



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN DAĞITIMCI LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
YABANCILAŞMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE KOLEKTİF
ÖĞRETMEN YETERLİĞİNİN ROLÜ**

Ezgi Şerefoğlu Kaya

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 2 (İki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ezgi
Soyadı : Şerefoğlu Kaya
Bölümü : Eğitim Yönetimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Yöneticilerinin Dağıtımıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin
Örgütsel Yabancılaşmaları Arasındaki İlişkide Kolektif Öğretmen
Yeterliğinin Rolü

İngilizce Adı: The Role of Collective Teacher Efficacy in the Relationship between
School Administrators' Distributed Leadership Behaviours and
Teachers' Organizational Alienation

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ezgi şerefoğlu Kaya

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ezgi Şerefoğlu Kaya tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmaları Arasındaki İlişkide Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Rolü” tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Fatih ŞAHİN

(Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Onur ERDOĞAN

(Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM

(Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi).....

Tez Savunma Tarihi: 25.07.2024

Bu tezin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

.....



Sevgili babama ithafımdır.

TEŞEKKÜR

Öncelikle, danışmanlığımı üstlenerek konu seçiminden çalışmanın yürütülmesine dek beni sınırlamayıp özgür bırakan, bana yol gösteren, yardımcı olan ve beni yüreklendiren değerli hocam Doç. Dr. Fatih ŞAHİN'e, yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman yanımda olan sevgili arkadaşım Gözde YURTSEVER'e, desteklerini her an hissettiren çalışma arkadaşlarım Yeşim EŞBERK BAŞYAYLA, Zeynep MENDİL ve Muhammed Ali ARIK'a ve veri toplama sürecince dinlenme vakitlerini bana ayıran saygıdeğer öğretmen arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca hayatımın her anında yanımda olan, bana güvenen, beni destekleyen ve her türlü fedakârlığı yapan kıymetli annem Elif ŞEREFOĞLU'na, halam Nesemin UĞURELLİ'ye, amcam Alişan ŞEREFOĞLU'na, eşim Uğur KAYA'ya ve son olarak okuduğum ve yazdığım her an omzuma tüneyerek bana huzur veren Blue ve Lucy'ye sonsuz teşekkürler ve sevgiler.

Ezgi ŞEREFOĞLU KAYA

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN DAĞITIMCI LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
YABANCILAŞMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE KOLEKTİF
ÖĞRETMEN YETERLİĞİNİN ROLÜ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Ezgi Şerefoğlu Kaya
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos 2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin dağıtımci liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin rolünü saptanmaktır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın öğretmen sayısı en fazla olan üç merkez ilçesindeki resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini çok aşamalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup 436 öğretmenden oluşmaktadır. Birinci aşamada tabakalı örnekleme yöntemi; ikinci aşamada basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği, Dağıtımci Liderlik Envanteri ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek dağılımlarının normal olduğu sonucuna ulaşılmış ve parametrik testler uygulanmıştır. Verilerin analizi için SPSS 26.00 ile tanımlayıcı istatistikler, ilişkisel tarama modeli ve R programı ile yapısal eşitlik modellemesi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımci liderlik davranışlarına yönelik algıları ve kolektif yeterlik düzeyleri “yeterli”; öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin ise “düşük” olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin dağıtımci liderlik davranışları ile örgütsel yabancılaşma arasında negatif

yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Kolektif yeterlik ile örgütsel yabancılaşma arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin kolektif yeterlikleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kolektif öğretmen yeterliğinin rolüyle ilgili olarak, öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algıları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkide öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının kısmi aracılık ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları benimsemesinin öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma yaşama risklerini azaltmak ve kolektif öğretmen yeterliklerini güçlendirmek açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırma kolektif öğretmen yeterliğinin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkide oynadığı rol ile ilgili daha açıklayıcı bilgilere ulaşma fırsatı sağlayabilir.

Anahtar Sözcükler : Dağıtımçı Liderlik, Örgütsel Yabancılaşma, Kolektif Öğretmen Yeterliği, Öğretmen, Okul Yöneticisi

Sayfa Adedi : xiv + 86

Danışman : Doç. Dr. Fatih ŞAHİN

**THE ROLE OF COLLECTIVE TEACHER EFFICACY IN THE
RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS'
DISTRIBUTED LEADERSHIP BEHAVIOURS AND TEACHERS'
ORGANISATIONAL ALIENATION
(M.Sc. Thesis)**

**Ezgi Şerefoğlu Kaya
GAZİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
August 2024**

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the role of collective teacher efficacy in the relationship between school administrators' distributed leadership behaviours and teachers' organisational alienation. In this study, relational model, one of the quantitative research methods, was used. The population of this study consists of teachers working in public primary and secondary schools in the three central districts of Ankara, with the highest number of teachers in the 2022–2023 academic year. The sample of the study was determined by a multi-stage sampling method and consists of 436 teachers. The stratified sampling method was used in the first stage, and the simple random sampling method was used in the second stage. The Organizational Alienation Scale, Distributive Leadership Inventory, and Collective Teacher Efficacy Scale were used as data collection tools. The skewness and kurtosis values of the collected data were examined, and it was concluded that their distribution was normal, and parametric tests were applied. For the analysis of the data, descriptive statistics and relational screening modelling were performed using SPSS 26.00 and structural equation modelling was performed with R software. According to the results of the study, teachers' perceptions of school principals' distributive leadership behaviours and collective efficacy levels were found to be "adequate," while teachers' organizational alienation levels were found to be "low." The results of the research showed that there was

a negative and moderately significant relationship between school administrators' distributive leadership behaviours and organizational alienation. Researchers found a negative and moderately significant relationship between collective efficacy and organizational alienation. A positive, moderately significant relationship was found between school administrators' distributive leadership behaviours and teachers' collective efficacy. Regarding the role of collective teacher efficacy, it was concluded that teachers' perceptions of collective efficacy partially mediated the relationship between teachers' perceptions of school administrators' distributive leadership behaviours and teachers' organisational alienation. In line with the results of the research, it can be said that school administrators' adoption of distributive leadership behaviours is important in terms of reducing teachers' risks of experiencing organizational alienation and strengthening their collective teacher efficacy. This research may provide an opportunity to reach more explanatory information about the role of collective teacher efficacy in the relationship between school administrators' distributed leadership behaviours and teachers' organisational alienation.

Keywords : Distributed Leadership, Organizational Alienation, Collective Teacher Efficacy, Teacher, School Principal, School Administrator
Page Number : xiv + 86
Supervisor : Doç. Dr. Fatih ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar	4
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II.....	7

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Yabancılaşma.....	7
2.1.1. Yabancılaşmanın Boyutları.....	8
2.1.2. Örgütsel Yabancılaşma.....	11
2.1.3. Yabancılaşma Kavramının Eğitim Çalışmalarında Kullanımı	12
2.2. Yabancılaşma ve Liderlik.....	15
2.3. Dağıtımçı Liderlik	15
2.3.1. Eğitim Örgütlerinde Dağıtımçı Liderlik	16
2.3.2. Dağıtımçı Liderlik Boyutları.....	19
2.4. Kolektif Yeterlik.....	20
2.4.1. Kolektif Öğretmen Yeterliği.....	21
2.4.2. Kolektif Yeterlik Algısının Kaynakları.....	22
2.5. Yabancılaşma ve Dağıtımçı Liderlik Arasındaki İlişki	23
2.6. Yabancılaşma ve Kolektif Yeterlik Arasındaki İlişki.....	24
2.7. Dağıtımçı Liderlik ve Kolektif Yeterlik Arasındaki İlişki.....	25
2.8. Dağıtımçı Liderlik ve Yabancılaşma Arasındaki İlişkide Kolektif Yeterliğin Rolü.....	26
BÖLÜM III	28
YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırmanın Modeli	28
3.2. Evren ve Örneklem	29
3.2.1. Tanımlayıcı İstatistikler.....	30
3.3. Veri Toplama Araçları	31

3.3.1. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği.....	31
3.3.2. Dağıtımçı Liderlik Envanteri	32
3.3.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği.....	34
3.4. Verilerin Toplanması	36
3.5. Verilerin Analizi	36
BÖLÜM IV	38
BULGULAR VE YORUMLAR.....	38
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar	38
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar	40
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar	42
BÖLÜM V	45
TARTIŞMA VE ÖNERİLER	45
5.1. Tartışma	45
5.2. Öneriler	52
Kaynaklar.....	54
EKLER	75
EK 1. Veri Toplama Araçları.....	76
EK 2. Ölçek Kullanım İzinleri	82
EK 3. Etik Kurul İzin Belgesi.....	84
EK 4. Özgeçmiş.....	85
EK 5. Onay Yazısı	86

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Araştırmanın Örneklemine İlişkin Dağılım	29
Tablo 2 Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikler	30
Tablo 3 Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	32
Tablo 4 Dağıtımçı Liderlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	34
Tablo 5 Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	35
Tablo 6 Çarpıklık ve Basıklık Düzeyleri	36
Tablo 7 Dağıtımçı Liderlik, Örgütsel Yabancılaşma ve Kolektif Yeterlik Ölçeklerine Ait Betimsel İstatistikler.....	39
Tablo 8 Dağıtımçı Liderlik Davranışları, Örgütsel Yabancılaşma ve Kolektif Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları	40
Tablo 9 Aracılık Analizi İçin Model Özetleri.....	44

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Araştırma Modeli	27
<i>Şekil 2.</i> Örgütsel Yabancılaşmanın Dağıtımıcı Liderlik Tarafından Yordanmasında Kolektif Yeterliğin Aracılık Etkisine İlişkin Model	43

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Hızla değişen sosyolojik, politik ve ekonomik koşullar sonucunda günümüz insanının yüzleşmek zorunda kaldığı en önemli sorunlardan biri yabancılaşma olmuştur. Yabancılaşma pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yaygın bir araştırma konusu olmuştur.

Eğitim örgütlerinde öğretmenler stres (Anthoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006; Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995; Chan, 1998; Guthrie, 2006; Pithers, 1995; Kyriacou, 2001; Mokdad, 2005), örgütsel adaletsizlik algısı (Akın & Zan, 2024; Dilixiati, 2017; Gürcü, 2012; Sayü, 2014; Özü, Gizlier & Yılmaz, 2021; Zengin & Kaygın, 2016), örgütsel yalnızlık (Kayaalp & Özdemir, 2020; Yılmaz & Aslan, 2013), örgütsel sinizm (Abraham, 2000; Akpolat & Oğuz, 2015; Kalağan & Güzeller, 2010; Yıldız, Akgün & Yıldız, 2013), ve iş tatmini eksikliği (Çetinkanat, 2000; Turan & Parsak, 2011) gibi olumsuz duygular yaşamaktadır. Bu olumsuzlukların en önemli sebeplerinden birinin okul yöneticisinin liderlik tarzı olduğu ve tüm bunların öğretmenlerin yabancılaşmasına sebep olabileceği söylenebilir.

Ekonomik, teknolojik ve toplumsal yapıdan kaynaklanan çevresel nedenlerin yabancılaşmayı arttırmamasının yanı sıra (Kobasa, Maddi & Kahn, 1982; Shehada & Khafaje, 2015) yabancılaşmanın nedenlerinden biri de işte özerkliğin, sorumluluğun, toplumsal iletişimin ve kendini gerçekleştirme olanağının olmamasıdır (Cheung, 2008; Davis & Trist, 1974). Başka bir neden ise iş ortamından kaynaklanan otokratik yönetim tarzının, örgütteki iş bölümünün, yönetim kademelerinin ve yetki-sorumluluk derecelerinin artması, kariyer ve mesleki gelişim ile ilgili beklentilerin karşılanamamasıdır (Aiken & Hage, 1966). Eğitim örgütlerinde ise müfredat yoğunluğu, okul yöneticilerinin otoriter davranışları, öğretmenler ile iletişim eksikliği ve işlevsiz bilgilerin aktarılmaya çalışılması gibi durumlar eğitimde yabancılaşma olgusunun yaşanmasına sebep olmaktadır (Erçetin, Akbaşlı & Diş, 2019). Bu durumlarla karşılaşan çalışan bilinçli olmayarak işe karşı bir isteksizlik hali içerisine girecek ve sonucunda işe yabancılaşma durumuyla karşı karşıya kalacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin kararlara katılımının olmasının ve okulun yönetiminde söz sahibi olmalarının yabancılaşma durumunu önleyen faktörlerden olduğu söylenebilir.

Literatür, okullarda öğretmenler arasında iş birliğini teşvik eden okul yöneticilerinin kolektif öğretmen yeterliliğini geliştirdiğini göstermektedir (Fancera & Bliss, 2011; Mosoge, Challens & Xaba, 2018; Tschannen-Moran & Barr, 2004). Öğretmenlerin, öğretimle ilgili kararlarda daha fazla etki sahibi olma ve karar alma süreçlerine katılma imkanına sahip olduğu okullarda kolektif yeterlik düzeyinin daha yüksek olacağı belirtilmiştir (Bandura, 1997). Goddard (2002), Bandura'nın bu varsayımı üzerine bir araştırma yapmış ve öğretimle ilgili alınan kararlarda öğretmenlerin sahip olduğu etki düzeyinin okullar arasındaki kolektif yeterlik düzeyi farklılığının bir yordayıcısı olup olmadığını incelemiştir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin önemli kararları etkileme gücüne sahip olduğu okullarda, öğretim personelinin sahip oldukları ortak kapasiteye yönelik inancının daha yüksek olacağı sonucunu desteklemektedir (Goddard, Hoy & Hoy, 2004). Bu durumda, Öğretmenlerin okul ile ilgili kararlarda söz sahibi olmasının, öğretmenlerin okulun hedeflerine ulaşmasına olan inancını arttıracaağı söylenebilir.

Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılması ve iş birliğini etkileyen faktörlerden biri okul yöneticisinin liderlik tarzıdır. Okul yöneticisi liderliği, öğretmen iş birliğinin aracılık ettiği, öğretmenlerin kolektif yeterliği üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir (Goddard, Goddard, Sook Kim & Miller, 2015) . Dağıtımçı liderlik davranışı sergileyen yöneticiler okullarında liderlik sorumluluklarını dağıtır ve bu sayede yönetimde bireysellikten uzaklaşılır (Martins, Martins & Pereira, 2017; Spillane & Camburn, 2006). Böylece başarı, takımın başarısı olarak kabul edilir. Bu şekilde liderliğin kişiler arasında dağılması, kişilerin örgütü daha çok benimsemesine ve başarıyı elde etmeye yönelik yüksek inançla daha çok çaba sarf etmesine olanak sağlar (Harris, 2014; Williams, 2020). Buradan yola çıkarak dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini arttırdığı söylenebilir. Bu araştırmada okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin rolü saptanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin rolünün saptanmasıdır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre; okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları ve öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları ve kolektif öğretmen yeterlikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkide öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının rolü var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın bulguları öğretmenler, okul yöneticileri, veliler ve bu konuda bilgi sahibi olmak isteyenler için yol gösterici olmayı, var olan durumu betimlemeyi, belirtilen grupların çıkarımlar yapabilmesini sağlamayı, sonuç ve önerilerle toplumu bilgilendirmeyi amaçlaması açısından önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre eğitim kurumlarında var olan örgütsel yabancılaşma, dağıtımçı liderlik ve kolektif yeterlik düzeylerinin ortaya konacağı, çalışmanın eğitim sisteminde var olan sorunlara ışık tutacağı ve sorunlara çözüm üreteceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçları, var olan sorunların çözümü için Millî Eğitim Bakanlığı, okul müdürleri, yöneticiler ve öğretmenler tarafından kullanılabilir. Çalışma, bulgularının incelenmesiyle eğitim öğretim ortamlarının vazgeçilmez değerlerinden olan öğretmenlerin verimliliğinin artırılmasına dair sonuç ve bulguları ortaya koyması, günümüz eğitim sisteminin sorunlarına ışık tutması, önerilerle eğitim ortamlarının verimliliğinin artırılmasına katkı sağlaması açısından önem kazanmaktadır.

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının, öğretmenlerin kolektif yeterlik ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerindeki etkilerini, kavramların birbirini etkileme derecelerini, bu etkilerin neden ve sonuçlarını ortaya koyabilmeyi hedeflemesi açısından da önemlidir. Araştırma sonuçlarının ardından okul yöneticilerinin uyguladığı politikaların eksik ve yetersiz yanlarını görebilmelerini sağlamayı amaçlaması ve bu sayede okulda uygulanan politikaların örgütün verimliliğine, iletişimin derecesine olan etkilerini görebilmelerine olanak sağlamayı hedeflemesi açısından önemlidir.

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının, öğretmenlerin kolektif yeterlik ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri belirlenecek ve var olan durumun tanımlaması yapılabilecektir.

1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları vardır. Bunlar aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırma Ankara ili merkez sınırları içerisinde bulunan Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim veren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul ve ortaokullar ile sınırlı tutulmuştur.
2. Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarında yapılmış olup, özel okullar bunların dışında tutulmuştur.
3. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan ölçme aracına öğretmenlerin verdiği yanıtlardan elde edilen bilgilerle sınırlıdır.
4. Katılan öğretmenlerin gönüllülükleri ile sınırlı tutulmuştur.
5. Bu araştırma kesitsel bir araştırma olup anlık veri içermektedir.
6. Söz konusu çalışmanın en önemli sınırlılıklarından biri kullanılan anket formlarında ad-soyadı gibi gizliliği ortadan kaldıran bilgilerin bulunmadığının ve her türlü cevabın gizli tutulacağına belirtilmiş olmasına rağmen yine de katılımcıların yeterince samimi davranmamış olmaları ya da kendilerini mümkün olduğunca iyi gösterecek şekilde yanıt vererek sosyal beğenirlik yanlılığı ihtimaline sebep olabilecekleridir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

1. Araştırmada kullanılan ölçekler hedeflenen özellikleri ölçebilme özelliğine sahiptir.
2. Araştırma için yardımcı olacak olan öğretmenler görüşlerini ifade ederken hiçbir baskı altında olmadan kendi özgür ifadelerini objektif olarak belirtmişlerdir.

1.6. Tanımlar

Araştırmada geçen önemli kavram ve tanımlar aşağıda açıklanmıştır:

Öğretmen: 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara'nın öğretmen sayısı en fazla olan üç merkez ilçesindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda öğretim görevi yapan uzman kişi.

Okul yöneticisi: 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara'nın öğretmen sayısı en fazla olan üç merkez ilçesindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda yönetici olarak görev yapan uzman kişi.

Yabancılaşma: Horowitz'e (1966) göre yabancılaşma; ilk olarak dünyanın nesnelerinden, ikinci olarak insanlardan ve üçüncü olarak diğer insanların dünya hakkındaki düşüncelerinden ayrılma durumudur.

Örgütsel Yabancılaşma: Örgütsel yabancılaşma, bireyin işine karşı bağlılık göstermemesi, örgütten ve işinden uzaklaşması ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak gücünü kaybetmesidir (Başaran, 2006).

Dağıtımçı liderlik: Harris'e (2004) göre dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin birlikte çalışarak uzmanlık geliştirdikleri bir kolektif liderlik biçimi olarak karakterize edilir. Dağıtımçı liderlik, ortak bir kültür yoluyla tutarlı hale getirilen bir örgütteki uzmanlık hatlarını takip eden çok sayıda rehberlik ve yönlendirme kaynağı anlamına gelir (Elmore, 2000).

Kolektif yeterlik: Kolektif yeterlik kavramı ise Bandura (1993, 1997) tarafından öz yeterlik kavramı genişletilerek ortaya çıkarılmış ve bir grubun, belirli düzeydeki kazanımları üretmek için gerekli eylem biçimlerini organize etme ve yürütme konusundaki ortak yeteneklerine olan ortak inancı olarak tanımlanmıştır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancılaşma

Yabancılaşma; felsefe, siyaset bilimi, antropoloji, eğitim, psikoloji ve sosyoloji gibi tüm sosyal bilimler alanında kendine önemli yer bulmuş bir kavramdır. Hegel, Kierkegaard, Nietzsche, Marx, Durkheim gibi önemli isimler çalışmalarında yabancılaşma kavramı üzerinde durmuş ve bu kavramı tanımlamışlardır. Yabancılaşma olgusunu anlamaya ve tanımlamaya yönelik bu yaygın çaba ilgili kavramın sosyal bilimler alanında önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Her ne kadar yabancılaşma kavramını ifade eden farklı birçok tanım bulunsa da bu çeşitlilik içerisinde kesin bir tanımlama yapmak güç gözükmektedir. Bu karmaşanın sebeplerinden biri yabancılaşma olgusunun doğası ile ilgili anlaşmazlık iken diğeri ise yabancılaşma üzerine artan teoriler ve bu teorilerin gerçekliğinin test edilmesi için gerekli olan sistematik çabanın eksikliği olarak ifade edilmektedir (Zielinski & Hoy, 1983). Marx’a göre yabancılaşma esasen dünyayı ve kendini pasif, edilgen bir şekilde, nesneden ayrılmış bir özne olarak deneyimlemektir (Fromm, 1966). Marx’a (2016) yabancılaşmanın şu dört boyutta ortaya çıkmakta olduğunu belirtmiştir;

- 1-İnsanın kendi ürettiği ürünle olan ilişkisinde,
- 2-İnsanın kendi üretken etkinliğiyle olan ilişkisinde,
- 3-İnsanın kendi türsel varlığı ile olan ilişkisinde ve
- 4-İnsanın öteki insanlarla olan ilişkisinde.

Giddens (1971) yabancılaşmayı, insan emeğinin doğaya hâkim olmasından ziyade ona uyum sağlama düzeyine indirgenmesi olduğunu belirtmiştir. Clark (1959) yabancılaşmayı insanın belirli durumlarda kendisine ait olduğunu belirlediği rolü başarmak konusunda kendini güçsüz hissetme derecesi olarak tanımlamıştır. Horowitz'e (1966) göre yabancılaşma; ilk olarak dünyanın nesnelerinden, ikinci olarak insanlardan ve üçüncü olarak diğer insanların dünya hakkındaki düşüncelerinden ayrılma durumudur. Schacht (1970) yabancılaşmayı; bireylerin çevrelerindeki diğer bazı unsurlarla ilgili ayrışma durumu olarak belirtmiştir. Miller (1975), yabancılaşmayı; başkaları tarafından yapılan yalnızlaştırmanın nesnel durumu olarak tanımlamıştır. Hirschfeld ve Field (2000) ise yabancılaşmayı, bir insanın iş dünyasından ne ölçüde ayrı olduğunun yansıtılması olarak tanımlamıştır. Yabancılaşmaya yönelik tanım çeşitliliği ilgili kavramın boyutlandırılmasında da kendini göstermektedir.

2.1.1. Yabancılaşmanın Boyutları

Seeman (1959) ve Dean (1961) yabancılaşmayı çok boyutlu bir kavram olarak ele almışlar. Seeman (1959) beş boyutlu bir yabancılaşma modeli oluşturmuştur. Bu modele göre güçsüzlük (powerlessness), kuralsızlık (normlessness), sosyal soyutlanma (social isolation), kendine yabancılaşma (self-estrangement) ve anlamsızlık (meaninglessness) yabancılaşmanın boyutlarını oluşturmaktadır. Dean (1961) ise yabancılaşmanın sadece sosyal soyutlanma, güçsüzlük ve kuralsızlık boyutlarını içerdiğini belirtmiştir.

Güçsüzlük

Güçsüzlük, temelini kapitalist toplumdaki işçinin durumuna ilişkin Marksist görüşten alan bir yabancılaşma boyutudur (Dean, 1961; Seeman, 1959). Bu görüşe göre işçi, ayrıcalığın ve karar araçlarının egemen girişimciler tarafından gasp edildiği ölçüde yabancılaşır. Weber (2013), işçinin, güçsüzlük olgusunun örneklerinden yalnızca biri olduğunu savunarak sanayi toplumunda bilim insanı, memur ve profesörün de aynı şekilde işi üzerindeki denetimden ayrı düştüğünü belirtmiştir. Güçsüzlük boyutunun kaynağı kişinin olaylar üzerindeki kontrol eksikliği hissidir (Seeman, 1983). Bu durumu yaşayan bireyler örgütteki sorunlarla ilgili

herhangi bir şey yapamayacağını düşünerek kendilerini güçsüz hissedebilirler (Eryılmaz, 2010).

Blauner, güçsüzlük boyutunun örgütlerde dört şekilde ortaya çıktığını belirtmektedir (Blauner, 1964)

- 1- Aletlere, süreçlere ve ürüne sahip olma gücünden yoksunluk,
- 2- Yönetime katılamama, kararlarda söz sahibi olamama,
- 3- Birlikte çalışacağı kişileri seçme olanağının olmaması,
- 4- Yaptığı işin denetimini yapma olanağının olmaması.

Bacharach ve Michael (1979) ise güçsüzlüğün iki boyutunu bildirmektedir. Bu boyutlardan ilki, iş süresince işçinin hareket özgürlüğü, ikincisi ise işçinin örgütsel karar alma sürecindeki etkililiğidir.

Kuralsızlık

Yabancılaşmanın bir diğer boyutu da Durkheim'ın "anomie" tanımından türetilmiştir ve bir kuralsızlık (normsuzluk) durumuna atıfta bulunur (Dean, 1961; Seeman, 1959). Geleneksel kullanımda, anomi, bireysel davranışı düzenleyen sosyal normların bozulduğu veya davranış kuralları olarak artık etkili olmadığı bir durumu ifade eder (Seeman, 1959). Durkheim (2020), bunun, toplumun hızlı bir sosyal değişim (örneğin devrimler) geçirdiğinde ve insanlar toplumun normlarının ve değerlerinin ne olduğundan emin olmadıklarında gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Kuralsızlık boyutu sosyal normların çöktüğü veya davranış kuralları olarak artık etkili olmadığı bir durumu ifade eder (Seeman, 1959).

Sosyal Soyutlanma

Sosyal soyutlanma boyutu kişinin toplum ile ilişkisinin bir belirtisidir. Sosyal anlamda soyutlanma kişinin kendi toplumunun davranış normlarına, inançlarına ve değerlerine olan yakınlık hissinin derecesi ile ilgilidir (Seeman, 1959). Örgütsel düzeyde ise gruplara katılamama, örgütün iç çevresiyle uyumlu ilişkiler kuramama durumunu ifade eder. (Seeman, 1983). Dean'e (1961) göre sosyal soyutlanmanın izleri, Durkheim'ın (2020)

gruptan ayrılma veya grup standartlarından soyutlanma hissini içeren anomi kavramına kadar izlenebilir. Sosyal soyutlanma, kuralsızlıktan kaynaklanır ve bu döngüsel süreç yine kuralsızlıkla sonuçlanır (Sarfraz, 1997). Sosyal soyutlanmanın kuralsızlıktan ayrılan yanı ise sosyal soyutlanmada toplumsal değerlerin tamamen reddedilmesidir (Kırman & Atak, 2020). Özellikle aydınların yaşadığı bu yabancılaşma boyutu halk kültürünün bireysel yönelimlerle çelişmesi olarak değerlendirilebilir (Tolan, 1980).

Kendine Yabancılaşma

Kişinin kendi benliğine yabancılaşmasıdır. Kişi kendisini içsel olarak motive edici davranışlar göstermekte yetersiz kalmaktadır. Kendine yabancılaşma boyutu bireyin davranışlarının öngörülen gelecekteki dışsal motivasyonlara (para, güvenlik, vb.) ne derece bağlı olduğu ile alakalıdır ve yabancılaşmanın bu boyutu en geniş biçimde Eric Fromm'un 'The Sane Society [Sağlıklı Toplum]' adlı çalışmasında ele alınmıştır (Seeman, 1959). Fromm'a (2002) göre yabancılaşmış insan kendini, nesneleri algıladığı gibi beş duyusu ve sağduyusu ile algılar fakat bunu, kendisiyle ve dış dünya ile üretici bir ilişki içinde olmadan ve kendisini "birisi" olarak hissederek yapar. Marx, yabancılaşma analizinde kendine yabancılaşma kavramını önemli bir unsur olarak kullanmıştır. Onun geleneğini takip eden pek çok sosyolog, yabancılaşma olgusunda kendine yabancılaşmayı merkezi bir konuma yerleştirmiştir, çünkü öyle görünüyor ki diğer tüm varyantlar kendine yabancılaşmayla sonuçlanmaktadır (Sarfraz, 1997).

Anlamsızlık

Anlamsızlık boyutu, birey neye inanması gerektiği konusunda net olmadığı veya bireyin karar vermedeki minimum açıklık veya belirginlik standartları karşılanmadığında ortaya çıkar. Anlamsızlık, işyerindeki kapsamlı gelişmeleri tanımlayamama ve anlamlandıramama boyutudur (Seeman, 1975). Marx'a göre anlamsızlık, işin ve ürünün önemine işaret eder, çünkü işçi sadece boş zamanlarında kendini evinde hissederek, oysa çalışırken kendini evinde hissetmez. Çalışması gönüllü değil, dayatılmış, zorla çalışmadır (Marx, 2016).

Anlamsızlık, örgütsel bağlamda örgütün amaçları ile örgüt üyelerinin rollerinin çakışmasıyla ortaya çıkmaktadır. Çalışanlar sadece kendi işiyle ilgilendiği ve diğer çalışanların işleriyle ilgili bilgileri olmadığı için çalışma grubundaki arkadaşlarıyla ilgili fikir sahibi olamamaktadır. Bunun sonucunda örgütteki diğer üyelerin ve kendisinin yaptığı işin hem kendine hem örgüte nasıl bir fayda sağlayacağı konusunda anlamsızlık yaşamaktadır (Eryılmaz & Burgaz, 2011). Örgütteki bürokrasi ve hiyerarşi yapısı, yöneticilerin tavır ve davranışları, çalışma süresi gibi faktörler anlamsızlık duygusunun yaşanmasında önemli bir etkiye sahiptir (Elma, 2003). Çalışma ortamlarında anlamsızlık ise çalışan için bir iş sürecinin veya ürünün önemi ifade eder (Rose, 1988).

Literatür incelendiğinde yabancılaşma kavramının sosyoloji, felsefe, psikoloji, eğitim, edebiyat, işletme, güzel sanatlar, siyasal bilimler, kamu yönetimi ve iletişim bilimleri gibi alanlarda yaygın olarak çalışılan bir kavram olduğu görülmektedir. Eğitim alanındaki çalışmalarda, Dean ve Seeman tarafından geliştirilen bu yabancılaşma boyutları sıklıkla kullanılmaktadır (Brown vd., 2003).

2.1.2. Örgütsel Yabancılaşma

Sanayi ve teknoloji alanındaki gelişmeler sonucunda toplumun ve endüstri alanındaki üretim şeklinin hızlı bir gelişim, değişim ve dönüşüm geçirmesi ile çalışanların uyum problemi yaşaması gibi süreçler yabancılaşma kavramına bağlı olarak örgütsel yabancılaşma kavramını ortaya çıkarmıştır (Eryılmaz & Burgaz, 2011).

Örgütsel yabancılaşma, bireyin işine karşı bağlılık göstermemesi, örgütten ve işinden uzaklaşması ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak gücünü kaybetmesidir (Başaran, 2006).

Marx'a (2016) göre bireyin örgüte yabancılaşması, aşırı iş bölümünden kaynaklanmaktadır. Çünkü iş bölümü, çalışanları düşük nitelikte vasıf gerektiren veya hiçbir vasıf gerektirmeyen işlerde uzmanlaştırır ve üretim süreci ve gerçek ürün ile olan bağımlı keser. Böylece birey

değiştirilebilir bir makine parçası haline dönüşür ve böylece hem ürüne hem de üretim süreci boyunca kendi emeğine yabancılaşır.

Örgütsel yabancılaşmanın sonuçları iki kısımda incelenebilir;

- a- Davranışsal sonuçlar: Toplumsal ilişkilerden kaçınmak, hayata yönelik ilgisizlik, duyarsız tavırlar, başkalarını önemsememe, itaatkarlık, kadercilik gibi olumsuz tutumlar davranışsal sonuçların ilk gurubunda yer alırken ikinci grup ise, performans düşüklüğü, örgüte karşı olumsuz tutumlar, çalışanın işinden gurur duymaması ve sorumluluktan kaçmak olarak ortaya çıkmaktadır (Minibaş, 1993).
- b- Örgütsel sonuçlar: Çalıştıkları örgüte yabancılaşan bireyler tükenmişlik, yaptıkları işe yönelik doyumsuzluk ve yaşam kalitesinde düşüş gibi olumsuzluklarla karşılaşır (Eryılmaz & Burgaz, 2011).

Örgütlerde yabancılaşmayı önlemeye yönelik başvurulabilecek yöntemler (Özler & Dirican, 2015);

- a- Bireysel Yöntemler: Bireyin kendini tanıması ve kendini geliştirmesi,
- b- Örgütsel Yöntemler: İş zenginleştirme, rotasyon, ekip geliştirme, örgüt yönetimine katılım, yabancılaşma, stres ve çatışma yönetimi şeklinde ifade edilmiştir.

2.1.3. Yabancılaşma Kavramının Eğitim Çalışmalarında Kullanımı

Okullarda yabancılaşma genel olarak iki şekilde görülmektedir; öğrenci yabancılaşması ve öğretmen yabancılaşması.

Öğrenci yabancılaşması kavramını anlamak, günümüzün hızla değişen yaşam tarzında özellikle önemlidir çünkü değişiklikler çoğu zaman öğrencileri psikososyal ihtiyaçlarını, duygusal esenliklerini, kişisel değerlerini ve aile bağlantılarını ele almaktan uzaklaştırmaktadır (Şerefoğlu Kaya & Şahin, baskıda). Öğrenme ortamında yabancılaşma öğrencinin meşgul olması gereken şeyden, yani çalışma konusundan ve sürecinin kendisinden uzaklaşması olarak tanımlanabilir (Mann, 2001). Seeman (1959), öğrencilerin

kendi beklenti ve ihtiyaçları ile okul ve toplumun beklentileri arasındaki uyumsuzluk sonucunda akademik yabancılaşma yaşıyacaklarını öne sürmüştür. Roeser, Lord ve Eccles’a (1994) göre akademik olarak yabancılaşmış öğrenciler;

- Akademik yeterlikleri konusunda olumsuz değerlendirmelere sahip olma eğilimindedir.
- Okulun önemi ile ilgili görüşleri olumsuzdur.
- Okula aidiyet konusunda olumsuz tutumları vardır.
- Düşük notlar alırlar.

Öğrenciler, hareket özgürlüğü ve özerklik deneyimlediklerinde okula daha bağı ve daha az yabancılaşmış hissederler. Akademik açıdan daha yeterli ve nitelikli öğrencilerin yabancılaşmış hissetme ihtimali daha düşüktür (Apriyanti, 2021).

Her eğitim kurumu, kültürünü öğrencilerin kendilerini yabancılaşmış değil, katılımcı ve ilgili hissedecekleri şekilde şekillendirmeli ve biçimlendirmelidir (Trivedi & Prakasha, 2022). Newmann (1981), başarılı bir öğrenmenin ön koşulu olarak okul kültürünün ve bağlılığının önemini vurgulayarak yabancılaşmayı önlemek veya azaltmak için okul kültürünün altı özelliğinden bahsetmektedir: (1) öğrencilerin gönüllü katılımı, (2) öğrencilerin politik karar alma ve yönetime katılımı, (3) açık ve tutarlı eğitim hedefleri, (4) okul personeli ile genişletilmiş ve iş birliğine dayalı ilişkiler, (5) anlamlı çalışma ve (6) küçük okul, sınıf veya grup boyutu.

Okullarda öğretmenlerin yabancılaşması üzerine yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerde yabancılaşmanın daha çok güçsüzlük, sosyal soyutlanma ve kendine yabancılaşma boyutlarında görüldüğü söylenebilir (Dhillon, 2019; Yılmaz & Sarpkaya, 2009).

Dhillon’a (2019) göre öğretmenler yabancılaşmayı;

- Kendi işlerine yabancılaşma,
- Öğretimin anlamsız ve sıradan hale geldiği yerde öğretimin kendisine yabancılaşma,
- Bir sosyal özne olarak kendilerine yabancılaşma,

- Diğer öğrencilere ve öğretmenlere yabancılaşma şeklinde deneyimlemektedirler.

Ülkemizdeki eğitim sistemi aşırı merkezîleşmiş, bir yapıya sahiptir. Aşırı merkezîleşmiş, örgütlerde bürokrasiden kaynaklanan olumsuzluklarının yaşandığı ve çalışanların karar alma süreçlerine katılma, inisiyatif kullanma olanakları çok sınırlı olduğu için öğretmenlerin özellikle güçsüzlük boyutunda yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir (Yılmaz & Sarpkaya, 2009).

Öğretmenler, okulların sosyal, politik ve ekonomik işlevlerini sürdürmekten sorumlu olan ve okullarını hem nicelik hem de nitelik olarak etkileyen önemli aktörler olmalarına rağmen deneyimleyebilecekleri bir yabancılaşma durumu onların performansını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yabancılaşma, öğretmenlerin yaratıcı olmasını ve öğrencilerin mesleki niteliklerinin geliştirilmesi için çalışmasını, toplumun gelişimine katkıda bulunmasını, öğrenmeyi daha etkin hale getirmesini, yönetim ve diğer öğretmenlerle iş birliği yapmasını önlemektedir (Dhillon, 2019).

Zielinski ve Hoy (1983), çalışmalarında yabancılaşmaya; nesnel, etkileşimsel bir değişken ve öznel duygulara dayanan bir değişken olarak iki farklı açıdan bakmışlardır. Bu değişkenler;

Nesnel Soyutlanma: Resmi otoriteden, örgütte etkisi hissedilen bireylerden, arkadaşlarından ve saygın iş arkadaşlarından soyutlanma olarak görülür.

Öznel Yabancılaşma: Öğretmenlerin öğretme eylemine yönelik yaşadıkları içsel tatmin ve anlam kaybı olan kendine yabancılaşma ile örgütsel ve öğretimsel boyutlarla kendini gösteren güçsüzlük olarak görülür.

Örgüt sosyolojisi üzerine yapılan teorik ve deneysel çalışmalara göre öğretmenlerin yabancılaşması çalıştıkları örgüt türünden kaynaklanmaktadır (Cox & Wood, 1980). Scott'a (1965) göre yöneticilerin, kontrolün çoğunu uzman örgüt üyelerine dağıttığı özerk (autonomous) örgütlerdeki çalışma ortamı, yöneticilerin kontrolü kendi ellerinde tuttukları bağımlı (heteronomous) örgütlerdeki çalışma ortamlarına göre daha uyumludur. Cox ve Wood (1980) çalışmalarında öğretmenlerin artan yabancılaşmasının, öğretimin daha fazla

profesyonelleşmesi ve bununla birlikte gelen örgütsel yapıdaki katılık olabileceğini belirtmektedirler.

2.2. Yabancılaşma ve Liderlik

Çalışanlar algılanan liderlik davranışlarından birçok açıdan etkilenebilirler. Formalizasyonun, merkeziyetçiliğin ve bürokrasinin etkili olduğu liderlik davranışlarının, çalışanların yaratıcılığını olumsuz yönde etkilediği, kararlara katılmasını engellediği ve yetkileri tek bir merkezde topladığı göz önüne alındığında işe yabancılaşmanın artacağı söylenebilir (Sarros, Tanewski, Winter, Santora & Densten, 2002). Demokratik bir yönetim tarzının, işe yabancılaşma düzeyini azalttığı ve bunun sonucunda çalışanların üretkenlik karşısı iş davranışlarının azaldığı; otokratik bir yönetim tarzının işe yabancılaşma düzeyini artırarak üretkenlik karşısı iş davranışlarına sebep olduğu belirtilmektedir (Kanten & Ülker, 2014). Banai ve Reisel (2007) çalışmalarında okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Çalışanları teşvik eden ve bağımsızlık duygularının gelişmesini sağlayan bir liderlik tarzı, işe yabancılaşma eğilimini azaltır ve böylece örgütlerin sürekli gelişme kapasitesi artar (Boerner, 1998). Bu tür olumlu özelliklere sahip, çağdaş liderlik türlerinden biri olan dağıtımçı liderliğin gözlemlendiği örgütlerde de yabancılaşma eğiliminin azalacağı söylenebilir.

2.3. Dağıtımçı Liderlik

Geleneksel liderlik uygulamalarına alternatif olarak görülen dağıtımçı liderlik psikoloji, eğitim, işletme, kamu yönetimi ve turizm gibi alanlarda sıkça çalışılan bir kavramdır.

Kavramın temelleri Gibb (1954) tarafından atılmış ve bu liderlik türü “Demokratik Liderlik” adı altında liderliğin örgüt üyeleri arasında paylaşılması olarak açıklanmıştır. Demokratik liderlik pek çok açıdan otoriter liderlik modelinin doğrudan antitezidir. Demokratik lider, grup faaliyetlerine ve hedeflerin belirlenmesine her üyenin azami katılımını sağlamaya,

sorumluluğu yoğunlaştırmak yerine yaymaya çalışır, grup yapısını güçlendirmek için kişiler arası temasları ve ilişkileri teşvik etmeye ve güçlendirmeye, grup içi gerilimi ve çatışmayı azaltmaya, özel ayrıcalık ve statü farklılıklarının hâkim olduğu hiyerarşik grup yapısından kaçınmaya çalışır. Demokratik liderlik koşulları altında bir örgütün bütünlüğünün veya akışkanlığının genellikle daha yüksek olduğu görülmüştür (Gibb, 1954).

2.3.1. Eğitim Örgütlerinde Dağıtımçı Liderlik

Eğitim yönetimi alanında liderlik araştırmaları oldukça geniş bir yer tutmaktadır. Yukl (2013), liderliği, örgüt üyelerini neyin yapılması gerektiğini ve nasıl yapılacağını anlamaları ve bu konuda anlaşmaları için etkileme süreci ve ortak hedeflere ulaşmak için bireysel ve toplu çabaları kolaylaştırma süreci olarak tanımlar. Bass (1990) için liderlik, genellikle durumun ve üyelerin algı ve beklentilerinin yapılandırılmasını veya yeniden yapılandırılmasını içeren, bir grubun iki veya daha fazla üyesi arasındaki etkileşimdir. Okul yöneticisi ise okul çalışanlarıyla etkileşim sağlayarak, onları eşgüdümleyen, okulda düzenlenen tüm faaliyetleri organize ederek okul örgütünü hedeflerine ulaştırmakla görevli kişidir (Başar, 2000). Liderlik genellikle okul yöneticileriyle beraber düşünülmekte ve okulun başarısı ve gelişimi yöneticilerin yetenekleri ve yeterliklerine bağlanmaktadır (Beycioğlu & Aslan, 2007). Son yıllarda bu geleneksel liderlik anlayışından uzaklaşarak liderliğin, okulun başarısının ve gelişiminin sadece okul yöneticilerine bağlı olduğu algısına farklı bakış açıları geliştirilmiştir. Okul yöneticilerinin tüm liderlik sorumluluklarını üstlenmelerinin zor olduğu ve okul liderliğinin takım liderliği davranışına dönüştürülmesi gerektiği önerilmektedir (Hallinger & Heck, 1999). Okullarda resmi liderlik rollerinde bulunanların sorumluluğu, resmi olmayan liderlerin uygun zamanlarda liderlik etme fırsatına sahip olmalarını ve değişiklik yapmak veya yenilik yapmak için gerekli desteği almalarını sağlamaktır (Harris & Muijs, 2004). Liderliğin paylaşımının etkili bir biçimde yapılabilmesi, öğretmenlerin yeni roller oluşturmalarına bağlıdır (Mayo, 2002). Bunun için de öğretmenlerin liderlik rollerinin oluşturulması ve liderlik davranışlarının desteklenmesi işlevsel görülmektedir. Geleneksel liderliğe alternatif olarak geliştirilen yaklaşımların merkezinde

dağıtımıcı liderlik bulunmaktadır (Gronn, 2000; Spillane, Halverson & Diamond 2001). Mevcut literatürde, dağıtımıcı liderlik fikrinin öğretmen liderliği (Harris, 2003), paylaşılan (Pearce & Conger, 2003), işbirlikçi (Wallace, 2002), demokratik (Woods, 2004) ve katılımcı (Günzel-Jensen, Jain & Kjeldsen, 2018) liderlik kavramlarıyla önemli ölçüde örtüştüğü açıktır. Örgütsel dinamikler bağlamında bu terim "patronsuz takım" veya "kendi kendini yöneten takım" ile eşanlamlı olarak kullanılmıştır (Barry, 1991). Dağıtımıcı liderlik; liderler veya onların rolleri, işlevleri, rutinleri ve yapılarından ziyade liderlik uygulamasıyla ilgilidir. Bahsedilen hususların da ayrıca bir öneme sahip olmasına rağmen, liderlik uygulaması bir başlangıç noktasıdır. Dağıtımıcı liderlik kavramının özünde, liderliğin bir bireyin tekelinde olmadığı, sabit bir olgudan ziyade akışkan ya da ortaya çıkan bir özellik olduğu fikri yatmaktadır (Harris, 2005; Spillane, 2006). Dağıtımıcı perspektife göre liderlik uygulaması; okul liderlerinin, takipçilerinin ve onların durumlarının etkileşiminin bir ürünüdür (Spillane, 2005). Liderlik esasen örgütsel etki ve yönlendirme olduğundan, tüm liderliğin bir dereceye kadar dağıtılmış olduğu kesinlikle geçerli olsa da bu, kurumdaki herkesin aynı anda liderlik ettiği anlamına gelmez. Dağıtımıcı liderlik teorisi, birçok kişinin herhangi bir kuruluştaki liderlik yapma potansiyeline sahip olduğunu kabul eder, ancak başarının anahtarı liderliğin kolaylaştırılması, düzenlenmesi ve desteklenmesi olacaktır (Harris, 2008). Harris'e (2004) göre dağıtımıcı liderlik, öğretmenlerin birlikte çalışarak uzmanlık geliştirdikleri bir kolektif liderlik biçimi olarak karakterize edilir. Dağıtımıcı liderlik, ortak bir kültür yoluyla tutarlı hale getirilen bir örgütteki uzmanlık hatlarını takip eden çok sayıda rehberlik ve yönlendirme kaynağı anlamına gelir (Elmore, 2000).

Gronn (2000) çalışmasında dağıtımıcı liderliği, bir grubun veya etkileşim halindeki bireylerden oluşan bir ağın ortaya çıkan özelliği olarak görmektedir. Gronn (2002) dağıtımıcı liderliği sayısal etkinlik ve bütünsel etkinlik olarak ele almıştır. Buna göre dağıtımıcı liderliğin sayısal görünüm biçimi, bir örgütün toplu liderliğinin bazı, birçok veya belki de tüm üyeler arasında dağıldığı anlamına gelir. Bu sayısal anlayış, belirli bireylerin veya kişi kategorilerinin çalışmasına ayrıcalık tanımaz ve hangi bireyin davranışının meslektaşları üzerinde daha fazla ağırlık taşıdığına dair bir varsayım da yoktur. Bütünsel etkinlik

biçiminde liderliğin dağıtıldığı üyelerden ziyade bu üyelerin uyum içinde olması görüşü hakimdir. Gronn (2002), bütünsel dağıtımcı liderliğin üç biçim alabileceğini belirtmiştir:

- 1- *Kendiliğinden Gelişen İş Birliği*: Zaman zaman, farklı beceri ve bilgi kapasitelerine sahip ve farklı örgüt düzeylerinden bireylerden oluşan gruplar, uzmanlıklarını bir araya getirmek ve görev süresi boyunca davranışlarını düzenli hale getirmek için bir araya gelir ve sonra dağılır.
- 2- *Sezgisel Çalışma İlişkileri*: Bu uyumlu dağıtımcı liderlik biçimi iki veya daha fazla örgütsel üyenin birbirine güvenmesi ve yakın çalışma ilişkileri geliştirmesi ile zamanla ortaya çıkar.
- 3- *Kurumsallaşmış Uygulama*: Dağıtılmış eylemi düzenli hale getirme girişimlerini oluşturan çeşitli yapısal ilişkiler ve kurumsallaşmış düzenlemeleri içerir.

Gronn'un (2002) dağıtımcı liderliğin bütünsel biçimlerine ilişkin bazı detaylandırma ve iyileştirmeler Leithwood ve diğerleri (2007) tarafından önerilmiştir:

- 1- *Planlı Uyum*: Bu yapılandırma Gronn'un "kurumsallaşmış uygulama"sı ile karşılaştırılabilir. Liderlik sağlayan kişilerin görevleri ya da işlevleri kurum üyeleri tarafından önceden düşünülmüştür. Liderlik kaynakları (müdürler, bölüm başkanları ve öğretmenler, vb.) arasında hangi liderlik uygulamalarının veya işlevlerinin en iyi hangi kaynak tarafından yerine getirileceği konusunda anlaşmalar yapılmıştır.
- 2- *Kendiliğinden Uyum*: Bu yapılandırmada, liderlik görevleri ve işlevleri çok az planlama yapılarak ya da hiç planlama yapılmadan dağıtılır, örneğin; yönetici okul için önemli olan değerlerin modellenmesinden sorumlu olacağını varsayar ve diğer herkes de aynı varsayımda bulunur. Bununla birlikte, kimin hangi liderlik işlevlerini yerine getirmesi gerektiğine dair zımni ve sezgisel kararlar, liderlik kaynakları arasında işlevlerin tesadüfi bir şekilde sıralanmasıyla sonuçlanır. Planlı uyuma kıyasla bu uyum yönteminin kısa vadeli kurumsal verimliliğe katkısında önemli bir fark yoktur.
- 3- *Kendiliğinden uyumsuzluk*: Bu model, liderlik dağılımı için planlama yapılmaması açısından kendiliğinden uyuma benzer, ancak bu durumda şans, alışkanlık ve benzeri

durumlar uyumsuzluğa ve örgüt için büyük ölçüde olumsuz sonuçlara neden olur. Uyum eksikliği kısa vadeli başarılarla ulaşmayı bile zorlaştırır. Destekleyici koşullar altında, bu liderlik dağılımı biçimiyle ilişkili kişileri daha planlı biçimlere yönlendirmek mümkün görünmektedir. Bu modelde kısa vadeli başarının bile olmaması değişim için bir teşvik sağlayabilir.

4- *Anarşik uyumsuzluk*: Bu yapılandırma, bazı ya da birçok örgüt liderinin, kendi etki alanlarında ne yapmaları gerektiği konusunda diğerlerinden gelen etkiyi aktif olarak reddetmesi ile karakterize edilir. Sonuç olarak, bu liderlerin birimleri son derece bağımsız davranır ve örgütsel hedefler ve kaynaklara erişim gibi konularda diğer birimlerle rekabet eder. Bu model, bir alt birim (departman gibi) içinde önemli bir planlama ve uyum, ancak bir bütün olarak örgütle ilişkili olarak muhalif veya rekabetçi bir eğilim içerir.

Leithwood ve diğerlerinin (2007) ilk bulguları, planlı ve kendiliğinden uyum modellerinin kısa vadeli olumlu örgütsel değişim için en büyük potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, planlı uyumun uzun vadeli örgütsel verimliliğe diğer uyum modellerinden daha fazla katkıda bulunması muhtemel görünmektedir. Araştırma hem kendiliğinden uyumsuzluğun hem de anarşik uyumun kısa ve uzun vadeli örgütsel değişim ve gelişim üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini ortaya koymuştur.

2.3.2. Dağıtımçı Liderlik Boyutları

Kouzes ve Posner (2012) geliştirdikleri ‘Liderlik Davranış Envanteri’ adlı ölçekte dağıtımçı liderliğin model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkân sağlama ve cesaretlendirme olmak üzere beş boyutundan bahsetmişlerdir. Dağıtımçı liderliğin boyutlarını belirleme adına yapılan bir diğer çalışma ise Hulpia, Devos ve Rosseel (2009) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada dağıtımçı liderlik iki alt ölçek ile ölçülmüştür; liderlik fonksiyonları ve liderlik ekibi uyumu. Liderlik fonksiyonları ölçeği ile katılımcıların; okul müdürünün, müdür yardımcılarının ve öğretmen liderlerin liderlik fonksiyonlarının destek ve denetim boyutlarının değerlendirmesini sağlanmıştır. Özdemir (2012) ise Hulpia ve arkadaşlarının

(2009) geliştirmiş oldukları ölçeği Türkçe'ye uyarlamış ve liderlik fonksiyonları ölçeği ile okul müdürlerinin, müdür başyardımcılarının ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonlarının destek ve denetim boyutlarının değerlendirilmesini sağlamıştır. Ağıroğlu Bakır (2013) ise yürüttüğü doktora çalışması kapsamında örgütsel gelişme ve iş birliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar olmak üzere beş boyutlu bir 'Paylaşılan Liderlik Ölçeği' geliştirmiştir.

Dağıtımcı liderlik bağlamında düşünöldüğünde, örgüt çalışanlarının birlikte çalışarak uzmanlık geliştirmeleri (Harris, 2004), ortak bir kültür doğrultusunda hareket etmeleri (Elmore, 2000), etkileşim ve iş birliği içinde olmaları (Gronn, 2002) gibi örgütsel özellikler bu çalışanların kolektif yeterlik algılarının yüksek olmasına imkân sağlayabilir.

2.4. Kolektif Yeterlik

Literatür incelendiğinde kolektif yeterlik kavramının sosyoloji, psikoloji, eğitim, işletme ve spor gibi alanlarda çalışılan bir kavram olduğu görölmektedir. Yeterlik algısı bireyin hayatını özgüvenli ve başarılı bir şekilde yaşaması için etkili olan faktörlerden biridir. Öz yeterlik kavramını ortaya çıkaran Bandura (1977), bu kavramın, bireyin belirli performans kazanımlarını üretmek için gerekli olan davranışları gerçekleştirme kapasitesine olan inancını ifade ettiğini belirtmiştir. Sosyal öğrenme teorisinde, öz yeterlik, doğrudan ve dolaylı deneyimlerle aktarılan çeşitli bilgi kaynaklarından ortaya çıkan bir kavram olarak kavramsallaştırılır (Bandura,1993). Bandura (1997) kolektif yeterlik öz yeterlikten kaynaklanmakta olduğunu belirtmiştir. Kolektif yeterlik kavramı Bandura (1993, 1997) tarafından öz yeterlik kavramı genişletilerek ortaya çıkarılmış ve bir grubun, belirli düzeydeki kazanımları üretmek için gerekli eylem biçimlerini organize etme ve yürütme konusundaki ortak yeteneklerine olan ortak inancı olarak tanımlanmıştır. Hem öz yeterlik hem kolektif yeterlik sosyal bilişsel kuramda yer alan kavramlardır (Bandura, 1977). Kuram, insan öğrenmelerinin birçoğunun, bir modelin davranışlarının ve bu davranışların sonucunda elde edilen ürünün dolaylı bir şekilde gözlemlenmesi sonucunda kazanıldığı görüşüne

dayanır (Bandura, 1977). Sosyal bilişsel kuram hem bireylerin hem de grupların seçimlerini yaparken kendi yeterlik inançlarından etkilendiklerini öngörür (Goddard vd., 2004).

2.4.1. Kolektif Öğretmen Yeterliği

Öz yeterlik ve kolektif yeterlik konularının araştırıldığı alanlardan biri de eğitimidir. Öğretmenlerin yeterlik algısı, verimli öğretim uygulamalarının önemli bir yordayıcısıdır (Goddard vd., 2004). Öğretmenlerin yeterlik yargıları aynı zamanda güven (Da Costa & Riordan, 1996), açıklık (Wood, 1992) ve iş tatmini (Lee, Dedrick & Smith, 1991) ile de güçlü bir şekilde ilişkilidir. Gibson ve Dembo'nun (1984) araştırması, öğretmenlerin öz yeterliği üzerine yapılmış önemli çalışmalar arasındadır. Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin yeterlik algılarının gelişmesi çok etkenli ve boyutludur. Öğretmenin eğitimi, sosyalleşmesi, bireysel özellikleri, okul örgütü, öğretmen- veli ilişkileri gibi birçok değişken öğretmen yeterliği ile ilişkilidir.

Kolektif öğretmen yeterliliği, grup üyelerinin etkileşimli dinamiklerinin ürünü olan, grup düzeyinde ortaya çıkan ve okuldaki tüm öğretim personelinin çalışmalarının öğrencilerin başarısı üzerine olumlu etki sağlayacağına yönelik öğretmen algılarını yansıtan bir niteliktir (Goddard, Hoy & Hoy, 2000). Bandura'ya (1993) göre, öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı bağlantılı olduğu için, kolektif öğretmen yeterliği önemli bir okul özelliğidir.

Goddard ve arkadaşlarına (2000) göre kolektif öğretmen yeterliğinin gelişimi için iki temel faktör oldukça önemlidir. Bu faktörler;

- 1- *Öğretim Görevinin Analizi*: Öğretmenler nelerin başarılı öğretimi oluşturduğunu, hangi engellerin veya sınırlamaların aşılması gerektiğini ve başarıya ulaşmak için hangi kaynakların mevcut olduğunu çözümlerler.
- 2- *Öğretim Yeterliğinin Değerlendirilmesi*: Öğretmenler, öğretim personelinin öğretim yeterliliğine ilişkin değerlendirmeleriyle bağlantılı olarak öğretim görevini analiz eder; aslında öğretmenler, kendi okullarındaki öğretim görevinin analizi ışığında meslektaşlarının öğretim yeterliliği hakkında açık yargılarda bulunurlar. Okul düzeyinde,

öğretim yeterliği analizi, öğretim personelinin öğretim becerileri, yöntemleri, eğitimi ve uzmanlığı hakkında çıkarımlar üretir.

2.4.2. Kolektif Yeterlik Algısının Kaynakları

Bandura (1997), sosyal bilişsel kuramda yeterlik algılarını biçimlendire dört bilgi kaynağı bulunduğunu belirtmiştir. Bunlar;

- 1- *Uzmanlık Deneyimi*: Bir ustalık deneyimi, etkinlik bilgisinin en güçlü kaynağıdır. Bir performansın başarılı olduğu algısı, performansın gelecekte yeterli olacağı beklentisine katkıda bulunarak, yeterlik inançlarını artırma eğilimindedir. Kişinin performansının başarısız olduğu algısı, gelecekteki performanslarının da beceriksiz olacağı beklentisine yol açarak, yeterlik inançlarını düşürme eğilimindedir. Başarı, yetenek veya çaba gibi içsel veya kontrol edilebilir nedenlere atfedilirse, öz-yeterlik inançları artar.
- 2- *Dolaylı Deneyim*: Dolaylı bir deneyim, söz konusu becerinin başka biri tarafından modellendiği deneyimdir. Gözlemcinin kendini özdeşleştirdiği bir model iyi performans gösterdiğinde, gözlemcinin yeterlik inançları büyük ihtimalle artar. Model kötü performans gösterdiğinde, gözlemcinin yeterlik inançları azalma eğilimindedir.
- 3- *Sosyal (Sözel) İkna*: Sosyal ikna, öğretim kadrosunun hedef belirleme ve hedeflere ulaşma yeteneğine sahip olduğuna dair inancını güçlendirmenin bir diğer yoludur. Konuşmalar, çalıştaylar, mesleki gelişim fırsatları ve başarıya ilişkin geri bildirimler eyleme geçme konusunda ilham verebilir. Tek başına sözel iknanın derin bir örgütsel değişimi zorlaması muhtemel olmasa da başarı modelleri ve olumlu doğrudan deneyimle birleştiğinde, bir öğretim kadrosunun kolektif yeterlik inançlarını etkileyebilir. İkna, grup üyelerini yenilik yapmaya ve zorlukların üstesinden gelmeye teşvik edebilir.
- 4- *Duygusal Durumlar*: Kaygı ya da heyecandan oluşan uyarılma düzeyi, bireyin kendi kendine yeterlik ya da yetersizlik algılarını etkiler. Bireylerin strese tepki vermesi gibi örgütler de tepki gösterirler. Grup yeteneğine yönelik inançları güçlü olan örgütler, baskı ve krizleri tolere edebilir ve zayıflatıcı sonuçlarla karşılaşmadan işlevlerini sürdürmeye

devam edebilirler; gerçekten de bu tür örgütler, yıkıcı güçlerle karşılaştıklarında zor durumların üstesinden gelmeyi öğrenirler.

2.5. Yabancılaşma ve Dağıtımçı Liderlik Arasındaki İlişki

Dağıtımçı liderlik, örgüt paydaşlarını, birbirine güvenen, birbirlerinin karar, deneyim ve uzmanlıklarına saygı duyan, yeni düşüncelere ve uygulama farklılıklarına açık, etkileşimli ve üretime yatkın bireyler olarak varsayar (Gronn, 2000; Harris, 2003). Dağıtımçı liderlik, ortak bir örgütsel hedefi gerçekleştirme yönünde örgütün tüm paydaşlarının yetkinlikleri ölçüsünde gönüllü iş birliği ve etkileşimi ile içselleştirilmiş sorumluluk bilincine dayalı çağdaş liderlik anlayışıdır (Ağiroğlu Bakır, 2013). Dağıtımçı liderliğin amacı, örgütlerde bireysel liderliğin doğasından kaynaklanan sınırlılıkları açığa çıkarmak ve sadece bireysel etkenlere verilen aşırı değeri hafifleterek merkezde toplanmış liderlik anlayışını değiştirmektir (Gronn, 2008). Dağıtımçı liderlikte, örgütsel etkililiğin sağlanması sorumluluğunu yalnızca yönetici değil, tüm paydaşlar üstlenmektedir; bu sebeple örgütsel etkinliklere etkileşimli biçimde birlikte katılmaktadırlar. Okul yöneticilerinin tüm liderlik sorumluluklarını üstlenmelerinin zor olduğu ve okul liderliğinin takım liderliği davranışına dönüştürülmesi gerektiği önerilmektedir (Hallinger & Heck, 1999). Liderliğin paylaşımının etkili bir biçimde yapılabilmesi, öğretmenlerin yeni roller oluşturmaya bağlıdır (Mayo, 2002). Bunun için de öğretmenlerin liderlik rollerinin oluşturulması ve liderlik davranışlarının desteklenmesi işlevsel görülmektedir. Dağıtımçı liderlikte katılım, örgütsel otoritenin dayatması sonucu değil; paydaşların bilgi, deneyim ve yeterlikleri doğrultusunda gönüllü olarak gerçekleşir. Dolayısıyla, dağıtımçı liderliğin temel bileşenleri olan gönüllü ve ortaklaşa çalışma ve içsel sorumluluk gereği, geleneksel liderlikteki "yapınız, ediniz" anlayışı yerini "yapalım, edelim" anlayışına bırakmıştır (Aslan & Ağiroğlu Bakır, 2015). Dağıtımçı liderliğin temelinde yabancılaşmanın ve güçsüzlüğün, çalışanların performansını ve ekonomik verimliliği olumsuz etkilediği inancı vardır (Blackmore, 2013).

Conway'e (1976) göre özellikle öğretme ve öğrenme ile ilgili konularda karar verme sürecine katılım genellikle öğretmenleri tatmin eder, ancak çok fazla veya çok az katılım iş tatminini azaltabilir. Benson ve Malone (1987) öğretmenlerin önemseydiği konulara çok az katılımı veya "karar yoksunluğunu" işe yabancılaşma ile ilişkilendirmektedirler. Bu bağlamda katılımcılığı ve iş birlikçi çalışmayı gerektiren dağıtımcı liderlik davranışlarının yabancılaşma duygusunu azaltacağı söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşması arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Hipotez 1: Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.

2.6. Yabancılaşma ve Kolektif Yeterlik Arasındaki İlişki

Yabancılaşma kavramı eğitim örgütleri için çeşitli olumsuz sonuçlar doğuran ve örgütsel gelişme için istenmeyen bir olgudur (Yılmaz & Sarpkaya, 2009). Öğretmenlerin yaratıcılığını, mesleki gelişimlerini, etkililiğini, verimliliğini ve iş birliği içinde çalışmasını engeller (Hoşgörür, 1997).

Kolektif yeterlik inançları ile ilgili araştırmalar, öğretmenlerin yalnızca kişisel yeterlik algılarına değil, örgütün tüm paydaşlarının yeterlik algılarına da sahip olduklarını göstermektedir (Goddard, vd., 2004). Kolektif öğretmen yeterliliği, grup üyelerinin etkileşimli dinamiklerinin ürünü olup grup düzeyinde ortaya çıkar (Goddard, vd., 2000). Ayrıca kolektif yeterlik algısının yüksek olduğu örgütlerde öğretmenler yeteneklerini kullanabilir, geliştirebilir, sorumluluk üstlenebilir, kararlara katılma fırsatı bulur, öğretmen ya da personel birlikte çalışır ve ortak hedefe yönelip bu hedefin gerçekleşmesi için çaba gösterir, örgüt içi ilişkiler güçlüdür ve etkili iletişim imkânı mevcuttur, başarı değerlendirilir ve öğretmenler ödüllendirilir (Hoy, Sweetland & Smith 2002). Bu bağlamda kolektif yeterlik algısının düşük olduğu örgütlerde, yukarıda bahsedilen özelliklerin bir ya da birkaçının eksik olması örgütü olumsuz olarak etkiler bu da öğretmenlerin yabancılaşmasına neden olabilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki saptanacaktır.

Hipotez 2: Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.

2.7. Dağıtımçı Liderlik ve Kolektif Yeterlik Arasındaki İlişki

Dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin uzmanlıklarının katkısıyla öğretmenlerin kolektif yeterliliğini artırır. Marzano, Waters ve McNulty (2005), okullardaki yöneticilerin görevlerinin rutin idari görevlerle sınırlı olmadığını, etkili ve kararlı bir şekilde katkıda bulunabilmeleri için başta öğretmenler olmak üzere hem insani hem de insani olmayan tüm kaynakları etkili kullanmaları gerektiğini vurgulamıştır. Yöneticiler ve okul personeli arasındaki olumlu etkileşimler, aralarındaki iş birliğinin ve çeşitli zorlukların üstesinden gelebilmek için etkili liderliğin gerçekleştirilmesinin anahtarıdır (Rashid & Latif, 2021).

Dağıtımçı liderlik ile yönetilen örgütlerin üyeleri işbirlikçi bir kültürle çalışarak, kararları ortak alarak ve birbirlerinin gelişimine katkıda bulunarak kolektif öğretmen yeterliğinin gelişimi için önemli olan öğretim “Görevinin Analizi” ve “Öğretim Yeterliğinin Değerlendirilmesi” unsurlarının (Goddard vd., 2000) gereklerini yerine getirebilirler. Bununla birlikte, iş birliği içinde çalışan örgüt üyeleri birbirlerine model olabilir ve deneyimlerden yararlanabilirler. Bu durum sosyal bilişsel kuramda (Bandura, 1997) yeterlik algılarını şekillendiren bilgi kaynaklarından ‘Dolaylı Deneyim’ ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca işbirlikçi ve katılımcı çalışma kültürüne sahip örgütler bir bütün olarak ne yapıp ne yapamayacaklarının bilincindedirler ve bu durum yeteneklerine yönelik inançları güçlü olan örgütlerin, krizleri yönetebildiği ve zayıflatıcı sonuçlarla karşılaşmadan işlevlerini sürdürmeye devam edebildikleri “Duygusal Durumlar” ile ilişkilendirilebilir.

Dağıtımçı liderlik anlayışı, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında destekleyici, güç paylaşımı, aktif etkileşim ve iletişim gibi özelliklerinden dolayı öğretmenin öğretim kalitesinin artırılmasına katkı sağlayabilir. Dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin kolektif

yeterliği ve mesleki öğrenme topluluğu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu düşünülürse okul yöneticilerinin öğretmenlerin öğretim kalitesini artırmak için dağıtımcı liderliği benimsemeyi hedeflemeleri gerektiği söylenebilir (Hamzah & Jamil, 2019).

Bu bağlamda okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin kolektif yeterliliği arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki araştırılacaktır.

Hipotez 3: Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

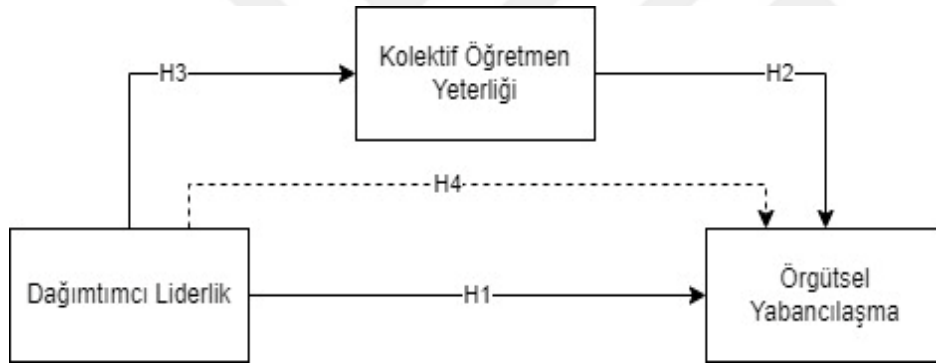
2.8. Dağıtımcı Liderlik ve Yabancılaşma Arasındaki İlişkide Kolektif Yeterliğin Rolü

Dağıtımcı liderlik, örgüt üyelerini karar alma sürecine ve işleyişe dahil ederek onlara sorumluluk veren bir liderlik şeklidir. Bu yaklaşım, üyelerin hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmasını gerektirir ve bu nedenle yalnızca bireysel yeterlik algılarına değil, aynı zamanda örgütün tüm paydaşlarının yeterlik algılarına da sahip olmaları gerektirmektedir. Dağıtımcı liderlik, öğretmenlerin işyerinde yaşadığı yabancılaşma duygusunu azaltmada önemli bir rol oynayabilir. Çünkü, Öğretmenler, dağıtımcı liderlik davranışı algıları arttıkça daha aktif ve katılımcı olurlar, daha fazla etki sahibi hissederler (Goddard vd., 2004) ve okuldaki sonuçları etkileyebileceklerine inanırlar (Goddard vd., 2004; Spillane, 2006). Öğretmenler karar alma sürecine katıldıklarında, güçsüzlük hissini deneyimleme olasılıkları daha düşük olabilir. Örgütte kolektif bir bilincin bir parçası olduklarını hissedecekleri için bu durum, onların kendilerini daha değerli ve saygın hissetmelerini sağlayabilir. Öğretmenler kolektif bir çabanın parçası olduklarında, sosyal yalıtılmışlık hissini deneyimleme olasılıklarının da daha düşük olabileceği düşünülebilir. Bu, onların meslektaşlarıyla daha yakın ilişkiler kurmalarını ve desteklenmiş hissetmelerini sağlayabilir. Dahası, öğretmenler belirli hedeflere sahip olduklarında, anlamsızlık hissini deneyimleme olasılıkları azalabilir. Bu, onların çalışmalarının önemli olduğunu ve bir fark yarattığını hissetmelerini sağlayabilir.

Awadh (2018) kolektif olarak ya da kolektif bir liderliğin parçası olarak çalışan öğretmenlerin, bir yandan bireyi etkili bir şekilde teşvik ederken, diğer yandan da kurumun kilit bir üyesi olarak konumlarını koruyabileceklerini ifade etmiştir. Bu durumda öğretmenlerin ortak bir işleyişin gerekliliği olan sosyal normlara uymaları gerekecek ve kuralsızlık hissini deneyimleme olasılıkları daha düşük olacaktır. Bu, onların örgütün bir parçası olduklarını ve belirli standartlara uymaları gerektiğini hissetmelerini sağlayabilir.

Hipotez 4: Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin rolü vardır.

Araştırmaya ilişkin kuramsal model şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan modele, araştırma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, verilerin analizine ve verilerin geçerlik-güvenirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin rolünü saptamaktır. Bu amaca ulaşmak için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Literatürde Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ile ilgili bir dil birliği bulunmamasına rağmen YEM'in istatistiksel bir teknik olmaktan ziyade, içinde çok sayıda istatistiksel tekniği bir arada bulunduran genel bir kavram olması bu model üzerinde fikir birliğinin olduğu bir noktadır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018; Hoyle, 2012; Kline, 2016; Schumacker & Lomax, 2010). YEM, regresyon temelli yol modelleri kullanarak tanımlanan gizli değişkenleri birleştirerek, doğrudan, aracılık veya karşılıklı ilişkileri analiz eden kapsamlı bir modelleme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. (Sümer 2000; Wang & Wang, 2020). YEM, sürekli, sıralı veya kategorik birçok bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkileri aynı anda değerlendirebilen bir istatistiksel teknikler bütünüdür. (Tabachnick & Fidell, 2014).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma sonuçlarını genelledebileceğimiz elemanların tamamına evren, evrenden belli kriterlere göre seçilen ve evreni temsil edeceği varsayılan en küçük kümeye ise örneklem denir. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Yapılan bu araştırmanın evrenini Ankara'nın öğretmen sayısı en fazla olan üç merkez ilçesinde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler meydana getirmektedir. Evren üzerinden örnekleme dahil edilecek öğretmen sayısının belirlemek için aşağıdaki formülden yararlanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020).

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

Formülde yer alan simgelerin anlamları şöyledir:

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: İncelenen olayın görülmeiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

d: Duyarlılık (Örneklem hatası)

Araştırmanın örneklem grubuna ait bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Araştırmanın Örneklemine İlişkin Dağılım

Eğitim Bölgesi	İlkokul Sayısı	Ortaokul Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı (İlkokul)	Toplam Öğretmen Sayısı (Ortaokul)	Toplam Öğretmen Sayısı	Ulaşılan Öğretmen Sayısı
Çankaya	79	70	1768	2374	4142	115
Keçiören	58	61	2488	3033	5521	187
Yenimahalle	58	57	1683	2269	3952	134
Toplam	195	188	5939	7676	13615	436

Örneklem büyüklüğü belirlenirken, evren için p tahmini yoksa $p=q=0,5$ alınabilir. İncelenen olayın %95 güven aralığında, $d=0,05$ örnekleme hatası ile teorik t değeri 1,96 ya denk geldiği görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 96). Araştırmada örneklem büyüklüğü

$$n = \frac{13615 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,05)^2 \times (13615 - 1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}$$

$$n = 373,64' \text{ tür.}$$

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik gerekli işlemlerin yapılması sonucunda en az 374 kişiden oluşması gerektiği belirlenmiş ve araştırmaya 436 öğretmen katılım sağlamıştır. Evrene ilişkin örneklem çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. İlk aşamada tabakalı örnekleme yöntemi; ikinci aşamada ise basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

3.2.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Katılımcılara ait kişisel bilgilerin analizinden elde edilen bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

		Frekans (n)	Yüzde (%)	Ortalama	Standart sapma	Min.	Mak.
Cinsiyet	Kadın	323	74,1				
	Erkek	113	25,9				
Yaş				42,56	9,41	24	64
Kıdem				17,73	9,02	1	35
Medeni Durum	Evli	342	78,4				
	Bekar	94	21,6				
İlçe	Çankaya	115	26,4				
	Keçiören	187	42,9				
	Yenimahalle	134	30,7				
Branş	Sayısal	95	21,8				
	Sözel	323	74,1				
	Diğer	18	4,1				
Öğrenim Durumu	Lisans	341	78,2				
	Lisansüstü	95	21,8				
Okuldaki çalışma süresi				6,73	5,82	1	26
Toplam		436	100				

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan her 4 öğretmenden 3’ü kadın ve 1’i erkektir. Araştırmaya katılanların yaş ortalamasının 42,56 olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların kıdemlerinin ortalama 17,73 yıl olduğu belirlenmiştir. Her 5 katılımcıdan 4’ü evli, 1’i ise bekdir. Her 12 katılımcıdan 3’ü Çankaya, 5’i Keçiören, 4’ü Yenimahalle ilçesinde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan her 10 katılımcıdan 2’si sayısal, 7’si sözel ve 1’i de diğer branşlarda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan kişilerin dörtte üçü lisans, beşte biri yüksek lisans mezunudur. Katılımcılar ortalama 6,73 yıldır mevcut okullarında görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “anket” kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği, Dağıtımçı Liderlik Envanteri ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği

Eryılmaz’ın (2010) geliştirdiği 5’li Likert tipteki ölçek 43 maddeden oluşmaktadır. Beş alt boyuttan oluşan ölçeğin birinci alt boyutu olan güçsüzlük alt boyutunda 18 madde, ikinci alt boyutu olan anlamsızlık alt boyutunda 10 madde, üçüncü alt boyutu olan kuralsızlık alt boyutunda 4 madde, dördüncü alt boyutu olan yalıtılmışlık alt boyutunda 6 madde, beşinci alt boyutu olan kendine yabancılaşma alt boyutunda 3 madde bulunmaktadır. Ölçek maddeleri için “Varimax Dik Döndürme Yöntemi” ile faktör analizi yapıldığında ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız beş faktörde toplandığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin. 41 ile. 75 arasında değiştiği görülmüştür. SPSS ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, “Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğinde”, birinci faktörün (18 madde) açıkladığı varyans oranı %18,4, ikinci faktörün (10 madde) %10,3, üçüncü faktörün (4 madde) %5,1, dördüncü faktörün (6 madde) %7,8 ve beşinci faktörün (3 madde) %3,8 olduğu ve toplamda açıkladığı varyans oranının ise %45,4 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin

alfa katsayıları incelendiğinde ise; birinci faktörün alfa katsayısının .89, ikinci faktörün .86, üçüncü faktörün .67, dördüncü faktörün .73 ve beşinci faktörün .72 olduğu görülmektedir. Alfa katsayılarının değerlendirilmesinde; alfa katsayısının .40'ın altında olması durumunda ölçeğin güvenilir olmadığı, .40 ile .60 arasında olması durumunda ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu, .60 ile .80 arasında olması durumunda ölçeğin oldukça güvenilir olduğu, .80 ile 1.00 arasında olması durumunda ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 1999). Buna göre varılan sonuç gösteriyor ki oluşturulan “Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği”nin güvenilirliği ispatlanmıştır.

Tablo 3

Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	X ² /df	RMR	SRMR	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
Örgütsel Yabancılaşma	3,48	0,074	,70	,742	,711	,777	,075

AMOS ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda $\chi^2/df=3,48$ çıkmıştır. Bu değerin <5 olduğu durumlar kabul edilebilir uyum değerindedir. RMR=0,074, SRMR=,70, GFI=,742, AGFI=,711, CFI= ,777 ve RMSEA=0,075 olarak bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar incelendiğinde hesaplanan değerlerin kabul edilebilir uyum gösterdiği ifade edilebilir (Çelik & Yılmaz, 2013).

3.3.2. Dağıtımçı Liderlik Envanteri

Türk eğitim sisteminde okullardaki yönetim ekibi müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısından oluşan üç kademeli bir yapıdan oluşmaktadır. Bu araştırmada katılımcı öğretmenlerden okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını değerlendirmeleri istenmiş ve bu nedenle Hulpia ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilmiş olan ve Türkçeye uyarlaması Özdemir (2012) tarafından yapılan Dağıtımçı Liderlik Envanteri kullanılmıştır. Hulpia ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilmiş olan Dağıtımçı Liderlik Envanterinin Türkçe 'ye uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışması Ankara iline bağlı dört merkez ilçe olan Çankaya, Keçiören, Mamak ve Sincan'da bulunan ve tabakalı örnekleme

yöntemi kullanılarak belirlenen, 34 farklı okulda görev yapan 217 kadın 249 erkek öğretmenlerden oluşan toplam 466 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Dağıtımıcı Liderlik Envanterinin faktör yapısı belirlenmesi için katılımcı öğretmenlerin cevapladığı ölçekler, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile çözümlenmiştir. İki eş yarı korelasyonları, Cronbach's Alpha katsayısı ve Sperman-Brown hesaplamaları kullanılarak Dağıtımıcı Liderlik Envanterinin güvenilirlik incelemesi gerçekleştirilmiştir (Özdemir, 2012). Temel bileşenler faktör analizi yapmak üzere Kaiser-Meyer-Olkin ölçütü tercih edilmiştir. Faktör yükü alt sınırının .35 değerinde ve varyans açıklama oranının $.40 \geq$ olmasına dikkat edilmiştir (Özdemir, 2012).

Dağıtımıcı Liderlik Envanterinin “liderlik fonksiyonları alt ölçeği müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı düzeylerinde her üç yönetici için de tek faktörlüdür. Tek faktörün varyansı açıklama oranlarına bakıldığında müdür için %69,67, müdür başyardımcısı için %63,26 ve müdür yardımcısı için %70,15 olarak hesaplandığı görülmektedir. (Özdemir, 2012). Dağıtımıcı Liderlik Envanteri Liderlik Ekibi Uyum Alt-Ölçeği için gerçekleştirilen temel bileşenler faktör analizinde Kaiser-Meyer Olkin değerinin (.95) olarak hesaplandığı; Bartlett küresellik testinin ise anlamlı sonuç verdiği görülmektedir ($\chi^2=2063.399 <.000$) (Özdemir, 2012). Liderlik Ekibi Uyum Alt-Ölçeğine ait madde toplam korelasyonlarının $r = .87$ ile $r = .91$ arasında ve maddelerin faktör yük değerlerinin ise .87 ile .92 arasında değişme gösterdiği görülmektedir. Dağıtımıcı Liderlik Envanteri'nin Liderlik Ekibi Uyum Alt-Ölçeği, ölçeğin açıkladığı varyansın %81,92'sini tek bir faktörle açıklayabilmekte ve 1'den büyük olan özdeğer sayısı yalnızca bir adettir (8.192). Bu bulgular, alt-ölçeğin homojen bir yapıya ve tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. (Özdemir, 2012).

Dağıtımıcı Liderlik Envanteri 13 madde ile liderlik fonksiyonlarını ölçen ve 10 maddeden ile liderlik ekibinin genel uyumunu ölçen iki alt ölçekten oluşmaktadır. Liderlik fonksiyonları alt ölçeğinde, müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının liderlik fonksiyonlarını ölçmek için oluşturulmuş olan beşli Likert tipi yanıt ölçeği; (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Az Katılıyorum, (3) Katılıyorum, (4) Çok Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum

parametrelerini içermektedir. Liderlik Ekibi Uyumlu alt ölçeğinde ise; ankete katılan öğretmenlerden, müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının oluşturduğu liderlik ekibi arasındaki uyumu bütünsel değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmede beşli likert tipi yanıt ölçeği kullanılmış olup, katılımcılara; (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Az Katılıyorum, (3) Katılıyorum, (4) Çok Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum seçenekleri sunulmuştur.

Bu çalışmada, liderlik fonksiyonları alt ölçeğinde sadece müdürün liderlik fonksiyonları ölçülmüş, bu sebeple liderlik ekibi alt ölçeği uygulanmamıştır. Bu çalışmada da Dağıtımçı Liderlik Envanterinin güvenilirlik çalışması, elde edilen veriler üzerinde tekrar edilmiştir. Bunun için öncelikle okul yöneticisinin liderlik becerileri alt ölçeğinin güvenilirlik çalışması yapılmış ve Cronbach alfa değeri .97 olarak hesaplanmış ve Dağıtımçı Liderlik Envanterinin bir veri toplama aracı olarak yüksek düzeyde güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 4

Dağıtımçı Liderlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	X ² /df	SRMR	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
Dağıtımçı Liderlik	4,414	,313	,908	,860	,962	,089

AMOS ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda $X^2/df = 4,414$, olarak hesaplanmış ve kabul edilebilir uyum aralığındadır. SRMR=,0313, GFI=,908, AGFI=,860 ve RMSEA=0,89, CFI=,962 olarak bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar incelendiğinde hesaplanan değerlerin kabul edilebilir uyum gösterdiği ifade edilebilir (Çelik & Yılmaz, 2013).

3.3.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen ve Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçekte, toplam 12 madde bulunmaktadır. Ayrıca ölçek, öğretim stratejilerine yönelik kolektif öğretmen yeterliği ve öğrenci disiplinine yönelik kolektif öğretmen yeterliği olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ) beşli likert tipte bir ölçek olup maddeler “tamamen” ile “hiç” değerleri arasındadır. Ölçeğin öğretim stratejilerine yönelik boyutunda ‘Okulunuzdaki

öğretmenler, öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel, vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?’, ‘Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirler?’ ve öğrenci disiplinine yönelik boyutunda ise ‘Okulunuzdaki öğretmenler, öğrenmeyi destekleyen kuralları ve düzenlemeleri ne kadar oluşturabilirler?’ ve ‘Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?’ gibi maddeler yer almaktadır. Ölçeğin orijinal versiyonun güvenirlik analizinde ölçeğin Cronbach alfa değerinin .97 olduğu belirtilmiştir. Alt boyutlara bakıldığında ise öğretim stratejilerine yönelik boyutu için .96, öğrenci disiplinine yönelik boyutu için .94 Cronbach alfa değeri rapor edildiği görülmektedir (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Bu araştırma için KÖYÖ’nün geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrar yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin test edilmesi için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve KÖYÖ’nün Cronbach alfa değeri .92; alt boyutlarından öğretim stratejilerine yönelik için .88, öğrenci disiplinine yönelik için .84 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	X ² /df	RMR	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
Kolektif Öğretmen Yeterliği	2,15	0,074	,97	.96	,96	,07

AMOS ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda [$\chi^2=114.12$; Sd=53; $\chi^2/Sd=2.15$; AGFI=.96; GFI=.97; NFI=.93; CFI=.96; RMSEA=.07] sonuçlarına ulaşılmış, bu sonuçlar ışığında ise değerlerin kabul edilebilir uyum gösterdiği ifade edilebilir (Çelik & Yılmaz, 2013) ve ölçeğin çalışma kapsamında geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir (Cole, 1987).

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanma süreci başlamadan önce araştırmanın etik acısan uygunluğunun incelenmesi için Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu'na başvuru yapılmıştır. İlgili Etik Kurul 05.04.2023 tarih ve E-628959 sayılı yazısıyla Araştırma Kod No: 2023- 449 numarası vererek araştırmanın etik açıdan uygunluğunu oy birliği ile onaylamıştır (EK 3). Araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Anket formları Ankara'da bulunan ve evren tablosunda belirtilen üç ilçede bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlere dağıtılmıştır. Veri toplama aşamasında 436 öğretmene ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, anketler aracılığıyla elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 26.00 ve R programı aracılığıyla yapılmıştır. Verilerin analiz sürecinde öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım tespiti Skewness (Çarpıklık), Kurtosis (Basıklık) değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi ile yapılmıştır (Büyüköztürk, 2020). Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak +2.0 ile -2.0 arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (George, & Mallery, 2010). Fisher (1950) ise bu aralığı -3 ile +3 arasında almaktadır. Bu bağlamda elde edilen araştırma verilerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arası değerler aldığı görülmüştür. Böylece verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı ortaya konarak parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir. Bu testlerin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Çarpıklık ve Basıklık Düzeyleri

Değişken	N	Çarpıklık (K)	Basıklık (S)
Örgütsel yabancılaşma	436	.357	.632
Dağıtımçı Liderlik	436	1,94	.217
Kolektif yeterlik	436	.202	-.314

Bu amaçlarla oluşturulan yapısal modellerin testi için R yazılımı kullanılmıştır. Saha çalışmalarında toplanan veriler genellikle çok değişkenli normal dağılım göstermez (Theodore, 1989). Bu durum, verilerin teorik modellerle uyumunu güvenilir bir şekilde değerlendirmek için önemli hale getirir güvenilir ki-kare ve standart hata değerlerinin elde edilmesini gerektirir. Çok değişkenli normal dağılımdan sapma gösteren veri setlerinde yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarında, ki-kare değerleri gerçekten daha büyük gözükabilir (West, Finch & Curran, 1995) ve tahmin edilen parametrelerin standart hataları gerçekten daha küçük hesaplanabilir. Bu durum, yapısal ilişkilerin anlamlılığının güvenilir bir şekilde test edilememesine ve elde edilen bulguların yeniden doğrulanmasının zorlaşmasına yol açabilir (Byrne, 2016).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen algılarına göre; okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları, öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ve öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları, öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ve öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin düzeyi ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Dağıtımçı Liderlik, Örgütsel Yabancılaşma ve Kolektif Yeterlik Ölçeklerine Ait Betimsel İstatistikler

		N	Minimum	Maximum	Aritmetik ortalama	Standart sapma
Dağıtımçı Liderlik	Dağıtımçı Liderlik	436	1,00	5,00	3,59	.97
Örgütsel Yabancılaşma	Güçsüzlük	436	1,00	5,00	2,11	.66
	Anlamsızlık	436	1,00	5,00	1,70	.67
	Kuralsızlık	436	1,00	5,00	2,26	.73
	Yalıtılmışlık	436	1,00	5,00	1,95	.75
	Kendine Yabancılaşma	436	1,00	5,00	1,95	.75
	Örgütsel Yabancılaşma	436	1,00	5,00	1,99	.59
Kolektif Yeterlik	Öğretim stratejilerine yönelik	436	1,00	5,00	3,62	.65
	Öğrenci disiplinine yönelik	436	1,00	5,00	3,57	.67
	Kolektif Yeterlik	436	1,00	5,00	3,59	.63

Ölçeklerin alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalama değerleri; 1.00- 1.79 arası oldukça düşük düzey, 1.80-2.59 arası düşük düzey, 2.60-3.39 arası orta düzey, 3.40-4.19 arası yeterli düzey, 4.20-5.00 arası ise oldukça yeterli düzey olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2020).

Tablo 7 incelendiğinde okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik düzeylerinin ($x=3,59$) yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının güçsüzlük alt boyutunda ($x=2,11$) düşük düzeyde, anlamsızlık alt boyutunda ($x=1,70$) oldukça düşük düzeyde, kuralsızlık alt boyutunda ($x=2,26$) düşük düzeyde, yalıtılmışlık alt boyutunda ($x=1,95$) düşük düzeyde, kendine yabancılaşma alt boyutunda ($x=1,95$) düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ise ($x=1,99$) düşük düzey olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin en homojen değerlendirmeyi güçsüzlük alt boyutunda ($S=0,66$), en heterojen değerlendirmeyi ise yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma ($S=0,75$) alt boyutlarında yaptıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kolektif yeterliğinin hem öğretim stratejilerine yönelik alt boyutunda ($x=3,62$) hem de öğrenci disiplinine yönelik alt boyutunda ($x=3,57$) yeterli düzeyde olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri ise ($x=3,59$) yeterli düzey olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin en homojen değerlendirmeyi öğretim stratejilerine yönelik alt boyutunda ($S=0,65$), en heterojen değerlendirmeyi ise öğrenci disiplinine yönelik alt boyutunda ($S=0,67$) yaptıkları görülmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları ve kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?” olarak belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları ve kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Dağıtımcı Liderlik Davranışları, Örgütsel Yabancılaşma ve Kolektif Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Dağıtımcı Liderlik	r	1	-,396**	-,303**	-,286**	-,409**	-,366**	-,249**	,439**	,408**	,423**
2. Örgütsel Yabancılaşma	r		1	,868**	,814**	,746**	,837**	,824**	-,566**	-,565**	-,507**
3. Güçsüzlük	r			1	,683**	,543**	,695**	,656**	-,494**	-,477**	-,457**
4. Anlamsızlık	r				1	,529**	,544**	,605**	-,500**	-,495**	-,452**
5. Kurlsızlık	r					1	,520**	,452**	-,430**	-,423**	-,391**
6. Yalıtılmışlık	r						1	,637**	-,481**	-,512**	-,400**
7. Kendine Yabancılaşma	r							1	-,415**	-,406**	-,380**
8. Kolektif Öğretmen Yeterliği	r								1	,945**	,947**
9. Öğretim Stratejilerine Yönelik	r									1	,790**
10. Öğrenci Disiplinine Yönelik	r										1

* $p<0,05$

Tablo 8’de okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde; okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r=-,352, p<.05$) Determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %12’sini açıkladığı anlaşılmaktadır.

Başka bir anlatımla, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışı arttıkça, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri azalmaktadır.

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının alt boyutlarından olan güçsüzlük ile arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=-,352, p<.05$), anlamsızlık ile negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-,285, p<.05$), kuralsızlık ile negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-,416, p<.05$), yalıtılmışlık ile negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-,366, p<.05$) ve kendine yabancılaşma ile negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-,263, p<.05$) bulunmaktadır. Başka bir anlatımla, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışı arttıkça öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, kuralsızlık ve kendine yabancılaşma duyguları azalmaktadır.

Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde kolektif öğretmen yeterliği ile örgütsel yabancılaşma arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-,536, p<.05$) görülmektedir. Kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci disiplinine yönelik boyutu ile güçsüzlük arasında negatif yönlü ($r=-,457, p<.05$), anlamsızlık arasında ($r=-,452, p<.05$) negatif yönlü, kuralsızlık arasında ($r=-,391, p<.05$) negatif yönlü, yalıtılmışlık arasında ($r=-,400, p<.05$) negatif yönlü, kendine yabancılaşma arasında ($r=-,380, p<.05$) negatif yönlü, örgütsel yabancılaşma arasında ($r=-,490, p<.05$) negatif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Kolektif öğretmen yeterliğinin öğretim stratejilerine yönelik alt boyutu ile güçsüzlük arasında negatif yönlü ($r=-,477, p<.05$), anlamsızlık arasında ($r=-,495, p<.05$) negatif yönlü, kuralsızlık arasında

($r=-,423, p<,05$) negatif yönlü, yalıtılmışlık arasında ($r=-,512, p<,05$) negatif yönlü, kendine yabancılaşma arasında ($r=-,406, p<,05$) negatif yönlü ve örgütsel yabancılaşma arasında ($r=-,525, p<,05$) negatif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Kolektif öğretmen yeterliği ile güçsüzlük arasında negatif yönlü orta düzeyde ($r=-,494, p<,05$), anlamsızlık arasında negatif yönlü orta düzeyde ($r=-,500, p<,05$), kuralsızlık arasında negatif yönlü orta düzeyde ($r=-,430, p<,05$), yalıtılmışlık arasında negatif yönlü orta düzeyde ($r=-,481, p<,05$) ve kendine yabancılaşma arasında negatif yönlü orta düzeyde ($r=-,415, p<,05$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir anlatımla kolektif öğretmen yeterliği arttıkça örgütsel yabancılaşma azalır.

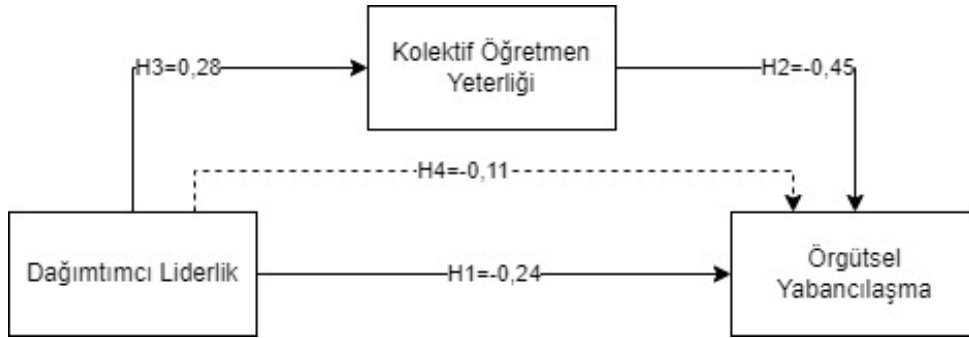
Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri ile okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin kolektif yeterlikleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=,429, p<,05$) olduğu görülür. Determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %18'ini açıkladığı anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışı arttıkça öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri artmaktadır.

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışı ile öğretmenlerin öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlikleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=,409, p<,05$) bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışı ile öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik davranışları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=,403, p<,05$) bulunmaktadır. Başka bir anlatımla okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışı arttıkça kolektif öğretmen yeterliği ve alt boyutlarına ait davranışlar artış göstermektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin rolü var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Modelin şematik gösterimi Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Örgütsel Yabancılaşmanın Dağıtımıcı Liderlik Tarafından Yordanmasında Kolektif Yeterliğin Aracılık Etkisine İlişkin Model

İlk olarak, Dağıtımıcı Liderlik Örgütsel Yabancılaşmanın (H1 yolu) anlamlı bir belirleyicisi olarak bulunmuştur, $t_{(434)} = -8.98$, $p = .000$. İkinci olarak, Dağıtımıcı Liderlik, Kolektif Öğretmen Yeterliği aracı değişkenini (H3 yolu) tahmin etmek için kullanılmış ve Dağıtımıcı Liderliğin Kolektif Öğretmen Yeterliği ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir, $t_{(434)} = 10.19$, $p = .000$. Üçüncü olarak, aracı Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Dağıtımıcı Liderlik arasındaki ilişki, Örgütsel Yabancılaşma (H2 yolu) kontrol edilerek incelenmiştir. Kolektif Öğretmen Yeterliği, Örgütsel Yabancılaşma ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur, $t_{(433)} = -11.26$, $p < .000$. Son olarak, Dağıtımıcı Liderlik ile Örgütsel Yabancılaşma arasındaki aracılı ilişki, aracı modele eklendiğinde (H4 yolu) tahminde bir düşüş olup olmadığı incelenmiştir. Dağıtımıcı Liderlik ile Örgütsel Yabancılaşma arasındaki ilişkinin Kolektif Öğretmen Yeterliği kontrol edildikten sonra düşüş gösterdiği ancak yine de anlamlı olduğu bulunmuştur, $t_{(433)} = -4.21$, $p = .000$. Sobel testi sonucuna göre hem aracı değişken modele dahil edilmeden (H1 yolu) hem de dahil edildikten sonra (H4 yolu) Dağıtımıcı Liderlik ile Örgütsel Yabancılaşma arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Bu durum kısmi aracılığın olduğunu göstermektedir.

Tablo 9

Aracılık Analizi İçin Model Özetleri

Model	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
DL'nin ÖY'yi yordaması	(1, 434) = 80.61	<.001	.16
DL'nin KÖY'ü yordaması	(1, 434) = 103.8	<.001	.19
DL ve KÖY'ün ÖY'yi yordaması	(1, 433) = 115.3	<.001	.35

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu tez çalışmasında okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin rolünün olup olmadığı araştırılmıştır.

5.1. Tartışma

Araştırmanın birinci amacı kapsamında öğretmen görüşlerine göre; okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını sergilemelerine, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarına ve öğretmenlerin kolektif yeterliklerine ilişkin algı düzeylerine bakılmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenler okul yöneticilerinin “yeterli” düzeyde dağıtımçı liderlik davranışları sergilediklerini algılamaktadır. Literatürde benzer şekilde Atılkan (2019); Ali, Akram ve Hafeez (2021); Alshehri (2022); Arık ve Çağlar (2023) Ereş ve Akyürek, (2016); Gökyer ve Yılmaz, (2018); Kaplan ve Yüner, (2023); Serin ve Şengün, (2023); Sevim ve Kaya (2022); Cai, Liu, Tang ve Bo (2023); Wan, Law ve Chan (2017) çalışmalarında öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını sergileme algısını “yeterli” düzey olarak belirlemişlerdir. Uçar ve Dağlı (2017) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının “çok yeterli” düzeyinde olduğunu belirlemişlerdir. Tashi (2015) çalışmasında katılımcı öğretmenlerin okullarında liderliğin dağıtılmış olduğunu düşündüklerini bildirmektedir. Akdemir ve Ayık (2017) ise okul yöneticilerinin dağıtımçı

liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre “orta” düzeyde olduğunu belirtmiştir. Literatürde okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını sergilemeleri ile ilgili farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ise, öğretmen görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının “yeterli” düzeyinde olduğu veya başka bir deyişle okul yöneticilerinin “yeterli” dağıtımçı liderlik davranışları sergiledikleri ortaya konulmuştur.

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında incelenen bir diğer durum öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleridir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri “düşük” olarak belirlenmiştir.

Literatürde de mevcut çalışmaya paralel şekilde öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları “düşük” düzeyde saptanmıştır (Averbek, 2016; Çetinkaya, 2021; Elma, 2003; Eryılmaz, 2010; Güven Sarı, 2018; Kayaalp & Özdemir, 2020; Kovancı, 2020; Şentürk & Seçilmiş, 2021; Taşkın & Demirdağ, 2023; Ünsal, 2018; Yorulmaz, Altinkurt & Yılmaz, 2015; Zengin, 2023). Özkul, Doğan, Abdurrezzak ve Yıldızbaş’ın (2022) yaptıkları araştırma sonucunda ise öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarının “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Lock ve Lunay (2006) çalışmalarında katılımcı grubun %95’inin yabancılaşmış hissettiklerini bildirmiş ve bunun sebebinin doğrudan Batı Avustralya’nın büyükşehir ilkokullarında yardımcı öğretmen olarak çalışmaları olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın birinci amacı kapsamında son olarak öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerine bakılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini “yeterli” olarak algılamakta oldukları belirlenmiştir.

Literatürde bu araştırma sonuçları ile benzer olarak öğretmenlerin kolektif yeterliklerini “yeterli” düzeyde gördükleri birçok çalışma bulunmaktadır (Blatti, Clinton & Graham, 2019; Çevrik & Koçak, 2022; Erdem & Polat Hüsrevşahi, 2023; Kaplan & Dinçer, 2021; Mosogevd., 2018; Schwabsky, Erdogan & Tschannen-Moran, 2020; Sevinç, 2023; Şen & Şen, 2023; Yüner & Özdemir, 2020; Voelkel & Chrispeels, 2017). Bozkurt, Çoban, Özdemir ve Özdemir

(2021) çalışmalarında kolektif öğretmen yeterliğinin yeterli düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Özbek ve Özdi, (2022) çalışmalarında öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının “oldukça yeterli” düzeyinde olduğunu belirtmektedirler. Angelle ve Teague (2014) çalışmalarında kolektif öğretmen yeterliği düzeyini “orta” olarak saptamışlardır.

Araştırmanın ikinci amacı kapsamında ilk olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algıları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algılarında pozitif yönde görülen artış ile birlikte örgütsel yabancılaşma algılarında düşüş meydana geldiği saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde, bu çalışmada olduğu gibi doğrudan dağıtımçı liderlik ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Ancak, Woods (2004) demokratik liderliğin, dağıtımçı liderliğe atıfta bulunmanın başka bir yolu olarak görülebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda yapılan araştırmalara bakıldığında bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen araştırmalara ulaşılmıştır. Selbi (2019) okul yöneticilerinin demokratik liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarının tüm alt boyutlarda azaldığını belirtmektedir. Üzümlü ve Şenol (2019) demokratik liderlik tarzının benimsenmesi ile yabancılaşmanın önüne geçilebileceğini belirtmektedirler. Benzer şekilde, Kanten ve Ülker (2014) ile Köz ve Seçilmiş (2021) araştırmalarında demokratik liderlik davranışlarının işe yabancılaşmayı negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Demokratik liderlik davranışlarının en belirgin özelliklerinden biri çalışanları fikir üretmeye ve kararlara katılmaya teşvik etmektir ve bu, yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunu doğrudan etkileyebilecek bir faktördür. Demokratik liderlik davranışıyla yönetilen bir çalışan, düşüncelerinin önemsendiğini fark eder ve değer gördüğünü hisseder. Bu da yabancılaşmayı önleyecek ve örgütsel bağlılığı artıracaktır (Rahmah, 2021).

Araştırmalar, farklı liderlik tarzlarının yabancılaşma ile ilişkili olduğunu, dönüşümcü liderliğin işe yabancılaşma üzerindeki negatif etkisini ve etkileşimci liderliğin işe yabancılaşma üzerindeki pozitif etkisini ortaya koymaktadır (Guo, Dai & Yang, 2016; Muttar, Keir, Mahdi & Nassar, 2019; Sarros vd., 2002). Günzel-Jensen ve arkadaşları (2018)

dağıtımçı liderliğin katılımcı liderlik kavramı ile güçlü bir paralellik göstermekte olduğunu belirtmişlerdir. Otoriter liderlik tarzları çalışanlar arasında güçsüzlük ve yabancılaşma duygularına sebep olurken katılımcı ve destekleyici liderlik tarzları çalışanların bağlılığını artırabilir ve kopma duygularını azaltabilir (Ghaleb, 2024). Bu durumda dağıtımçı liderlik davranışlarının yabancılaşmayı azalttığı söylenebilir.

Blauner (1964) ve Pearlin (1962) çalışmalarında yüksek oranda merkezileşmiş yani üyelerin karar alma sürecine katılma derecesinin düşük olduğu örgütlerde kurum çapında kararlara çok az katılıma sahip olanların yabancılaşma oranlarının yüksek olduğunu belirtmektedirler. Dağıtımçı liderlik davranışlarının algılandığı örgütlerde karar verme süreçlerine katılımın yüksek düzeyde olduğu göz önüne alınırsa bu örgütlerde merkezileşmiş örgüt yapısının olmadığı ve dolayısıyla örgütsel yabancılaşmanın düşük düzeyde olabileceği söylenebilir. Türk Eğitim Sisteminin örgüt yapısının “merkezi” yönetim odaklı olduğu ve cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte eğitim yönetiminde tüm yetkilerin merkezde toplandığı görülmektedir (Başaran, 2006). Ancak okul bazında inceleme yapıldığında görülüyor ki genel olarak merkezileşmiş bir sistem içinde olan öğretmenler dağıtımçı liderlik sayesinde karar alma sürecine dahil edilerek okullar kendi bünyeleri dahilinde merkezi örgüt yapısından sıyrılmakta ve böylece öğretmenlerin yabancılaşma riski de azalmaktadır.

Dağıtımçı liderlik örgüt üyelerine sorumluluk vererek onları karar alma sürecine ve işleyişe dahil eder ve üyelerin hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmaları gerekir. Bu sebeple dağıtımçı liderlik yalnızca örgüt üyelerinin kişisel yeterliklerini değil aynı zamanda örgütün tüm paydaşlarının ortak yeterliklerini de gerektirmektedir. Böylece öğretmenler karar sürecine katıldıkları için güçsüzlük hissini, kolektif bir çaba içerisinde oldukları için sosyal yalıtılmışlık hissini, belirli hedeflere sahip oldukları için anlamsızlık hissini, ortak bir işleyişin gerekliliği olan sosyal normlara uymaları gerektiği için de kuralsızlık hissini deneyimlemeyebilirler.

Araştırmanın ikinci amacı kapsamında öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları arttıkça örgütsel yabancılaşma düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir.

Bu çalışmaya paralel olarak Newmann, Rutter ve Smith de (1989) yüksek yeterliğin öğretmenlerin yabancılaşmasını azaltacağını, çünkü öğretmenlerin aktifliğini, katılımını ve işlerine olumlu yaklaşımlarını teşvik edeceğini öne sürmüştür. Lortie (1975), okul sistemindeki öğretmenlerin yabancılaşma sorununa dikkat çekerek çalışan ilişkilerinin önemine eleştirel bir gözle bakılması gerektiğini ve öğretmen temelli iş birliğinin önemini vurgulamıştır. Bu görüş göz önüne alındığında öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının olumlu olduğu örgütlerdeki işbirlikçi iklimin yabancılaşma ihtimalinin önüne geçebileceği söylenebilir.

Bandura'ya (1997) göre kolektif yeterlik öz yeterlikten kaynaklanmaktadır. Goddard ve Goddard'a (2001) göre, bireysel ve kolektif yeterlik inancının kaynakları benzerdir. Kanungo (1992) çalışan öz yeterliğinin yabancılaşma ya da güçsüzlük hissini azaltan bir durum olduğunu belirtmiştir. Ashton, Webb ve Doda (1983) yabancılaşmanın öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarını zayıflatma eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, Şentürk ve Seçilmiş (2021) çalışmalarında öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yükseltilmesi ile yabancılaşmanın azalacağı sonucuna ulaşmışlardır. Bandura (1997) ve Goddard ve arkadaşlarının (2001) ifadeleri de göz önüne alındığında kolektif yeterliğin de yabancılaşma algısını azaltacağı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci amacı kapsamında son olarak öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algıları arttıkça kolektif yeterlik ve alt boyutlarına ait algılarının da artış gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırma sonucuyla benzer şekilde Rautiola (2009) okulların ve öğretmenlerin başarısının büyük oranda kolektif yeterliğe dayandığını ve yöneticilerin dağıtımçı liderliğin gerektirdiği gibi öğretmenleri anketlere, gözlemlere veya toplantılara katılımcı olarak dahil ederek

öğretmenlerin kolektif yeterliklerini geliştirmeleri için fırsat sağlayabileceklerini belirtmektedir. Okul temelli karar alma süreçlerinde daha fazla etkiye sahip olduklarını düşünen ve öğretimin önünde daha az engel algılayan öğretmenler daha güçlü bir yeterlik duygusuna sahiptir (Moore & Esselman, 1992). Öğretmenler, dağıtımçı liderlik davranışı algıları arttıkça daha aktif ve katılımcı olmakta ve daha fazla etki sahibi hissetmektedirler (Goddard vd., 2004). Öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil olmasını sağlayan dağıtımçı liderlik davranışları da öğretmenlerin yeterlik duygularında artış sağlayacaktır.

Lider, iş birliği kültürünün yaratılmasında kilit faktördür. Lider, çalışanları birlikte çalışmaya teşvik eden yapılar oluşturarak ve onları karar alma süreçlerine dahil ederek, birlikte çalışmanın, birbirlerinin sorunlarını ve başarılarını paylaşmanın ve öğretim uygulaması üzerinde birlikte düşünmenin normal olduğu beklentisini geliştirebilir (Dean, 1998). Spillane (2006) dağıtımçı liderliğin liderlik işlevlerinin resmi olarak dağıtılmasından daha fazlası olduğunu ve bir bütün olarak liderlik ekibinin iş birliğine de odaklandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin iş birliğinin pekiştirildiği bir örgüt kültürünün varlığı, öğretmenlerin kolektif yeterliklerine katkı sağlayacaktır (Özdemir, Demirkol, Erol & Turhan, 2018).

Avolio, Walumbwa ve Weber (2009) paylaşılan liderlik, dağıtımçı liderlik ve kolektif liderlik terimlerini, liderlik literatüründeki kullanımlarına paralel olarak birbirlerinin yerine kullanmışlardır. Porter, Amber ve Stoverink (2024) paylaşılan liderliğin çalışanların kolektif yeterlilik inançlarını artırdığını ve Chen ve Bliese (2002) paylaşımcı liderliğin kolektif yeterliliğin doğrudan bir belirleyicisi olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca literatürde, öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik, işlemsel liderlik, paylaşılan liderlik ve destekleyici liderliğin, kolektif öğretmen yeterliği üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Akan, 2013; Çalık, Sezgin, Kavgacı & Kılınç, 2012; Demir, 2008; Goddard vd., 2015; Kurt, 2009; Ninkovic & Floric, 2018).

Araştırmanın üçüncü amacı kapsamında okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkide kolektif öğretmen

yeterliğinin rolünün olup olmadığı incelenmiş ve araştırma sonucunda kolektif öğretmen yeterliğinin aracı rol oynadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algılarının artmasıyla, kolektif öğretmen yeterlik düzeylerinde artma görülürken örgütsel yabancılaşma düzeylerinde ise azalma görülmektedir. Bir başka deyişle, dağıtımçı liderlik uygulamalarının benimsenmesi, öğretmenlerin kolektif yeterliliklerini güçlendirerek, onların örgüte yabancılaşma düzeylerini düşürmektedir. Dolayısıyla, kolektif öğretmen yeterliği algısı, öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algıları ve örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkide aracı bir rol oynamaktadır.

Okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları sergilemesiyle tüm etkinlikler ve güç örgüt içinde dağıtılır (Harris, 2003), tüm paydaşlar, birlikte çalışma kültürü aşılana (Ağiroğlu Bakır, 2013) ve eğitim liderliğine katılma fırsatı verilen (Bolden, Petrov & Gosling, 2009), katılımcı ve işbirlikçi bir karar verme sürecine (Smylie, Lazarus & Brownlee-Conyers, 1996) dahil edilir, olumlu yönde örgütsel bir değişimin önü açılır (Harris & Spillane, 2008), öğretmenlere farklı ölçeklerde, zamanlarda ve formatlarda (bağlamlarda) birer lider olma şansı verilir (Frost & Harris, 2003) ve öğrenci başarısı ve öğretimin gelişim süreci merkeze alınır (Chen, Kirkman, Kanfer, Allen & Rosen, 2007). Böylece dağıtımçı liderlik davranışlarının algılandığı örgütlerde öğretmenin sosyalleşmesi, kişisel özellikleri, okul örgütü, veli-öğretmen ilişkileri gibi öğretmen yeterliği ile ilişkili değişkenlerde (Gibson & Dembo, 1984) olumlu değişiklikler gözlemlenebilir. Ayrıca üyelerin etkileşimi sonucu grup düzeyinde ortaya çıkan ve bu üyelerin çalışmalarının öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu etki sağlayacağına yönelik öğretmen algılarını yansıtan bir nitelikte olan kolektif yeterliğin (Goddard vd., 2000) gelişimi, dağıtımçı liderlik davranışlarının algılandığı bir örgütlerde daha olasıdır. Tüm bunlar öğretmenlerin belirli kurallar çerçevesinde hem bireysel hem de örgütsel düzeyde yaptıkları iş üzerinde etki sahibi olduklarını ve bu işin bir değer taşıdığını hissettirerek ve işini yapma konusunda içsel motivasyonunu bulmasına yardımcı olarak öğretmenlerin yabancılaşma riskini azaltabilir.

5.2. Öneriler

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin rolünün incelendiği bu araştırma resmi ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla yapılmıştır. Araştırma farklı eğitim kademelerinde de uygulanarak bu konunun kapsamı genişletilebilir. Çalışmada elde edilen veriler tabakalı örnekleme yöntemi ile Ankara'daki, öğretmen sayısı en fazla olan 3 merkez ilçede uygulanmıştır. Bu araştırma Türkiye'nin tüm illerinde uygulanarak, ülke genelindeki görünümün ortaya çıkarılması tavsiye edilebilir. Araştırma süreci nicel araştırma yöntemi ile kesitsel olarak yürütülmüştür. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin rolünü kapsamlı bir şekilde incelemek için karma desen tasarımında boylamsal araştırmalar da yapılabilir.

Çalışmada öğretmenler kendi örgütsel yabancılaşma ve kolektif öğretmen yeterliği düzeylerini değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri ile ilgili görüşleri kişisel değerlendirmelere dayanmaktadır. Bu nedenle, araştırmada sosyal beğenirlik yanlılığı ihtimali vardır. Geniş anlamda, bir davranış belirleyicisi olarak “sosyal beğenirlik”, insanların sosyal olarak istenmeyen özellikleri veya nitelikleri reddetme ve sosyal olarak tercih edilenleri kabul etme eğilimini ifade eder. (Philips & Clancy, 1972). Donaldson ve Grant-Vallone (2002) genelde, katılımcıların kendilerini mümkün olduğunca iyi gösterecek şekilde yanıt vermek istediklerini, bu nedenle, uygunsuz görülen davranışları eksik bildirirken uygun görülen davranışları ise fazla bildirme eğiliminde olduklarını belirtmektedirler. Örgütsel davranış araştırmalarında sosyal beğenirlik yanlılığı özellikle olasıdır çünkü çalışanlar genellikle işverenlerinin yanıtlarına erişebileceğine dair uzak da olsa bir ihtimal olduğuna inanırlar. Bununla birlikte katılımcı, verdiği cevaplar sonucunda araştırmayı yürüten kişi tarafından nasıl algılanacağı kaygısını da taşıyabilir. Sosyal beğenirlik yanlılığı riskini azaltmak için anket uygulandıktan sonra katılımcılarla görüşme de yapılarak veri toplanabilir. Ayrıca yukarıda önerildiği gibi karma desen tasarımında boylamsal araştırmalar da bu riski azaltabilir.

Araştırma kapsamında yapılan literatür taraması Türkçe ve İngilizce dillerinde yapılmıştır. Farklı dillerde gerçekleştirilen çalışmalar öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri, öğretmenlerin okul yöneticisinin dağıtımcı liderlik davranışlarına yönelik algıları ve kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri arasındaki ilişkiler konusunda farklı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin rol oynadığı araştırma sonucunda ortaya konulmuştur. Bu bağlamda okul yöneticilerine demokratik örgüt iklimi oluşturmaları, karar alma süreçlerine öğretmenleri dahil etmeleri, tüm örgüte çalışma kültürü edindirmeleri, öğrenci başarısı ve öğretim sürecinin gelişimini merkeze almaları ve öğretmenlere liderlik fırsatları verebilmeleri için hizmet içi eğitimler verilebilir ya da çeşitli konferanslara katılmaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 269–292.
- Ağıroğlu Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*. (Tez No:333813) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü], YÖK Tez Merkezi.
- Aiken, M. V. J. H., & Hage, J. (1966). Organizational alienation: A comparative analysis. *American Sociological Review*, C, 31(4), 497-507.
- Akan, D. (2013). The relationship between school principals' leadership styles and collective teacher efficacy. *Educational Research and Reviews*, 8(10), 596-601.
- Akdemir, Ö. A., & Ayık, A. (2017). The impact of distributed leadership behaviors of school principals on the organizational commitment of teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5(n12B), 18-26.
- Akın, Ö., & Zan, G. (2024). Kontrol odağı, örgütsel adalet ve örgütsel yabancılaşma ilişkisine yönelik Hatay'daki hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakóltesi Dergisi*, 14(1), 1-34.
- Akpolat, T., & Oğuz, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel sinizmin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 11(3).
- 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.

- Alshehri, K. (2022). Distributed leadership among school principals in the eastern region and its relationship to teachers' job satisfaction. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(1), 909-930.
- Altan, S. (2018). Örgütsel yapıya bağlı stres kaynakları ve örgütsel stresin neden olduğu başlıca sorunlar. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 137-158.
- Angelle, P. S., Teague, G. M. (2014). Teacher leadership and collective efficacy: Teacher perceptions in three US school districts. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 738-753.
- Anthoniou, A. S., Polychroni, F. & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Apriyanti, H. K. (2021). Alienation among University of Indonesia's psychology students: A comparative study amongst first-year, second-year, and third-year students. *Makara Human Behavior Studies in Asia*, 20(1), 37-45.
- Arık, H., & Çağlar, Ç. (2023). The relationship between teachers' perceptions of distributed leadership roles of administrators and organizational stress. *E-International Journal of Educational Research*, 14(6).
- Ashton, P. T., Webb, R. B., & Doda, N. (1983). *A Study of Teachers' Sense of Efficacy. Final report, executive summary*. Gainesville: University of Florida.
- Aslan, M., & Ağıroğlu Bakır, A. (2015). The interaction of distributed leadership and organizational commitment in schools: a qualitative study. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*, 1(2), 1-30.
- Atılkan, N. (2019). *Okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 603420) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Averbek, E. (2016). *İlkokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Tez No. 446065) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 421–449.
- Awadh, M. (2018). The effects of collective leadership on student achievement and teacher instruction. *Open Journal of Leadership*, 7, 250-264. <https://doi.org/10.4236/ojl.2018.74015>
- Bacharach, S. B., & Michael, A. (1979). The impact of alienation, meaninglessness and meritocracy on supervisor and subordinate satisfaction. *Social Forces*, 57(3), 853–870. <https://doi.org/10.2307/2577358>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Verbeke, S. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43(1), 83-104.
- Banai, M., & Reisel, W. D. (2007). The influence of supportive leadership and job characteristics on work alienation: A six-country investigation. *Journal of World Business*, 182(4), 463-476.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *New York: W. H. Freeman and Company*.
- Barry, D. (1991). Managing the bossless team: lessons in distributed leadership. *Organisational Dynamics*, 20(1), 31-47.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.

- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*, Pegem.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık ve Basım Yayın.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Feryal.
- Benson, N., & Malone, P. (1987). Teachers' beliefs about shared decision making and work alienation. *Education*, 107(3).
- Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2007). The need for organizational innovations in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform*, 16, 27-37.
- Blackmore, J. (2013). A feminist critical perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 16(2), 139-154.
- Blatti, T., Clinton, J., & Graham, L. (2019). Exploring collective teacher efficacy in an international school in Shanghai. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(6), 214-235.
- Blauner, R. (1964). *Alienation and freedom: The factory worker and his industry*. The University of Chicago.
- Boerner, S. (1998). Work alienation and continuous improvement- The effects of leadership style. 2. *Uluslararası EuroCINet Sürekli İyileştirme Konferansı Bildirileri: Fikirden Gerçeğe* (s. 63-75). Enschede: Twente Üniversitesi.
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 257-277.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, . M. & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67.

- Bozkurt, S., Çoban, Ö., Özdemir, M., & Özdemir, N. (2021). Liderlik, okul kültürü, kolektif yeterlik, akademik öz-yeterlik ve sosyoekonomik düzeyin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207).
- Brown, M. R., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E., & Thoma, C. (2003). Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation: The effects of disability, gender and race. *Learning Disability Quarterly*, 26(4), 227-238.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*, 3. Routledge.
- Cai, Y., Liu, P., Tang, R., & Bo, Y. (2023). Distributed leadership and teacher work engagement: The mediating role of teacher efficacy and the moderating role of interpersonal trust. *Asia Pacific Education Review*, 24(3), 383-397.
- Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35 (1), 145-163.
- Chen, G., & Bliese, P. D. (2002). The role of different levels of leadership in predicting self- and collective efficacy: evidence for discontinuity. *Journal of applied psychology*, 87(3), 549.
- Chen, G., Kirkman, B. L., Kanfer, R., Allen, D., & Rosen, B. (2007). A multilevel study of leadership, empowerment, and performance in teams. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 331.
- Cheung, C. K. (2008). Lagged harm of work Restructuring and work alienation to work commitment. *International Journal of Employment Studies*, 16(2), 170-207.
- Clark, J. P. (1959). Measuring Alienation Within a Social System. *American Sociological Review*, 24(6), 849–852.

- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031
- Conway, J. A. (1976). Test of linearity between teachers' participation in decision making and their perceptions of their schools as organizations. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 130-139.
- Cox, H., & Wood, J. R. (1980). Organizational structure and professional alienation: The case of public school teachers. *Peabody Journal of Education*, 58(1), 1-6.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A. Ç. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2487-2504.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi*. Anı.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. Anı, Ankara.
- Çetinkaya, U. (2021). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi (Sandıklı ilçesi örnekleme)* (Tez No.679483) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çevrik, M., & Koçak, S. (2022). Karizmatik liderlik ile kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiği üzerindeki rolü. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 6(3), 1-15.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Da Costa, J. L., & Riordan, G. P. (1996, Nisan 8-12). *Teacher efficacy and the capacity to trust* [Konferans sunumu]. American Educational Research Association, New York, United States.
- Davis, L. E., & Trist, E. L. (1974). *Improving the quality of work life: Socio-technical case studies*. University of California.

- Dean, D. G. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American sociological review*, 26(5), 753-758.
- Dean, J. (1998). *Improving the Primary School*. London: GBR: Falmer.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Dhillon, M. (2019). Alienation among school teachers in relation to job satisfaction and self-esteem. *International Journal of Arts Humanities and Social Sciences Studies*, 4(8), 74-80.
- Dilixiati, N. (2017). *Algılanan örgütsel adalet ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki: Otel çalışanları üzerinde bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Atatürk Üniversitesi.
- Donaldson, S. I., & Grant-Vallone, E. J. (2002). Understanding self-report bias in organizational behavior research. *Journal of business and Psychology*, 17, 245-260.
- Durkheim, E. (2020). *İntihar*. Doğubatı. (Orijinal çalışma 1897).
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)* (Tez No. 205179) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *Albert Shanker Institute*. <https://www.shankerinstitute.org/resource/building-new-structure-school-leadership>
- Erçetin, Ş., Akbaşlı, S., & Diş, O. (2019). Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(4).
- Erdem, Ö., & Polat Hüsrevşahi, S. (2023). Bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(35), 48-73.

- Erdoğan, U., & Dönmez, B. (2015). Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(3), 345-366.
- Ereş, F., & Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3).
- Erkılıç, E. (2012). *Örgütsel stresin örgütsel yabancılaşma üzerine etkisi: Beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştıma*. Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi* (Tez No. 257829) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Eryılmaz, A., & Burgaz, B. (2011). Özel ve Resmi Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 271-286.
- Fancera, S. F., & Bliss, J. R. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve school achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(3), 349–370.
- Fisher, R. A. (1950). Statistical methods for research workers. London.
- Fromm, E. (2002). *The sane society*. Routledge. (Orijinal çalışma 1955).
- Fromm, E. (1966). *Marx's concept of man*. Frederick Ungar.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- George, D. and Mallery, P. (2010) SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update. 10th Edition, Pearson, Boston.
- Ghaleb, B. D. S. (2024). The concept of alienation and alienation in organizations. *Pancasila International Journal of Applied Social Science*. 2(2), 206-223.

- Gibb, C.A. (1954). *Handbook of Social Psychology*. Addison Wesley, Cambridge, MA.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Giddens, A. (1971). *Capitalism and modern social theory: An analysis of writings of Marx, Durkheim and Max Weber*. Cambridge University Press.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Goddard, R. D. & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Goddard, R. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 97-110.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3) 3–13.
- Goddard, R. D., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015) A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education* 121(4): 501–530.
- Gökyer, N., & Yilmaz, G. (2018). İlkokul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik düzeyleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 565-583.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338.

- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Guthrie, R. (2006). Teachers and stress. *Australia and New Zealand Journal of Law and Education*, 11(1), 5-18.
- Guo, W., Dai, R., & Yang, J. (2016). The effect of leadership task behavior and relational behavior on job performance: Investigating the moderating role of work alienation. *Journal of Service Science and Management*, 9(2), 97-110.
- Günzel-Jensen, F., Jain, A. K., & Kjeldsen, A. M. (2018). Distributed leadership in health care: the role of formal leadership styles and organizational efficacy. *Leadership*, 14(1), 110-133.
- Gürcü, Ö.D. (2012). *Algılanan örgütsel adaletin örgütsel yabancılaşmaya etkisi üzerine Yalova ili kamu ve özel kuruluşlarında karşılaştırmalı bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Marmara Üniversitesi.
- Güven Sarı, E. (2018). *Akademisyenlerin mobbing algılarının örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile ilişkisi (Munzur Üniversitesi örneği)* (Tez No. 528269) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness. *Educational management: Redefining theory, policy and practice*, 178-190.
- Hamzah, M. I. M., & Jamil, M. F. (2019). The Relationship of distributed leadership and professional learning community. *Creative Education*, 10(12), 2730-2741.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.

- Harris, A. (2014). Distributed leadership. *Teacher Buletin*.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving Schools through Teacher Leadership*. Open University.
- Harris, A. (2005). *Crossing boundaries and breaking barriers: distributing leadership in school.*, Specialist Schools Trust.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46, 172-188.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22, 31-34.
- Hirschfeld, R. R., & Field, H. S. (2000) Work centrality and work alienation: Distinct aspects of a general commitment to work. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 789-800.
- Horowitz, I. L. (1966). On alienation and the social order. *Philosophy and Phenomenological Research*, 27(2), 230-237.
- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim iş görenlerinin örgütsel tutumları: Samsun ili merkez ortaöğretim okulları örneği*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Hoyle, R. H. (2012). *Handbook of structural equation modeling*. The Guilford.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034.
- Kalağan, G., & Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 83-97.

- Kanten, P., & Ülker, F. (2014). Yönetim tarzının üretkenlik karşıtı iş davranışlarına etkisinde işe yabancılaşmanın aracılık rolü. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32).
- Kanungo, R. N. (1992). Alienation and empowerment: Some ethical imperatives in business. *Journal of Business Ethics*, 11, 413-422.
- Kaplan, V., & Dinçer, S. (2021). Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliliklerine yönelik algılarının incelenmesi. *ERTE Congress III. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi içinde* (32-35. ss.).
- Kaplan, T. Y., & Yüner, B. (2023). Dağıtımci liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(29), 594-612.
- Kayaalp, E., & Özdemir, T. Y. (2020). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 101-113.
- Kırman, T., & Atak, H. (2020). Yabancılaşma: Kavramsal ve kuramsal bir değerlendirme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 279-295.
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences: Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2012). *Leadership practices inventory: LPI*. Hoboken, NJ: Wiley-VCH.
- Kovancı, M. (2020). Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının örgütsel yabancılaşma davranışları ile ilişkisi. *Dünya Multidisipliner Araştırmalar Dergisi*, 2020(1), 96-124.
- Köz, E.N., & Seçilmiş, C. (2021). Yabancılaşma ve öncüllerinin örgütsel bağlılığa etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 727-748.

- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No.278393) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35.
- Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of education*, 190-208.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter. *Leadership and Policy*.
- Lock, G., & Lunay, R. G. (2006). Alienation among relief teachers servicing government metropolitan primary schools. *Issues in Educational Research*, 16(2), 171-192.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on student learning: alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7-19.
- Martins, A., Martins, I., & Pereira, O. P. (2017). Feedback and feedforward dynamics: Nexus of organizational learning and leadership self-efficacy. *Encyclopedia of strategic leadership and management* içinde (pp. 207-232). IGI Global.
- Marx, K. (2016). *1844 el yazmaları*. İletişim Yayınları.
- Mayo, K. E. (2002). Teacher leadership: The master teacher model. *Management in Education*, 16(3), 29-33.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- Miller, J. (1975), Isolation in organizations: Alienation from authority, control, and expressive relations. *Administrative Science Quarterly*, 20 (2), s.260-271.

- Minibaş, J. (1993). *Yabancılaşma kavramının incelenmesi ve banka sektörüne yönelik bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi] İstanbul Üniversitesi.
- Mokdad, M. (1995). *Occupational stress among Algerian teachers*. *African Newsletter on Occupational Health and Safety*, 15(2), 46-47.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992, April). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 20-24 Nisan 1992.
- Mosoge, M. J., Challens, B. H., & Xaba, M. I. (2018). Perceived collective teacher efficacy in low performing schools. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-9.
- Muttar, A. K., Keir, M. Y. A., Mahdi, O. R., & Nassar, I. A. (2019). Antecedents and consequences of work alienation—A critical. *J. Stat. Appl. Probab*, 8, 279-288.
- Newmann, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education*, 62(4), 221-238.
- Newmann, F. M. (1981) Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51, 546-564.
- Ninkovic, S. R., & Floric, O. K. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 49-64.
- Örücü, E., Gizlier, Ö. & Yılmaz, C. (2021). Örgütsel adaletin örgütsel yabancılaşma üzerindeki etkisi: Belediye çalışanları üzerinde bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 12(2), 600-613.
- Özbek, D., Özdiş, A. N. (2022). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Social Sciences Studies Journal*, 8(103), 3448-3461.

- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımcı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-598.
- Özdemir, T. Y., Demirkol, M., Erol, Y. C., & Turhan, M. (2018). Kolektif öğretmen yeterlikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi: Elâzığ ili örneği. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 5(31), 4628-4635.
- Özkul, R., Doğan, Ü., Abdurrezzak, S., & Yıldızbaş, Y. V. (2022). Öğretmenlerin yönetsel kindarlık algıları ve örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1095-111.
- Özler, N. D. E., & Dirican, M. (2015). Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (39).
- Pearce, C. J., & Conger, C. (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of Leadership.*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Pearlin, L. I. (1962). Alienation from work: A study of nursing personnel. *American Sociological Review*, 314-326.
- Phillips, D. L., & Clancy, K. J. (1972). Some Effects of “Social Desirability” in Survey Studies. *American Journal of Sociology*, 77(5), 921–940.
- Pithers, R. T. (1995). Teacher stress research: Problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 387-39.
- Poornima, R. (2010). *Emotional intelligence, occupational stress and job satisfaction of special education teachers*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Davidian University.

- Porter, C. O. L. H., Amber, B., & Stoverink, A. C. (2024). The effects of shared leadership and collective efficacy on team performance and learning: The mediating role of team action processes. *Group & Organization Management*, 0(0).
- Rahmah, R. (2021). The Relationship between Organizational Commitment and Work Alienation: A Study on the Health Sector. *International Journal of Business and Economic Studies*, 3(Human Resources Management Special Issue), 112-123.
- Rautiola, J. D. (2009). *Effects of leadership styles and student academic achievement* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Northern Michigan Üniversitesi.
- 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.
- Reddy, G. L. & Anuradha, R. V. (2013). Occupational stress of higher secondary teachers working in Vellore District. *International Journal of Educational Planning and Administration*, 3 (1), 9-24.
- Roeser, R. W., Lord, S. E., & Eccles, J. (1994). *Motivation, mental health, and family experience*. <http://education-webfiles.s3.amazonaws.com/arp/garp/presentations/eccles94l.pdf>
- Rose, M. (1988). *Industrial Behaviour*, London: Penguin.
- Sarfraz, H. (1997). Alienation: A Theoretical overview. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 12(1), 45-60.
- Sarros, J. C., Tanewski, G. A., Winter, R. P., Santora, J. C., & Densten, I. L. (2002). Work alienation and organizational leadership. *British Journal of Management*, 13(4), 285-304.
- Sayü, P. (2014). *The relationship between organizational justice and work alienation*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Marmara Üniversitesi.
- Schacht, R. (1970). *Alienation*. New York: Doublday & Company.

- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge.
- Schwabsky, N., Erdogan, U., & Tschannen-Moran, M. (2020). Predicting school innovation: The role of collective efficacy and academic press mediated by faculty trust. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 246-262.
- Scott, W. R. (1965). Reactions to supervision in a heteronomous professional organization. *Administrative Science Quarterly*, 10(1), 65–81.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6) 783-791.
- Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 1, 91–123.
- Seeman, M. (1983). Alienation motifs in contemporary theorizing: The hidden continuity of the classic themes. *Social Psychology Quarterly*, 46(3), 171-184.
- Selbi, A. (2019). *Okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stilleri ve örgütsel adalet davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel yabancılaşmalarını yordama derecesi* (Tez No:608732) [Yükseklisans tezi, Mersin Üniversitesi], YÖK Tez Merkezi.
- Serin, Y., & Şengün, C. (2023). Okul müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre dağıtımçı liderliği gerçekleştirme düzeyleri. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1) 157-182.
- Sevim, H. İ., & Kaya, A. (2022). Okullardaki dağıtımçı liderlik ile sinerjik iklim arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 753-773.
- Sevinç, F. (2023). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algı düzeylerinin incelenmesi Denizli/Merkezefendi ilçe örneği* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi].

- Shehada, M., & Khafaje, N. (2015). The manifestation of organizational alienation of employees and its impact on work conditions. *International Journal of Business and Social Science*, 6(2), 82-86.
- Smylie, M. A., Lazarus, V., & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), 181-198.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P., (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150.
- Spillane, J. P. (2006). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. In *Rethinking schooling* (pp. 208-242). Routledge.
- Spillane, J. P., & Camburn, E. (2006). The practice of leading and managing: The distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse. *American Educational Research Association*, 22, 1-38.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şen, E., & Şen, E. S. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 9(115), 8347-8357.
- Şentürk, İ., & Seçilmiş, G. (2021). Eğitim örgütlerinde pozitif psikolojik sermaye, birey-örgüt uyumu ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki. *Troyacademy*, 6(1), 59-79.
- Şerefoğlu Kaya, E., & Şahin F. (Baskıda). Alienation in higher education in Türkiye. In Ayyıldız, P., & Durnalı, M. (Eds.), *Inclusion diversity equity & access (IDEA) in higher education: The case of developing countries*. Information Age Publishing.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Pearson.

- Tahir, U. (2011). Effectiveness of teaching stress on academic performance of of college teachers in Pakistan. *Effectiveness of teaching stress on Academic Performance of College Teachers in Pakistan*, 1(3), 123-129.
- Tashi, K. (2015). A quantitative analysis of distributed leadership in practice: Teachers' perception of their engagement in four dimensions of distributed leadership in Bhutanese schools. *Asia Pacific Education Review*, 16(3), 353-366.
- Taşkın, Ş., & Demirdağ, S. (2023). Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1545-1564.
- Theodore, M. (1989). The unicorn, the normal curve, and other improbable creatures. *Psychological bulletin*, 105(1), 156.
- Tolan, B. (1980). *Çağdaş toplumun bulanımı; anomi ve yabancılaşma*. Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Trivedi, R., & Prakasha, G. S. (2021). Student Alienation and Perceived Organizational Culture: A Correlational Study. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(4), 1149-1158.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: the relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Turan, Y. D. D. M., & Parsak, G. (2011). Yabancılaşma ve iş tatmini ilişkisi: Bir devlet üniversitesi idari personeli üzerinde araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 1-20.s
- Uçar, R., & Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımci liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 198-216.

- Ünsal, Y. (2018). *Eğitim örgütlerinde sergilenen hizmetkâr liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasına etkisi* (Tez No. 510384) [Doktora tezi, Harran Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Üzüm, B., & Şenol, L. (2019). Yabancılaşma ve üretim karşıtı iş davranışları: Sağlık kurumlarında bir araştırma. *Beykoz Akademi Dergisi*, 7(2), 65-80.
- Voelkel Jr, R. H., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 28(4), 505-526.
- Wallace, M. (2002). Modelling distributed leadership and management effectiveness: primary school senior management teams in England and Wales. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 163-86.
- Wan, S. W. Y., Law, E. H. F., & Chan, K. K. (2017). Teachers' perception of distributed leadership in Hong Kong primary schools. *School Leadership & Management*, 38(1), 102-141.
- Wang, J., & Wang, X. (2020). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. John Wiley & Sons.
- Weber, M. (2013). *From Max Weber: Essays in sociology*. Routledge.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* içinde (pp. 56–75). Sage.
- Williams, L. C. (2020). *Investigating distributed leadership practices of elementary principals in a large school district*. Doktora Tezi, Maryland Üniversitesi, College Park.
- Wood, C. J. (1992). Effect of teacher involvement and teacher self-efficacy on ratings of consultant effectiveness and intervention acceptability. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3(4), 301–316.

- Woods, P. A. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International journal of leadership in education*, 7(1), 3-26.
- Yıldız, K., Akgün, N. ve Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science*, 6 (6), 1253-1284.
- Yılmaz, E., & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Yılmaz, S., & Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.
- Yorulmaz, Y. I., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2015). The Relationship between teachers' occupational professionalism and organizational alienation. *Online Submission 4*, 31-44.
- Yukl, G. A. (2013) *Leadership in Organizations*. Pearson.
- Yüner, B., & Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389-409.
- Zengin, H. T. (2023). *Öğretmenlerin mesleki yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel yabancılaşma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 793908) [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Zengin, Y. & Kaygın, E. (2016). Örgütsel adalet ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Akademik Barış Dergisi Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 56, 391-415.
- Zielinski, A. E., & Hoy, W. K. (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 27-45.

EKLER



EK 1. Veri Toplama Araçları

Sayın meslektaşım,

Öğretmenlerin işe yabancılaşma durumlarının okul yöneticisinin dağıtımçı liderlik davranışlarına göre incelenmesinde kolektif öğretmen yeterliğinin aracı rolünü saptamaya yönelik olarak yürütmekte olduğum bir yüksek lisans tez araştırması için sizlerin görüşlerine ihtiyaç duymaktayım.

Anket dört bölümden oluşmaktadır. I. bölümde kişisel özelliklerinizle ilgili bilgileri, II. Bölümde örgütsel yabancılaşma düzeyinizle ilgili görüşlerinizi, III. bölümde kolektif öğretmen yeterliği algınızı ve IV. Bölümde ise dağıtımçı liderlik algınızı belirlemeye ilişkin maddeler yer almaktadır. Her bir bölümle ilgili açıklama ilgili bölümün başında verilmiştir. Araştırmadan elde edilecek bulgular tamamen yüksek lisans tez çalışması için kullanılacak, hiçbir kişi, kurum ya da kuruluş ile paylaşılmayacaktır. Bu bakımdan, anketin üzerine kimliğinizi gösterecek herhangi bir şey yazmayınız. Lütfen tüm sorulara yanıt veriniz.

İlginiz ve katkınız için çok teşekkür eder, saygılar sunarım.

Ezgi ŞEREFOĞLU KAYA

Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm 1: Kişisel Bilgiler

1. **Cinsiyetiniz:** ☐ Kadın ☐ Erkek
2. **Yaşınız:**
3. **Medeni Durumunuz:** ☐ Evli ☐ Bekar
4. **Okulunuzun bulunduğu ilçe:** ☐ Çankaya, ☐ Keçiören, ☐ Yenimahalle
5. **Branşınız:**
6. **Öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet süreniz:** yıl
7. **Şu an görev yapmakta olduğunuz okuldaki hizmet süreniz:** yıl

Öğrenim durumunuz: ☐ Lisans, ☐ Yüksek Lisans, ☐ Doktora

Bölüm 2: Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği

Md.	Anketteki her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyarak size en uygun seçeneği “X” ile işaretleyiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	Öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
2	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	()	()	()	()	()
3	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	()	()	()	()	()
4	Okula yönetsel işlere ilgili yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
5	Çalışma isteğimi ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	()	()	()	()	()
6	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	()	()	()	()	()
7	Son zamanlarda öğretmenlik mesleğinden soğuduğumu hissediyorum.	()	()	()	()	()
8	Okulda gereksinim duyduğum arkadaş desteğini alamadığımı düşünüyorum.	()	()	()	()	()
9	Meslektaşlarımla beni iş konularıyla ilgili olarak kullandıklarını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
10	Okulda doğruları savunmanın yarar getirmediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
11	Ne kadar çalışırsam çalışayım, hiçbir şeyin değişmeyeceğini hissediyorum.	()	()	()	()	()
12	Okulda fikirlerimin önemsenmediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
13	Sınıf yönetiminde kontrolün bende olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
14	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	()	()	()	()	()
15	Beni ilgilendirmeyen haksızlıklara tepkisiz kalmayı tercih ediyorum.	()	()	()	()	()
16	İşimle ilgili kararlarda görüşlerimin dikkate alınmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()

17	Okuldaki anlaşmazlıkların çözümü konusunda yapabileceğim bir şey olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
18	Okulda bürokrasinin beni koşulsuz uyuma zorladığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
19	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda işe yaramadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
20	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	()	()	()	()	()
21	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	()	()	()	()	()
22	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	()	()	()	()	()
23	Öğretmenliği idealist bir şekilde yapan meslektaşlarımın çabalarının gereksiz olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
24	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
25	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	()	()	()	()	()
26	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
27	Öğretmenliğin benim için sıradan bir iş olmaya başladığını hissediyorum.	()	()	()	()	()
28	Kendimi derse girmek üzere programlanmış bir robot gibi hissediyorum.	()	()	()	()	()
29	İşimle ilgili toplantılara katılmayı anlamsız buluyorum.	()	()	()	()	()
30	Okul kurallarının bütün öğretmenlere eşit olarak uygulanmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
31	Davranışlarımın yasa ve kurallara uygun olmasını umursamıyorum.	()	()	()	()	()
32	Okulda kendi koyduğum kuralları uyguluyorum.	()	()	()	()	()
33	Öğretmenliği bildiğim gibi yapmayı yeğliyorum.	()	()	()	()	()
34	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
35	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	()	()	()	()	()
36	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	()	()	()	()	()
37	Okulda ilişkilerin içten olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
38	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	()	()	()	()	()
39	Okulda diğer öğretmenlerle, okul dışında bir etkinlik yapmayı arzulamıyorum.	()	()	()	()	()

40	Okulda arkadaş çevremi sıkıcı buluyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
41	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
42	Dersimi bitirir bitirmez okuldan hemen uzaklaşmak istiyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
43	Kendimi topluma katkısı olmayan bir birey olarak değerlendiriyorum.	☐	☐	☐	☐	☐



Bölüm 3: Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

Md.	*Aşağıda çalıştığınız okuldaki öğretmenlere ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıt seçeneğini işaretleyiniz.	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
1	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel, vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?	()	()	()	()	()
2	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencileri okuldaki çalışmalarında (ders içi ve ders dışı etkinliklerde) başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilir?	()	()	()	()	()
3	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerden bekledikleri uygun davranışları ne kadar açık ifade edebilirler?	()	()	()	()	()
4	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrenmeyi destekleyen kuralları ve düzenlemeleri ne kadar oluşturabilirler?	()	()	()	()	()
5	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin karmaşık ve zor konuları tam olarak öğrenmelerine ne kadar yardımcı olabilirler?	()	()	()	()	()
6	Okulunuzdaki öğretmenler, ders konularının derinlemesine kavranmasını ne kadar sağlayabilirler?	()	()	()	()	()
7	Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?	()	()	()	()	()
8	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin olumsuz (söz almandan konuşma, diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleme, kopya çekme vb.) davranışlarını ne kadar kontrol edebilirler?	()	()	()	()	()
9	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirler?	()	()	()	()	()
10	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okul kurallarına uymalarını ne kadar iyi sağlayabilirler?	()	()	()	()	()
11	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesini ne kadar sağlayabilirler?	()	()	()	()	()
12	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?	()	()	()	()	()

Bölüm 4: Dağıtımçı Liderlik Envanteri

Md.	*Aşağıda okul müdürünüze ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıt seçeneğini işaretleyiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	Uzun dönemli planlarını önceden açıklar.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Okulun vizyonunu tartışır.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Öğretmenleri över.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Öğretmenlere yardımcı olur.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Öğretmenlere yaptığı eleştirilerin nedenlerini açıklar.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Öğretmenlerin ihtiyaç duymaları halinde mesai saatleri dışında da ulaşılabilir	☐	☐	☐	☐	☐
7	Öğretmenlerin kişisel mutluluklarını önemser.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Mesleki öğrenme çalışmalarımı gerçekleştirmek üzere ulaşmak istediğim kişisel amaçlarımı teşvik eder.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Beni kişisel ilgi alanıma giren yeni uygulamaları denemem için cesaretlendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Öğretmenlerin etkileşimde bulunmaları için örgütsel destek sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Çalışanların performansını değerlendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Öğretmenleri, bir yıl boyunca gösterdikleri tüm performansı dikkate alarak değerlendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Öğretmenleri, öğretim sürecinde mesleki gelişimine destek sağlayacak biçimde belirli aralıklarla değerlendirir.	☐	☐	☐	☐	☐

EK 2. Ölçek Kullanım İzinleri

Ezgi Şerefoğ

Ölçek Kullanım İzni Hak.
2 İlet

Ezgi: 29 Aralık 2022 23:10
Alıcı:

Merhaba Sayın Hocam,

Ben Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. "Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Durumlarının Okul Yöneticisinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına Göre İncelenmesinde Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Aracı Rolü" konulu tez çalışmamda tarafınızca geliştirilmiş olan "Örgütsel Yabancılaşma" ölçeğini kullanmak için izninizi talep ederim.

Saygılarımla
Ezgi Şerefoğlu Kaya
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Arzu Eryılmaz <eryarzu@gmail.com> 30 Aralık 2022 08:57
Alıcı: Ezgi Şerefoğlu Kaya <ezgiserefoglu23@gmail.com>

Merhabalar hocam elbette kullanabilirsiniz. İyi seneler
Dr Arzu Eryılmaz
9 Ara 2022 Per 23:10 tarihinde Ezgi Şerefoğlu Kaya
[Ayrıntıları metin gözetildi]

di:

Ezgi Şerefoğ

Ölçek Kullanım İzni
2 İlet

Ezg 29 Aralık 2022 23:39
Alıcı:

Merhaba Sayın Hocalarım,

Ben, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. "Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Durumlarının Okul Yöneticisinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına Göre İncelenmesinde Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Aracı Rolü" konulu tez çalışmamda tarafınızca uyarlanmış olan "Kolektif Öğretmen Yeterliği" ölçeğini kullanmak için izninizi talep ederim.

Saygılarımla
Ezgi Şerefoğlu Kaya
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Ufuk Erdoğ 3 Ocak 2023 15:27
Alıcı: Ezgi Şerefoğlu Kaya <ezgiserefoglu23@gmail.com>

Merhaba Ezgi hanım,

Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğini kaynak göstererek araştırmanızda kullanabilirsiniz. Size kolektif öğretmen yeterliği ile ilgili yapmış olduğum diğer araştırmaları da ekte gönderiyorum. Araştırmanızda başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Ufuk Erdoğ
[Ayrıntıları metin gözetildi]
Ufuk Erdoğ
Assistant Professor
Ph.D. | Educational Administration



Ezgi Şerefo

1>

Ölçek Kullanım İzni Hk.

2 ile

Ezgi

Alıcı:

2 Ocak 2023 18:12

Merhaba Sayın Hocalarım,

Ben, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. "Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Durumlarının Okul Yöneticisinin Dağıtım Liderlik Davranışlarına Göre İncelenmesinde Kolektif Öğretmen Yeterliliğinin Aracı Rolü" konulu tez çalışmamda tarafınızca uyarlanmış olan "Kolektif Öğretmen Yeterliliği" ölçeğini kullanmak için izninizi talep ederim.

Saygılarımla

Ezgi Şerefoğlu Kaya

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Burhanettin

Alıcı: Ezgi Şe

m>

2 Ocak 2023 19:03

Merhaba, Ezgi Şerefoğlu Kaya

Dr. Ufuk Erdoğan ile birlikte Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını yaptığımız "Kolektif Öğretmen Yeterliliği Ölçeği" ni yüksek lisans tez çalışmanızda kaynak göstererek kullanmanızda her hangi sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi rica eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Prof. Dr.Burhanettin Dönmez

2 Oca 2023 Pzt, saat 18:12 tarihinde Ezgi Şerefoğlu k

ı yazdı:

(Alınışın metin gözümlü)



Ezgi Şerefoğlu

Dağıtım Liderlik Envanteri Kullanım İzni hk.

1 mesaj

31 Aralık 2022 17:00

Sayın Ezgi ŞEREFOĞLU KAYA,

Türkçe uyarlamasını yapmış olduğum Dağıtım Liderlik Envanterini tezinizde kullanmanızdan büyük mutluluk duyarım. Ölçeği ekte paylaşıyorum.

İyi dileklerle

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

Hacettepe Üniversitesi/Hacettepe University
Eğitim Fakültesi/Faculty of Education
Eğitim Bilimleri Bölümü/Department of Educational Sciences

<https://a>

Twitter:

Dağıtım Liderlik Envanteri.docx
18K

EK 3. Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.04.2023-E.628959



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-628959
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

05.04.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Ezgi ŞEREFOĞLU KAYA'nın, Doç. Dr. Fatih ŞAHİN'in** danışmanlığında yürüttüğü *"Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Durumlarının Okul Yöneticisinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına Göre İncelenmesinde Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Aracı Rolü"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **04.04.2023** tarih ve **07** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 449

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Fatih ŞAHİN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

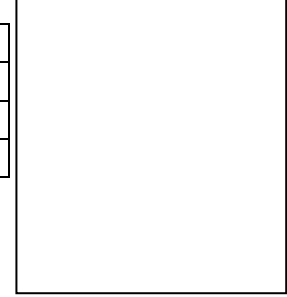
Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 4. Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Soyadı,Adı	Şerefoğlu Kaya, Ezgi
Uyruğu	T.C
Doğum Tarihi ve Yeri	
E-posta	



Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Mehmet Akif Ersoy Y.D.A. Lisesi, Elâzığ/Merkez	2008
Üniversite	Hacettepe Üniversitesi/ İngiliz Dilbilimi	2013
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi/Eğitim Yönetimi	Halen

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2020-Halen	Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü	Öğretmen
2017-2020	Tuzlucaayır Anadolu Lisesi, Ankara/Mamak	Öğretmen
2015-2017	Dede Ortaokulu, Diyarbakır/Dicle	Öğretmen
2013-2015	Türk-Amerikan Derneği, Ankara	Öğretmen

Yabancı Dil	İngilizce
-------------	-----------

Yayın:

Şerefoğlu Kaya, E., & Şahin, F. (2021, Haziran). *Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma durumlarının okul yöneticisinin dağıtımçı liderlik davranışlarına göre incelenmesinde kolektif öğretmen yeterliğinin aracı rolü* [Öz]. 4. Uluslararası Genç Araştırmacılar Kongresinde sunulan bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şerefoğlu Kaya, E., & Şahin F. (Baskıda). Alienation in higher education in Türkiye. In Ayyıldız, P., & Durnalı, M. (Eds.), *Inclusion diversity equity & access (IDEA) in higher education: The case of developing countries*. Information Age Publishing.

EK 5. Onay Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.04.2023-E.638873



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-74642147
Konu : Araştırma İzni

18.04.2023

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 11.04.2023 tarihli ve 633282 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Ezgi ŞEREFOĞLU KAYA'nın "**Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Durumlarının Okul Yöneticisinin Dağıtımci Liderlik Davranışlarına Göre İncelenmesinde Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Aracı Rolü**" konulu çalışması kapsamında İlimiz Çankaya, Keçiören, Yenimahalle İlçelerine bağlı ilkokul ve ortaokullarda uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde komisyonumuzca incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
Çankaya, Keçiören, Yenimahalle İlçe MEM



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..