destekleyici liderlik ortamlarının çalışanların stres düzeylerini azaltmada önemli bir tampon mekanizma işlevi gördüğünü ve psikolojik iyilik hâlini artırdığını göstermektedir (Schaufeli, 2021; Bakker & de Vries, 2021). Böylece dağıtımcı liderlik, iş yerindeki stresörlerle başa çıkmada kaynak sağlayıcı bir ortam sunarak çalışan sağlığını destekleyen bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda, dağıtımcı liderliğin yalnızca yönetsel bir tercih değil, aynı zamanda çalışanların psikolojik iyilik hâlini sürdürülebilir kılmaya yönelik güncel ve bilimsel temelli bir koruyucu mekanizma olduğu söylenbilir.

Özellikle eğitim örgütlerinde öğretmenlerin duygusal yükleri, zaman baskısı ve çoklu görevlerle başa çıkmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda karar verici, planlayıcı ve geliştirici roller üstlenmesi dağıtımcı liderliğin etkisini daha da belirginleştirmektedir. OECD'nin ğretmen çalışma koşullarına dair raporlarında (OECD, 2021) ğretmenlerin stres seviyelerini düşürmede, okul liderlerinin destekleyici ve paylaşımcı yaklaşımlarının belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, UNESCO'nun "Teacher Well-being and Quality Education" başlıklı raporunda (UNESCO, 2022) ğretmenlerin mesleki refahının, katılımcı liderlik ortamlarında daha yüksek olduğu ve bu tür yapıların stresle baş etmede önemli bir işlev gördüğü belirtilmektedir. Türkiye bağlamında ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın "2023 Eğitimde İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Raporu"nda (MEB, 2023), ğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve stres düzeylerinin azaltılmasında okul iklimi, yönetsel destek ve katılımcı liderliğin önemi vurgulanmıştır. Dağıtımcı liderlik, bu destekleyici yaklaşımı yapısal hâle getirmekte ve çalışanların örgüte olan psikolojik dayanıklılıklarını artırmaktadır.

Bu kapsamda yapılan meta-analiz, örgütlerde yalnızca performans ve bağlılık gibi olumlu çıktılarla değil, aynı zamanda stres gibi olumsuz psikolojik durumlarla da etkili biçimde mücadele edebilmenin bir aracı olarak dağıtımcı liderliğin önemine işaret etmektedir. Psikoloji bilimi perspektifinden bakıldığında, stresin bireyin bilişsel, duygusal ve fizyolojik dengesini tehdit eden bir durum olduğu bilinmektedir. Dağıtımcı liderlik, bu tehdit algısını azaltan destekleyici çevresel koşullar yaratarak bireyin başa çıkma kapasitesini artırmakta; öz yeterlik, kontrol algısı ve aidiyet duygusu gibi psikolojik kaynakları güçlendirmektedir (Bandura, 1997; Deci & Ryan,

2000). Bu yönüyle dağıtımçı liderlik, yalnızca örgütsel bir yönetim modeli değil, aynı zamanda çalışanların psikolojik dayanıklılığını (resilience) ve ruh sağlığını korumaya yönelik koruyucu bir faktör olarak değerlendirilebilir. Liderliğin paylaşılması, çalışanların yalnız bırakılmadıkları, destek gördükleri ve kendilerini değerli hissettikleri bir örgütsel atmosfer yaratmakta; bu da stresin kaynağını azaltmakta ve örgütsel refahı güçlendirmektedir. Bu nedenle, dağıtımçı liderliğin yalnızca yönetsel bir tercih değil, aynı zamanda bir çalışan sağlığı stratejisi olarak da değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

5.1.11. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, dağıtımçı liderlik ile psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkiyi inceleyen toplam altı araştırmanın bulguları meta-analiz yöntemiyle değerlendirilmiş ve elde edilen etki büyüklüğü (Fisher’s $Z = .399$), bu iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgu, dağıtımçı liderlik uygulamalarının çalışanların psikolojik güçlenme düzeylerini artırdığını göstermektedir. Başka bir deyişle, liderlik rollerinin paylaşılması, bireylerin işlerini daha anlamlı bulmalarına, özerklik hissetmelerine, yeterlilik algılarının yükselmesine ve karar alma süreçlerinde etkili olduklarına dair inançlarının güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

Meta-analize dâhil edilen çalışmalar, bu ilişkinin yalnızca kuramsal bir önerme değil, aynı zamanda çok farklı kültürel ve yapısal bağlamlarda da karşılık bulunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle Alhassan ve Alhassan (2021) ile Çobanoğlu (2021) gibi araştırmalar, çalışanların katılımcı liderlik süreçlerine dâhil edilmesinin, onların örgütsel aidiyetini ve içsel motivasyonunu anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir. Benzer şekilde, Majouni ve arkadaşları (2023) ile Alazmi (2024), farklı ülkelerde yaptıkları çalışmalarda psikolojik güçlendirme algısının, dağıtımçı liderlik tarzıyla doğrudan ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin hem iş performansı hem de ses verme davranışları gibi sonuçlar üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, dağıtımçı liderliğin bireyde yarattığı 'etki sahibi olma' hissiyatının, iş yerinde daha aktif, sorumlu ve üretken roller üstlenmeye dönüştüğünü göstermektedir. Örneğin Çobanoğlu (2021), ilkokullarda yürüttüğü çalışmada paylaşılan liderlik anlayışının

çalışan güçlendirme ve yenilikçilik ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Alhassan ve Alhassan (2021) ise Gana'daki özel okul öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada, dağıtımçı liderliğin öğretmen güçlendirmesi ve örgütsel bağlılık üzerinde pozitif etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Tariq (2022) tarafından yürütülen çalışmada ise, dağıtımçı liderlik ile psikolojik güçlendirmenin örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerindeki dolaylı etkileri ortaya konmuştur. Alazmi (2024), Kuveyt bağlamında yürüttüğü çalışmada, dağıtımçı liderlik ile psikolojik güçlenmenin öğretmenlerin ses verme davranışları üzerindeki etkilerini analiz etmiş; pozitif yönlü anlamlı sonuçlar elde etmiştir. Pineda Jr. (2024) ve Majouni vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da, psikolojik güçlendirme ile dağıtımçı liderlik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu doğrulanmıştır.

Bu ilişki, yalnızca bireysel algılarla sınırlı kalmayıp, örgütlerin genel performansına da katkı sunmaktadır. Psikolojik olarak güçlenmiş bireylerin daha üretken, yenilikçi ve örgüte bağlı oldukları; aynı zamanda stresle daha etkili başa çıktıkları bilinmektedir (Seibert vd., 2011; Maynard vd., 2012). Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme modeli, bireylerin anlam, yeterlik, özerklik ve etki algılarının iş ortamındaki davranışlarını doğrudan etkilediğini göstermiştir. Bu çerçevede yapılan daha güncel çalışmalar, psikolojik güçlendirmenin sadece bireysel düzeyde değil, ekip düzeyinde de olumlu etkiler yarattığını ve örgütsel öğrenme ile yenilikçiliği desteklediğini ortaya koymaktadır (Kim & Beehr, 2021; Zhang & Bartol, 2010). Bu noktada, dağıtımçı liderliğin bu olumlu etkilerin temel itici gücü olduğu görülmektedir. Dağıtımçı liderlik, çalışanların bu algıları geliştirebileceği güvenli, destekleyici ve katılımcı bir çalışma ortamı yaratarak, psikolojik güçlendirme süreçlerinin kurumsal düzeyde yerleşmesini sağlamaktadır. Avrupa Komisyonu'nun "Empowering Teachers for Inclusive and Equitable Education" başlıklı raporunda (European Commission, 2022), öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesinin hem mesleki başarılarını hem de öğrenme ortamlarının kalitesini artırdığına dikkat çekilirken, bu süreçlerin etkin biçimde işleminde okul liderliğinin katılımcı ve güçlendirici olması gerektiği de vurgulanmaktadır.

Meta-analize dâhil edilen çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, dağıtımçı liderliğin yalnızca bireysel bir algı değişimine değil, aynı zamanda kurumsal iklimin niteliğine etki eden önemli bir yapılandırıcı güç olduğu söylenebilir. Bireyde gelişen

psikolojik güçlenme duygusu, yalnızca kişisel doyumunu değil, aynı zamanda kolektif başarıyı da desteklemektedir. Bu nedenle, dağıtımçı liderlik uygulamaları örgütsel gelişim, sürdürülebilir motivasyon ve kapsayıcı okul kültürü inşasında stratejik bir unsur olarak ele alınmalıdır. Dağıtımçı liderlik anlayışının yaygınlaştırılması yalnızca yönetsel verimliliğe değil, aynı zamanda çalışanların öznel iyi oluşlarının, mesleki motivasyonlarının ve kurumsal katkılarının artmasına da olanak tanımaktadır. Psikolojik güçlendirme, çağdaş örgütler için yalnızca bireysel bir memnuniyet unsuru değil, aynı zamanda stratejik bir gelişim aracıdır. Bu bağlamda, dağıtımçı liderlik; çalışanların potansiyelini açığa çıkaran, güven ve sorumluluk duygusunu pekiştiren, kapsayıcı bir yönetim anlayışı olarak değerlendirilmektedir.

5.1.12. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyon algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, dağıtımçı liderlik ile çalışan motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen dört araştırmanın meta-analizi gerçekleştirilmiş ve hesaplanan etki büyüklüğü (Fisher’s $Z = .396$), bu iki değişken arasında orta düzeyde ve anlamlı bir pozitif ilişki bulunduğunu göstermiştir. Bu bulgu, dağıtımçı liderliğin örgütlerde yalnızca yönetsel yapıları değil, çalışanların içsel ve dışsal motivasyonlarını da olumlu biçimde etkileyen önemli bir liderlik yaklaşımı olduğunu ortaya koymaktadır.

Dağıtımçı liderlik, karar alma süreçlerinin paylaşılması, sorumlulukların devredilmesi ve çalışanların aktif katılımının sağlanması yoluyla bireylerin kendilerini değerli hissetmelerini kolaylaştırmakta ve bu sayede motivasyon kaynaklarını güçlendirmektedir. Özellikle Deci ve Ryan’ın (2000) öz-belirleme kuramı (Self-Determination Theory), bireylerin motivasyonlarını sürdürebilmesi için özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini ileri sürer. Dağıtımçı liderlik uygulamaları, bu üç temel ihtiyacın da desteklenmesini sağlayarak içsel motivasyonu artırmaktadır (Ryan & Deci, 2020).

Meta-analize dâhil edilen araştırmalar, bu kuramsal çerçeveyi destekleyen bulgular ortaya koymuştur. Örneğin, Uçar ve Dağlı (2017) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ve yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bektaş vd. (2020) ise öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine yönelik motivasyonlarının, okul

yöneticisinin dağıtımçı liderlik tarzı ve öğretmen güveni üzerinden dolayı biçimde şekillendiğini ortaya koymuştur. Berkovich ve Hassan (2023), dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarını artırarak örgütsel öğrenme kapasitesini güçlendirdiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Wahab vd. (2013) tarafından Malezya’da yürütülen çalışmada da, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, kültürel farklılıklara rağmen dağıtımçı liderliğin öğretmen motivasyonu üzerinde evrensel etkilere sahip olabileceğini göstermektedir.

Liderliğin paylaşılması, çalışanların yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda karar verici aktörler olarak görülmelerini sağlamakta; bu da onların kuruma olan bağlılıklarını ve hedeflerle özdeşleşme düzeylerini artırmaktadır. Bu bağlamda, motivasyon sadece bireysel istek ya da enerji düzeyi olarak değil, aynı zamanda örgütün sunduğu liderlik yapısıyla biçimlenen bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Yapılan araştırmalar, dağıtımçı liderliğin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinin özellikle özerklik, takdir edilme ve güven ortamının varlığı ile güçlendiğini göstermektedir (Nguyen vd., 2021; Runhaar vd., 2013).

Sonuç olarak, elde edilen etki büyüklüğü, dağıtımçı liderliğin çalışan motivasyonunu artıran yapısal ve psikolojik bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, yalnızca eğitim örgütlerinde değil, sağlık, hizmet ve kamu sektörlerinde yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir (Gagné & Deci, 2005; Kuvaas, 2006; Yoon, 2021). İçsel motivasyonun, örgütsel bağlılık, iş doyumunu ve performansla olan ilişkisi pek çok ampirik çalışmada doğrulanmış ve dağıtımçı liderlik gibi katılımcı yönetim biçimlerinin bu süreçleri desteklediği gösterilmiştir (Amabile, 1993; Thomas, 2009; Anitha, 2014). Bu nedenle, örgütlerin daha kapsayıcı, iş birliğine dayalı ve destekleyici liderlik yapılarına yönelmeleri, yalnızca yönetsel başarıyı değil, aynı zamanda çalışanların içsel tatminini ve motivasyonunu da güçlendirecek stratejik bir dönüşüm olarak değerlendirilmelidir. Bu liderlik tarzı, çalışanların kendilerini örgütün hedefleriyle özdeşleştirmelerini sağlamakta, iş doyumunu ve katılımı artırmakta ve iş gücünün sürdürülebilir verimliliğine katkı sunmaktadır. Bu nedenle, örgütlerin daha kapsayıcı, iş birliğine dayalı ve destekleyici liderlik yapılarına yönelmeleri, yalnızca yönetsel başarıyı değil, aynı zamanda çalışanların içsel tatminini ve motivasyonunu da güçlendirecek stratejik bir dönüşüm olarak değerlendirilmelidir.

5.1.13. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğretmen profesyonelliği algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu meta-analiz çalışmasında, dağıtımçı liderlik ile öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişkiyi ele alan dört çalışma analiz edilmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü (Fisher’s $Z = .422$), bu iki değişken arasında güçlü ve anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerinin ve profesyonel tutumlarının, okul liderliğinde benimsenen yaklaşım ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin mesleki sorumluluk almalarını, reflektif düşüncelerini ve öğrenme topluluklarına aktif biçimde katılmalarını teşvik eden bir yapı sunmaktadır.

Ma vd. (2024), öğretmen profesyonelliğinin gelişmesinde dağıtımçı liderliğin iş birliğine dayalı öğrenme ve karşılıklı güven yoluyla etkili olduğunu göstermektedir. Yang ve Chang (2024) ise öğretmen profesyonel öğrenme topluluklarının aracı rol oynadığı bir model sunarak, dağıtımçı liderliğin öğretmen gelişimini doğrudan ve dolaylı yollarla desteklediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, okul ortamında liderliğin paylaşılmasının, öğretmenler arasında kolektif bir öğrenme kültürü oluşturduğunu ve bireysel uzmanlıkların paylaşımını kolaylaştırdığını göstermektedir.

Kurt (2022) tarafından Türkiye bağlamında gerçekleştirilen çalışmada, okul yöneticilerinin benimsediği dağıtımçı ve hizmetkâr liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkı sunduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Joo (2020) da Kore örneğinde öğretmen profesyonelliğini destekleyen en temel faktörlerden birinin dağıtımçı liderlik olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, kültürel farklılıklara rağmen dağıtımçı liderliğin öğretmen profesyonelliğini artırmadaki evrensel rolünü desteklemektedir.

Öğretmen profesyonelliği, yalnızca bireysel niteliklerle değil; okul iklimi, liderlik yapısı ve mesleki iş birlikleri ile şekillenen çok boyutlu bir olgudur. Özellikle okul ortamındaki liderlik uygulamalarının öğretmen profesyonelliği üzerindeki etkisi, son yıllarda yapılan araştırmalarda sıklıkla vurgulanmaktadır (Bangs & Frost, 2012; Geijsel vd., 2009). Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki sorumluluk alma, karar verme

süreçlerine katılma ve mesleki özerkliklerini kullanma düzeyleri, büyük ölçüde okul yöneticilerinin benimsediği liderlik yaklaşımına bağlıdır. Dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarına olanak tanıyan, yatay ilişkilere dayalı, demokratik bir yapı sunarak bu süreci desteklemektedir. Özellikle öğretmenlerin karar alma ve uygulama süreçlerine aktif biçimde katıldığı ortamlarda, profesyonel öğrenme topluluklarının daha güçlü oluştuğu, öğretmen özerkliğinin geliştiği ve mesleki tatmin düzeylerinin arttığı görülmektedir (Pantic, 2017).. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki sorumluluk alma, karar verme süreçlerine katılma ve mesleki özerkliklerini kullanma düzeyleri, büyük ölçüde okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımına bağlıdır. Dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarına olanak tanıyan, yatay ilişkilere dayalı, demokratik bir yapı sunar.

Araştırmalar, bu yapının öğretmenlerde içsel motivasyonu artırdığı gibi mesleki bağlılık ve kolektif kimlik duygusunu da pekiştirdiğini göstermektedir. Özellikle motivasyonel süreçlerin dağıtımçı liderlikle güçlenmesi, öğretmenlerin mesleki rollerini daha anlamlı ve sorumlu biçimde üstlenmelerine katkı sunmaktadır. Nitekim Gagné ve Deci (2005), içsel motivasyonun gelişmesi için bireylerin özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının karşılanmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Dağıtımçı liderlik, bu temel ihtiyaçları destekleyerek öğretmenlerin hem bireysel gelişimlerine hem de okulun kolektif hedeflerine daha güçlü biçimde bağlanmalarını sağlar. Bu süreç, öğretmenlerin uzun vadeli mesleki bağlılıklarını, yenilikçilik düzeylerini ve örgütsel katkılarını artıran yapısal bir destek haline gelmektedir. Bu durum, öğretmen profesyonelliğini yalnızca bireysel gelişim değil, aynı zamanda örgütsel bir öğrenme süreci olarak ele alan çağdaş yaklaşımlarla da örtüşmektedir (Hargreaves & Fullan, 2012). Sonuç olarak, öğretmen profesyonelliğini güçlendirmek isteyen eğitim sistemleri, liderlik kültürünü yeniden yapılandırmalı ve dağıtımçı liderliği merkezine alan stratejiler geliştirmelidir.

5.1.14. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin okul etkililiği algularına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu meta-analiz çalışmasında, dağıtımçı liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi konu alan dört çalışma analiz edilmiş ve elde edilen etki büyüklüğü (Fisher’s $Z = .898$)

olarak hesaplanmıştır. Bu değer, dağıtımcı liderliğin okulun genel başarısı, işleyişi ve sürdürülebilir gelişimi üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Okul etkililiği; öğrenci başarısı, öğretmen performansı, örgütsel iklim ve paydaş memnuniyeti gibi çok boyutlu çıktılarının bileşiminden oluşmakta ve liderliğin niteliği bu çıktılar üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Katılımcı karar alma süreçleri, yetki paylaşımı ve ortak vizyon geliştirme uygulamaları; okulda iş birliğini, hesap verebilirliği ve öğretim kalitesini artırmaktadır. Bu tür uygulamaların yaygınlaştığı okullarda, yöneticilerin öğretmenleri sürece etkin biçimde dahil etmesi, sadece akademik sonuçları değil, aynı zamanda örgütsel iklimi ve profesyonel iş birliğini de olumlu yönde etkilemektedir. Al-Harhi ve Al-Mahdy (2016), Mısır ve Umman'daki okullarda yürüttükleri çalışmada, dağıtımcı liderlik uygulamalarının okulun genel işleyişinde pozitif etkiler yarattığını ortaya koymuşlardır. Türkiye bağlamında Atıkan (2019), öğretmenlerin yönetsel süreçlere katılımının okulların etkililiğini artırdığını saptamıştır. Bu çalışmalar, yöneticilerin tek başına karar verici olmaktan çıkarak sorumluluğu paylaşmasının, okulun gelişimi açısından stratejik bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.. Eğitim örgütlerinde bu tür yapıların uygulanması, okulun yalnızca yönetsel değil, aynı zamanda pedagojik süreçlerde de daha etkili olmasını sağlamaktadır. Mısır ve Umman'da yapılan bir araştırmada, dağıtımcı liderliğin okul etkililiğiyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiş; öğretmenlerin sürece aktif katılımının öğrenci başarısından örgütsel iklime kadar pek çok alanda olumlu etkiler yarattığı görülmüştür. Benzer şekilde Türkiye bağlamında gerçekleştirilen bir çalışmada da, okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik anlayışını benimsemesinin öğretmenlerin sahiplenme duygusunu artırdığı ve bu durumun okul etkililiğine doğrudan katkı sunduğu ifade edilmiştir. Bu bulgular, liderliğin yalnızca yönetsel bir konum değil, aynı zamanda okulun bütünsel işleyişini etkileyen stratejik bir unsur olduğunu göstermektedir.

Okullarda öğretmen bağlılığının, iş birliğinin ve kurumsal hedeflere yönelimin güçlendirilmesi sürecinde, paylaşılan liderlik yapılarının önemli bir işlev gördüğü görülmektedir. Bu yapılar, sadece yönetsel başarıyı değil, aynı zamanda öğretmenlerin öznel iyi oluşunu ve mesleki performansını da desteklemektedir. Alagöz ve arkadaşları (2022), bu liderlik biçiminin okul etkililiği üzerindeki doğrudan etkilerini ortaya koyarken, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımı, kolektif sorumluluk üstlenmeleri

ve liderliği birlikte inşa etmelerinin kurumsal verimliliği artırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde, okul etkililiği ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi inceleyen Bildirici (2020), paylaşımcı liderlik yapılarının bu ilişkide aracı bir rol oynadığını tespit ederek, okul iklimi ve liderlik yapısının öğretmenlerin bağlılığı üzerinde belirleyici bir unsur olduğunu ortaya koymuştur. daha sistematik olarak analiz etmiş ve bu yapının öğretmen bağlılığını, iş birliğini ve okul hedeflerine yönelimi artırdığını belirtmiştir. Bildirici (2020) ise okul etkililiği ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi incelemiş ve paylaşılan liderliğin bu ilişkide aracı rol oynadığını tespit etmiştir. Bu durum, okul etkililiğini yalnızca yönetsel verimlilik değil, aynı zamanda öğretmenlerin duygusal bağlılıkları ve örgüte olan sadakatleri üzerinden de düşünmeyi gerekli kılmaktadır.

Dağıtımcı liderlik uygulamaları, okulların yalnızca kısa vadeli performans göstergeleriyle değil, uzun vadeli yapısal sürdürülebilirliğiyle de doğrudan ilişkilidir. Bu durum, liderliğin kurumsal aidiyet, güven kültürü ve mesleki iş birliği gibi faktörleri desteklemesiyle açıklanabilir. Leithwood & Jantzi (2009), okul liderliğinin sadece yönetsel etkinliği değil, aynı zamanda okulun kurumsal sürekliliğini de etkileyen stratejik bir unsur olduğunu vurgulamıştır. Harris (2014) ise, dağıtımcı liderlik uygulamalarının okul kültürüyle bütünleşerek öğretmen katılımını ve sorumluluğu artırdığını ortaya koymuştur. Okulun tüm paydaşlarını sürece dâhil eden bu kapsayıcı yapı, liderlik süreçlerinin sahiplenilmesini, hedeflerin ortaklaşa belirlenmesini ve kararların tabana yayılmasını sağlar. Bu liderlik yaklaşımı, yönetsel etkinliğin ötesine geçerek, öğretmenlerin öz yeterliklerini, bağlılık düzeylerini ve profesyonel iş birliklerini desteklemektedir. Özellikle kolektif sorumluluğun arttığı okullarda, paydaşlar arasında güvene dayalı ilişkilerin güçlendiği, değişime açık, dinamik ve öğrenen bir okul yapısının ortaya çıktığı görölmektedir. Bu nedenle, dağıtımcı liderlik okulun gelişim vizyonunu destekleyen, kapsayıcı ve esnek bir yönetim modeli sunmaktadır.. Okulun tüm paydaşlarını sürece dâhil eden kapsayıcı yapısı sayesinde, liderlik süreçlerinin sahiplenilmesini, hedeflerin ortaklaşa belirlenmesini ve kararların tabana yayılmasını sağlar. Bu liderlik yaklaşımı, yönetsel etkinliğin ötesine geçerek, öğretmenlerin öz yeterliklerini, bağlılık düzeylerini ve profesyonel iş birliklerini desteklemektedir. Özellikle kolektif sorumluluğun arttığı okullarda, paydaşlar arasında güvene dayalı ilişkilerin güçlendiği, değişime açık, dinamik ve öğrenen bir okul yapısının ortaya çıktığı görölmektedir. Bu nedenle,

dağıtımcı liderlik okulun gelişim vizyonunu destekleyen, kapsayıcı ve esnek bir yönetişim modeli sunmaktadır. Bu yaklaşım, okul kültürünün sahiplenilmesini, hedeflerin ortaklaşa belirlenmesini ve sorumluluğun tabana yayılmasını sağlar. Bu yönüyle, okulların uzun vadeli başarıları ve kurumsal sürdürülebilirlikleri için stratejik bir liderlik yaklaşımıdır.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular dağıtımcı liderliğin okul etkililiği üzerindeki olumlu etkisini güçlü biçimde desteklemektedir. Bununla birlikte, okul etkililiği yalnızca akademik performansla değil; aynı zamanda öğretmenlerin iş doyumu, bağlılığı, örgütsel vatandaşlık davranışları ve kurumda kalma niyeti gibi insani faktörlerle de doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda liderlik, sadece yönetsel bir fonksiyon değil; aynı zamanda insan kaynağını güçlendiren, sürdürülebilir okul kültürünü destekleyen ve değişimi yönetebilen stratejik bir rol üstlenmektedir. Dağıtımcı liderlik ise bu gereklilikleri karşılayan esnek, katılımcı ve dönüşüm odaklı yapısıyla, çağdaş eğitim yönetimi anlayışına önemli katkılar sunmaktadır. Eğitim politikalarının bu liderlik anlayışını destekleyecek biçimde yapılandırılması, öğretim kalitesinin artırılması ve okulun öğrenen bir örgüt olarak gelişimi açısından hayati öneme sahiptir.

5.1.15. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin işten ayrılma algılarına etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

İşten ayrılma niyeti, çalışanların örgütlerinden ayrılmaya yönelik bilişsel hazırlıklarını ve duygusal uzaklaşmalarını ifade eden kritik bir göstergedir. Bu meta-analiz çalışmasında, dağıtımcı liderlik ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi konu alan dört çalışma analiz edilmiş ve elde edilen etki büyüklüğü (Fisher’s $Z = -.630$) olarak bulunmuştur. Bu bulgu, dağıtımcı liderliğin öğretmenlerin örgütte kalma eğilimlerini desteklediğini ve işten ayrılma niyetini anlamlı biçimde azalttığını ortaya koymaktadır.

Tariq (2022), dağıtımcı liderliğin öğretmenlerin psikolojik güçlenmeleri ve örgütsel bağlılıkları üzerinde doğrudan etkili olduğunu, bu iki değişkenin ise işten ayrılma niyetini azaltmada güçlü birer aracı rol üstlendiğini belirtmiştir. Bu bulgu, liderliğin dolaylı etkilerini ortaya koyması açısından dikkat çekicidir. Kavgacı ve Öztürk (2023) ise, liderliğe duyulan güvenin ve çalışanların işe olan duygusal bağlılıklarının, işten ayrılma niyeti üzerindeki belirleyici rolüne vurgu yaparak, güven temelli liderlik

modellerinin önemini ortaya koymuştur. Bu iki çalışma, örgüt içindeki sosyal sermayenin, güvenin ve psikolojik iklimin liderlik yapısıyla doğrudan ilişkili olduğunu, bu bağlamda dağıtımçı liderliğin yalnızca yönetsel değil, aynı zamanda duygusal bağlılık yaratan bir unsur olduğunu göstermektedir.

Yener (2014), özel öğretim kurumlarında yürüttüğü araştırmada, öğretmenlerin yöneticilerinden algıladıkları psikolojik güvenlik düzeyinin, paylaşılan liderlik ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi anlamlı biçimde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışma, örgüt içindeki psikolojik iklimin, liderlik tarzı ile çalışan davranışları arasında nasıl bir bağ kurduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bildirici (2020) ise okul etkililiğinin öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri üzerindeki etkisini, liderliğin paylaşımı bağlamında incelemiş ve liderlik biçiminin örgütsel bağlılık üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkiler yarattığını ileri sürmüştür. Bu iki çalışma birlikte değerlendirildiğinde, liderlik tarzının yalnızca yönetsel bir unsur değil, aynı zamanda öğretmenlerin kuruma yönelik tutumlarını ve bağlılıklarını şekillendiren stratejik bir değişken olduğu görülmektedir.

Dağıtımçı liderlik, bireylerin karar süreçlerine katılımını sağlayarak aidiyet hissini güçlendirmekte ve yalnızlık, dışlanmışlık gibi duyguları azaltmaktadır. Bu da işten ayrılma niyetinin temelinde yer alan psikolojik kopuşun önüne geçmektedir. Özellikle öğretmenlerin seslerinin duyulduğu, görüşlerinin önemsendiği liderlik yapılarına sahip okullarda, mesleki tatminin ve kalıcılığın daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Nitekim OECD'nin "Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools" raporunda (OECD, 2020), öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve sistemde kalma isteklerini destekleyen temel etkenlerden birinin okul liderliğinin niteliği olduğu ifade edilmektedir. Katılımcı liderlik anlayışı, öğretmenlerin karar süreçlerine aktif katılımını sağlayarak iş doyumunu, bağlılık ve psikolojik iyi oluş gibi faktörleri desteklemektedir. öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve sistemde kalma isteklerini artırmada okul liderliğinin kalitesi ve katılımcı yönetim anlayışının belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Benzer biçimde, Avrupa Komisyonu'nun "Supporting Teacher Careers" başlıklı raporu da (European Commission, 2022), öğretmen sirkülasyonunun azaltılması için liderliğin dağıtımçı, destekleyici ve güven temelli olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Sonuçta dağıtımçı liderlik yalnızca verimlilik değil, insan kaynağının sürekliliğini

sağlama açısından da kritik bir işleve sahiptir. Bu çerçevede, dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin işten ayrılma niyetini azaltmak için doğrudan ve dolaylı yollarla etkili olan bir liderlik biçimi olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim sistemlerinde öğretmen devrini azaltmak ve kurumsal hafızayı korumak için, liderliğin merkezileştirilmesinden ziyade, paylaşımcı ve katılımcı bir modele yönelmek gereklidir. Nitekim son yıllarda yapılan çalışmalar, liderliğin öğretmenlerin örgüte bağlılıklarını ve uzun süreli görev yapma isteklerini artırmada belirleyici olduğunu göstermektedir (Ingersoll & Strong, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Ayrıca, Türkiye'de öğretmen devri üzerine yapılan saha araştırmalarında da, okul yöneticisinin öğretmenlere karşı tutumu, karar süreçlerine katılım düzeyi ve liderlik anlayışı öğretmenlerin sistemde kalma ya da ayrılma kararlarında etkili faktörler olarak öne çıkmaktadır (TEDMEM, 2023).

Bu meta-analiz çalışmasının bulguları, dağıtımçı liderliğin eğitim örgütlerinde çok boyutlu ve istatistiksel olarak anlamlı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Özellikle akademik iyimserlik, iş doyumu, örgütsel iklim, örgüt kültürü, örgütsel bağlılık, örgütsel güven, öğretmen özyeterliliği, öğretmen iş birliği, örgütsel vatandaşlık davranışı, stres düzeyi, psikolojik güçlendirme, öğretmen profesyonelliği, mesleki motivasyon, okul etkililiği ve işten ayrılma niyeti gibi toplamda on beş farklı değişken üzerinde anlamlı etkiler gözlemlenmiştir. Bu bulgular, dağıtımçı liderliğin sadece yönetsel süreçlerde değil, öğretmen tutum ve davranışlarında da güçlü bir dönüştürücü rol oynadığını göstermektedir.

5.1.16. Araştırma “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının akademik başarıya etkisi nasıldır? Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu meta-analiz çalışmasında, dağıtımçı liderlik uygulamaları ile akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik 7 çalışma üzerinden hesaplanan etki büyüklüğü Fisher's $Z = 0.454$ olarak bulunmuştur. Bu değer, Cohen'in (1988) etki büyüklüğü sınıflamasına göre orta düzeyde anlamlı bir ilişkiyi göstermektedir. Elde edilen bulgu, dağıtımçı liderlik uygulamalarının öğrenci akademik başarısını artırmada kayda değer bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu etkiye en çok, liderlik görevlerinin öğretmenlere dağıtılması, kolektif karar alma kültürü, öğretim odaklı iş birliği ve okul içi profesyonel öğrenme topluluklarının güçlenmesi katkı sağlamış olabilir.

Uluslararası literatürle karşılaştırıldığında, bu sonuç Leithwood ve Mascall (2008), Hallinger ve Heck (2009, 2010) ve Handford ve Leithwood (2019) gibi öncü çalışmalarla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmalarda dağıtımçı liderlik, okul içindeki karar alma süreçlerine öğretmenlerin katılımını artırmakta, okul kültürünü iyileştirmekte ve öğrenme-öğretme süreçlerinin kalitesini destekleyerek öğrenci başarılarını dolaylı yollarla yükseltmektedir. Örneğin Hallinger ve Heck (2010) tarafından yapılan boylamsal yapısal eşitlik modellemesi analizinde, dağıtımçı liderliğin akademik kapasiteyi artırarak matematik başarılarını olumlu yönde etkilediği gösterilmiştir. Benzer şekilde, Leithwood ve arkadaşları (2019) iş birliğine dayalı liderlik ortamlarında öğrencilerin akademik kazanımlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Türkiye özelinde yapılan çalışmalar da benzer şekilde, okul yöneticilerinin liderlik yetkilerini öğretmenlerle paylaşımlarının hem öğretmen motivasyonunu hem de öğrenci başarılarını artırdığını ortaya koymaktadır (Koçak, 2020; Yılmaz ve Taşdan, 2016). Bununla birlikte, ulusal çalışmalarda çoğunlukla dağıtımçı liderliğin doğrudan akademik başarıya etkisi yerine, öğretmen tutumları, okul iklimi ve iş birliği gibi aracı değişkenler üzerinden dolaylı etkiler analiz edilmiştir. Bu meta-analiz çalışması, dağıtımçı liderliğin akademik başarı üzerindeki doğrudan ve anlamlı etkisini açık biçimde göstermesi açısından Türkiye literatürüne önemli bir katkı sunmaktadır.

OECD'nin TALIS 2018 raporu, dağıtımçı liderliğin öğretmen özerkliği ve mesleki iş birliğini artırarak öğrenci öğrenmesini desteklediğini ortaya koymaktadır (OECD, 2020). Benzer şekilde, PISA 2018 sonuçları da yüksek başarıya sahip eğitim sistemlerinde okul liderliğinin öğretimsel süreçleri kolektif biçimde yönlendirdiğini göstermektedir (OECD, 2019). Türkiye'de MEB'in 2023 Eğitim Vizyonu belgesi, liderlik rollerinin okul paydaşlarına dağıtılmasını teşvik eden bir yaklaşımı benimsemiştir (MEB, 2018). Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2021) tarafından yayımlanan politika notlarında ise dağıtımçı liderliğin öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileri vurgulanmaktadır. Bu raporlar, liderliğin merkezî değil, paylaşılan biçimlerde yürütülmesinin akademik başarıya katkı sağladığını göstermektedir. Ulusal ve uluslararası politika belgeleri, dağıtımçı liderliğin sadece yönetsel değil, aynı zamanda pedagojik bir güç kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, çalışmada ulaşılan etki büyüklüğü ilgili kurumsal

raporlarla tutarlılık göstermektedir.

Sonuç olarak, ulaşılan orta düzeyli ve istatistiksel olarak anlamlı etki büyüklüğü, dağıtımçı liderliğin sadece yönetsel bir tercih değil, aynı zamanda öğrenci öğrenme çıktıları açısından stratejik bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Okullarda liderliğin merkeziyetçilikten uzak, katılımcı ve kolektif biçimde yapılandırılması, sadece öğretmenlerin değil, doğrudan öğrencilerin akademik performanslarını da olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının ve okul yönetim modellerinin, liderliği paylaşan, yetki devreden ve birlikte karar alma süreçlerini destekleyen bir yapıya evrilmesi, öğrenci başarısını artırma hedefiyle tutarlılık göstermektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler

Eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısının yeniden yapılandırılması bağlamında, dağıtımçı liderlik anlayışının politika düzeyinde sistematik biçimde tanımlanması ve desteklenmesi gerekmektedir. Bu liderlik yaklaşımı, okul paydaşlarının tamamını karar alma ve uygulama süreçlerine dahil ederek daha katılımcı, demokratik ve iş birliğine dayalı bir eğitim kültürünün oluşumunu teşvik etmektedir.

- Okul etkililiği, örgütsel güven, kültür ve iklim gibi kurumsal değişkenler üzerinde yüksek düzeyde pozitif etki gözlemlenmiştir. Bu bulgular, liderliğin tek bir bireyde merkezileşmesi yerine; öğretmenler, müdür yardımcıları ve diğer paydaşlar arasında adil ve bilinçli biçimde dağıtılmasının, okulun genel işleyişini güçlendirdiğini göstermektedir. Bu nedenle okul yöneticileri, stratejik karar alma, problem çözme ve pedagojik liderlik gibi süreçlere öğretmenleri etkin biçimde dahil etmelidir.
- İş doyumunu, örgütsel bağlılık ve akademik iyimserlik gibi öğretmen tutumlarına yönelik değişkenlerdeki olumlu ilişkiler, katılımcı yönetim anlayışının öğretmenleri motive ettiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin görüşlerinin alındığı, karar süreçlerine katılımın teşvik edildiği ve mesleki özerkliğin desteklendiği yönetsel yaklaşımlar yaygınlaştırılmalıdır.
- Dağıtımçı liderliğin öğretmen öz-yeterliği, iş birliği, motivasyon ve

profesyonellik gibi değişkenler üzerindeki anlamlı etkisi, liderliğin öğretmenlerin bireysel gelişimine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, okul yöneticileri, öğretmenler arası öğrenme toplulukları oluşturmalı, mentorluk sistemlerini geliştirmeli ve sürekli mesleki gelişimi destekleyen yapılar kurmalıdır.

- Araştırmada örgütsel stres ve işten ayrılma niyeti gibi olumsuz çıktılar üzerinde dağıtımcı liderliğin yüksek düzeyde ters yönde etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgu, çalışanlar üzerindeki baskıyı azaltan ve kuruma aidiyet duygusunu artıran bir liderlik anlayışının okulda duygusal güvenliği ve istikrarı güçlendirebileceğini göstermektedir. Özellikle tükenmişlik riski altındaki okullarda bu liderlik biçimi önleyici bir müdahale aracı olarak benimsenmelidir.
- Öğrencilerin akademik başarısını artırmak amacıyla, okul liderliğini yalnızca yöneticilerle sınırlamayan; öğretmenlerin karar alma, uygulama ve değerlendirme süreçlerine aktif olarak katılımını teşvik eden dağıtımcı liderlik modellerini sistematik biçimde desteklemelidir.

5.2.2. Uygulayıcılara (Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere) Yönelik Öneriler

Okul yöneticileri ve öğretmenler, dağıtımcı liderlik uygulamalarının sahadaki ana taşıyıcı aktörleri konumundadır. Bu bağlamda:

- Öğretmen liderliğinin sistematik biçimde teşvik edilmesi, pedagojik liderlik, rehberlik, zümre başkanlığı ve proje koordinasyonu gibi rollerin tüm öğretmenlere adil ve şeffaf şekilde sunulmasını gerektirir.
- Okul içi güven kültürünün inşası, açık iletişim kanallarının geliştirilmesi, öğretmenlerin seslerinin duyulması ve mesleki kimliklerinin değerli kılınması açısından önemlidir.
- Liderlik rollerinin paylaşılması, öğretmenlerin kurumsal aidiyet düzeylerini yükselterek örgütsel bağlılığa, motivasyona, okul iklimi ve örgüt kültürüne olumlu katkı sunmalarını sağlayabilir.

5.2.3. Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Öneriler

Dağıtımcı liderlik yaklaşımının etkin biçimde hayata geçirilebilmesi için öğretmenler

ve yöneticilere yönelik sürekli mesleki gelişim süreçlerinin içeriği yeniden ele alınmalıdır.

- Kuramsal bilgiden uygulamaya geçişi kolaylaştıracak etkileşimli ve senaryo temelli hizmet içi eğitimler geliştirilmelidir.
- Sosyal ve duygusal liderlik becerileri (karar alma, empati kurma, çatışma çözme, geribildirim verme) öncelikli eğitim modülleri olarak ele alınmalıdır.
- Eğitimler, örgütsel liderlik kapasitesini geliştirmeyi hedeflemeli; öğretmenlerin sadece kendi sınıflarıyla sınırlı olmayan daha geniş bir okul vizyonuna katkı sunabilmelerine olanak tanınmalıdır.

5.2.4. Öğretmenler ve Öğrenen Organizasyonlar Açısından Öneriler

Dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik eden, bireysel ve kolektif öğrenme süreçlerini destekleyen bir organizasyonel kültürün oluşumunu sağlar.

- Mesleki özerklik, öğretmenlerin öğretim programlarının uyarlanması, yöntem seçimleri ve öğrenci değerlendirmeleri konularında daha fazla inisiyatif alabilmelerini sağlayacak biçimde artırılmalıdır.
- Bilgi paylaşımını teşvik eden organizasyonel mekanizmalar (profesyonel öğrenme toplulukları, zümre toplantıları, okul içi AR-GE grupları) oluşturulmalı ve sürdürülebilirliği güvence altına alınmalıdır.
- Öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştiren öğrenen bireyler olarak konumlandırılmasına katkı sunan dağıtımçı liderlik modeli okul genelinde teşvik edilmelidir.

5.2.5. Gelecek Araştırmalar için Öneriler

Dağıtımçı liderlik literatürünün son yıllarda genişlemiş olmasına rağmen, özellikle bazı değişkenler açısından halen ampirik bilgi eksikliği söz konusudur.

- Motivasyon, örgütsel stres ve okul etkililiği gibi değişkenler üzerinde odaklanan yeni ampirik çalışmalar, dağıtımçı liderlikle daha az incelenmiş değişkenler olarak arttırılmasına katkı sağlanmalıdır.
- Öğrenci akademik başarısı, örgütsel çıktılar ve okulun genel performansı gibi

nihai eğitim çıktıları ile dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiler, farklı demografik ve kültürel bağlamlarda test edilmelidir.

- Uzunlamasına (boylamsal) araştırmalar, dağıtımçı liderliğin zamansal etkilerini değerlendirmek açısından kritik öneme sahiptir ve literatürdeki nedensellik tartışmalarına metodolojik katkı sağlayacaktır.
- Bu meta-analiz çalışması, birincil kaynaklardan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiş olsa da, içerdiği çalışmaların büyük çoğunluğunun korelasyonel yöntemlere dayanması metodolojik açıdan bir sınırlılık teşkil etmektedir. Bu nedenle, elde edilen bulguların nedensellik ilişkilerini ortaya koyduğunu iddia etmekten kaçınılmalıdır. Dağıtımçı liderliğin doğasına ilişkin daha derinlemesine anlayışlara ulaşmak için nitel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum, elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Ayrıca, analiz edilen çalışmaların büyük bir kısmının Türkiye bağlamında gerçekleştirilmiş olması, kültürel çeşitliliğin yansıtılmamış olabileceğini göstermektedir.

Bu öneriler doğrultusunda, dağıtımçı liderlik anlayışının sistematik olarak eğitim sistemine entegre edilmesi, okulların daha demokratik, katılımcı ve iş birliğine dayalı yapılar hâline dönüşmesini sağlayabilir. Bu dönüşüm, yalnızca liderlik pratiğini değil, aynı zamanda öğretmen-öğrenci ilişkilerinden okul kültürüne, akademik çıktılardan örgütsel sürdürülebilirliğe kadar birçok boyutu olumlu yönde etkileyecektir.

KAYNAKÇA

- *Aboudahr, ShMF. & Jiali, L. (2019). The relationship between distributed leadership and teachers' organizational commitment in Guangzhou city, China. *J. Educ. Manage. Stud.*, 9(1): 01-05
- *Adıgüzelli, Y. (2016). Examining the relationship between distributed leadership and organizational trust according to opinions of teachers. *TED Eğitim ve Bilim*, 41(185). <https://doi.org/10.15390/eb.2016.6218>
- *Ağırdaş, Y. (2014). *Resmi liselerde dağıtımçı liderlik ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi (Çorum ili örneği)* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- *Akın Kösterelioğlu, M. (2017). The effect of teachers' shared leadership perception on academic optimism and organizational citizenship behaviour: A Turkish case. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 246-258.
- *Al-Harhi, A. S., & Al-Mahdy, Y. F. (2016). Distributed leadership and school effectiveness in Egypt and Oman: An exploratory study. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 867-885.
- *Al-Mahdy, Y. F., Al-Harhi, A. S., & Al-Rawhia, B. A. (2016). Availability of professional learning community and the leadership practices that support it in governmental schools in Egypt and the Sultanate of Oman. *Journal of Educational and Psychological Studies [JEPS]*, 10(2), 271-289.
- *Alabbad, S. A. (2022). *Does distributed leadership lead to greater teacher job satisfaction? An examination of the effects of distributed leadership on secondary teachers job satisfaction in the eastern province of Saudi Arabia.* (Unpublished doctoral thesis). USA: The Pennsylvania State University.
- *Alagöz, T., Aydoğan, A., Durmaz, S., ve Alagöz, A. (2022). Paylaşılan liderliğin okul etkililiği üzerindeki etkisi. *International Journal of Active Learning*, 7(1), 84-99.
- *Alazmi, F. (2024). Predicting teacher voice behaviour: The influence of distributed leadership, psychological empowerment and power distance orientation in

Kuwait. *Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 16(2), 101–119.

- *Alenezi, A. (2019). The relationship between distributed leadership practices and academic optimism among faculty members in Northern Border University. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 1045-1060.
- *Alhassan, N., & Alhassan, N. (2022). Distributed leadership, teacher organizational commitment and teacher empowerment among private elementary school teachers in Northern Ghana. *American Journal of Multidisciplinary Research and Innovation*, 1(2), 86-95.
- *Ali, H., Akram, S., & Hafeez, M. (2021). Analyzing the link between distributed leadership and teachers' self-efficacy beliefs at secondary school level. *Annals of Social Sciences and Perspective*, 2(2), 287-298.
- *Amzat, I. H., & Hussein, N. (2022). Estimating the effect of principal instructional and distributed leadership on professional development of teachers in Jakarta, Indonesia. *Journal of Educational Administration*, 60(3), 321-340
- *Arık, H., & Çağlar, Ç. (2023). Relationship of teachers' perceptions about the distributed leadership roles of administrators with organizational stress. *e-International Journal of Educational Research*. 10.19160/e-ijer.1335345
- *Ataş Akdemir, Ö. (2016). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserlikleri ile örgütsel bağlılık ve okul başarısıyla ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- *Atılkan, N. (2019). *Okul müdürünün dağıtımcı liderlik davranışları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi
- *Aydoğan, H. (2018). *Özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Uşak Üniversitesi.

- *Bakır, M. ve Aslan, A. (2015). Okul örgütlerinde paylaşılan liderlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Educational Administration Theory and Practice Journal*, 21(1). <https://doi.org/10.14527/kuey.2015.001>
- *Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., & Gümüş, S. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: Mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 46(185), 1-13.
- *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.
- *Beycioğlu, K., Aslan, B., & Kondakçı, Y. (2012). Distributed leadership and organizational trust: The case of elementary schools. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18(4), 549-572.
- *Bildirici, S. (2020). *Okul etkililiğinin işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde paylaşılan liderliğin aracılık rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- *Boru, N., & Bellibas, M. S. (2021). Comparing the relationships between school principals' leadership types and teachers' academic optimism. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 345-362.
- *Büyükgöze, H., Gün, F., & Özdemir, M. (2022). Linking distributed leadership with collective teacher innovativeness: The mediating roles of job satisfaction and professional collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 1-20.
- *Cansev, Ö. (2021). *Öğretmen algularına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Karaman, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- *Cansoy, R. ve Parlar, H. (2018). Okul etkililiğinin bir yordayıcısı olarak öğretmen liderliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 99(99), 1-18. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.346648>

- *Chang, I. H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership ve Management*, 31(5), 491-515.
- *Chuaiddi, M., & Wahab, J. A. (2024). Distributive leadership practices of administrators and it relationship with job stress of elementary school teachers. *International Journal of Contemporary Education, Religious Studies and Humanities*, 4(1), 55-64.
- *Coşkun Yurtyapan, M. (2021). Paylaşılan liderlik ile okul akademik iyimserlik ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 1-20.
- *Çiçek, E. (2018). *Eğitim kurumlarında dağıtımçı liderlik ve örgütsel güven arasındaki ilişki: Kayseri il merkezi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- *Çoban, O. & Atasoy, R. (2020). Relationship between distributed leadership, teacher collaboration and organizational innovativeness. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 903-911, DOI: <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20679>
- *Çobanoğlu, N. (2020). Relation among managers, teachers and schools at state schools in Turkey: Shared leadership, job satisfaction, organizational trust. *European Journal of Education Studies*, 7(7), 315-342
- *Çobanoğlu, N. (2021). The relationship between shared leadership, employee empowerment and innovativeness in primary schools: A structural equation modeling. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 327-339. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.327>
- *Çomak, M. (2021). *Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik uygulama becerileri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir
- *Davis, J. (2014). The relationship between distributed leadership, school culture, and teacher self-efficacy. *Journal of School Leadership*, 24(5), 1-20.
- *DeMarco, A. L. (2018). *The relationship between distributive leadership, school culture, and teacher self-efficacy at the middle school level*. (Unpublished

Doctoral Thesis). Seton Hall University.

- *Erdoğan, Ç. (2021). Eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 1-15.
- *Erdoğan, O., Sezgin, F., Özdemir, S., Özdemir, N., Zepeda, S. J., & Kılınç, A. Ç. (2024). How national and school cultural factors influence the link between distributed leadership and collective teacher innovativeness: Testing a multilevel moderated mediation model. *European Journal of Education*, 59(4), e12718.
- *Ereş, F., ve Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyum algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3).
- *Ghazali, M. A. M., & Alias, B. S. (2024). The Relationship between principal's distributive leadership practices and teacher job satisfaction in secondary schools in Pasir Mas District, Kelantan. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(9), 2555-2570.
- *Ghirmai, D. J., & Hongde, L. (2023). Exploring the effects of principals' distributed leadership practices on learners' learning achievement as mediated by teachers' commitment. *South African Journal of Education*, 43(1), 1-12.
- *Halim, R. A., & Ahmad, H. (2016). Distributed leadership, contextual factor and teachers' self-efficacy in Malaysia. *Educational Leader (Pemimpin Pendidikan)*, 4, 31-38.
- *Hamzah, M. I. M., & Jamil, M. F. (2019). The relationship of distributed leadership and professional learning community. *Creative Education*, 10(12), 2730-2741.
- *Hasanvand, M. M., Zeinabadi, H. R., Shomami, M. A. & Karfestani, H. J. (2013). The study of relationship between distributed leadership and academic optimism in high schools of Iran. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 7(7), 623-630
- *Hata, H. A. M., Nor, M. Y. M., & Hamid, A. H. A. (2020). The Influence of distributed leadership on teachers' competency in secondary school. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(4), 53-66.

- *Hua, H. K., & Ling, Y. L. (2019). Distributive leadership and its relationship to organizational commitment in secondary schools of Sarawak. *Sumerianz Journal of Education, Linguistics and Literature*, 2(7), 42-46.
- *Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (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.
- *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.
- *Husin, R., & Mohamad, M. A. (2019). Distributive leadership and work commitment among secondary school leaders: Initial evidence from Malaysia. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 5(4), 1-11.
- *İşcan, S. (2014). *Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- *Jacobs, G. E. (2010). *The relationship between distributed leadership as practiced by principals and the organizational commitment of teachers.*(Unpublished doctoral thesis), Georgian Southern University.
- *Joo, H. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professionalism: The case of Korean middle schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(4), 563–577.
- *Kaplan, T. Y., ve Yüner, B. (2023). Dağıtımçı liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(29), 594-612.
- *Kara, M., ve Yılmaz, G. (2023). Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ve okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Kağıthane ilçesi örneği). *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-10.
- *Karaavcı, M. F. (2021). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve okul kültürü algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.

- *Kavgacı, H. (2024). Does relational context matter? Trust in principal as a moderator between distributed leadership and organisational citizenship behaviours in Turkish schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432241292938.
- *Kavgacı, H., & Öztürk, N. (2023). How distributed leadership and teachers' psychological capital influence turnover intention? Understanding the mediating role of trust in principal and work engagement. *Educational Administration: Theory and Practice*, 29(1), 1-20.
- *Kaya, K., Erdoğan, O., Yeşil, Y., & Sezgin, F. (2024). The Roles of collective teacher efficacy and commitment in the relationship between turkish language teachers' job satisfaction and school principal distributed leadership. *SAGE Open*, 14(3), 21582440241271136.
- *Khan, F., Khan, M., & Wahid, A. (2023). Unlocking academic success: exploring the impact of distributed leadership on schools' climate and students' achievement at secondary level in District Kohat. *Global Social Sciences Review*, VIII.
- *Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., & Çepni, O. (2023). Exploring the association between distributed leadership and student achievement: The mediation role of teacher professional practices and teacher self-efficacy. *Journal of Curriculum Studies*, 55(3), 352-368.
- *Kılınç, A. Ç. (2014). A Quantitative study of the relationship between distributed leadership and organizational citizenship behavior: Perceptions of Turkish primary school teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), 69-78.
- *Kulu, M. (2020). *Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- *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).
- *Kurt, T. (2022). Okul müdürlerinin dağıtımçı ve hizmetkâr liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(1),

1–17.

- *Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- *Li, X., Smith, J., & Wu, L. (2024). The chain mediating role of teachers' job stress in the influence of distributed school leadership on job satisfaction: Evidence from China, the United States, England, and Australia. *International Journal of Educational Management*, 38(1), 45–62.
- *Liu, S., Keeley, J. W., Sui, Y., & Sang, L. (2021). Impact of distributed leadership on teacher job satisfaction in China: The mediating roles of teacher autonomy and teacher collaboration. *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101099.
- *Ma, W., Wang, W., & Li, Y. (2024). Distributed leadership mirrors teacher professionalism via collaborative learning and relational trust: Evidence from China. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104229.
- *Majouni, H., Ardalan, M. R., Ghanbari, S., & Afzali, A. (2023). Investigating the relationship between level five leadership and distributive leadership with organizational excellence of schools through structural and psychological empowerment of teachers. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 14(2), 85-61.
- *Malloy, J. (2012). Distributed leadership affects teachers' academic optimism and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 1-15.
- *Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 1-20.
- *Mayan, M. P., & Mansor, M. (2021). Distributive leadership practices and teachers' self-efficacy in national school, Selangor: Kepimpinan Distributif dan Efikasi Kendiri Guru-Guru di Sekolah Kebangsaan, Negeri Selangor. *Management Research Journal*, 10, 12-23.
- *Muthiah, V., Adams, D., & Abdullah, Z. (2021). Teachers' organizational commitment in international schools: Does distributed leadership make a difference?. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*,

9(2), 1-17.

- *Ofluoğlu, K. (2023). *Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin iş birliği arasındaki ilişkide güç mesafesinin düzenleyicilik rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
- *Oldaç, Y. (2016). Paylaşılan liderlik, kolaylaştırıcı okul yapısı, mesleki işbirliği, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki: bir okul etkililiği modeli. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-15.
- *Omoresemi-Ogiamien, S. O. (2022). *Relationship between distributed leadership, school culture, and self-efficacy of teachers in public high schools*. (Unpublished doctoral thesis). USA: Grand Canyon University.
- *Özdemir, N., Kılınc, A. Ç., Polatcan, M., Turan, S., & Bellibaş, M. Ş. (2023). Exploring teachers' instructional practice profiles: Do distributed leadership and teacher collaboration make a difference?. *Educational administration quarterly*, 59(2), 255-305.
- *Özuyulası, A. (2020). *Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- *Pan, H. L. W., & Chen, W. Y. (2024). School context matters? Faculty trust and academic emphasis moderating the effects of principals' distributed leadership on teacher leadership. *Journal of Educational Administration*, 62(2), 181-196.
- *Peker, B. (2022). *Eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgüt kültürü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- *Pineda Jr., G. R. (2024). Does distributed leadership deliver on its promises in schools? Implications for teachers' work satisfaction and self-efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 60(1), 45-72.
- *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.
- *Rashid, A. R. A., & Latif, S. A. (2021). The relationship between distributive

leadership and teachers' collective efficacy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(6), 1-12.

- *Rasouli, S., Nikpay, I., & Farahbakhsh, S.. (2017). The effect of principals' distributed leadership on organizational commitment of teachers with mediating role of organizational-based self-esteem in khorramabad elementary schools. *Journal Of Management And Planning In Educational Systems*, 10(118), 103-132. Sıd. <https://Sid.Ir/Paper/217964/En>
- *Ray, H. (2019). *Okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi.
- *Sahraee, F., Rad, H. F., & Elhampour, H. (2021). The Effects of distributive leadership style: Beyond teachers' job satisfaction. *School Administration*, 9(3), 13-30.
- *Samancıoğlu, M., Bağlıbel, M., & Erwin, B. J. (2020). Effects of distributed leadership on teachers' job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship. *Pedagogical research*, 5(2).
- *Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, 21(3), 315-336.
- *Sarıçiçek, L. (2014). *Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesindeki ilkokullarda öğretmen görüşlerine göre paylaşılan liderlik ve okul iklimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- *Sırıklığıl, R. (2020). *Eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- *Sun, A., & Xia, J. (2018). Teacher-perceived distributed leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: A multilevel SEM approach using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*, 92, 86-97.
- *Tariq, A. (2022). *The effects of distributed leadership and psychological empowerment on faculty turnover as mediated by organizational commitment*

and job satisfaction. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.

- *Tariq, A. (2024). School principals' distributed leadership style, teachers' job satisfaction and organizational commitment: A case of low-income and underdeveloped country. *Kurdish Studies*, 12(4), 389-409. <https://doi.org/10.53555/ks.v12i4.2966>
- *Thien, L. M., & Chan, Y. (2022). One-size-fits-all? A cross-validation study of distributed leadership and teacher academic optimism. *Educational Management Administration ve Leadership*, 50(1), 43-63.
- *Thien, L. M., Adams, D., & Koh, H. M. (2021). Nexus between distributed leadership, teacher academic optimism and teacher organisational commitment: a structural equation modelling analysis. *International Journal of Educational Management*, 35(4), 830-847.
- *Ting, L. M., Tahir, L. M., & Hassan, R. (2024). Principals' distributed leadership toward middle leaders' organizational commitment in primary schools in Johor. *Pakistan Journal of Life & Social Sciences*, 22(2).
- *Torres, D. (2018). Distributed leadership and teacher job satisfaction in Singapore. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 127-142.
- *Torres, D. G. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in US schools. *Educational Administration Quarterly*, 55(2), 1-20.
- *Tsuyuguchi, K., Fujiwara, F., & Uzuki, Y. (2024). The effects of community-wide distributed leadership on students' academic achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 27(2), 221-243.
- *Uçar, R. (2021). The effect of school principals' distributed leadership behaviours on teachers' organizational commitment. *International Education Studies*, 14(5), 19-30.
- *Uçar, R. ve Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 198-198.

<https://doi.org/10.17755/esosder.289661>

- *Ulusoy, T. (2014). *Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- *Uslu, B., ve Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim okullarında müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 32(2).
- *Veyisoğlu, N. (2024). *Okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarının örgütsel sinerji üzerindeki rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi.
- *Wahab, J. A., Hamid, A. H. A., Zainal, S., & Rafik, M. F. M. (2013). The relationship between headteachers' distributed leadership practices and teachers' motivation in national primary schools. *Asian Social Science*, 9(16), 161.
- *Wang, T., Deng, M., & Tian, G. (2022). More leadership, more efficacy for inclusive practices? Exploring the relationships between distributed leadership, teacher leadership, and self-efficacy among inclusive education teachers in China. *Sustainability*, 14(23), 16168.
- *Yakut Özek, B., & Büyükgöze, H. (2023). Dağıtımçı liderlik ve iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi: Öğretmen özyeterliliği ve işbirliğinin aracı rolleri. *Eğitim ve Bilim*, 48(213), 255-277.
- *Yang, J., & Chang, M. (2024). The effects of perceived distributed leadership on teacher professional development among primary school teachers: The mediating role of teacher professional learning community. *International Journal of Educational Research*, 8, 163-177.
- *Yener, D. (2014). *Özel ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik davranışı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik güvenlik algısının aracı değişken ilişkisinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi.

- *Yetim, Z. (2015). *İlköğretim kurumlarında dağıtımçı liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Seydikemer örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Yılmaz, D. ve Turan: (2015). Dağıtımçı liderliğin okullardaki görünümü: bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Educational Administration Theory and Practice Journal*, 21(1). <https://doi.org/10.14527/kuey.2015.005>
- *Zare, M., & Nastiezaie, N. (2019). The relationship between distributed leadership and work self-efficacy with the mediating role of academic optimism of the teacher. *Journal of Educational and Management Studies*, 9(2), 1-10.
- *Zheng, X., Yin, H., & Liu, Y. (2019). The relationship between distributed leadership and teacher efficacy in China: The mediation of satisfaction and trust. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28, 509-518.
- *Zulkefli, S. A., Mustakim, S. S., Hassan, A., Abdullah, A., & Basri, R. (2021). Measuring organizational commitment and distributed leadership: a study in malaysian secondary schools. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(7). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v11-i7/10416>
- Abdelfafiz, M., Alloubani, A., & Almatari, M. (2016). Impact of leadership styles adopted by head nurses on job satisfaction: A comparative study between governmental and private hospitals in Jordan. *Journal of Nursing Management*, 24(3), 384-392. <https://doi.org/10.1111/jonm.12333>
- Akan, D. ve Kılıç, M. (2018). Dağıtımçı liderliğe ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 22-40. <https://doi.org/10.33907/turkjes.425590>
- Akar, H. (2018). Meta-Analysis study on organizational outcomes of ethical leadership. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 6-25.
- Akçöltekin, A., Sarıkaya, İ., Engin, A., ve Akçöltekin: (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz yeterliliklerinin incelenmesi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (40), 44-51. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.431489>

- Akdemir, A. (2008). Liderlik ve motivasyon. İçinde A. Şimşek (Ed.), *Eğitimde yönetim ve liderlik* (s. 125-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Akiri, E. & Dori, Y. (2021). Professional growth of novice and experienced stem teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 31(1), 129-142. <https://doi.org/10.1007/s10956-021-09936-x>
- Akman, Y. (2024). Dört çerçeve liderlik yaklaşımı bağlamında okul müdürlerinin liderlik davranışlarının okul etkililiğiyle ilişkisinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2175-2189. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1462232>
- Aksel, N. ve Elma, C. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471112>
- Akyürek, M. İ., & Bülbül, A. E. (2024). The relationship between distributed leadership and academic optimism: a meta-analysis study. *Leadership and Policy in Schools*, 1-16.
- Albagawi, B. S. (2019). The impact of laissez-faire leadership on role ambiguity and role conflict: Implications for job performance. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(2), 1-13.
- Alber, N., Saleh, A., ve Gaafar, N. (2016). Determinants of employee empowerment as applied on the egyptian petroleum sector. *Journal of Environmental Science*, 36(2), 85-109. <https://doi.org/10.21608/jes.2016.27665>
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57. <https://doi.org/10.19126/suje.46033>
- Altinkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 57-71. <https://doi.org/10.19126/suje.46033>
- Amabile, T. M. (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human Resource*

Management Review, 3(3), 185–201. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(93\)90012-S](https://doi.org/10.1016/1053-4822(93)90012-S)

Ambusaidi, A. & Alhosni, K. (2023). Mathematics and science teachers' perceptions of the factors influencing teaching and professional identity. *Problems of Education in the 21st Century*, 81(3), 303-326. <https://doi.org/10.33225/pec/23.81.303>

Ambusaidi, A. K., & Alhosni, K. Z. (2023). Mathematics and science teachers' perceptions of the factors influencing teaching and professional identity. *Problems of Education in the 21st Century*, 81(3), 303-326.

Anitha, J. (2014). Determinants of employee engagement and their impact on employee performance. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 63(3), 308–323. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-01-2013-0008>

Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL]. (2011). Australian Professional Standard for Principals.

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462. <https://doi.org/10.1348/096317999166789>

Avolio, B. J., Gardner, W. L., & Walumbwa, F. O. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>

Aytaç, S. (2009). İş stresi yönetimi el kitabı iş stresi: Oluşumu, nedenleri, başa çıkma yolları, yönetimi. *Uludağ Üniversitesi İİBF*, 1-34.

Bakır, D. ve Aslan, Y. (2014). Paylaşılan liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi/the effect of distributed leadership on teachers' organizational commitment. *E-International Journal of Educational Research*, 5(3). <https://doi.org/10.19160/e-ijer.38888>

Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job demands–resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 34(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>

- Bal, M., Atıcı, E., & Danayiyen, A. (2022). The effect of physiotherapists' person-organization fit and burnout on their turnover intention: the case of Ankara public hospitals. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1320-1331. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1050382>
- Ball, S. J. (2012). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Routledge.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bangs, J., & Frost, D. (2012). Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for education international. *Education International Research Institute*.
- Bardakoğlu, O. ve Akgündüz, Y. (2016). Psikolojik güçlendirme ile iş motivasyonu arasındaki ilişkide algılanan örgütsel desteğin aracılık rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 77–92.
- Basım, H.N. ve Şeşen, H. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği uyarlama ve karşılaştırma çalışması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 61 (4). 83-101.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1987). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 12(1), 113-121.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.207>
- Başaran, İ. E., & Çinkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Bedi, A., Alpaslan, C. M., & Green, S. (2016). A meta-analytic review of ethical leadership outcomes and moderators. *Journal of Business Ethics, 139*, 517-536.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2010). What is school improvement? Lessons learned in Chile. UNESCO.
- Bennett N, Wise C, Woods PA, et al. (2003) *Distributed Leadership: A Desk Study*. Nottingham: NCSL.
- Bennis, W., & Nanus, B. (2007). *Liderler: Stratejik vizyon sahibi liderlerin dört anahtarı* (Çev. A. İ. Erdem). İstanbul: MESS Yayınları.
- Bharadwaja, M. & Tripathi, N. (2020). Linking empowering leadership and job attitudes: the role of psychological empowerment. *Journal of Asia Business Studies, 15*(1), 110-127. <https://doi.org/10.1108/jabs-03-2020-0098>
- Bodnarczuk, M. (2008). The Organizational Trust Index as window into organizational culture. *Boulder, CO: Breckenridge Institute*.
- Bolat, T. (2008). *Dönüştürücü liderlik, personeli güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi*. Detay Yayıncılık.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *International Journal Of Management Reviews, 13*(3), 251-269.
- Bonneville, D. (2017). *Demystifying distributed leadership: How understanding principles of practice and perceptions regarding ambiguity can enhance the leadership capacity of department chairs* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Massachusetts at Amherst.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to Meta-Analysis*, Wiley, UK.
- Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2005). *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Brownell, M. T., Yeager, E. H., Rennells, M. S., & Riley, T. (1997). Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education, 20*(4), 340–359. <https://doi.org/10.1177/088840649702000407>

- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T., & Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: Leading high-performing leadership teams in English schools. *School Leadership & Management*, 32(1), 21–36.
- Buyruk, H. & Akbaş, A. (2021). An analysis on the relationship between teachers' occupational professionalism and their autonomy. *Ted Eğitim Ve Bilim*. <https://doi.org/10.15390/eb.2021.9996>
- Buyruk, H., & Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerklikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 431–451. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9996>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Pegem Akademi.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. Guilford Press.
- Cattaneo, L. & Chapman, A. (2010). The process of empowerment: a model for use in research and practice. *American Psychologist*, 65(7), 646-659. <https://doi.org/10.1037/a0018854>
- Cerit, Y. ve Yıldırım, B. (2017). Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 902-914. <https://doi.org/10.14686/buefad.312405>
- Chalghaf, N., Guelmami, N., Re, T. S., Maldonado Briegas, J. J., Garbarino, S., Azaiez, F., & Bragazzi, N. L. (2019). Trans-cultural adaptation and validation of the “teacher job satisfaction scale” in Arabic language among sports and physical education teachers (“teacher of physical education job satisfaction inventory”—TPEJSI): insights for sports, educational, and occupational psychology. *Frontiers in psychology*, 10, 2234.
- Chandler, J. A., Johnson, N. E., Jordan, S. L., & Short, J. C. (2023). A meta-analysis of humble leadership: Reviewing individual, team, and organizational outcomes

- of leader humility. *The Leadership Quarterly*, 34(1), 101660.
- Chin, J. M. C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177.
- Cohen, A. (2003). *Multiple commitments in the workplace: An integrative approach*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cowen, E. (2002). The enhancement of psychological wellness: challenges and opportunities., 445-475. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8646-7_21
- Crawford, C. B. (2005). Effects of transformational leadership and organizational position on knowledge management. *Journal of knowledge management*, 9(6), 6-16.
- Cummings, G. G., MacGregor, T., Davey, M., Lee, H., Wong, C. A., Lo, E., ... & Stafford, E. (2010). Leadership styles and outcome patterns for the nursing workforce and work environment: a systematic review. *International journal of nursing studies*, 47(3), 363-385.
- Currall, S. C., & Judge, T. A. (1995). Measuring trust between organizational boundary role persons. *Organizational behavior and Human Decision*
- Çavuşoğlu, F. ve Güler, M. E. (2017). Psikolojik güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışının ilişkisi ve demografik değişkenlere göre farklılıkları: İzmir şehir merkezindeki konaklama işletmelerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(2), 47-64.
- Çerik, Ş. (2008). Örgütsel davranışta etkin bir olgu: Örgütsel vatandaşlık davranışı". J.M. Poussard (diğer yazar) içinde *Yönetim İletişim Kültür*. (175-211) Arıkan Basım Yayın Dağıtım: İstanbul
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara
- Çevik, S. ve Yüncü, N. (2021). Psikolojik güçlendirme, yaratıcı performans ve proaktif davranış ilişkisi: Kamu sektörü çalışanları üzerine bir araştırma. *Kamu Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 25-48.
- Çoğaltay, N. (2014a). Meta-analiz yöntemi ve eğitim bilimlerinde kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 1-15. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3396>

- Çoğaltay, N. (2014b). *Okul liderliğinin örgütsel çıktılara etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çoğaltay, N., Karadağ, E., & Öztekin, Ö. (2014). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 483-500.
- D’Innocenzo, L., Luciano, M., Mathieu, J., Maynard, M., & Chen, G. (2016). Empowered to perform: a multilevel investigation of the influence of empowerment on performance in hospital units. *Academy of Management Journal*, 59(4), 1290-1307. <https://doi.org/10.5465/amj.2013.1073>
- Dağlı, E., & Kalkan, F. (2021). The relationship between empowering leadership behaviors of school principals and teachers' self-efficacy perceptions and job satisfaction levels. *Körpeoğlu Journal*, 46(208).
- Datnow, A. (2005). The sustainability of reform: The role of organizational routines. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 121–153.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2009). *The impact of school leadership on student outcomes*. Nohingham: University of Nottingham Press and Sage.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1982). Corporate cultures: The rites and rituals of organizational life. *Reading/T. Deal, A. Kennedy.–Mass: Addison-Wesley*, 2, 98-103.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deepak. (2016). Antecedent value of professional commitment and job involvement in determining job satisfaction. *Management and Labour Studies*, 41(2), 154-164.
- DeGroot, T., Kiker, D. S., & Cross, T. C. (2000). A meta-analysis to review organizational outcomes related to charismatic leadership. *Canadian Journal of*

Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration, 17(4), 356-372.

Demirtas, O., & Akdogan, A. A. (2015). The effect of ethical leadership behavior on ethical climate, turnover intention, and affective commitment. *Journal of business ethics*, 130, 59-67.

Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21(3), 619–654.

Dennis, R. S., Kinzler-Norheim, L., & Bocarnea, M. (2010). *Servant leadership theory: Development of the servant leadership assessment instrument*. In *Servant leadership: Developments in theory and research* (pp. 169-179). London: Palgrave Macmillan UK.

Department for Education [DfE]. (2015). National Standards of Excellence for Headteachers. UK Government.

Dickson, M. W., Aditya, R. N., & Chhokar, J. S. (2000). Definition and interpretation in cross-cultural organizational culture research. In N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderom, & M. F. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture and climate* (pp. 447–464). Sage Publications.

Duran, M., Gündüz, H. ve Aydın, Y. (2021). Psikolojik güçlendirme ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 17(3), 547–564.

Duran, V., Barut, Y., ve Mertol, H. (2021). Türkiye’de iyimserlik araştırmaları; pozitif psikoloji temelli bir arayış bağlamında bir eğitim programı taslak önerisi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(9), 31-43. <https://doi.org/10.31461/ybpd.944208>

Ekici, F. Y. (2017). Mesleki tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 425-446.

Elmore, R. F. (2000). *Building A New Structure For School Leadership*. Washington Dc: The Albert Shanker Institute.

Elmore, R. F. (2008). Leadership as the practice of improvement. *Improving school*

leadership, 2, 37-67.

Engelbrecht, A. S., Heine, G., & Mahembe, B. (2017). Integrity, ethical leadership, trust and work engagement. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(3), 368-379.

Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon* (2. basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Erdem, M., Demirel, H. ve Özdemir, H. (2016). Psikolojik güçlendirme ile iş performansı arasındaki ilişki: Eğitim çalışanları üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(186), 25-38.

Ergeneli, A. (2017). *Örgütsel davranış örgüt ve birey*. Ankara: Nobel Yayınevi

Eroğlu, A. (2020). İş yükünün işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde iş tatmini ve kişi-örgüt uyumunun aracılık rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 7(2), 213-227. <https://doi.org/10.18394/iid.746740>

Erol, Y. ve Özdemir, T. (2018). Öğretmen adaylarının okul tabanlı mentorluk ve özyeterlik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 874-894. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.37322-431457>

Ertürk, R. (2023). The effect of teacher autonomy on teachers' professional dedication. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 494-507. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.2.1048>

Eryılmaz, A. & Uzun, A. (2023). Examination of positive teacher characteristics in terms of emotional intelligence, meaning of life and self-compassion. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (19), 1-14. <https://doi.org/10.20860/ijoses.1189762>

European Commission. (2022). *Empowering teachers for inclusive and equitable education*. Publications Office of the European Union. <https://education.ec.europa.eu>

Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). Science in educational administration: A postpositivist conception. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 379-402. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032003006>

- Fisher, C. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384-412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- Freire, C., & Bettencourt, C. (2022). The effect of work–family conflict and hindrance stress on nurses' satisfaction: the role of ethical leadership. *Personnel Review*, 51(3), 966-979.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256. <https://doi.org/10.1108/09578230310474403>
- Geijsel, F., Slegers, P., Stoel, R., & Krüger, M. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427.
- Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130–166. <https://doi.org/10.1177/00131610121969262>
- Gerhart, B. (1987). How important are dispositional factors as determinants of job satisfaction? implications for job design and other personnel programs.. *Journal of Applied Psychology*, 72(3), 366-373. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.3.366>
- Ghanizadeh, A., & Jalal, F. K. C. (2017). A study of Iranian EFL teachers' attributions, job satisfaction, and stress at work. *Alberta Journal of Educational Research*, 63(3), 304-320.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X005010003>
- Gligorović, B., Nikolić, M., Terek, E., Glušac, D., & Tasić, I. (2016). The impact of

- school culture on Serbian primary teachers' job satisfaction. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(3), 362–381.
- Goddard, R. D., Goddard, Y. L., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy. *American Journal of Education*, 114(1), 4–28. <https://doi.org/10.1086/520693>
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Kim, E. S. (2015). School instructional climate and student achievement: An examination of group norms for differentiated instruction. *American Journal of Education*, 122(1), 111–131. <https://doi.org/10.1086/683293>
- Gök, R. ve İdem, B. (2022). Okul ikliminin ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Asya Studies*, 6(22), 1-12. <https://doi.org/10.31455/asya.1210359>
- Gök, R., & İdem, B. C. (2022). Okul ikliminin ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Asya Studies–Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 1–12.
- Göktaş, E., ve Kaya, M. (2023). Paylaşılan liderlik ve okul çıktıları arasındaki ilişkiler: Bir meta-analiz çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(3), 309-324.
- Grenda, J. P. (2006). Leadership, Distributed. *Encyclopaedia Of Educational Leadership And Administration*, 2, 566-567.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A New Architecture For Leadership. *Educational Management ve Administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The leadership quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2003). *The New Work Of Educational Leaders: Changing Leadership Practice In an Era Of School Reform*. London: Paul Chapman Publishing.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of educational administration*, 46(2), 141-158.

- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2005). Successful principal leadership: Australian case studies. *Journal of Educational Administration, The International Successful School Principalship Project*, 43(6), 539–551.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2009). Distributed leadership in schools: does system policy make a difference?. In *Distributed leadership: Different perspectives* (pp. 101-117). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Hanrahan, P., Ajjawi, R., & Barrett, R. (2013). Research synthesis and meta-analysis in medical education. *Medical Education*, 47(10), 1-20. <https://doi.org/10.1111/medu.12255>
- Handford, V., & Leithwood, K. (2019). School districts' contributions to students' math and language achievement. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 14(9),
- Hargreaves, A & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris A. (2005a) Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies* 37, 255–265.
- Harris, A. (2002). *Distributed Leadership: Leading or Misleading?* [Keynote address]. Annual Conference, BELMAS, Aston University.
- Harris, A. (2003). Distributed leadership in schools: Leading or misleading? *Management in Education*, 16(5), 10–13. <https://doi.org/10.1177/08920206030160050401>
- Harris, A. (2005b). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201–219. <https://doi.org/10.1080/15700760500244777>
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.

- Harris, A. (2013). Distributed leadership. *Educational Management Administration ve Leadership*, 41(5), 545-554. <https://doi.org/10.1177/1741143213497635>
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10-13.
- Harris, A., & Day, C. (2003). *From singular to plural? Challenging the orthodoxy of school leadership*. In: N Bennett ve L Anderson (Eds). pp.89-99 Rethinking educational leadership. London: Sage
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity For School Improvement*. Maidenhead: Open University Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill Education.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in education*, 22(1), 31-34.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of educational change*, 8, 337-347.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now?. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American educational research journal*, 46(3), 659-689.
- Hedges, L. V. & Olkin, I. (2014). *Statistical method for meta-analysis*, Academic Press, United Kingdom.
- Hees, H., Nieuwenhuijsen, K., Koeter, M., Bültmann, U., & Schene, A. (2012). Towards a new definition of return-to-work outcomes in common mental disorders from a multi-stakeholder perspective. *Plos One*, 7(6), e39947. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0039947>
- Higgins, J. P., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ*, 327(7414), 557-560.

- Hoch, J. E., W. H. Bommer, J. H. Dulebohn, & D. Wu. (2018). Do ethical, authentic, and servant leadership explain variance above and beyond transformational leadership? A Meta-Analysis. *Journal of Management* 44 (2): 501–529. doi:10.1177/0149206316665461.
- Hoey, J., & Nault, E. (2002). Trust: The missing ingredient in assessment. *International Journal of Engineering Education*, 18(2), 117-127.
- Hofstede, G. (2003). What is culture? A reply to Baskerville. *Accounting, organizations and society*, 28(7-8), 811-813.
- Honig, M. I. (2008). District central offices as learning organizations: How sociocultural and organizational learning theories elaborate district central office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114(4), 627-664.
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational administration quarterly*, 22(1), 93-110.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. *Studies in leading and organizing schools*, 181-207.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic Optimism of Schools. In W.K. Hoy and C. Miskel (Edt.), *Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes*. Greenwich, Information Age, s. 135-156.
- Hughes, R. L., Ginnett, R. C., & Curphy, G. J. (1996). *Leadership: Enhancing the lessons of experience*. New York: McGraw-Hill.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565-575. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.08.006>
- Ilies, R., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Leader-member exchange and citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 92(1), 269.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs

- for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- Işık, A. ve Gümüş, E. (2017). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1) 419-434.
<https://doi.org/10.24106/kefdergi.309192>
- Jackson, J. C., Pandharipande, P. P., Girard, T. D., Brummel, N. E., Thompson, J. L., Hughes, C. G., ... & Ely, E. W. (2014). Depression, post-traumatic stress disorder, and functional disability in survivors of critical illness in the BRAIN-ICU study: a longitudinal cohort study. *The lancet Respiratory medicine*, 2(5), 369-379.
- Jacobsen, C. B., Hvitved, J., & Andersen, L. B. (2021). Command and motivation: How the perception of external interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation. *Public Administration*, 99(1), 5-20.
<https://doi.org/10.1111/padm.12680>
- James, L. R., & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological bulletin*, 81(12), 1096.
- Jodar, I., Soler-Gonzalez, J., & Figueroa, C. (2022). The influence of transformational and transactional leadership styles on nursing staff intention to quit: The mediating effect of engagement. *Journal of Nursing Management*, 30(1), 64-72.
<https://doi.org/10.1111/jonm.13473>
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of applied psychology*, 89(5), 755.
- Jung, D. I., & Sosik, J. J. (2002). Transformational leadership in work groups: The role of empowerment, cohesiveness, and collective-efficacy on perceived group performance. *Small Group Research*, 33(3), 313-336.
<https://doi.org/10.1177/10496402033003002>
- Kaba, İ. (2019). Stres, ruh sağlığı ve stres yönetimi: Güncel bir gözden geçirme. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (73), 63-81.

- Kaffashpoor, A., & Sadeghian, S. (2020). The effect of ethical leadership on subjective wellbeing, given the moderator job satisfaction (a case study of private hospitals in Mashhad). *BMC nursing*, 19, 1-8.
- Kahraman, Ü. ve Çelik, K. (2018). Akademisyenlerin iş yükü algıları ile iş ve aile çatışmaları arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1), 95–105.
- Kahya, C. ve Sağlam, M. (2019). Psikolojik güçlendirme, iş tatmini ve iş performansı ilişkisi üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 3142–3155.
- Kalshoven, K., Den Hartog, D. N., & De Hoogh, A. H. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. *The leadership quarterly*, 22(1), 51-69.
- Kaneshiro, P. (2008). *Organizational trust: A case study* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3323456)
- Karaçam, S., & Pulur, A. (2019). The effect of academic optimism on teachers' perceived organizational support and self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 524–531.
- Karadirek, G. (2023). Sosyal sorumluluk ve prososyal motivasyon ile işe bağlılık ve işkoliklik arasındaki ilişkide bir aracılık modeli. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 78-104.
- Karagöz, H. (2023). The effect of job stress on intent to left: regulatory role of workload. *Küllüye*, 406-431. <https://doi.org/10.48139/aybukullüye.1341417>
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kartal, B. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerine ilişkin tutumlarının, öz yeterliklerinin ve kullanım amaçlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVI(1), 436-463. <https://doi.org/10.23891/efdyu.2019.132>
- Kartal, E. (2024). Examining the relationship between self-efficacy and cognitive flexibility of physical education and sports teachers towards inclusive education.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 25(2), 141-154. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1150882>

Kazak, E. (2021). Müdür etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi Kuram Ve Uygulama*, 4(2), 79-96. <https://doi.org/10.52848/ijls.936012>

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.

Keskin, T. & Aktay, A. (2021). The relationship between educational internet self-efficacy and primary school teachers 'self-efficacy. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 579-596. <https://doi.org/10.21666/muefd.846281>

Khany, R. & Tazik, K. (2015). On the relationship between psychological empowerment, trust, and iranian efl teachers' job satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 112-129. <https://doi.org/10.1177/1069072714565362>

Kim, M., & Beehr, T. A. (2021). Empowering leadership: Leading people to be present through affective organizational commitment? *The International Journal of Human Resource Management*, 32(5), 1045–1072. <https://doi.org/10.1080/09585192.2018.1511613>

Kinman, G., & Wray, S. (2021). Wellbeing in academic employees—a review of the evidence. *Educational Review*, 73(4), 524–545. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1690411>

Kiremitçi, O., Yıldız, L., Boz, B., Engür, M., ve Vurgun, H. (2022). Öğretmen adaylarının mesleki tutum ve yeterlik algılarının, mizaç tiplerine göre değerlendirilmesi: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği pedagojik formasyon sertifika programı üzerine bir araştırma. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 51(1), 367-390. <https://doi.org/10.14812/cuefd.985514>

Klonek, F. E., Gerpott, F. H., & Parker, S. K. (2020). A conceptual replication of the full-range leadership model: Analyzing the effects of leadership climate on individual motivation. *Journal of Business and Psychology*, 35(4), 541-563. <https://doi.org/10.1007/s10869-019-09650-5>

- Koçak, A. (2022). How satisfied are the white-collar turks working in Tallinn: A qualitative research. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 20(4), 268-294. <https://doi.org/10.11611/yead.1181104>
- Kotter, J. P., & Heskett, J. L. (1992). *Corporate culture and performance*. Free Press.
- Koyuncu, V. (2023). Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1536-1556. <https://doi.org/10.24315/tred.1161437>
- Köse, E. K., Karataş, E., Küçükçene, M., & Taş, A. (2020). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479–498.
- Kulinskaya, E., Morgenthaler, S., & Staudte, R. G. (2008). *Meta-analysis: A guide to calibrating and combining statistical evidence*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470516171>
- Kuvaas, B. (2006). Work performance, affective commitment, and work motivation: The roles of pay administration and pay level. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 365–385.
- Larrabee, J. H., Janney, M. A., Ostrow, C. L., Withrow, M. L., Hobbs, G. R., & Burant, C. (2003). Predicting registered nurse job satisfaction and intent to leave. *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 33(5), 271-283.
- Larrabee, J. H., Ostrow, C. L., Withrow, M. L., Janney, M. A., Hobbs Jr, G. R., & Burant, C. (2004). Predictors of patient satisfaction with inpatient hospital nursing care. *Research in nursing & health*, 27(4), 254-268.
- Leilei, Z., & Peilan, G. (2009). Authentic leadership and organizational citizenship behavior. In *2009 International Conference on Test and Measurement* (1) 259-262). IEEE.
- Leithwood, K. (2000). Understanding schools as intelligent systems. *Jossey-Bass Publishers*.
- Leithwood, K. A., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 223-251). New York: Routledge.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on

- organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
<https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464–490.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational administration quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy*, 6(1), 37-67. doi: 10.1080/15700760601091267
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on. *Educational leadership*, 43(5), 28-32.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice schools. *Teachers College Record*, 92(1), 105-122.
- Littel, H. J., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. New York: Oxford University Press.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325–340. <https://doi.org/10.3102/00028312019003325>
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Harvard University Press.
- Liu, X. & Ren, X. (2021). Analysis of the mediating role of psychological empowerment in perceived trust and work performance..
<https://doi.org/10.20944/preprints202111.0321.v1>

- Lopez-Zafra, E., Garcia-Retamero, R., & Martos, M. P. B. (2012). The relationship between transformational leadership and emotional intelligence from a gendered approach. *The Psychological Record*, 62, 97-114.
- Lumby, J. (2013). Distributed leadership: The uses and abuses of power. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 581–597.
- MacBeath, J., Oduro, G., & Waterhouse, J. (2005). *Distributed leadership in action: A study of current practice in schools*. National College for School Leadership.
- Maynard, M. T., Gilson, L. L., & Mathieu, J. E. (2012). Empowerment—fad or fab? A multilevel review of the past two decades of research. *Journal of Management*, 38(4), 1231–1281.
- MEB-Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). MEB 2019-2023 stratejik planı. [http://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/ Erişim tarihi: 02.12.2024]
- MEB-Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Eğitimde insan kaynaklarının geliştirilmesi raporu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Meydan, C. H. ve Basım, H. N. (2015). Örgütsel vatandaşlık davranışında kontrol odağı, örgütsel adalvdgısı ve örgütsel bağlılığın etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 15 (1). 99-110
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Sage Publications.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of vocational behavior*, 61(1), 20-52.
- Ministry of Education Malaysia. (2013). *Malaysia Education Blueprint 2013–2025 (Preschool to Post-Secondary Education)*. Putrajaya: MOE.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O. L., Langfeldt, G., Presthus, A., Skrøvset:, vd. (2005). *Successful School Leadership: The Norwegian Case; The International*

- Successful School Principalship Project. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 584.
- Moorhead, G., & Griffin, R. W. (2004). *Organizational behavior: Managing people and organizations* (7th ed.). Houghton Mifflin.
- Morrow, P. C. (1993). *The theory and measurement of work commitment*. JAI Press.
- Mullen, B., Muellerleile, P., & Bryant, B. (2001). Cumulative meta-analysis: A consideration of indicators of sufficiency and stability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(11), 1450-1462.
- Nal, D., Yılmaz, V. ve Karaca, A. (2020). Psikolojik güçlendirme ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkide iş tatmininin aracılık rolü. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 18(1), 57–74.
- Neubert, M. J., Hunter, E. M., & Tolentino, R. C. (2016). A servant leader and their stakeholders: When does organizational structure enhance a leader's influence? *The Leadership Quarterly*, 27(6), 896-910. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.05>.
- Neves de Jesus, S., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134.
- Ng, P. T. (2008). Educational reform in Singapore: From quantity to quality. *Educational Research for Policy and Practice*, 7(1), 5–15.
- Nguyen, D., Ng, D., & Nguyen, T. T. L. (2021). Distributed leadership and teacher motivation in Asian schools: A moderated mediation model. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(4), 579–597.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nyhan, R. C., & Marlowe Jr, H. A. (1997). Development and psychometric properties of the organizational trust inventory. *Evaluation Review*, 21(5), 614-635.
- OECD. (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD

Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>

OECD. (2019). *Survey on social and emotional skills technical report* (SSES Technical Report).

OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD. (2020). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2018*.

OECD. (2021). *Teachers and Leaders in Schools: Findings from the TALIS 2018 Volume II*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

Olçay, A. ve Doğan, G. (2020). Turizm eğitimi alan öğrencilerin iyimserlik ve kötümserlik kişilik özelliklerinin yıllar itibarıyla kıyaslanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*. <https://doi.org/10.21547/jss.702544>

Onyemeh, N. C., Lee, C. W., & Gunasekaran, S. (2015, December). Psychological empowerment as a strategy for personnel retention in the oilfield service industry. In *2015 IEEE International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management (IEEM)* (pp. 135-139). IEEE.

Organ, D. W. (2014). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. In *Organizational citizenship behavior and contextual performance* (pp. 85-97). Psychology Press.

Ouchi, W. G. (1981). Organizational paradigms: A commentary on Japanese management and Theory Z organizations. *Organizational Dynamics*, 9(4), 36-43.

Öge, E. (2021). Örgütsel sessizliğin işten ayrılma niyeti üzerine etkisi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi/Journal of Social Policy Conferences*, (80), 95-115. <https://doi.org/10.26650/jspc.2021.80.000263>

Özcan, Ş. (2008). *Eğitim yöneticisinin cinsiyet ve hizmetiçi eğitim durumunun göreve etkisi: bir meta analitik etki analizi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özdemir, S. (2020). Etkin lider algısının tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi. *Researcher Social Science Studies*, 1(8), 57-70. <https://doi.org/10.29228/rssstudies.41482>

- Özdoğru, M., & Güçlü, N. (2020). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul çıktılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 88-103.
- Özdoğru, M., & Güçlü, N. (2020). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul çıktılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 88-103.
- Özek, B. Y., ve Büyükgöze, H. (2023). Dağıtımcı liderlik ve iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi: Öğretmen özyeterliği ve işbirliğinin aracı rolleri. *Eğitim ve bilim*, 48(213).
- Özer, N., ve Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İlköğretim Online*, 12(1), 2-11.
- Özgözgü, S., & Altunay, E. (2016). Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlere Yansıyan Sonuçları: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 259-294.
- Pakiş, A. K., ve Deniz, M. E. (2020). Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zekâ yeteneklerinin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerine etkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(2), 153-166.
- Pakiş, A. ve Deniz, M. (2020). Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zekâ yeteneklerinin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerine etkisi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 153-166. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.752595>
- Pantic, N. (2017). An exploratory study of teacher agency for change in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 66, 219–230.
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2002). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Sage publications.
- Penley, L. E., & Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9(1), 43–59.
- Pigott, T. D. (2012). *Advances in meta-analysis*. Springer.
- Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2

- research. *Language learning*, 64(4), 878-912.
- Podsakoff, P. M., Bommer, W. H., Podsakoff, N. P., & MacKenzie, S. B. (2006). Relationships between leader reward and punishment behavior and subordinate attitudes, perceptions, and behaviors: A meta-analytic review of existing and new research. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 99(2), 113-142.
- Prati, G. & Zani, B. (2013). Psychological empowerment of workers: Antecedents and consequences. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 20(1), 13–26.
- Rizzo, J. R., House, R. J., & Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), 150–163.
- Robinson, V. M. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of educational administration*, 46(2), 241-256.
- Robinson, V. M. J., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Ministry of Education, New Zealand.
- Rockstuhl, T., Dulebohn, J. H., Ang, S., & Shore, L. M. (2012). Leader–member exchange (LMX) and culture: A meta-analysis of correlates of LMX across 23 countries. *Journal of applied psychology*, 97(6), 1097.
- Rowold, J. (2008). Relationships among transformational, transactional, and moral based leadership: Results from two empirical studies. *Leadership Review*, 8, 4-17.
- Runhaar, P., Konermann, J., & Sanders, K. (2013). Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader–member exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30, 99–108.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. New York: Routledge.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press.

- Sakiru, O. K., D'Silva, J. L., Othman, J., DaudSilong, A., & Busayo, A. T. (2013). Leadership styles and job satisfaction among employees in small and medium enterprises. *International Journal of Business and Management*, 8(13), 34.
- Sanchez-Meca, J., & Marin-Martinez, F. (2010). Meta-analysis in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(1), 151-169. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(10\)70024-6](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(10)70024-6)
- Sarier, Y. (2013). *Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2020). Türkiye'de okul yöneticilerinin liderliğinin, öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışlarıyla ilişkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 1041-1065.
- Schaufeli, W. B. (2021). The burnout enigma solved? *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 47(6), 363–366. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3973>
- Schein, E. H. (1999). *The corporate culture survival guide: Sense and nonsense about culture change*. Jossey-Bass.
- Schein, R. H. (2004). Cultural traditions. *A companion to cultural geography*, 9-23.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology*, 64, 361–388. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143809>
- Seibert, S. E., Wang, G., & Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 981–1003.
- Sevim, H. ve Kaya, A. (2022). Okullardaki dağıtımcı liderlik ile sinerjik iklim arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 753-773. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1010921>
- Shachar, H., & Shmuelovitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 53–

72. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0914>

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). Academic Press.
- Silins, H., Mulford, B., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613–642. <https://doi.org/10.1177/001316102237670>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. *Educational Research*, 59(2), 178–192.
- Skogstad, A., Einarsen, S., Torsheim, T., Aasland, M. S., & Hetland, H. (2007). The destructiveness of laissez-faire leadership behavior. *Journal of occupational health psychology*, 12(1), 80.
- Smith, C. A., Organ, D. W. & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*. 68 (4). 653-663.
- Smith, C. A., Organ, D. W., & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behaviour: Its nature and antecedents. *The Journal of Applied Psychology*, 68: 653– 663
- Spears, L.C. (1995), *Reflections on Leadership: How Robert K. Greenleaf's Theory of Servant-Leadership Influenced Today's Management Thinkers*, Wiley, New York.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. In *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. (2008). Distributed leadership. In J. M. Burns, G. R. Goethals, & G. J. Sorenson (Eds.), *Encyclopedia of leadership* (pp. 149-155). Sage Publications.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001a). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in*

practice. Teachers College Press.

Spillane, J. P., Halverson, R., ve Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28.

Spillane, J.P. (2009). Managing to lead: Reframing school leadership and management. *Phi Delta Kappan*, 91(3):70-73.

Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465.

Steger, M., Dik, B., ve Shim, Y. (2019). Measuring satisfaction and meaning at work..., 373-388. <https://doi.org/10.1037/0000138-024>

Şahin, F. (2011). Lider-üye etkileşimi ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki üzerinde cinsiyetin etkisi. *Ege Akademik Bakis (Ege Academic Review)*, 11(2), 277-277. <https://doi.org/10.21121/eab.2011219571>

Şen, S. (2019). SPSS ile meta-analiz nasıl yapılır?. *Harran Maarif Dergisi*, 4(1), 21-49.

Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları*. Anı yayıncılık.

Şenturan, Ş. (2014). *Örnek olaylarla örgütsel davranış*. Beta Basım Yayın Dağıtım: İstanbul.

Tahir, M. W., & Sajid, M. A. (2019). Factors affecting job satisfaction among university teachers: A comparative analysis. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 65–78.

Taşkıran, E. (2023). Psikolojik güçlendirmenin örgütsel yenilikçilik üzerindeki etkisi: Sağlık çalışanları üzerine bir araştırma. *İşletme ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 21(2), 134–149.

TEDMEM. (2023). *Türkiye’de öğretmen devri: Eğilimler, nedenler ve politika önerileri*. Türk Eğitim Derneği.

Thomas, K. W. (2009). *Intrinsic motivation at work: What really drives employee engagement*. San Francisco: Berrett-Koehler.

- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2015). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164. <https://doi.org/10.1177/1741143214558576>
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395–420.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill Education.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand Ministry of Education.
- Tokmak, M. (2020). A research on the effects of perceived organizational support on the work alienation and turnover intentions of employees. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-439. <https://doi.org/10.18506/anemon.613817>
- Topçu, Ç. (2009). Meta-analiz yöntemleri ve eğitim araştırmalarında kullanımı. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Tosun, A. (2024). Örgütsel şeffaflık, örgütsel güven ve örgüt sağlığının okul etkililiğine etkisi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 1471-1490. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1448700>
- Tuncel, A., Baykal, A. D., Köyden, A., ve Şenol, İ. (2024). Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için öğretmenlerin uyguladığı stratejiler. *Academic Social Resources Journal*, 8(55), 4041-4049.
- Tüzün, I. K. (2013). Organizational levels of analysis of communication satisfaction and identification in relation to job satisfaction. *Journal of Economics, Business and Management*, 1(1), 1-5.
- Uğurlu, C. T., & Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41).

- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The leadership quarterly*, 17(6), 654-676.
- UNESCO (2017). *Leading Better Learning: School Leadership and Quality in the Education 2030 Agenda*.
- UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2021). *Teacher well-being and quality education: A global perspective*. Paris: UNESCO Publishing.
- Ünal, B. (2017). *Dönüşümcü liderliğin örgütsel çıktılara etkisi: bir meta-analiz çalışması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ünal, B., Karadağ, E., ve Gök, H. (2023). Dönüşümcü liderliğin örgütsel çıktılara etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 12-33.
- Valentine, J. C., Pigott, T. D., & Rothstein, H. R. (2010). How many studies do you need? A primer on statistical power for meta-analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 35(2), 215–247.
- Wang, D., Waldman, D., & Zhang, Z. (2014). A meta-analysis of shared leadership and team effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 99(2), 181-198. <https://doi.org/10.1037/a0034531>
- Waqas, A., Bashir, U., Sattar, M. F., Abdullah, H. M., Hussain, I., Anjum, W., & Arshad, R. (2014). Factors influencing job satisfaction and its impact on job loyalty. *International Journal of Learning and Development*, 4(2), 141-161.
- Weick, K. E. (1995) *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Westbrook, K. W., Nicol, D., Nicol, J. K., & Orr, D. T. (2022). Effects of servant leadership style on hindrance stressors, burnout, job satisfaction, turnover intentions, and individual performance in a nursing unit. *Journal of Health Management*, 24(4), 670-684.

- Wu, Q. & Cormican, K. (2020). Shared leadership and team effectiveness: an investigation of whether and when in engineering design teams. *Frontiers in Psychology*. 11:569198.
- Yıldırım, K. ve Yenipinar, Ş. (2022). Okul iklimi ve okul etkililiği ilişkisindeki eğilim: pisa verilerinin ikincil analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 896-910. <https://doi.org/10.24315/tred.943342>
- Yıldırım, N. (2017). Dağıtımçı liderlik: Kavramsal bir çerçeve. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(2), 18-25. <https://doi.org/10.32570/ijofe.356850>
- Yıldız, H. (2015). *Pozitif psikolojik sermaye, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir alan araştırması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Balıkesir Üniversitesi.
- Yılmaz, E. ve Yıldırım, A. (2017). Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1215. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i2.4126>
- Yılmaz, A. (2019). *Stres ve stres yönetimi*, Aydın Yılmaz (Ed.), Davranış bilimlerine giriş ve örgütsel davranış içinde (s.197-209). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yoon, D. J. (2021). Transformational leadership and employee motivation: Moderating role of psychological empowerment. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(2), 234–248. <https://doi.org/10.1108/LODJ-02-2020-0063>
- Yukl, G. A., & Gardner, W. L. (2020). *Leadership in organizations* (Ninth edition). Pearson Education, Inc.
- Yumuşak, H. ve Korkmaz, M. (2021). Liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 5(2), 121-148. <https://doi.org/10.32433/eje.980997>
- Yüner, B. ve Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389-409. <https://doi.org/10.19171/uefad.605195>

Zencirkıran, M., ve Keser, A. (2018). *Örgütsel davranış*. Bursa: Dora Yayıncılık.

Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107–128.

Zheng, X., Yin, H., & Liu, Y. (2019). The relationship between distributed leadership and teacher efficacy in China: The mediation of satisfaction and trust. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28, 509-518

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

