

**ÖĞRETMENLERİN PROFESYONEL SERMAYE DÜZEYLERİ İLE
PAYLAŞIMCI LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Doktora Tezi

Doğan ÖZLÜK

Eskişehir 2023

**ÖĞRETMENLERİN PROFESYONEL SERMAYE DÜZEYLERİ İLE
PAYLAŞIMCI LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Doğan ÖZLÜK

DOKTORA TEZİ

Eğitim Yönetimi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Aralık 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Doğan ÖZLÜK'ün "Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Düzeyleri ile Paylaşımıcı Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki" başlıklı tezi 19.12.2023 tarihinde aşğıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişı Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programında, doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Üye : Prof. Dr. Adnan BOYACI
Üye : Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ
Üye : Doç. Dr. Hamit ÖZEN
Üye : Dr. Öğr. Üy. Eren KESİM

Prof. Dr. Saime ÖNCE

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN PROFESYONEL SERMAYE DÜZEYLERİ İLE PAYLAŞIMCI LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doğan ÖZLÜK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Aralık 2023

Danışman: Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Bu araştırmanın genel amacı öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çerçevede araştırmada nicel yöntemlerden açıklayıcı ilişki desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı merkez ilçelerinde 196 resmi ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 6815 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 394 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri *Dağıtılmış Liderlik Ölçeği* ile araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan *Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği* aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem *t*-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon (*r*) ve çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı, yüksek düzeyli ve olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra analiz sonuçları öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyinin, paylaşımcı liderlik davranışını %76 oranında istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığını göstermiştir. Demografik verilerin analizine ilişkin sonuçlarda ise branş değişkeni dışında öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Branş değişkeninde ise “sosyal sermaye, formal yapı ve teşvik ve girişim” boyutları dışında toplamda ve diğer tüm alt boyutlarda öğretmenlerin puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Profesyonel sermaye, İnsan sermayesi, Sosyal sermaye, Karar sermayesi, Paylaşımcı liderlik, Liderlik türleri.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PROFESSIONAL CAPITAL LEVELS AND SHARED LEADERSHIP BEHAVIORS

Doğan ÖZLÜK

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Education, December, 2023

Supervisor: Prof. Dr. Ahmet AYPAY

The purpose of this research is to examine the relationship between teachers' professional capital levels and shared leadership behaviors. In this context, a quantitative method, explanatory survey model, was used in the research. The population of the research consists of 6815 teachers working in 196 public primary schools, secondary schools and high schools in the central districts of Eskişehir, Tepebaşı and Odunpazarı, during the 2022-2023 academic year. The sample of the study consisted of 394 teachers who were chosen by using stratified sampling method. Research data were collected through the *Distributed Leadership Scale* and the *Teachers' Professional Capital Scale* adapted to Turkish by the researcher. Descriptive statistics, independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation (r) and multiple linear regression analysis were used to analyze the data. According to the results obtained from the research findings, a statistically significant, high-level and positive relationship was found between teachers' professional capital capacities and shared leadership behaviors. In addition, the analysis results showed that teachers' professional capital level predicted shared leadership behavior in a statistically significant way at a rate of 76%. In the results of the analysis of demographic data, it was seen that there was no significant difference between teachers' opinions except the subject variable. In the subject variable, it was determined that there were statistically significant differences in the teachers' scores in total and in all other sub-dimensions, except for the "social capital, formal structure, incentive and initiative" dimensions.

Keywords: Professional capital, Human capital, Social capital, Decisional capital, Shared leadership, Leadership styles.

ÖNSÖZ

Değişim, her alanda tarihteki en hızlı ve en kapsamlı dönemini yaşamaktadır. Değişim rüzgârı, doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olduğu bütün alanları da etkilemekte ve değişime zorlamaktadır. Bu durum, eğitimden sağlığa, siyasetten ekonomiye, düşünceden edebiyata, teknolojiden uluslararası ilişkilere kadar her alanda değişim, dönüşüm ve gelişimi beraberinde getirmektedir. Bunun bir sonucu olarak da yeni düşünceler, yaklaşımlar, çalışma alanları, meslekler, disiplinler ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte yetişmiş insan gücü ve nitelikli bilgi üretimi, kilit rol oynamaktadır. İşte bu vasatta eğitim olgusu, eğitim kurumları, eğitim yöneticisi ve öğretmenin önemi gün yüzüne çıkmaktadır. Fakat, günümüzde klasik okul yapısı, geleneksel öğretmen profili ve eğitim yönetimi anlayışı; ihtiyaç duyulan insan gücünü ve bilgi üretimini karşılamaktan uzaktır. Bu nedenle dönemin koşul ve ihtiyaçlarına uygun okul yapısı, eğitim yönetimi anlayışı, öğretmen profili ve liderlik yaklaşımı büyük önem arz etmektedir.

Bu bağlamda bireysel ve sürekli mesleki gelişimi esas alan, işbirliğine dayalı, esnek, paylaşımcı, dayanışmacı, kolektif yönetim ve liderlik yaklaşımını temel alan profesyonel sermaye ve paylaşımcı liderlik anlayışının benimsendiği eğitim kurumlarının; arzu edilen okul modeli, insan gücü ve bilgi üretimini sağlama kabiliyetine sahip olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında eğitim kurumlarının hızlı değişim, dönüşüm ve gelişim sürecine aracılık edeceği düşünülen öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Doktora tez sürecinde gerek konu seçiminde gerekse tez yazım sürecinde bana kılavuzluk eden ve destek veren danışman hocam Sayın Ahmet Aypay'a; doktora eğitimi boyunca kimi zaman özverili ve babacan bir öğretmen, kimi zaman samimi ve candan bir arkadaş olarak hiçbir zaman bilgi, birikim ve tecrübesini bizden esirgemeyen değerli hocam Sayın Adnan Boyacı'ya; tez izleme toplantılarında eleştiri ve önerileriyle tezin gelişmesine katkıda bulunan Sayın Mehmet Şükrü Bellibaş'a, tez savunma jürisine katılıp eleştiri ve önerileriyle tezin gelişmesine katkı sunan Sayın Hamit Özen ve Sayın Eren Kesim'e şükran borçluyum. Doktora eğitim sürecinde kendilerinden ders aldığım ve alamadığım Anadolu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarına ve emekçilerine teşekkür ederim. Tez yazım sürecinde hiç erinmeden zamanını ayıran, bilgi ve birikimini hiç esirgemeyen çalışma arkadaşım Sayın Beyza Himmetoğlu'na

teşekkürü borç bilirim. Ölçek uyarlama sürecinde uzman olarak görüşlerini paylaşan Sayın Murat Doğan Şahin, Ahmet Salih Şimşek, Yakup Öz, Mehmet Turhan ve İbrahim Karagöl'e; ölçeklerin kullanımına izin veren Sayın Metin Özkan ve Michael Fullan'a şükranlarımı sunarım. Paylaşma ve dayanışma içerisinde huzurlu ve samimi bir çalışma ortamının sağlanmasına katkı sunan çalışma arkadaşlarım Sayın Yasemin Kalaycı, Emrullah Esen, Damla Ayduğ ve Murat Özdemir'e teşekkür ederim.

Bu çalışmayı, kendilerine ayırmam gereken zamanı doktora yazım sürecine ayırmama rağmen destek ve teşviklerini hiçbir zaman esirgemeyen, ilgi ve sevgilerini her zaman yanı başımda hissettiğim sevgili eşim Esra ve biricik kızım Zeynep Raşel'e ithaf ediyorum....

19. 12. 2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Doğan ÖZLÜK

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	8
1.3. Önem.....	9
1.4. Sınırlıklar.....	10
1.5. Tanımlar	10
2. ALANYAZIN	12
2.1. Profesyonel Sermaye	12
2.1.1. Profesyonel sermayenin tarihçesi	13
2.1.2. İnsan sermayesi.....	14
2.1.3. Sosyal sermaye	15
2.1.4. Karar sermayesi.....	17
2.2. Liderlik.....	19

2.2.1. Liderlik yaklaşımları.....	21
2.3. Paylaşımçı Liderlik.....	24
2.3.1. Paylaşımçı liderliğin tarihsel ve kuramsal arka planı	27
2.3.2. Paylaşımçı liderliğin tanımlanması süreci ve diğer liderlik türlerinden ayrılan özellikleri.....	32
2.3.3. Paylaşımçı liderlik modelleri.....	38
2.4. Paylaşımçı Liderlik ile Profesyonel Sermaye Arasındaki İlişki.....	44
2.5. İlgili Araştırmalar	47
2.5.1. Eğitim yönetimi dışındaki disiplinlerde profesyonel sermaye ile ilgili araştırmalar.....	47
2.5.2. Eğitim yönetiminde profesyonel sermaye ile ilgili araştırmalar..	48
2.5.3. Paylaşımçı liderlikle ilgili araştırmalar.....	60
3. YÖNTEM.....	73
3.1. Araştırmanın Modeli.....	73
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	73
3.3. Veri Toplama Tekniği ve Araçları	76
3.3.1. Öğretmenlerin profesyonel sermayesi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması.....	77
3.4. Veri Toplama Süreci	96
3.5. Verilerin Analizi	96
4. BULGULAR.....	103
4.1. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Kapasiteleri	103
4.2. Öğretmenlerin Paylaşımçı Liderlik Davranışları	104
4.3. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Kapasiteleri ve Paylaşımçı Liderlik Davranışları ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki	104
4.4. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Düzeyleri ile Paylaşımçı Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki	121

4.5. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Düzeylerinin Paylaşımçı Liderlik Davranışlarını Yordama Durumu	122
5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	134
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	134
5.1.1. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerine ilişkin sonuç ve tartışma	134
5.1.2. Öğretmenlerin paylaşımçı liderlik düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma.....	140
5.1.3. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımçı liderlik davranışları ile demografik özellikleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuç ve tartışma	146
5.1.4. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımçı liderlik davranışları arasındaki ilişkilere yönelik sonuç ve tartışma.....	157
5.1.5. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin paylaşımçı liderlik davranışlarını yordama durumuna yönelik sonuç ve tartışma.....	159
5.2. Öneriler	166
5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler	166
5.2.2. Araştırmacılar için öneriler.....	167
5.2.3. Politika yapıcılar için öneriler	169
KAYNAKÇA.....	170
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler	74
Tablo 3.2. ÖPS ölçeğinin boyutların çarpıklık ve basıklık değerleri.....	79
Tablo 3.3. ÖPS ölçeğın DFA uygulamasında ulaşılan örnekleminin demografik özellikleri	80
Tablo 3.4. ÖPS ölçeğinin DFA analizinden elde edilen uyum değerleri.....	84
Tablo 3.5. ÖPS ölçeğinin modifikasyonlardan sonra gerçekleştirilen DFA analizinden elde edilen uyum değerleri	85
Tablo 3.6. ÖPS ölçeğinin AFA sonucunda elde edilen ölçek yapısında yer alan boyutlar, boyutlar altında yer alan maddeler ve maddelerin faktör yükleri.	88
Tablo 3.7. ÖPS ölçeğı ve boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri	90
Tablo 3.8. ÖPS ölçeğinin DFA’da ulaşılan 245 kişilik örneklemin demografik özellikleri	91
Tablo 3.9. ÖPS ölçeğinin modifikasyonlardan sonra gerçekleştirilen DFA analizinden elde edilen uyum değerleri	95
Tablo 3.10. Ölçeklerden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri.....	98
Tablo 3.11. Ölçeklerde yer alan seçeneklere ilişkin puanlar	100
Tablo 4.1. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitesi	103
Tablo 4.2. Öğretmenlerin paylaşımcı liderlik davranışları	104
Tablo 4.3. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının cinsiyete göre farklılaşma durumuna yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	105
Tablo 4.4. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının yaşa göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları	105
Tablo 4.5. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının bransa göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları	107
Tablo 4.6. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının eğitim düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları	110

Tablo 4.7. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının istihdama göre farklılaşma durumuna yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	112
Tablo 4.8. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları	113
Tablo 4.9. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları	114
Tablo 4.10. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları	117
Tablo 4.11. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının okulun konumuna göre farklılaşma durumuna yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları	118
Tablo 4.12. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının öğrenci sayısına göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları	119
Tablo 4.13. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının öğretmen sayısına göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları	120
Tablo 4.14. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi bulguları.....	121
Tablo 4.15. Regresyon modellerine ilişkin Durbin-Watson Değerleri	123
Tablo 4.16. Regresyon modellerine ilişkin tolerans ve VIF değerleri	124
Tablo 4.17. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin toplam paylaşımcı liderlik davranışlarını yordama durumuna yönelik regresyon analizi bulguları	126
Tablo 4.18. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin formal yapı boyutunu yordama durumuna yönelik regresyon analizi bulguları	127
Tablo 4.19. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin amaç birliği boyutunu yordama durumuna yönelik regresyon analizi bulguları	128

Tablo 4.20. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin işbirliği ve güven boyutunu yordama durumuna yönelik regresyon analizi bulguları	130
Tablo 4.21. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin okul sorumluluk paylaşımı boyutunu yordama durumuna yönelik regresyon analizi bulguları	131
Tablo 4.22. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin teşvik ve girişim boyutunu yordama durumuna yönelik regresyon analizi bulguları	132

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. DFA analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış regresyon katsayılarını içeren model.....	83
Şekil 3.2. Modifikasyonlardan sonra gerçekleştirilen DFA analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış regresyon katsayılarını içeren model.....	84
Şekil 3.3. Çizgi grafiği	87
Şekil 3.4. DFA analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış regresyon katsayılarını içeren model.....	94
Şekil 3.5. Modifikasyonlardan sonra gerçekleştirilen DFA analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış regresyon katsayılarını içeren model.....	95
Şekil 3.6. Öğretmenlerin profesyonel sermayesi ölçeği histogram grafiği	99
Şekil 3.7. Dağıtılmış liderlik ölçeği histogram grafiği.....	99

KISALTMALAR DİZİNİ

AFA	: Açımlayıcı/açıklayıcı faktör analizi
AGFI	: Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi
CFI	: Karşılaştırmalı uyum indeksi
CMIN/df	: Ki-karenin serbestlik derecesine oranı
DFA	: Doğrulayıcı faktör analizi
DİKABÖ	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
FBÖ-FÖ-KÖ-BÖ:	Fen Bilgisi, Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretmenliği
GFI	: Uyum iyiliği indeksi
IFI	: Marjinal artış uyum indeksi
MDÖ	: Meslek Dersleri Öğretmenliği
MÖ	: Matematik Öğretmenliği
NFI	: Normlaştırılmış uyum indeksi
NNFI/ TLI	: Normlaştırılmamış uyum indeksi
ÖPS	: Öğretmenlerin profesyonel sermayesi
RGÖ	: Rehberlik Grubu (Rehberlik, Felsefe ve Özel Eğitim Öğretmenliği)
RMSEA	: Yaklaşık hataların ortalama karekökü
SBÖ-TÖ-CÖ	: Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafya Öğretmenliği
SÖ	: Sınıf Öğretmenliği
SRMR	: Standardize edilmiş ortalama hataların karekökü
TÖ-TD ve EÖ:	Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
UDÖ	: Uygulamalı Dersler (Beden Eğitimi, Müzik ve Bilgisayar Öğretmenliği)
YDÖ	: Yabancı Diller Öğretmenliği

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, amaç, önem, sınırlıklar ve çalışmaya esas teşkil eden terimlerin hangi anlamda kullanıldığına ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında insanlık, daha önce hiç olmadığı kadar hızlı bir değişim, dönüşüm ve gelişim sürecinden geçmektedir. Teknolojinin lokomotif olduğu bu değişim süreci düşünce, kültür, sanat, siyaset, yönetim, politika, eğitim gibi bütün disiplinleri etkilemektedir. Bu değişim rüzgârı etkilediği her şeyi ya değişime ayak uydurmaya ya da yok olmaya zorlamaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak yeni düşünceler, disiplinler, meslekler, yaklaşımlar ve çalışma alanları ortaya çıkarken bazı çalışma alanları ve yaklaşımlar ise ya dönüşmekte ya önemini kaybetmekte ya da yok olmaktadır. Bu süreçte insanlığın en çok ihtiyaç duyduğu şey bilgi üretmek, eğitilmiş ve nitelikli insan gücü yetiştirmek olduğu için eğitim olgusu, eğitim kurumları, eğitim yönetimi, eğitim politikası ve eğitilmiş insan meselesi de her geçen gün önem kazanmaktadır. Bu durum bir yandan öğretmen, okul ve eğitim yöneticisine olan ilgiyi arttırırken diğer yandan bunlara yönelik beklentiyi de yükseltmektedir.

Yönetim, siyaset, sosyoloji, psikoloji, işletme vb. alanlardaki yönetim ve liderlik yaklaşımlarında yaşanan evrilmeye paralel olarak eğitim yönetiminde de değişim gerçekleşmiş ve gerçekleşmeye devam etmektedir. Tarih boyunca eğitim merkezlerinin en önemli kurumu olan okul, binlerce yıldır varlığını sürdürmektedir. Okulların her dönemde farklı işlev ve görevleri olagelmıştır. Bilim, kültür, sanat, din, ekonomi ve sanayi alanında gerçekleşen Rönesans, reform ve devrimler sonucunda şekillenen modern okulların temel/gizil işlevi ise genellikle egemen sistemle uyumlu zihinler ve sanayiye/sermayeye kalifiye insan gücü yetiştirmek olmuştur. Buna bağlı olarak eğitim yönetiminin şekillendiği ilk dönemde insanın insanî, ruhsal ve toplumsal boyutunu ihmal eden ve insanı bir hammadde, bir makine, mekanik bir yapı gibi gören pozitivist bilgi üretme anlayışı, klasik yönetim yaklaşımları ve geleneksel liderlik kuramları (büyük adam yaklaşımı, özellik kuramı gibi); sonraki dönemde yerini insanın doğasını, toplumsal ve psikolojik boyutunu ön plana çıkaran yeni yaklaşımlara bırakmıştır. Okullar ve eğitim kurumlarına yönelik yönetim ve liderlik yaklaşımları da bu süreçten etkilenmiştir. Bu eleştirel yaklaşımların bir devamı olarak Özdemir'e (2018) göre eğitim yönetiminin

kurumsallaşması ve bir disiplin olması yolunda önemli katkıları olduğu düşünölen Teori Hareketi, 1970'lere gelindiğinde insanın öznel boyutunu ihmal eden ve değerleri görmezden gelen pozitivist yaklaşımı benimsediğı gerekçesiyle eleştirilmeye başlanmıştır. Bu eleştiriden okul örgütleri de nasibini almıştır. Pozitivist temelli bilgi üreten okulların, örtük politik amaçları gizlemeye hizmet ettiği dile getirilmiştir. Teori Hareketine yönelik bu eleştirileri dile getirenlerin başında Thomas B. Greenfield, R. Bates, Paulo Freire, Ivan Illich, Mihael Apple, Cathereine Baker ve Bourdieu gelmektedir. Okulların meşruiyetinin tartışıldığı bu dönemde eğitim yönetiminde klasik okul yaklaşımlarına karşı alternatif okul, okulsuz toplum ve etkili okul tezlerini savunan yeni düşünceler ortaya çıkmıştır. Bu süreçte okulların belirli koşullar çerçevesinde etkili olabileceğı düşüncesi, eğitim yönetimi tarihinde Etkili Okul Hareketi olarak anılmaya başlamıştır.

Bilimsel bir çalışma alanı ve disiplin olarak kabul edilen eğitim yönetimi, ilişkili olduğu yönetim, siyaset, psikoloji, sosyoloji, işletme, iktisat gibi alanlara kıyasla yeni bir disiplindir. Buna bağılı olarak eğitim yönetiminin temelini oluşturan temel kavram, kuram ve yaklaşımların çoğı, adı geçen disiplinlerden ödünç alınarak eğitim yönetimine uyarlanmıştır (Özdemir, 2011, 2018). Yönetim, sistem, örgüt, örgüt kültürü, kültürel sermaye, entelektüel sermaye bu kavramlardan bazılarıdır. Ancak eğitim yönetimine transfer edilen kavram ve çalışma alanları, sadece diğere disiplinlerdeki anlam ve bağlamlarıyla sınırlı olarak çalışılmamış, farklı bağlamlarda incelenmiş, eğitim yönetiminin doğasına uygun olarak kavramlara yeni anlamlar yüklenmiş ve çalışma konularına yeni yaklaşımlar eklenmiştir. Profesyonel sermaye ve liderlik kavramları da yönetim, siyaset, işletme ve sağıık bilimlerinden eğitim yönetimine transfer edilen kavramlar ve çalışma konularıdır.

Bu araştırmanın ana unsurlarından biri olan profesyonel sermaye kavramı, ilk olarak sağıık (Brodie, 2003; Gobbi, 2010), yönetim (Noordegraf ve Schinkel, 2011), işletme ve iktisat (Perkin, 1989; Manigart, 1997) alanında kullanılmıştır. Yukarıda sözü edilen ve edilmeyen eğitim yönetimi dışındaki alanyazında profesyonel sermaye kavramına daha çok mesleki uzmanlık, bireysel uzmanlaşma, bireysel beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi şeklinde anlamlar yüklendiğı anlaşılmaktadır. Buna karşın son yıllarda eğitim yönetiminde teorik bir çerçeve ve bir çalışma alanı olarak kabul edilen profesyonel sermaye, diğere disiplinlerden farklı olarak eğitim yönetimi alanında 'insan

sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesinin toplamı ve bileşkesi' anlamında kullanılmakta, bu üç sermaye türünün sürekli olarak ve uyum içerisinde geliştirilmesi bağlamında ele alınmaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2012, s. 88).

Yeni bir kavram ve çalışma alanı olan profesyonel sermayeyle ilgili alanyazın incelendiğinde de kavramın ve çalışma alanının, başta eğitim yönetimi olmak üzere eğitim bilimleri ile özdeşleştiği görülmektedir. Zira konuyla ilgili araştırmaların çoğunluğunu eğitim yönetimi ile ilgili çalışmalar oluşturmaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2020; Seaton, 2019; Stichter, 2019; Walker, 2017; Kew ve diğerleri 2017; Kitsing ve diğerleri, 2016; Fullan, 2016; Chapman ve diğerleri, 2016; Fullan, Rincón-Gallardo ve Hargreaves, 2015; Callingham, Beswick ve Ferme, 2015; Fullan ve Hargreaves, 2015; Hargreaves ve Fullan, 2013; Hargreaves, 2013; Fullan ve Hargreaves, 2012; Hargreaves ve Fullan, 2012; Avraamoca, 2002; Adams, 2016; Snow ve Dismuke, 2015; Sergiovanni, 1999).

Liderlik yaklaşımları bağlamında da gerek eğitim örgütlerinde gerekse diğer örgütlerde klasik liderlik yaklaşımlarına alternatif olarak çok sayıda modern liderlik modelleri ortaya çıkmıştır. Okullarda ve eğitim örgütlerinde çağın hızlı bilgi üretimi, gelişimi ve değişimine uyum sağlayabileceği düşünülen liderlik kuramlarından biri de paylaşımcı liderlik/dağıtılan liderlik yaklaşımıdır. Okul, öğretmen ve eğitim yöneticilerinin gelişimi bağlamında profesyonel sermayenin boyutları, kuramsal arka planı ve dayandığı temel kavramlarla benzerlik gösterdiği düşünülen paylaşımcı liderlik, bu araştırmanın ikinci ana unsurunu oluşturmaktadır. Paylaşımcı liderlik, okulu veya örgütü tek başına çekip çeviren 'kahraman lider', 'karizmatik lider' veya 'tek adam liderliği' yerine liderlik olgusunun, liderlik pratiğinin ve liderlik uygulamasının bütün okula/örgüte ve çalışanlara yayılmasını öngören bir yaklaşım olarak ifade edilebilir. Paylaşımcı liderlik, yetkinin ve otoritenin paylaşılması, dağıtılması, örgütteki bütün liderliğin toplam liderliğe sunduğu müşterek katkıdır. Bu anlamda paylaşımcı liderlik; okulun/örgütün ortak çabası, üretimi ve etkileşimi sonucu ortaya çıkan değişken, gelişken, dinamik bir süreç, anlayış, pratikler bütünü ve liderlik biçimidir (Harris, 2009; Baloğlu, 2011; Korkmaz ve Gündüz, 2011; Özdemir, 2012).

Eğitim yönetimi alanında profesyonel sermayeyle ilişkili şimdiye kadar yapılan çalışmalar daha çok şu konulara odaklanmıştır: Yönetici, okul müdürü ve öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin geliştirilmesi (Kew, K., 2017) Öğretmen güveni ve

profesyonel sermaye (Nolan ve Molla, 2017). Profesyonel sermaye ile öğretimin yeniden dönüştürülmesi (Hargreaves ve Fullan, 2013). Politika ve uygulamada profesyonel sermayeyi geliştirme (Campbell vd., 2016). Öğretmen liderliği, hesap verebilirlik ve profesyonel sermaye ilişkisi (Osmond-Johnson (2017). Sosyal adalet, profesyonel sermaye ve sistem değişimi (Malone, Rincón-Gallardo ve Kew, 2017). Eğitimde fırsat eşitliği, eğitimde mükemmellik ve profesyonel sermaye (Ikoma, 2016) vd... Alanyazın taramasında profesyonel sermaye ile paylaşımcı liderlik ilişkisine dair sadece bir çalışmaya rastlanmıştır (Brown ve vd., 2021). Söz konusu çalışma da bu doktora tezinin yazımı aşamasında yayımlanmıştır.

Profesyonel sermaye kavramı ve çalışma alanının eğitim yönetimiyle özdeşleşmesini sağlayan Hargreaves ve Fullan (2012), daha özgün, daha nitelikli ve daha başarılı bir öğretimin teknik bakımdan zor ve karmaşık olduğunu, uzun süreli ve yüksek düzeyli bir eğitim sürecinin kolektif sorumluluğu zorunlu kıldığını, bu sebeple eğitim olgusunun ancak süreklilik gerektiren bir çabayla geliştirilip mükemmelleştirebileceğini belirtmekte ve profesyonel sermaye yaklaşımının bu ihtiyaca cevap verebileceğini savunmaktadır. Adı geçen yazarlar, profesyonel sermayenin, yüksek performans ve üst düzey kalite için eğitim-öğretim olgusu dâhil bütün uygulama sahalarında gerek duyulan boyutları barındırdığını ve söz konusu boyutları uyumlu bir biçimde harekete geçirdiğini düşünmektedir. Bu sebeple Hargreaves ve Fullan (2012), öğretmenlik mesleği, eğitim kurumları ve toplumların geleceği açısından profesyonel sermayenin çok önemli olduğunu düşünmekte ve eğitim kurumları için işletme sermayesi yerine, profesyonel sermaye yaklaşımını önermektedir.

Paylaşımcı liderlik yaklaşımı da tıpkı profesyonel sermaye gibi eğitim yönetimi alanına sonradan transfer edilmesine rağmen eğitim yönetimi ile özdeşleşmiştir. Nitekim konuyla ilgili araştırmaların önemli bir kısmı okul liderliğini konu almaktadır. (Camburn, Rowan ve Taylor, 2004; Elmore, 2000; Harris, 2003, 2004; Murphy vd., 2009; Spillane, 2005; Liu, Bellibaş ve Printy, 2018; Liu, Bellibaş ve Gümüş, 2020). Okulların, informal yönü ağır basan örgütler olması ve yönetici ile öğretmenlerin benzer uzmanlık düzeylerine sahip olmaları paylaşımcı liderliğin özellikle okul liderliği bağlamında önemli bir çalışma konusu olmasına yol açmıştır. Tek bir kişinin lider olarak tüm karar ve süreçlerde yetkili olması fikrine karşı gelişen paylaşımcı liderlik, arka planında katılımcı karar verme ve güçlendirme gibi öğeler barındırmaktadır (Fitzsimons, James ve

Denyer, 2011, s.315; Pearce ve Conger, 2002, s.4-5). Bunun yanı sıra paylaşımcı liderlik, örgüt üyelerinin bilgi, beceri ve yeterliklerinin bütüncül bir liderlik süreci olarak ortak bir potada eritilmesi fikrine dayanmaktadır (Elmore, 2000, s.15; Harris ve Lambert, 2003, s.193). Paylaşımcı liderliğin bu özellikleri, öğretmenlerin profesyonel sermayesiyle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir.

Eğitim kurumları, diğer örgütsel yapılardan farklı özellikleri ile ön plana çıkan kurumlar olarak nitelendirilmektedir (Ellström, 1983). Eğitimin tüm süreçlerinin odağında insanın yer alması, eğitim kurumlarını özgün kılan bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Eğitim kurumlarının amaçlarının bireyden başlayarak aile, toplum ve tüm insanlığı ilgilendiren çıktılarla ilişkili olması bu kurumların diğerlerinden ayrılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimin amacı özetle, bireylere hedeflenen nitelikleri kazandırmaktadır. Bu amacın gerçekleşmesindeki kilit öge ise öğretmenlerdir. Okul eğitiminin etkililiği ve öğrenci başarısı üzerine yapılan çalışmalar, öğretmenin eğitsel çıktılar üzerindeki etkilerini açık bir biçimde ortaya koymaktadır (Berry, 2010; Canales and Maldonado, 2018; Obilor, 2019; OECD, 2005). Öğretmenin bilgi, beceri, yeterlilik ve birikimlerinin önemini de gözler önüne seren bu durum, öğretmenin profesyonel sermayesinin neden kritik bir çalışma konusu olduğuna ve öğretmenlerin profesyonel sermayelerinin geliştirilmesine duyulan ihtiyacı düşündürmektedir.

Eğitim örgütlerinin gelecek nesillerin şekillenmesindeki rolüne ek olarak bu kurumlarda öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin önemli bir başarı faktörü olarak ele alınmasındaki diğer bir etken de eğitim örgütlerinin yapısıdır. Eğitim örgütleri genellikle bürokratik yönü de bulunan profesyonel yapılar olarak ele alınmaktadır. Bu açıdan eğitim örgütlerinde temel üretim sürecinden sorumlu kişiler olan öğretmenler, birer “uzman” olarak nitelendirilmektedir (Gardner-McTaggart, 2021; Hoy ve Miskel, 2013; Lunenburg, 2012). Bu durum, okul ortamının uzman çalışanlardan oluşan ve bu nedenle yöneticinin iş odaklı davranışlarına çok fazla gereksinim duyulmayan örgütlerden biri olmasına yol açmaktadır (Ornstein, 1977). Okulda kendi işini en iyi bilen kişi olarak anılan öğretmenler, alanındaki bilgi, birikim ve yeterliklerine güven duyulan kişilerdir.

Okulların etkililiği için öğretmenlerin potansiyelinden en üst düzeyde yararlanılmasına yardımcı olabilecek paylaşımcı liderlik anlayışı da tıpkı profesyonel sermaye gibi okullarda eğitim ve öğretim etkinliklerinin niteliğinin ve başarısının artması

bağlamında önemli katkılar sağlamaktadır (Aslan ve Ağıroğlu Bakır, 2014; Hallinger ve Heck, 2009). Nitekim paylaşımcı liderliğe yönelik alanyazındaki çalışmaların genelinde paylaşımcı liderliğin diğer örgütlere kıyasla okullar için daha da önemle üzerinde durulması gereken bir liderlik anlayışı ortaya koyduğuna değinilmektedir (Brown vd., 2021; Lin, 2022).

Okulun yapısal özelliklerine ek olarak ilişkisel özellikleri de paylaşımcı liderliğin okullardaki varlığına özel bir önem atfetmektedir. Spillane (2005), paylaşımcı liderliğin; lider, izleyiciler ve koşullar arasındaki etkileşimlerle ortaya çıktığına değinmektedir. Okullar, insan odaklı örgütler olarak beklenmedik durumlara açık ve insan ilişkilerinin yoğun olduğu kurumlar olmaları nedeniyle profesyonel sermaye ve paylaşımcı liderliğin yaygınlaşmasına oldukça uygun görünmektedir. Profesyonel sermaye ve paylaşımcı liderliğin doğasında mevcut olan iş birliği anlayışı, okulların etkililiğine katkı sağlayan önemli araçlardan biridir. Bu yönüyle okul çalışanları arasında iş birliğinin gelişmesi bir yandan okulun amaçlarına ulaşma düzeyine katkı sağlarken diğer yandan da profesyonel sermaye ve paylaşımcı liderliğin okul kültürüne yerleşmesine katkı sağlayabilmektedir. Vangrieken vd. (2015) göre, öğretmenler arasındaki iş birliği düzeyinin yüksek olması öğrenci, öğretmen ve okul düzeyinde pek çok olumlu çıktıyı beraberinde getirmektedir.

Günümüzde klasik öğretmen profili, geleneksel öğretim yöntemleri ve yönetim yaklaşımlarıyla çağın ve toplumun beklentilerine uygun bilgi üretmenin, nitelikli insan yetiştirmenin mümkün olup olmadığı tartışılmaktadır. Bu bağlamda toplumun beklentilerini karşılayacak farklı eğitim politikaları, yeni öğretmen profili ve okullara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada okullarda iş birliğini, sürekli ve kolektif gelişimi temel alan ve bugünün beklentilerini karşılama potansiyeli taşıdığı düşünülen profesyonel sermaye ile paylaşımcı liderlik yaklaşımlarının benimsenmesi önemli olabilir. Zira öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin, okul etkililiğinde önemli bir araç olarak kullanılabilmesi için öncelikle bürokratik, hiyerarşik veya mekanik yapılanmalardan ve karar verme erkini tek elde toplayan merkezîyetçilikten uzaklaşılması önem arz etmektedir. Bunun gerçekleşmesi ise liderliğin, tek bir bireyde toplanmasına dayalı geleneksel liderlik anlayışının yerini, liderliği tüm üyelerin ortak katkısı ile ortaya çıkan ve sinerji etkisi üreten bir süreç olarak nitelendiren paylaşımcı liderlik anlayışının alması ile olanaklı görünmektedir (Fitzsimons, James ve Denyer, 2011, s.315; Gronn, 2002, s.429). Böyle bir anlayış ise merkezîyetçi eğitim yapıları ve bu yapıların desteklediği

eğitim politikalarında önemli dönüşümlerin gerçekleşmesiyle mümkün görünmektedir (Dambrauskien, 2018, s.38; Hall, Gunter ve Bragg, 2013, s.468; Hallinger ve Heck, 2008, s.101-102).

Paylaşımcı liderlik nasıl ki yönetim ve liderlik anlayışında geleneksel görüşlere meydan okuyan bir içeriğe sahipse; profesyonel sermayenin ie koulması da ğretmeni, okulun yönetim süreçlerinden uzak tutan, karar alma mekanizmalarının dışına iten ve gerek birbirleriyle gerekse ortaya çıkan durumlarla etkileşimlerini sınırlandıran eğitim politikalarının dönüştürülmesini gerekli kılmaktadır. Nitekim, okullarda paylaşımcı liderlik; ğretmen ve yöneticilerin birbirleriyle ve gelişen durumlarla sürekli ve karşılıklı etkileşimi sonucu değişen liderler ve liderlik rollerine vurgu yapan bir kavramdır (Spillane, Halverson ve Diamond, 2004, s.10-11). Bu bağlamda öğretmenlerin profesyonel sermayesi ve paylaşımcı okul liderliği birbirlerini tamamlayarak okulda hem ğretmeni hem de okul yöneticisini yeniden konumlandırmaktadır. Ancak bu tür bir yeniden konumlandırma, toplumların eğitime bakışı ve okullardaki eğitsel ve yönetsel süreçlere yön veren eğitim politikalarının gözden geçirilmesiyle mümkün görünmektedir.

Bunun yanı sıra profesyonel sermayenin bileşenleri olan insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesinin de paylaşımcı liderlikle yakın ilişkisinden söz edilebilir. Söz gelimi gerek sosyal sermaye gerekse paylaşımcı liderlik, izleyenlerle liderleri ve onların arasındaki ilişki bağlarını önemser. Aynı Şekilde paylaşımcı liderlikle kapasite geliştirme arasında da pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Şöyle ki, liderliğin paylaşıldığı ve dağıtıldığı okullarda/örgütlerde yöneticiler ve resmi liderler, gücünü ve otoritesini kaybetmez. Aksine dayanımacı bir ruhla karşılıklı olarak birbirlerinin gücüne g katma durumu oluşur (Baloğlu, 2011). Profesyonel sermayenin en önemli iddia ve işlevlerinden biri de okulun, eğitim yöneticisinin, öğretmenin, kısacası bir bütün olarak eğitim örgütünün beeri, sosyal ve karar verme kapasitesini geliştirmektir. Bu da profesyonel sermaye ile paylaşımcı liderlik arasındaki ilişkiyi göstermesi açısından dikkate değerdir.

Okullar, doğası gereği sürekli değişen koşullar, informal ilişkiler ve çevreden gelen yoğun baskılar karşısında değişime en hızlı ayak uydurması gereken örgütler arasında yer almaktadır. Üstelik bu durum, 21. yüzyılın getirdiği öngörülemeyen gelecek anlayışı neticesinde neredeyse her örgüt için geçerli duruma gelirken okulların sürekli öğrenme ve kendini sürekli geliştirme, yenileme, güncelleme gereksinimi daha da

artmıştır. Böyle bir ortamda atılması gereken en önemli adımlardan biri okulun sahip olduğu beşerî, sosyal ve karar sermayesinin başat oyuncular olarak sisteme dahil edilmesidir. Okulların en önemli insan kaynağını oluşturan öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin, birlikte öğrenme ve birlikte yönetme ekseninde harekete geçirilmesi okul etkililiğinin ulaşılması güç bir hayal olmaktan çıkarak gerçekçi bir varış noktası haline gelmesine yardımcı olabilir.

Profesyonel sermayeyle paylaşımcı liderlik yaklaşımlarının dayandığı kavramlar, tanımlar, ilkeler ve boyutlar; eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşması ve eğitim alanındaki değişim hızını yakalama bağlamında birbirlerini besleyen ve destekleyen nitelikte olduklarını düşündürmektedir. Zira gerek profesyonel sermaye gerekse paylaşımcı liderlik okul yönetiminde, karar süreçlerinde ve uygulamada bireysel bilgi ve yeteneklerin sürekli olarak geliştirilmesi, ortak aklın, ekip ruhunun, iş birliğinin, dayanışma ve paylaşmanın egemen kılınması durumunda örgütsel amaçlara daha hızlı ulaşılabilceğini, daha nitelikli başarılar elde edilebileceğini ve karmaşık sorunlarla daha iyi baş edilebileceğini savunmaktadır. Örgüt üyelerinin bilgi, beceri ve yeterliklerinin ortak bir potada eritilmesi fikrine dayanan paylaşımcı liderlik (Elmore, 2000) ile örgütün beşerî, sosyal ve karar verme kapasitesinin geliştirilmesini amaçlayan profesyonel sermayenin (Hargreaves ve Fullan, 2012) eğitim örgütleri için bir sinerji oluşturabileceği öngörülebilir. Bu çerçevede öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesinin başta okullar olmak üzere eğitim örgütlerinin yapı, amaç ve uygulamaya dönük sorunlarının çözümüne katkı sunacağı ve hedeflenen dönüşüm sürecine aracılık edeceği düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ve paylaşımcı liderlik davranışları, öğretmenlerin kişisel ve demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?

4. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri, paylaşımcı liderlik davranışlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

1.3. Önem

Eğitim yönetiminde profesyonel sermaye konulu araştırmalar oldukça azdır. Mevcut çalışmaların çoğunluğu da ilgili araştırmalar başlığında gösterildiği üzere birkaç bölge ve ülkeyle sınırlıdır. Bu durum, profesyonel sermaye çalışma alanının yeterince uluslararası boyut kazanmadığını göstermektedir. Türkiye’de ve Türkçe alanyazında ise birisi araştırmacının ortak yazarı olduğu makale dahil (Özlük ve Aypay, 2021; Özkan ve Oğuz, 2023; Soyer 2023) biri-iki çalışma dışında profesyonel sermaye konulu müstakil bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan alanyazın incelemesinde de profesyonel sermaye ile paylaşımcı liderlik arasındaki ilişkiyi konu alan sadece bir çalışmaya rastlanmıştır (Borwn ve arkadaşları, 2021). Oysa yapılan araştırmalar gerek profesyonel sermayenin gerekse paylaşımcı liderliğin; eğitim kurumları, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin niteliğini artırma, onları geliştirme ve değişime uyumlu hale getirme potansiyeli taşıdığını göstermektedir.

Eğitim politikalarında genellikle yarış ve rekabete dayalı piyasa ekonomisi yaklaşımını temel alan diğer yaklaşımlara kıyasla paylaşma ve dayanışmayı temel alan profesyonel sermaye (Hargreaves ve Fullan, 2012) ve paylaşımcı liderlik (Fitzsimons, James ve Denyer, 2011; Gronn, 2002) yaklaşımlarının eğitim kurumlarının ruhuna daha uygun olabileceği değerlendirilmektedir. Eğitim sistemine ve kurumlarına egemen olan merkezîyetçi politika ve katı hiyerarşik yapının profesyonel sermaye ve paylaşımcı liderlik anlayışına dayalı olarak yeniden inşa edilmesi ve bu yöndeki uygulamaların desteklenmesi durumunda; okul, yönetici, öğretmen ve öğrenci düzeyinde kayda değer niteliklerin ve başarıların elde edilebileceği değerlendirilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleriyle paylaşımcı liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın, eğitim kurumları, okul yöneticileri ve öğretmenlerin nitelik, gelişim ve başarısına katkı sunması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlıklar

Bu araştırmanın evreni Eskişehir il merkezinde yer alan resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmakta; çevre ilçeleri, kırsaldaki okulları ve özel okulları kapsamamaktadır. Bu iki evren arasında öğretmen ve yönetici profili ile okul ve öğrencinin konumu ve sosyoekonomik düzeyi bakımından farklılık söz konusudur. Bu durumun okulun konumu, istihdam durumu, öğrenci ve öğretmen sayısı gibi demografik değişkenlere dair bulgularda farklılık göstermesi olasıdır. Bu bağlamda yeni bir çalışma alanı olan profesyonel sermaye ve paylaşımcı liderlik ilişkisine dair bulguların çevre ilçelere ve kırsal kesimdeki evrene genellenebilmesi açısından bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde araştırmanın ilkökul, ortaokul ve lise kademelerini kapsayacak şekilde yürütülmesi, ulaşılan sonuçların hangi kademeye genelleştirileceğini sınırlamaktadır.

Bu çalışmada öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasında sadece ilişki bir saptama yapıldığından ve bu değişkenler arasında nedensellik ilişkisine yönelik başka faktörlerin ve değişkenlerin bulgularına ilişkin analiz yapılmadığından; öğretmenlerin profesyonel sermayesinin paylaşımcı liderlik davranışlarını %76 oranında yüksek düzeyde yordaması, bir sınırlılık olarak kabul edilebilir.

Sosyal bilimlerde birbiriyle ilişkili iki değişkenin hangisinin diğerini yordadığına dair net bir ölçüt olmayıp çoğu zaman karşılıklı ilişki, etkileşim ve yordama durumu söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin profesyonel sermayesinin bağımsız değişken, öğretmenlerin paylaşımcı liderlik davranışlarının ise bağımlı değişken olarak kabul edilip “*Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri, paylaşımcı liderlik davranışlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır*” sorusuna yanıt aranan bu çalışmada söz konusu durum bir sınırlılık olarak kabul edilebilir.

1.5. Tanımlar

Bu araştırmanın temel unsurlarını oluşturan profesyonel sermaye, insan sermayesi, sosyal sermaye, karar sermayesi ve paylaşımcı liderlik ile ilgili alanyazında çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. bu çalışmada adı geçen kavramların aşağıda verilen tanımları esas alınmıştır.

Profesyonel sermaye: Profesyonel sermaye, eğitim-öğretim alanı dâhil bütün profesyonel uygulama sahalarında, öğrenci ve yetişkin öğreniminde sürekli gelişim, yüksek performans ve üst düzey kaliteye sahip olmak için ihtiyaç duyulan tüm unsurları bir araya toplayan ve söz konusu unsurları uyumlu bir biçimde harekete geçiren, kilit öneme sahip bir yaklaşımdır. Profesyonel sermaye; insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesi olmak üzere birbiriyle ilişkili üç bileşenin toplamından oluşmaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2012).

İnsan sermayesi: İnsan sermayesi, bireyin bir mesleği icra etmek için gerekli yetenek, nitelik, bilgi, birikim ve deneyime sahip olması ve bu özelliklerini sürekli olarak geliştirmesidir (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Sosyal sermaye: Sosyal sermaye; sosyal ilişkilerin niteliği, niceliği, karşılıklı güven ve sorumluluk duygusu, müşterek normlara uyma düzeyi olarak açıklanabilir. Grup üyelerinin iş birliğine dayalı olan sosyal sermaye, öğretme olgusunu açık ve şeffaf bir şekilde inceleyerek, geliştirerek ve dönüştürerek öğrencilerin öğrenme kapasitesini geliştiren ve onları sürekli daha iyi bir noktaya taşıyan bir güçtür (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Karar sermayesi: Karar sermayesi, net bir kuralın ve tartışmasız bir kanıtın olmadığı durumlarda yapılandırılmış ve yapılandırılmamış profesyonel deneyimlere dayanarak mantıklı, isabetli ve akıllıca karar vermeyi sağlayan bilgi, birikim ve tecrübenin toplamıdır (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Paylaşımçı liderlik: Paylaşımçı liderlik; örgütsel hedefleri gerçekleştirmek amacıyla liderliğin, örgütün tüm katmanlarına yayıldığı, liderlik rollerinin paylaşıldığı, kolektif bir anlayışın, ortak sorumluluk bilincinin, dayanışmacı ve paylaşımçı bir ruhun egemen olduğu, iş birliği ve sosyal etkileşime dayalı bir yaklaşımdır (Harris, 2003; Spillane 2003).

2. ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın iki ana unsurunu oluşturan profesyonel sermaye ve paylaşımcı liderliğe ilişkin kuramsal çerçeveye ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Başlangıçta profesyonel sermaye kavramının ortaya çıkış süreci, tarihçesi, kavramın anlam seyri, profesyonel sermayenin kuramsal arka planı ve alt boyutları ele alınmıştır. Ardından Liderlik ve liderliğe ilişkin genel yaklaşımlara yer verilmiştir. Sonraki aşamada paylaşımcı liderliğin ortaya çıkışı, tarihsel arka planı, paylaşımcı liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran özellikleri, paylaşımcı liderlik modelleri ve paylaşımcı liderlikle profesyonel sermaye arasındaki ilişki ele alınmıştır. Son olarak profesyonel sermaye ve paylaşımcı liderlikle ilgili yurtdışı ve yurtiçi çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Profesyonel Sermaye

Yukarıda da ifade edildiği üzere bu başlıkta profesyonel sermayenin tanımı, kuramsal arka planı ve alt boyutlarına yer verilmiştir. Günümüzde öğretim olgusu, önceki dönemlere nazaran daha karmaşık bir hal almıştır. Bu durum daha yetenekli, derinlikli, birikimli ve deneyimli öğretmenlerin varlığını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenliğin artık sahici bir meslek olarak görülmesi ve sürekli geliştirilmesi gerekmektedir. Zira öğretmenlik, yoklukta formaliteden ifa edilecek, ihtiyaç kalmayınca da kenara atılacak bir meslek değildir. Hargreaves ve Fullan'a göre (2012) göre, asgari düzeyde eğitim almış öğretmenler, sınıf düzenini ve disiplinini koruyabilir, temel öğretim tekniklerini öğretebilir ve temel düzeyde gerekli becerileri kazandırabilir belki ama 21. yüzyıl ihtiyaçlarının gerektirdiği beceri, yaratıcılık ve gelişimin üstesinden gelemezler. Onlara göre profesyonel sermaye, öğretmenlik mesleğine hak ettiği değeri kazandırmakta, öğretmene de ihtiyaç duyduğu bilgi, birikim, deneyim, nitelik, yetenek, sosyal ilişki ve karar verme becerisini kazandırarak maksimum düzeyde etkili olma fırsatı sunmaktadır. Profesyonel sermaye kapasitesi yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin de öğrenme kapasitelerini geliştirecek ve başarılarını artıracaktır (s. 79, 86).

Eğitim öğretim aşamasında yüksek kaliteyi yakalamak, profesyonel sermayenin önkoşullarındandır. Öğretmenlerin yüksek kalite elde etmesi ise profesyonel olmalarına bağlıdır. Öğretmenlik mesleğinde profesyonelliğin gerektirdiği koşullar kısaca şunlardır: Yenilikleri ve gelişimi takip etmek. Öğrencilerin öğrenme düzeyi ve ihtiyaçları konusunda doğru tespitlerde bulunmak. Geçici çıkarlara, basit yararlarla ve politik mülahazalara dayalı liderlik yaklaşımları yerine profesyonelliği ve profesyonelleri

harekete geçirebilecek ekip ruhunu benimsemiş istikrarlı liderlik anlayışını egemen kılmak. Kendini geliştirmek, daha yüksek kalite ve daha iyi performans elde etmek için diğer sınıf ve okullarda, hatta diğer ülkelerde görev yapan meslektaşlarla iletişim, dayanışma ve iş birliği içerisinde olmak... Bütün bunlar, profesyonel sermayeyi sağlamak için gerekli ortamı oluşturmaktadır. Korku ve tedirginliğin üst düzeyde, destek ve teşvikin ise düşük düzeyde olduğu bir eğitim ortamında, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve birbirlerinin gelişimine katkı sunmaları olanaksızdır. Profesyonel sermaye, etkili öğretim için esastır. Zorlu eğitim koşullarında ise daha çok önem arz etmektedir. İnsan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesi olmak üzere üç boyuttan oluşan profesyonel sermayenin etkisini ve kapsamını şu formülle izah etmek mümkündür: $PC = f(HC, SC, DC)$.¹ Etkili bir öğretim, birbirini destekleyen ve güçlü kılan bu üç sermayenin geliştirilmesiyle mümkündür (Hargreaves ve Fullan, 2012, s. 87-88). Aşağıda profesyonel sermayenin üç ana bileşeni ve alt boyutu olan insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesi yer verilmiştir.

2.1.1. Profesyonel sermayenin tarihçesi

Sermaye kavramı, ilk bakışta iktisadi çağrışım yapan bir kavram olarak karışımızda durmaktadır. Nitekim ortaya çıkış süreci iktisatla ilişkilidir. Ancak günümüzde iktisat dışında farklı disiplinlerde de çeşitli sermaye türlerinden söz etmek mümkündür. Kültürel sermaye, entelektüel sermaye, insan sermayesi ve sosyal sermaye gibi. Yeni bir kavram ve çalışma alanı olan Profesyonel sermayenin de otuz-kırk yıllık bir geçmişe sahip olduğu söylenebilir. Profesyonel sermaye, ortaya çıktığı günden beri farklı manalarda kullanılmıştır. Bazı çalışmalarda kavramın tanımına yer verilmemiştir. Örneğin çalışmalarında profesyonel sermaye kavramına ilk defa yer veren araştırmacılar (Brodie, 2003; Avraamova, 2002; Sergiovanni, 1998; Manigart ve Struyf, 1997; Perkin, 1989) kavramın tanımına net bir biçimde yer vermemiştir. Bu nedenle profesyonel sermayenin net bir biçimde tanımlanmadığı çalışmalarda, sadece metindeki dolaylı açıklama ve yorumlar aracılığıyla kavrama yüklenen anlama dair bir fikir edinmek mümkün olabilmektedir. Örneğin yukarıda zikredilen çalışmalarda profesyonel sermaye

¹PC= Profesyonel Sermaye/Professional Capital, HC= Beşerî Sermaye/ Human Capital, SC= Sosyal Sermaye/ Social Capital, DC= Karar sermayesi/ Decisional Capital.

kavramının daha çok mesleki uzmanlık ve bireysel kapasitenin geliştirilmesi anlamında kullanıldığı metin içerisindeki yorumlardan anlaşılmaktadır.

Çalışmasında profesyonel sermayenin net bir tanımına yer veren ilk araştırmacı Gobbi'dir (2010). Gobbi, *Learning Nursing in the Workplace Community: The Generation of Professional Capital* adlı çalışmasında profesyonel sermayeyi biri ekonomiye dayalı perspektif, diğeri inanç ve değere dayalı perspektif olmak üzere iki açıdan tanımlamaktadır. Gobbi, finansal dayalı profesyonel sermayeyi, insan sermayesinin bir boyutu olarak tanımlar. Ona göre, finansal gelişme ve büyüme için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerinin adı profesyonel sermayedir. Yine Gobbi'ye göre *profesyonel bilme, profesyonel davranma ve profesyonel uygulamanın* somutlaşmış haline profesyonel sermaye denir (2010, s. 148). Gobbi, inanç ve değere dayalı profesyonel sermayeyi ise bireysel profesyonel sermaye olarak tanımlamaktadır. Gobbi, ekonomiye dayalı olmayan profesyonel sermayenin toplum içerisindeki ortak dili, karşılıklı sorumluluk duygusunu, güveni ve temel ilişkileri kapsadığını belirtmektedir. Bu nedenle iktisadi temele dayalı olmadığı halde bireysel profesyonel sermayenin de dolaylı olarak finansal kazanıma tahvil edilebileceğini ifade etmektedir (2010, s. 149).

2012 yılına gelindiğinde ise profesyonel sermaye kavramının artık nihâî anlamına kavuştuğu, yeni bir teorik çerçeve ve çalışma alanına dönüştüğü söylenebilir. Hargreaves ve Fullan (2012), kaleme aldıkları *Professional capital: transforming teaching in every school* adlı kitapta profesyonel sermayeyi 'insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesinin' bileşkesi ve bu üç sermaye türünün uyum içerisinde işe koşulması olarak tanımlamaktadır. Bu tarihten sonraki profesyonel sermaye konulu bilimsel çalışmaların geneli Hargreaves ve Fullan'ın geliştirdiği bu teorik kavramsal çerçeve ve anlam temelinde yapılmıştır. Profesyonel sermayenin insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesinden oluşan alt boyutlarına aşağıda yer verilmiştir.

2.1.2. İnsan sermayesi

İnsan sermayesi veya beşerî sermaye kavramının düşünsel temellerinin, 18. yüzyılda Adam Smith ve çağdaşı olan iktisatçılar tarafından atıldığı kabul edilmektedir. Bu dönemde Smith (1776) çalışanların bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin belli bir maliyeti olsa da süreç içerisinde bun için ödenen maliyetin telafi edilip kâra dönüştürüldüğü ve kazanılan bilgi ve beceri sayesinde harcanan emeği kolaylaştırıp

süresini kısalttığından söz etmektedir (s. 368). Yirminci yüzyılın ikinci yarısına gelindiğinde ise insan sermayesi kuramı şekillenme ve kavramsal temelleri atılmaya başlamıştır (Becker, 1993). İnsan sermayesi, entelektüel sermayenin bir boyutu olarak da ele alınmaktadır. Ergen'e (2010) göre, insanın sahip olduğu ve üretim süreçlerine doğrudan veya dolaylı biçimde etki eden bilgi, birikim, değer ve deneyimlerin bütünü insan sermayesi olarak adlandırılmaktadır.

Hargreaves ve Fullan'a (2012), göre başta işletme ve iktisat alanı olmak üzere birçok alanda sermaye, uzun bir süre ve büyük ölçüde sadece ekonomik üretimden elde edilen verim, yani finansal bir olgu olarak kabul edilmiştir. Ancak 1960'lardan itibaren başka bir sermaye türünün öneminden söz edilmeye başlanmıştır. Bunun adı ise insan sermayesi veya beşerî sermayedir. İnsan sermayesi, en temel anlamıyla bireyin bilgi ve becerileri anlamına gelmektedir. Bireyin bilgi, birikim ve yetenekleri geliştirildiği takdirde ekonomiye artı değer olarak katkı sunacağı düşünülmektedir. Bireyin bilgi ve yeteneklerini geliştirmenin yegâne yolu ise eğitim ve öğretimdir. Eğitime ayrılan zaman, ona harcanan emek ve edinilen nitelikli eğitim ile bireysel, toplumsal ve ekonomik verim arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu artık kabul gören bir gerçekliktir. Bu sebeple eğitim ve öğretim olgusu önemli bir yatırım aracı olarak görülmektedir. Nitekim öğretimde insan sermayesi, gerekli bilgi ve becerileri edinmek ve geliştirmek demektir. Bu arada insanı çıkar-fayda ve emeği de sermaye-kazanç ekseninde değerlendirmeye tabi tutması bakımından insan sermayesi kuramına yönelik eleştiriler de söz konusudur (Koçak, 2023).

İnsan sermayesinin, sadece insana ve bireye odaklanarak yeterli düzeyde geliştirilemeyeceğini de vurgulamak gerekir. Özellikle öğretmenin insan sermayesi kapasitesinin geliştirilmesi, ekip çalışmasına, grubun güven ve iş birliğine dayalı etkileşimine bağlıdır. Çünkü grup, bireye kıyasla bireyin davranışını etkileme ve davranış inşa etme bakımından kişi üzerinde daha etkilidir. Bu durum, insan sermayesinin yanında sosyal sermayeyi de zorunlu kılmaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2012).

2.1.3. Sosyal sermaye

İnsan sermayesi ve ekonomik sermayenin ardından Coleman, Putnam ve Bourdieu öncülüğünde kavramsallaştırılan sosyal sermayenin kaynağına ilişkin disiplinlerin farklı bakış açıları söz konusudur. Antropoloji alanyazınına göre, insanın

toplum olma içgüdüğü sosyal sermayenin kaynağını oluştururken sosyoloji alanyazını, sosyal sermayenin kaynağını motivasyon ve toplumsal normlarla bağdaştırmaktadır. İktisat alanyazımına göre, bireyler kendi kazanımlarını arttırmak için diğer bireylerle iletişim kurarak ve grup faaliyetlerine katılarak sosyal sermayenin kaynağını oluştururken siyaset bilimi alanyazımında sosyal sermayenin kaynağını insan davranışlarını biçimlendiren kurumlar, siyasi ve toplumsal normlar inşa etmektedir (Günkör ve Özdemir, 2017).

Sosyal sermayenin unsurlarına ilişkin alanyazında farklı yorumlar olsa da normlar, sosyal ilişkiler, güvenin, sorumluluk ve grup aidiyetinin sosyal sermayenin temel unsurlarını teşkil ettiği söylenebilir. Alanyazında sosyal sermayenin belirleyicilerine ilişkin de farklı yorumlar söz konusudur. Iyer vd. (2005), yaş, etnik aidiyet, sosyoekonomik durum, istihdam durumu, coğrafi bölge ve konum ve eğitim düzeyi sosyal sermayeyi belirleyen etkenler arasında yer almaktadır. Uğuz (2010) ise, sosyal sermayeyi belirleyen etkenler arasında aile, toplum, kültür, tarih, sosyoekonomik durum, inanç, sivil toplum ve devlet gibi çok sayıda unsurdan söz etmek mümkündür. Öksüzler (2006) ise, tüketim alışkanlıklarının da sosyal sermayenin belirleyicileri arasında yer aldığını ifade etmektedir.

Sosyal sermayeye, özellikle eğitim bağlamında eleştirel yaklaşımlar da söz konusudur. Söz gelimi sosyal sermayeyi, kültürel sermayeyle ilişkili ve onun bir yansıması olarak değerlendiren Bourdieu (1986, 2002), eğitim sistemlerinin ve kurumlarının toplumdaki sınıfsal yapılaşmanın ve eşitsizliklerin korunması, beslenmesi ve devamının sağlanmasına katkıda bulunduğunu düşünmektedir. Buna karşın Coleman ise, sosyal sermayenin, iyi imkanlara sahip toplumsal sınıfların yanında sınırlı imkanlara sahip toplumsal sınıflara için de olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir (akt. Yarcı, 2011).

Sosyal sermayenin odağında aile kurumunun olduğunu düşünen Coleman (akt. Günkör ve Özdemir, 2017), eğitimin ise sosyal sermayenin temel belirleyeni olduğunu ifade etmektedir. Uğuz da (2010) aileden sonra sosyal sermayenin devamı ve üretimi için en uygun ortamı sağlayan toplumsal kurumların başında eğitim kurumları, dolayısıyla okulun geldiğini belirtmektedir. Okulda bireyler, beşerî, kültürel ve ekonomik sermayenin hem aktarıcısı hem alıcısı olarak sosyalleşmekte ve sosyal sermayelerini geliştirmektedir.

Coleman (1986), okul terkinin nedenleri ve eğitime yansımalarıyla ilgili yaptığı bir araştırmada Katolik okullarıyla devlet okulları arasında kayda değer bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Calemon, araştırmasında bu durumun insan ilişkilerinde en az ekonomik ve beşerî sermaye kadar etkili olan sosyal sermayeden kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Çünkü devlet okullarına oranla Katolik okullarda grup aidiyetinin, ortak amaç duygusunun ve ilişki ağlarının daha güçlü olduğu görülmüştür.

Hargreaves ve Fullan'a (2012) göre, örgüt ilişkilerinde güven ve uzmanlık, sosyal sermayenin iki kilit kavramıdır. Dönüşümün temel taşlarından biri olan sosyal sermaye, çok etkili olmasına rağmen eğitimde ve öğretmenlik mesleği bağlamında hâlâ önemli bir strateji olarak görülmemektedir. Oysa olumlu veya olumsuz yönde davranış değişikliği, bireylerden çok grup ve sosyal çevre tarafından şekillendirilmektedir. Bu sebeple okulun ve öğretmenin olumlu yönde bir dönüşüme ve değişime önyak olması isteniyorsa, okulun ve öğretmenlerin sosyal sermaye kapasitelerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrenmek bir iş ise, sosyal sermaye yakıttır. Sosyal sermayenin zayıf olduğu bir örgütsel yapının amaçlarına ulaşması beklenemez (s. 91-92).

2.1.4. Karar sermayesi

Karar verme sermayesine geçmeden önce karar kavramı ve karar verme kuramını kısaca açıklamakta yarar vardır. Karar, genel olarak insanın birden fazla seçenikle karşı karşıya kaldığı durumlarda yaptığı seçim biçiminde ifade edilebilir. Hangi seçeneğin tercih edileceği noktasında tereddüt yaşama durumu ise, karar sorunsalı olarak tanımlanabilir. 1930'lara kadar yönetim bilimine egemen olan bilimsel yönetim yaklaşımı, örgütü bir makine, insan işgücünü ise makinenin birer dişlisi gibi görmüştür. Ardından insanı sosyal bir varlık olarak kabul eden ve örgüt yapılarında iletişim ve ilişkilerin önemine dikkat çeken insan ilişkileri yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu süreçten sonra yönetim biliminde karar kuramı, sistem kuramı ve durumsallık kuramı gelişmeye başlamıştır (Güngör ve Özcan, 2022).

Simon'a göre karar, yönetimin kalbidir (akt. Fırat, 2006). Lezki vd. (2016) göre, yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üç tür karardan söz edilebilir. Sık sık başvurulan ve rutin olarak tekrarlanan programlanmış kararlarda herhangi bir problemle karşılaşılması durumunda takip edilecek yol, izlenecek yöntem, başvurulacak uygulamalar önceden belirlenmiştir. Önceden karşılaşılmamış, rutin

uygulamalar arasında yer almayan, belirsizliğin hâkim olduğu ve standart yol haritasının söz konusu olmadığı problem durumlarında ise yapılandırılmamış kararlara başvurulmaktadır. Yarı yapılandırılmış kararlar ise, karşılaşılan problemin bir kısmıyla ilgili önceden belirlenmiş çözüm önerileri ve uygulamaları mevcutken bir kısmı ile ilgili standardize edilmiş çözüm söz konusu değildir.

Karar verme süreciyle ilgili çeşitli yaklaşımlardan söz edilmektedir. Güngör ve Özcan'a (2022) göre, sezgisel karar verme, deneyimsel karar verme ve bilimsel karar verme olmak üzere üç tür karar verme yaklaşımı vardır. Sezgisel karar yaklaşımında karar verici, karar vermesi gerektiği problemle ilgili herhangi bir veri, araştırma veya yöntemle başvurmamaktadır. Bu nedenle sezgisel karar vermenin risk düzey yüksektir. Deneyimsel karar verme yaklaşımında karar verici, karşı karşıya kaldığı problemle ilgili karar alırken geçmiş deneyimlerinden yararlanmaktadır. Bilimsel karar verme yaklaşımında ise karar verici; deneyim, sezgi ve duygularla yetinmeyerek karşılaştığı problemi uygun yöntemler aracılığıyla ve analitik çözümlemeyle karar vermektedir.

Karar sermayesinin düşünsel ve kuramsal temelini oluşturan karar karamı ve karar kuramı kısaca açıklandıktan sonra profesyonel sermayenin üçüncü sacayağını oluşturan karar sermayesine geçilebilir. Hargreaves ve Fullan (2012), örgütsel amaçlara ulaşmak için insan sermayesi ve sosyal sermayenin önemli olduğunu belirtmektedir. Ancak daha iyi sonuç almak ve profesyonel sermayeyi tamamlamak için bunların yeterli olmadığını da eklemektedirler. Üç sacayağından oluşan profesyonel sermayeyi, karar verme sermayesi veya karar verici sermaye olarak da ifade edilen karar sermayesi ile tamamlamak ve taçlandırmak gerektiğini düşünmektedirler. Çünkü profesyonellik, beklenmedik, yani yapılandırılmamış bir soru, sorun veya durumla karşılaşıldığında çözüm üretebilme ve inisiyatif alabilme yeteneğidir. Bir profesyoneli, profesyonel olmayandan ayıran en önemli vasıf, gerektiğinde takdir yetkisi kullanması, içtihat etmesi, geçmiş birikim ve tecrübelerinden yararlanarak sınırları zorlayan yorumlarda bulunmasıdır. Bu anlamda işi insan yetiştirmek olan bir öğretmenin mesleğinde en az bir hâkim, bir doktor kadar profesyonel olması beklenmektedir. Zira tıpta ve hukukta olduğu gibi okuldaki ilişkiler ve davranışlar da karmaşıktır. Her davranış, tutum veya durum önceden tanımlanamayabilir, öngörülemez olabilir, mevcut kanun ve yönetmeliklerde birbir karşılığı ve net çözümü olmayabilir. Söz gelimi hakimler ve doktorlar, beklenmedik bir dava veya vakayla karşılaştıklarında, yine de yargılama ve tedavi

yapmak durumundalar. Bunu da mevcut içtihatlarla ve o güne kadar edindikleri tecrübelerle dayanarak yapmaktadırlar. Bu anlamda öğretmenin de beklenmedik durumlarda karar verme becerisini göstermesi büyük önem arz etmektedir. Bu da öğretmenin karar sermayesinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Karar sermayesi, net bir kuralın ve tartışmasız bir kanıtın olmadığı durumlarda yapılandırılmış ve yapılandırılmamış profesyonel deneyimlere dayanarak mantıklı, isabetli ve akıllıca karar vermeyi sağlayan bilgi, birikim ve tecrübenin toplamıdır. Meslektaşlarla, yani sosyal sermayeyle etkileşime girildiği oranda karar sermayesi de gelişir ve isabet oranı artar. Her geçen gün verilen kararlar daha da isabetli olur. Hatalı kararlar ve etkisiz uygulamalar da bir deneyime dönüştürülerek süreç içerisinde terk edilir ve düzeltilir (s. 93-94).

2.2. Liderlik

Liderliğin temelinde insanların bireysel güçlerini aşan amaçlarına ulaşmak üzere bir araya gelerek oluşturdukları örgütler yer almaktadır. Örgütlerin ortaya çıkmasıyla birlikte ortak amaçlarına ulaşmak üzere bir araya gelen insanların bu amaçlara ulaşma sürecinde iş birliğine gitmeleri, güç ve çabalarını bütünleştirmeleri ve eşgüdümlü bir şekilde hareket etmeleri gibi gereklilikler baş göstermiştir (Argyris, 1973, s.141; Bittner, 1965, s.239). Bunlar da beraberinde yönetim olgusunun ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Böylece birden fazla bireyin ortak bir amaca ulaşmak üzere bir araya geldiği her yerde, bireylerin çaba ve güçleriyle birlikte diğer kaynakları ve çevresel etmenleri yönetmek için birilerine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır (Argyris, 1973, s.142-143; Ülgen ve Mirze, 2007, s.20). Buna göre örgüt ve yönetimle birlikte “liderlik” olgusunun da temellerinin insanlık tarihinin en başlarına dayandığı çıkarımında bulunmak mümkündür.

Liderlik olgusu, insan topluluklarının var olduğu günden bu yana varlığını sürdürmekle birlikte bilimsel bir kavram olarak liderliğin ele alınması, James Montgomery tarafından 1840 yılında yayımlanan endüstri yönetimi ve liderlik alanındaki kitaba dayanmaktadır (Pearce ve Conger, 2002, s.3). Bunun yanı sıra liderliğe olan ilgi, daha çok örgüt ve yönetim alanyazınındaki gelişmelere dayalı olarak 1900’lü yılların başından itibaren yoğunluk kazanmaya başlamıştır (Şişman, 2002, s.2). Bu süreçte ilk olarak yönetim kuramlarındaki gelişmelere dayalı olarak bir örgütün mekanik bir şekilde belirli kural ve standart prosedürlere dayalı olarak yönetilmesini temel alan klasik yaklaşımların etkisi hissedilmiştir. Ancak özellikle insanın psiko-sosyal süreçlerinin

anlaşılmaya başlanması ve örgüt ortamındaki etkilerinin gözlenmesi, yönetimde insan ilişkilerinin ve motivasyonel süreçlerin dikkate alınmasını bir gereklilik haline getirmiştir (Başaran, 2008, s.38; Genç, 2007, s.107).

Bu sürecin sonraki halkası ise örgütün yalnızca kendinden ve içerisinde yer alan bireylerden ibaret olmadığını anlaşılmasıyla birlikte çevre ögesini denkleme dahil ederek örgüt ve yönetim alanyazınında yerleşik anlayışların gözden geçirilmesine ve dönüşümüne yol açan sistem yaklaşımını ortaya çıkarmıştır (Argyris, 1964, s.12-13). Ancak özellikle 21. yüzyılın hızlı ve öngörülemez doğasıyla birlikte meydana gelen çevresel değişim ve gelişmeler, yönetim süreçlerinin karmaşıklaşmasına, aynı anda pek çok değişkenin gözetilmesini gerektiren yaklaşımların ve karmaşıklaşan sorunlara ileriye dönük çözüm üretilmesinin önem kazanmasına yol açmıştır (Kanungo, 1998, s.72). Bütün bu gelişmeler ise liderliğin kritik bir değer olarak gelişmesi ve yeniden konumlandırılmasıyla sonuçlanmıştır (Bennis, 1989, s.7; Dess ve Picken, 2000, s.18-19).

Liderliğin bilimsel olarak tartışılmaya başlandığı 1900'lü yılların başından bu yana çok sayıda liderlik tanımı yapılmıştır. Bu tanımların pek çoğu, liderliğin ortak özelliklerini vurgulamakla birlikte farklı yaklaşımların liderliği kendi bakış açılarından nasıl konumlandıklarını ortaya koyan izler de taşımaktadırlar (Erçetin, 2011, s.11). Örneğin kimi tanımlarda liderlik, ödül ve cezaya odaklanan formal bir örgütsel işlev gibi ele alınırken bazı tanımlarda örgütün informal yönüne odaklanılmakta ve liderlik, örgütü oluşturan birey ve gruplar arasındaki iletişimi zenginleştiren bir etki olarak ele alınmaktadır (Bass ve Avolio, 1992, s.22-23; Zaleznik, 1981, s.26-27). Liderliği informal bir etki olarak ele alan tanımlarda dikkat çeken özelliklerden biri de lideri, mekanik ve bürokratik bir mevkinin temsilcisi olarak görülen yöneticiden ayırma çabasıdır. Bu yönüyle lider; grup veya örgütün içerisinde çıkan ve izleyicilerden farklı özellikleri nedeniyle onlar üzerinde etki kurma ve onları yönlendirme gücüne sahip kişi olarak görülmektedir (Zaleznik, 1981, s.26).

Liderlik, ele alındığı çerçeveye bağlı olarak özellik, davranış, etki, etkileşim ağı, rol ilişkisi ve yönetsel olgu boyutları bağlamında tanımlanmaya çalışılmıştır. Söz gelimi Argyris, liderliği güçlü bir etki olarak tanımlarken, Bennis ve Nanus ise liderliği düşünce, uygulama ve yönelimleri etkileme, yönlendirme ve yönetme biçiminde tanımlamaktadır. Bass, liderliği, örgütü hedeflerine ulaştırmak amacıyla örgütsel faaliyetlere etki etme

süreci olarak tarif ederken Graen, liderliği, liderle izleyiciler arasında karşılıklı olarak inşa edilen bir etkileşim şeklinde tarif etmektedir. Etzioni, liderliği bireysel niteliklere bağlı etkili bir güç biçiminde tanımlarken Zaleznik ise liderliği, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkilemek amacıyla güç kullanma biçiminde tanımlamaktadır (Etzioni, 1964, Argyris, 1976, Zaleznik, 1977, Graen, 1976, Bennis ve Nanus 1985 ve Bass, 1985'ten, akt. Yıldırım, 2015, s. 16). Yukl, liderin izleyenleri "inanç ve değerler, olayları yorumlama biçimi, belirli amaçları başarma konusunda güdüleme, beceri ve özgüven sağlama, karşılıklı güven ve iş birliği" açısından etkilediğini belirtmektedir (akt. Özdemir, 2018, s. 201). Liderlik tanımlamalarına yansıyan tüm bu farklılaşmalara rağmen liderlik kavramını özetle, bir insan grubunu belli bir amaca yönelik harekete geçirme süreci olarak nitelendirmek mümkündür.

2.2.1. Liderlik yaklaşımları

Tarihsel süreç içerisinde farklı yönetim yaklaşımlarının ortaya çıkmasına paralel olarak çeşitli liderlik yaklaşımları da ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlar ana hatlarıyla büyük adam yaklaşımı, bireysel özelliklere dayalı geleneksel liderlik yaklaşımları, davranışsal liderlik yaklaşımları, durumsal liderlik yaklaşımları ve modern liderlik yaklaşımlarıdır. Bu araştırmanın ana başlıklarından birisini oluşturan paylaşımcı liderlik yaklaşımına geçmeden önce farklı dönemlerde ortaya atılan liderlik yaklaşımlarına kısaca göz atmakta yarar vardır.

2.2.1.1. Büyük adam yaklaşımı

Liderlik türlerine yönelik geleneksel yaklaşımların başında büyük adam teorisi gelmektedir. Bu yaklaşıma göre liderlik, doğuştan gelir ve sonradan edinilmesi mümkün değildir. Bu yaklaşımı savunan teorisyenler, dünya tarihinin büyük adamların tarihi olduğunu düşünmektedir. *Kahramanlar Üzerine/ On Heroes* adlı eseriyle Thomas Carlyle ve *Kalıtısal Dahi/ Hereditary Genius* adlı eseriyle Francis Galton, büyük adam teorisinin gelişmesine büyük katkı sunmuşlardır. Carlyle ve Galton (akt. Özek, 2020) sıradan insanlardan farklı olarak liderlerin doğuştan üstün yeteneklerle donatıldıklarını savunmaktadır (s.213-214).

Tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde liderliğin ilk olarak kriz durumlarında ortaya çıkan kahramanlar etrafında şekillenen bir olgu olduğu görülmektedir. Liderliğe yönelik bu klasik bakış açısı, insan topluluklarını içerisinde

buldukları zor durumdan kurtararak onlara amaç ve yön veren kişilere atfedilen bir özellik olarak liderleri, izleyenlerden farklı ve daha yüksek niteliklerle tanımlanan bir konuma getirmiştir. Toplumların büyük dönüşümlerine önderlik eden bu liderler, alanyazında liderliğe yönelik ilk kuramsal arka plan olarak nitelendirilebilecek Büyük Adam teorisi temellerini oluşturmuştur (Şahin, 2012, s.143). Kahraman kişilerin liderlik özelliklerine sahip olduğu düşüncesi üzerine şekillenen Büyük Adam teorisi, liderlerin, diğer insanlardan farklı özelliklere sahip olduğu varsayımını ortaya çıkarmıştır (Northouse, 2007, s.15).

2.2.1.2. Özellikler yaklaşımı

Büyük Adam yaklaşımı, liderliğe yönelik kuramlardan biri olan özellikler kuramının gelişmesine kapı aralamıştır. Liderleri, izleyenlerden ayıran özelliklere odaklanan kuramın temelinde “Lider olunmaz, lider doğulur.” düşüncesi yatmaktadır (Şişman, 2002, s.5). Büyük adam yaklaşımının bir devamı olarak da görülen özellik yaklaşımı, doğuştan edindikleri üstün yeteneklerine ek olarak liderlerin fiziksel özellikleri, zekâ düzeyleri, konuşma becerileri ve eğitim durumları gibi kişilik özellikleri ile iletişim becerileri, cesaret, risk alma, girişimcilik gibi sosyal becerilerini de çözümlenmeye odaklanmaktadır. Lider özellikleriyle ilgili yapılmış 124 araştırmayı çözümlen Stogdill (akt. Özdemir, 2018), liderlerin, lider olmayanlara kıyasla daha zeki, anlayışlı, uyanık, sorumluluk bilincine sahip, girişken, özgüven sahibi ve sosyal yönü güçlü kimseler olduğunu tespit etmiştir (s. 206).

2.2.1.3. Davranışsal Yaklaşımlar

1930'lara gelindiğinde başta psikoloji ve yönetim bilimi olmak üzere birçok disiplinde davranışı esas alan teoriler, yaklaşımlar ve araştırmalar yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu araştırma ve yaklaşımlardan liderlik düşüncesi de etkilenmiştir. Bu dönemde Iowa, Ohio ve Michigan üniversitelerinde liderlerin kalıtsal özelliklerinden çok davranışlarına odaklanan araştırmalar yapılmıştır. Iowa araştırmalarında “otoriter liderlik, serbestlik tanıyıcı liderlik ve demokratik liderlik” olmak üzere üç tür liderlik davranışı tespit edilmiştir. Ohio araştırma bulgularında ise, yapı kurma odaklı ve ilgi odaklı olmak üzere iki tür liderlik davranış örüntüsü tespit edilmiştir. Buna göre yapı kurma odaklı liderler, iyi bir örgüt sistemi kurmaya ve güçlü iletişim ağları inşa etmeye odaklanırken ilgi odaklı liderler ise, insan ilişkilerini ve çalışanların psikolojik

gereksinimlerini daha çok önemsemektedir. Etkili ve etkisiz liderlerin davranışlarını ve liderliğin temel özelliklerini belirlemek amacıyla Rensis Likert başkanlığında yürütülen Michigan araştırmalarında ise biri görev odaklı, diğeri ilişki odaklı olmak üzere liderlere ait iki davranış biçimi bulunmuştur. Bu araştırmalara göre görev odaklı liderler, işle uyumlu planlamalar yapmakta, yapılan görevin yapısıyla uyumlu eş güdüm faaliyetlerine odaklanmakta ve çalışanların performanslarını izlemektedir. Buna karşın ilişki odaklı liderler, çalışanlarıyla daha nitelikli ilişkiler kurmaya önem vermekte ve astlarını desteklemektedir. Bu durumun bir sonucu olarak liderle çalışanlar arasında bir güven duygusu oluşmakta ve çalışanlar kendilerini güvende hissetmektedirler. Likert, bu araştırmaların sonunda *Sistem 4 Modeli* adını verdiği ve dört liderlik tipini gösteren bir liderlik sınıflandırması ortaya atmıştır. Bunlar *sömürücü otoriter liderlik*, *yardımsaver otoriter liderlik*, *danışmalı liderlik* ve *katılımcı grup liderliği* şeklindedir (Özek, 2020 s.215-217).

Davranışsal liderlik kuramları, liderlerin özelliklerinden ziyade davranışlarına odaklanmakta, liderlerin astlarını etkilemek ve onların performanslarını artırarak işlerin tamamlanmasını sağlamak üzere sergiledikleri davranışları belirlemeye yönelmektedir (Rowe ve Guerrero, 2011, s.100). Bu kapsamda lider davranışları, kişiler arası ilişkiler ve görev odaklı davranışlar olmak üzere iki eksen arasında değişkenlik gösteren davranışlar olarak sınıflanmaktadır (Northouse, 2007, s.69). Ancak yapılan çalışmalar, liderliği açıklamada gerek özellikler kuramının gerekse davranışsal kuramların tek başlarına yeterli olmadığını göstermiştir. Bu süreçte durumsal liderlik kuramları ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar, her zaman ve her yerde geçerli bir liderlik özelliği veya davranışının olamayacağı, içerisinde bulunan durumların etkili veya etkisiz liderliğin ortaya çıkmasında etkili olduğunu göstermiştir (Ergeneli, 2006, s.222; Northouse, 2007, s.89).

2.2.1.4. Durumsal Yaklaşımlar

1960-70'li yıllara gelindiğinde davranış odaklı liderlik yaklaşımlarının liderlik sürecindeki etkiyi, yani lider etkililiğini ihmal ettiği veya izah etmekte yetersiz kaldığı yönündeki eleştiriler artmaya başlamıştır. Bu dönemde lider etkililiğini incelemeye ve anlamlandırmaya odaklanan çalışmalar, liderlik etkisinin bağlama, koşullara, yani durumsal faktörlere bağlı olarak değiştiğini belirtmişlerdir. Araştırmaları sonucunda *koşula bağlı liderlik* yaklaşımını ortaya atan Fred Fiedler, liderlerin görev odaklı

davranışlarının mı yoksa ilişki odaklı davranışlarının mı ön plana çıkacağını ve daha etkili olacağını durumsal etmenlerin belirlediğini ifade etmektedir. *Durumsal liderlik teorisini* ortaya atan Paul Hersey ve Ken Blanchard ise, örgütlerde farklı görevlerin söz konusu olduğunu ve her bir görev tipinin farklı bir liderlik biçimini gerektirdiğini belirtmektedir. Bu sebeple liderin, uygulayacağı liderlik tarzını, çalışanların bireysel olgunluk düzeyine göre belirlemesi gerektiğini ifade etmektedirler (Özdemir, 2018, s. 210-212).

2.2.1.5. Modern liderlik stilleri

Liderlik; yönetim, siyaset, işletme, eğitim gibi alanlarda çok yoğun olarak araştırılan ve tartışılan bir olgudur. Bu konudaki tartışma ve araştırmalar son dönemde daha çok artmış ve buna bağlı olarak önceki kuram ve yaklaşımlara alternatif birçok yaklaşım ileri sürülmüştür. Durumsal kuramları temel alan liderlik yaklaşımlarından sonra ileri sürülen liderlik yaklaşımlarına modern liderlik stilleri veya liderlik modelleri denilmektedir. Yeni liderlik yaklaşımlarına vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, işlemci liderlik, hizmetkâr liderlik, ruhsal liderlik, etik liderlik, kuantum liderlik, demokratik liderlik, öğretim liderliği, öğretmen liderliği ve paylaşımcı liderlik/dağıtımçı liderlik örnek olarak zikredilebilir (Güçlü ve Koşar, 2016). Yeni yaklaşımlardan biri olan paylaşımcı liderlik, bu araştırmamızın ana unsurlarından birini oluşturduğundan bu yaklaşımın ortaya çıkış süreci, tarihsel arka planı, tanımlanması ve boyutları detaylı olarak incelenmiş ve profesyonel sermayeyle ilişkisi ele alınmıştır.

2.3. Paylaşımcı Liderlik

Yukarıda da ifade edildiği üzere büyük adam teorisinden başlayarak devam eden süreçte özellikle 2000’li yıllardan sonra modern ve post-modern yönetim yaklaşımları ve değişken çevresel özelliklerin etkisiyle sayısız liderlik stili ortaya atılmıştır. Bunlar arasında karizmatik liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümsel liderlik ve stratejik liderlik türlerinin alanyazında sıklıkla çalışılan ve pek çok örgütsel ve yönetsel değişken ile ilişkileri bağlamında ele alınan liderlik stilleri oldukları görülmektedir. Ancak bu liderlik stilleri, sayısız diğer liderlik stilleri gibi tek bir kişinin liderliğine odaklanmakta ve temel aldığı “lider” etrafında örgütsel süreçleri, işleyişi, örgüt ortamındaki etkileşimleri ve örgüt-çevre ilişkilerini konumlandırmaya yönelmektedir (Talan, 2010, s.8). Bunun temelinde de aslında en eski liderlik anlayışı olarak nitelendirilebilecek kahraman lider anlayışı yer almaktadır.

Bilginin, üretimin ve örgütsel yapıların her geçen gün girift bir hal aldığı ve karmaşık yapılara büründüğü bir vasatta kişiye odaklı yönetim ve liderlik anlayışı artık kabul görmemektedir. Bunun yerine iş birliği, ortak görev ve sorumluluk bilinci, amaç birlikteliği ve ekip çalışmasına dayalı yönetim ve liderlik anlayışları tartışılmakta ve tercih edilmektedir. Yani tek kişiye endeksli bireysel liderlik yaklaşımları yerine ortak aklı temel alan yaklaşımlar daha çok rağbet görmektedir. Eğitimli insan gücünün büyük önem arz ettiği bu dönemde okul örgütleri ve eğitim kurumları eskisinden daha çok ilgi görmektedir. Bununla birlikte toplumun ve yöneticilerin okullara dair beklentileri de artmıştır. Geleneksel okul liderliği anlayışıyla bugünkü toplumsal beklentileri karşılamak mümkün görünmemektedir. Okullar, bir yandan toplumsal değişimde önemli bir yere sahipken diğer yandan toplumsal değişimlerden doğrudan etkilenmektedir. Bu sebeple okul liderliğinin de toplumsal yönelimlere ve beklentilere uygun olarak yeniden yapılandırılması beklenmektedir (Bostancı, 2012; Özer ve Beycioğlu, 2013).

Çevresel değişimlerin hızlanması, örgütün iç ve dış çevresinin karmaşıklaşması, insan ihtiyaçlarının sınırsızlığı ve belirsizliğin artması gibi pek çok faktörün de etkisiyle kahraman lider anlayışına meydan okuyan başka bir anlayışın ortaya çıktığı görülmektedir (Harris ve Spillane, 2008, s.31-32; Thorpe, Gold ve Lawler, 2011, s.239). Temelleri 1920'li yıllarda atılan örgüt ve yönetim alanında geleneksel ve baskın olan söyleme karşı varlık gösteren bu anlayış, bir kişinin liderliği yerine çoklu liderlik anlayışını gündeme getirmektedir (Fitzsimons, James ve Denyer, 2011, s.315; Pearce ve Conger, 2002, s.4). Farklı çalışma alanlarının etkisiyle alanyazında farklı adlandırmalara rastlansa da bu yaklaşımı *paylaşımçı liderlik/dağıtımçı liderlik* kavramı altında bütünleştirmek mümkündür. Alanyazında çok sayıda çalışma, paylaşımçı liderlik/paylaşılan liderlik (shared leadership) kavramı ile dağıtımçı liderlik/dağıtılan liderlik (distributed leadership) kavramını aynı anlamda kullanmakta ve bunları aynı yaklaşımlar olarak değerlendirmektedir. Buna karşın paylaşımçı liderlikle dağıtımçı liderlik arasında kuramsal bağlamda, uygulamada ve alan araştırmalarında çok sayıda ortak yön bulunduğunu kabul etmesine rağmen bu iki liderlik türünün farklı yaklaşımlar olarak değerlendirilmesinin daha uygun olacağını belirten çalışmalar da söz konusudur (Baloğlu, 2011; Göksoy, 2016). Bu çalışmada ise her ne kadar paylaşımçı liderlik ifadesinin kullanılması tercih edilmişse de paylaşımçı liderlik ile dağıtımçı liderliğin çok

büyük oranda benzer kavramlar ve yaklaşımlar olduğu görüşü ölçüt alınmıştır (Göksoy, 2016).

Paylaşımıcı veya dağıtımcı liderlik kavramı yakın zamanda kullanılmış olsa da liderliğin dağıtılması ve paylaşılması yönündeki düşünceler, daha eski yıllara dayanmaktadır. Bu dönemde Gibb, 1954'te kaleme aldığı *Leadership* adlı makalesinde liderliğin işlevinin dağıtılması ve paylaşılması durumunda hem örgüte zaman kazandırılabileceğini hem liderlerin daha başarılı sonuçlar elde edebileceğini hem de uygulamada daha çok yetkinlik sağlanacağını ileri sürmüştür. 1960-70'li yıllarda ise etkileşimin, örgütsel motivasyonu sağladığı ve geliştirdiği yönündeki yaklaşımlar, paylaşımıcı liderliğin temellerini inşa eden diğer etkenler olmuştur (Aslan ve Ağiroğlu, 2014).

Paylaşımıcı liderlik, tek bir kişinin lider olarak nitelendirildiği ve diğer tüm süreçlerin bu lider etrafından şekillendirildiği “lider” odaklı anlayışın bir antitezi olarak görülebilir. Hatta kimi araştırmacılar, bu özelliği nedeniyle paylaşımıcı liderliği “kahramanlık sonrası” bir liderlik yaklaşımı olarak nitelendirmiştir (Bolden, 2011, s.251; Lashway, 2003, s.3). Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler nedeniyle bilginin saniyeler içerisinde yüksek miktarda arttığı, küreselleşmeyle birlikte sınırların ortadan kalkarak bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeylerde rekabetin had safhaya ulaştığı ve becerilerin alt alanlara ayrılarak çeşitlendiği günümüzde tek bir kişinin, tüm kararları verme düzeyinde yetkinliğe sahip olması olanaksız hale gelmiştir. Bir örgütte yapılması gereken işlerin tek bir kişinin yürütücülüğünde gerçekleşmesini beklemek, gerçekçi olmaktan çıkmıştır (Harris ve Spillane, 2008, s.31-32; Storey, 2004, s.250-251). Artık herkesin kendi bilgi, beceri ve uzmanlığına göre liderlik sürecine dahil olduğu bir anlayışa gereksinim duyulmaktadır. Bu anlayış, liderliğin tek bir kişi tarafından yürütülmesi yerine örgüt üyelerinin çoklu katılımı ile gerçekleştiği bir süreç vurgu yapan paylaşımıcı liderlik anlayışının, örgüt ve yönetim alanyazınında öneminin gün geçtikçe artması ile sonuçlanmıştır.

Paylaşımıcı liderlik anlayışı, İngilizce alanyazında “shared leadership” ve distributed leadership” olmak üzere iki farklı kavram etrafında gelişme göstermiştir. Fitzsimons, James ve Denyer (2011, s.315) bu durumu, yönetim ve organizasyon alanyazınının alt alanlardan oluşan parçalı bir yapıya sahip olmasıyla açıklamaktadır.

Buna göre “shared leadership” daha çok takım odaklı alanyazında ortaya çıkıp gelişen bir kavramken “distributed leadership” eğitim örgütleri ve okul yönetimi alanlarında gelişme göstermiştir. Takım odaklı alanyazında grubun ortak amaçlarına ulaşılması sürecinde grup üyelerinin ortak liderliğine vurgu yapan “shared leadership” kavramının gelişmesinde öz-liderlik ve süper liderlik gibi liderlik yaklaşımlarının etkisi üzerinde durulmaktadır. Okul etkililiğini temel alan çalışmalarda ise birden çok bireyin liderlik sürecine katılmasıyla birlikte bu üyeler ve içerisinde bulunulan durumun özelliklerini birlikte dikkate alan “distributed leadership” kavramı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalarda aynı zamanda paylaşımcı liderliğin okul yönetiminde nasıl uygulanacağı sorusuna da yanıt aranmaktadır (Elmore, 2000; Spillane, 2005; Harris, 2003). Zira yapılan araştırmalar paylaşılan liderliğin okullarda eğitim ve öğretimin kalitesini ve başarıyı artırdığını göstermektedir (Aslan ve Ağiroğlu, 2014). Bu kavramların teorik arka planları farklılık göstermekle birlikte temelde her ikisinin de ortak noktası, tek bir lider yerine birden fazla kişinin katıldığı bir liderlik anlayışı üzerinde durmaları ve böylece uzun bir geçmiş ve yüklü bir içeriğe sahip olan liderlik alanyazınının önemli bir bölümüne meydan okumalarıdır. Bu kapsamda alanyazında bu iki kavramın birbirlerinin yerine kullanılabilceği de ifade edilmektedir (Fitzsimons, James ve Denyer, 2011, s.314; Göksoy, 2016, s.305; Martin vd., 2018, 672). Bu nedenle bu çalışmada, “paylaşımcı liderlik” kavramı tercih edilerek İngilizce alanyazında yer alan her iki kavramın ortak vurgusu olan örgüt geneline yayılmış ve birden çok kişinin liderliğini ifade etmek amaçlanmıştır.

2.3.1. Paylaşımcı liderliğin tarihsel ve kuramsal arka planı

Paylaşımcı liderlik, spesifik bir liderlik stili, liderlik davranışı veya bir davranış örüntüsünden ziyade liderliğe yönelik farklı bir bakış açısını ifade etmektedir. Kavramın yaygınlık kazanması ve özellikle eğitim alanyazınında kullanımının artması 2000’li yıllarda gerçekleşmiş olsa da bu kavramla ortaya konan yönetsel bakış açısının çok daha eskilere dayandığı görülmektedir. Özellikle insan ilişkileri yaklaşımı ve bu yaklaşımın gelişmesine katkıda bulunan araştırmacıların örgüt ve yönetim süreçleri ile ilgili ortaya attığı düşünceler, paylaşılan liderliğin tarihsel ve kuramsal arka planının oluşmasında etkili olmuştur (Pearce ve Conger, 2002, s.4) Her ne kadar paylaşımcı liderlik kavramı olarak 1950’lerden önce kullanılmamış olsa da liderliği, tek bir kişiye veya başka bir deyişle formal olarak güç ve yetki sahibi kılınan bir yöneticiye atfedilen bir özellikten

ziyade örgüt içerisinde yayılmış bir süreç olarak görme düşüncesinin daha önce de dile getirildiği bilinmektedir. Bu kapsamda kavramın gelişmesine katkıda bulunan ve kavramın kuramsal arka planını oluşturan gelişmelerden öne çıkanlar aşağıda özetlenmiştir (Fitzsimons, James ve Denyer, 2011, s.315; Pearce ve Conger, 2002, s.4-5):

Durum Kanunu: İnsan ilişkileri yaklaşımının kuramsal arka planının gelişmesinde önemli katkıları bulunan ve yönetim alanyazınına çok kritik katkılar yapan Mary Parker Follet'in (1924), paylaşımcı liderliğin de fikrinsel temellerini "durum kanunu" ile attığı görülmektedir. Follet, durum kanunu ile örgüt içerisinde kuralları kişilerin değil, durumların belirlemesi düşüncesine vurgu yapmaktadır. Katılımcı bir karar verme sürecini temel alan bu anlayış, tekil otorite yerine örgüt içerisinde çoklu ve birikimli bir otorite dağılımından söz etmektedir (Fry ve Thomas, 1996, s.12).

Rol Farklılaşması: Grup üyelerinin üstlendikleri rollere yönelik bir kavram olan "rol farklılaşması", Benne ve Sheats (1948) tarafından grup içerisindeki rollerin işlevlerine yönelik geliştirilen bir taksonomiye dayalı olarak ortaya atılmıştır (Mudrack ve Farrell, 1995, s.542-543). Buna göre liderlerin sergilediği roller görev rolleri ve sosyoduygusal roller olmak üzere iki kategoriye dayandırılarak incelenmiştir. Bu kapsamda yer alan rollerin, formal olarak atanmış konumdaki liderden farklı grup üyeleri tarafından da sergilenebileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır (Pearce ve Conger, 2002, s.8).

Ortak Liderlik: Liderliğin iki ayrı kişi tarafından aynı anda yürütülmesi düşüncesinin Solomon, Loeffler ve Frank tarafından 1953 yılında ortaya atıldığı bilinmektedir. Bu düşüncenin Hennen ve Bennis (1999) tarafından "ortak liderlik" kavramı altında, hiyerarşik olarak aynı konumdaki iki liderin, yönetim sorumluluklarını paylaşması durumunu açıklayan bir kavram geliştirdiği görülmektedir (Vine vd., 2008, s.34). Bu kavram, birden fazla kişinin liderliğine vurgu yapması bağlamında paylaşımcı liderliğin ortaya çıkışına zemin hazırlayan bir süreç olmuştur.

Sosyal Takas Teorisi: Kökenleri 1950'lere dayanan sosyal takas teorisi, insanların kurdukları sosyal ilişkilerde karşılıklı beklenti içerisinde oldukları düşüncesine dayanmaktadır. Buna göre bireyler, verdikleri ödünlere veya ödedikleri bedeller karşılığında bir kazanç elde etme ve ödüllendirilme beklentisi içine girmektedirler. Buna göre bireyler kurdukları sosyal ilişkilerde karşı tarafa yönelttikleri olumlu tutum ve

davranışların karşılığında benzer şekilde kendilerine olumlu tutum ve davranışlar yöneltilmesini beklemektedirler (Cropanzano vd., 2017, s.2) Bu teorinin sosyal bilimlerde gelişmesine etki eden isimler arasında Homans (1958), Blau (1964) ile Thibaut ve Kelley (1959) yer almaktadır (Emerson, 1976, s.335). Bu teorinin paylaşımcı liderlikle ilişkisi ise örgüt içerisindeki etki süreçlerini şekillendiren bir faktör olarak görülmesiyle açıklanmaktadır. Liderliğin bir tür etkileme süreci olarak görüldüğü düşünüldüğünde bu etkinin yalnızca formal liderde toplanmadığı ve örgüt üyeleri arasında da paylaşıldığı belirtilmektedir (Pearce ve Conger, 2002, s.8-9).

Lider-Üye Etkileşimi: Lider-üye etkileşimi kapsamında gelişen bakış açısı, liderin sergilediği davranışlar veya liderlik süreçleri üzerinde izleyicilerin bir rolü olduğu düşüncesine dayanmaktadır (Pearce ve Conger, 2002, s.10-11). Bu kapsamda lider-üye etkileşimi bir yönüyle izleyiciler ile lider arasında bir tür karşılıklı ilişkiyi içerirken diğer yandan liderin, bütün izleyicilere aynı şekilde davranmadığı/davranmadığı konusunu da gündeme getirmektedir (Burns ve Otte, 1999, s.225-226; Martin vd. 2005, s.142). Bu yönleriyle hem sosyal takas kuramı hem de yol-amaç kuramı ile ilişkili görünen lider-üye etkileşiminin özellikle grup alanyazınında izleyicilerin liderlik süreçlerine etkisini gündeme getirerek paylaşımcı liderliğin gelişmesine etki ettiğini söylemek mümkündür.

Doğal Liderlik: Hollander (1961) tarafından kavramsallaştırılan doğal liderlik, örgütlerdeki informal grupların etkisine vurgu yapan bir kavramdır. Doğal liderlik örgütlerde yukarıdan aşağıya doğru uzanan bir otorite hiyerarşisi ve atanmış liderler yerine informal bir yapılanmaya gidişin sonucu olarak ortaya çıkan bir liderlik türüdür (Hanna vd., 2021, s.77; Pescosolido, 2002, s.584). Bu informal yapılanma neticesinde liderin de formal olarak atanmış olması yerine grup üyeleri tarafından informal olarak zamanla lider olarak görülen veya seçilen kişi olması durumu ortaya çıkmaktadır. Liderin grup içerisinde kendiliğinden ortaya çıkması da birden çok kişinin grupta lider olarak görülebilme ihtimalini gündeme getirmektedir (Pearce ve Conger, 2002, s.8-9).

Liderliğin İkamesi: Kerr (1977) tarafından kavramsallaştırılan bu anlayış, House ve Evans tarafından geliştirilen yol-amaç kuramına dayandırılmaktadır (Howell ve Doffman, 1981, s.714-715). Yol-amaç kuramının temelinde liderin izleyicileri tanıyıp onların yeterlikleri ve ödül beklentileri çerçevesinde en iyi şekilde motive olabilecekleri

yolu belirleyip motive olmalarını sağlamak yer almaktadır (House, 1996, s.323-324). Yol-amaç kuramının getirdiği bu bakış açısına dayalı olarak liderin etkili olmayan veya izleyenleri motive etmede yetersiz kalan davranışlarının ikame edilmesi yerine liderin motivasyon sağlayabilecek davranışlara yönelmesi anlayışı doğmuştur. Bu anlayış, örgütlerde liderliğin yeri doldurulabilir yönlerine diğer bir deyişle formal olarak bir lidere gereksinim duyulmayan durumlara atıfta bulunmaktadır. Örgütteki rutin işler ve standardize edilmiş görevler bunlar arasında yer almaktadır (Pearce ve Conger, 2002, s.8-9). Böyle bir anlayışın çıkış noktasında liderlerin zamanlarını daha etkili olabilecekleri işlerde harcaması yer almaktadır. Eğitim örgütlerinde bu durum, okul liderinin eğitim öğretim süreçlerine daha fazla zaman ayırması şeklinde ifade edilmektedir (Sergiovanni, 1992, s.41). Bunun yanı sıra liderliğin ikamesi anlayışı, bir liderin, her şeyi doğru bir şekilde yapmasının mümkün olmadığı ve liderlik görev ve davranışlarının, örgüt üyeleri arasında paylaşılarak daha etkili sonuçlara ulaşılabileceği varsayımına dayanan paylaşımcı liderlik yaklaşımıyla da uyumlu görünmektedir. Buna örnek olarak örgüt üyelerinin her birinin birer değişim öznesi olarak örgütün dönüşümüne katkıda bulunduğu bir yapıda dönüşümsel bir lidere gereksinim kalmamasından söz edilebilir.

Öz-liderlik: Liderliğin ikamesi anlayışı çerçevesinde Manz ve Sims (1980) tarafından yönetim alanyazınına kazandırılan öz-liderlik, insan davranışlarının şekillenmesinde kişinin kendi içsel süreçlerinin etkisini temel almaktadır (Stewart, Courtright ve Manz, 2011, s.185-186). Öz-liderlik, kişinin kendini gözlemlemesini, kendi kendini motive edebilmesini, davranışları üzerinde kontrol sahibi olmasına ve sonuca ulaşmasına yardımcı olacak süreçleri yönetebilmesini kapsayan bir içeriğe sahiptir (Manz, 1986, s.588-589). Paylaşımcı liderliğe yönelik özellikle grup temelli alanyazında üzerinde durulan öz-liderlik, birey düzeyinden grup ve örgüt düzeyine genişletilebilecek bir kavram olarak nitelendirilmektedir (Fitzsimons, James ve Denyer, 2011, s.315). Nitekim, öz liderliğin grup içerisinde yayılması, kendi kendini yöneten takımların ortaya çıkışı ile ilişkili kabul edilmektedir (Quinteiro, Passos ve Curral, 2016, s.120). Benzer bir anlayışla örgüt içerisinde öz-liderliğin yayılması, liderlik sürecinin formal liderin tekelinden çıkarak tüm örgüte yayılan ve örgüt üyelerince paylaşılan bir yapıya kavuşmasına kapı aralayabilir (Houghton, Neck ve Manz, 2002, s.124). Bu da öz-liderliğin, paylaşımcı liderliğin gelişmesi sürecindeki etkilerinin önemine işaret etmektedir.

Süper Liderlik: Öz-liderlik anlayışı çerçevesinde değerlendirilebilecek olan süper liderlik, liderin, izleyicileri kendi kendilerine liderlik edebilecek şekilde gelişmelerine yardımcı olan bir liderlik türünü ifade etmektedir. Bu, etkili birer öz-lider olmaları yönünde izleyicilerini destekleyen ve güçlendiren bir lidere atıfta bulunmaktadır. Bu yönüyle süper-liderlik, paylaşımcı liderliğin ortaya çıkmasında etkili olan ve paylaşımcı liderliğin ortaya çıkışını kolaylaştıran bir liderlik türü olarak anılmaktadır (Houghton, Neck ve Manz, 2002, s.124). Süper liderliğin, paylaşımcı liderlikle ilişkisi, kavramın gelişmesinde etkili olan Manz ve Sims (1991, s.18) tarafından kullanılan “kahraman liderliğin ötesi” ifadesinden de açıkça anlaşılabilir. Buna göre süper liderlik, karizmatik liderlikte olduğu gibi tek bir kişiye yüklenen kahramanca niteliklerin ötesine geçerek, örgütte birden fazla liderin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

Katılımcı Karar Verme: Kurt Lewin (1947) tarafından gerçekleştirilen liderlik araştırmalarında ön plana çıkan katılımcı karar verme, geleneksel hiyerarşik modellerde gözlenen merkeziyetçi karar verme yerine örgüt üyelerinin karar süreçlerine katılımına dayanan bir anlayış ortaya koymaktadır (Lowin, 1968, s.68-69). Bu yönüyle katılımcı karar verme, gücün örgüt içerisinde dağılması anlayışına kapı aralayan bir yapıya sahiptir.

Güçlendirme: Çalışanların kendi yaptıkları işlerle ilgili konularda karar alma ve harekete geçme konusunda yetki sahibi olmasını ifade eden bir kavramdır. Bu kavram örgüt yapısının, çalışanların kendi işleri üzerinde otonomi sahibi olmasına olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi ve yine çalışanların yaptıkları işi başarıyla sonlandıracak yeterliklere sahip olmaları bağlamında açıklanmıştır (Conger ve Kanungo, 1988, s.473; Seibert, Wang ve Courtright, 2011, s.981). Güçlendirmenin arka planında yapılan işlerle ilgili en doğru kararları alacak olan kişilerin, o işi sürekli olarak yapan, diğer bir deyişle işin sahibi olan kişiler olduğu düşüncesi yer almaktadır. Ancak güçlendirme noktasında karar vermenin merkeziyetçi yapısı sarsılmakla birlikte doğal bir paylaşımcı liderlik sürecinden ziyade yetki ve sorumluluk aktarımı ön planda görünmektedir. Bu yönüyle güçlendirme, paylaşımcı liderlikten ayrı tutulmaktadır (Fitzsimons, James ve Denyer, 2011, s.315; Pearce ve Conger, 2002, s.12).

Yukarıda yer verilen pek çok kavram ve yaklaşım, paylaşımcı liderliğin gelişmesinde etkili olmuş yaklaşımlar arasında yer almaktadır. Zira bu kavram ve yaklaşımların hemen hemen hepsinin odak noktasında merkeziyetçi, aşırı bürokratik, katı

hierarchy ve kontrol odaklı bir yönetim anlayışından uzaklaşma düşüncesinin yer aldığı söylenebilir. Bütün bunlar genel bir değerlendirmeye tabi tutulduğunda yönetim alanyazınında insan ilişkileri yaklaşımının gelişmesiyle birlikte paylaşımcı liderliğe kapı aralayan düşüncelerin de gelişmeye başladığını söylemek mümkündür. Hatta bunların öncelikle sistem yaklaşımı ve ardından durumsallık yaklaşımıyla birlikte etkilerinin daha da artan bir oranda hissedildiği öne sürülebilir. Buna dayalı olarak özellikle durumsal yönetim ve durumsal liderlik yaklaşımları kapsamında burada yer verilmeyen pek çok düşünce, kavram ve yaklaşımın, paylaşımcı liderlik ile eş zamanlı bir şekilde özellikle 2000’li yıllarda gelişim gösterdiği de söylenebilir. Bunun yanı sıra yukarıda yer alan kavram ve yaklaşımların liderlik, güç ve etkileme süreçleri, yönetim kuramları ve grup/takım çalışmaları gibi yönetim ve organizasyon alanyazınında farklı alanlarında gelişme gösterdikleri bilinmektedir. Ancak ortak noktaları, hepsinin sunduğu bakış açısının tekil liderlik düşüncesine meydan okuyan bir liderlik anlayışına kapı aralamasıdır.

2.3.2. Paylaşımcı liderliğin tanımlanması süreci ve diğer liderlik türlerinden ayrılan özellikleri

Paylaşımcı liderliğin kuramsal arka planını oluşturan ve paylaşımcı liderlik düşüncesinin gelişmesine katkıda bulunan yukarıda yer verilen kavram ve yaklaşımlara ek olarak kavramın ilk kullanıldığı zamanlara ve o süreçten bugüne kadar nasıl bir gelişim gösterdiğine de değinmekte yarar görülmektedir. Bu kapsamda paylaşımcı liderliğin kavramsallaştırılması sürecindeki ilk girişimlerin Gibb (1947, 1954) tarafından gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür. Gibb (1947), öncelikle liderliği, grup içerisinde tek bir bireye atfedilen bir özellik olarak görmek yerine grubun amaç ve değerlerinin bir işlevi olarak tanımlamıştır. Böylece Gibb (1954), değişen durumlar neticesinde liderliğin bir kişiden başka bir kişiye geçmesi yönünde bir eğilimin ortaya çıktığından söz etmiştir (Thorpe, Gold ve Lawler, 2011, s.244-245). Paylaşımcı liderliğin düşünsel temelleri, daha önceki yıllarda atılmış olmasına karşın, kavram olarak ilk defa Gibb tarafından kullanıldığı belirtilmektedir (Gronn, 2008, s.146). Paylaşımcı liderliğin, hem yönetim ve liderlik kuramlarıyla birlikte gelişmesi hem de Gibb (1947, 1954, 1968) tarafından tartışılmasının ardından grup odaklı alanyazınında gelişen “shared leadership” kavramının ve eğitim yönetimi çalışmalarında sıklıkla rastlanan “distributed leadership” kavramının 2000’li yıllardan itibaren alanyazınında daha yoğun bir biçimde kullanıldığı

görülmektedir. Eğitim örgütlerinde paylaşımcı liderlik kavramının kullanımının yaygınlaşması ve bağımsız bir çalışma konusu olarak gelişmesi, 2000'li yıllara dayanmaktadır. Bu süreçte Gronn (2000, 2002) tarafından yapılan çalışmaların paylaşımcı liderliği bütüncül bir şekilde ele alıp alternatif bir liderlik yaklaşımı olarak duyurmasının önemli etkileri olmuştur. Benzer şekilde Spillane ve arkadaşlarının (Spillane, Halverson ve Diamond 2001, 2004), eğitim örgütlerinde paylaşımcı liderliğin özellikle uygulama süreçlerini ortaya koymak üzere yaptıkları çalışmalar da paylaşımcı liderliğin yeni bir liderlik anlayışı olarak gelişmesine öncülük etmiştir. Daha sonraki yıllarda ise paylaşımcı liderliğin eğitim yönetimi alanyazınında kavramsallaşmasına ve kuramsal arka planının şekillenmesine katkıda bulunan araştırmacıların sayısı artmıştır (Harris, 2008; Leithwood vd., 2007, MacBeath, 2005). Bu araştırmacıların katkılarıyla 2010'lu yıllardan itibaren paylaşımcı liderliğin farklı değişkenler bağlamında ele alındığı çalışmaların yaygınlaştığı görülmektedir.

Gerek kavramın gelişmesine büyük katkılarda bulunan araştırmacıların gerekse oluşturulan kuramsal arka plana dayalı olarak paylaşımcı liderliğe ilişkin uygulamalı çalışmalar yürüten araştırmacıların çeşitli tanımları bulunmaktadır. Ancak liderlik olgusunun kendisinde olduğu gibi paylaşımcı liderlikte de bu tanımlar, bazı ortak noktalarda buluşmakla birlikte genellikle çeşitlilik göstermektedir. Bu durumun önemli nedenlerinden biri, farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlarda, paylaşımcı liderliğin farklı bir yönünü vurgulama amacı güdülmesidir. Ancak paylaşımcı liderliğe yönelik somut ve net bir tanım ortaya koymanın güçlüğü de dikkate alınması gereken önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Bu güçlüğü temelinde ise paylaşımcı liderliğin, bir liderlik stili veya herhangi bir liderlik davranışı ortaya koymaktan öte liderliğe yönelik yeni bir anlayış getirmesi yer almaktadır (Bennett vd., 2003, s.2; Bolden, 2011, s.256). Paylaşımcı liderliğin kapsamlı ve karmaşık bir liderlik anlayışını ortaya koyması nedeniyle daha çok tanımlardan ziyade ayrıntılı betimlere yer verildiği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte paylaşımcı liderliğin ne ifade ettiğinin basit ve somut bir şekilde anlaşılmasını sağlamak üzere alanyazında yer verilen tanımlar ve betimlemelerden öne çıkanlar aşağıda açıklanmıştır.

Paylaşımcı liderliğe ilişkin en eski tanım, kavramı ilk kez kullanan Gibb (1954, 1968) tarafından yapılmıştır. Kendisi, dönemin baskın yönetim ve liderlik anlayışına meydan okumuş ve liderliğin, tek bir kişiye ait olması düşüncesine, diğer bir deyişle her

grup veya örgütün tek bir kişinin liderliği altında yönetilmesini gerekli gören anlayışa karşı çıkmıştır. Gibb (1954, s.902) bundan yaklaşık 70 yıl önce liderliğin, “içerisinde bulunulan durum değiştikçe bir kişiden diğerine geçen bir işlev” olması gerektiğine değinmiştir. Liderliği, gruba ait bir özellik olarak tanımlamış ve liderliğin, grubun tamamı tarafından yerine getirilmesi gereken bir işlev olduğunu belirtmiştir. Daha sonraki süreçlerde, liderliğin, grup içerisinde üyeler arasında el değiştiren bir nitelik olduğu düşüncesini geliştirerek, lider ve izleyicilerin birbirlerini dışarıda bırakan iki ayrık küme olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda Gibb (1968, s.252), liderler ve izleyiciler arasında sık sık rol değişimi olduğunu belirterek merkezi konumda, formal olarak atanmış ve tek bir kişinin tekelindeki liderlik düşüncesi yerine grup üyeleri arasında dağılan bir liderlik anlayışına geçiş yapmıştır. Liderliğe yönelik bakışı ile bir kişide odaklanan liderlik yerine grup üyeleri arasında paylaşılan liderlik düşüncesini, “paylaşımçı liderlik” kavramını kullanarak vurgulayan Gibb, kendinden sonraki araştırmacılar için yol gösterici olmuştur.

Paylaşımçı liderliğin 2000’li yıllardaki hızlı gelişimine geçmeden hemen önce paylaşımçı liderliğin Yukl (1999) tarafından, kapsamlı bir şekilde tanımlandığı görülmektedir. Yukl (1999, s.292-293) paylaşımçı liderliğin, kahraman liderlik anlayışına dayalı geleneksel yaklaşımlara bir alternatif olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu alternatif yaklaşımda liderlik, “işlerin etkili bir şekilde tamamlanmasını sağlamak üzere bireysel ve kolektif kapasitelerin artırılmasına hizmet edecek şekilde grup üyeleri arasında paylaşılan bir süreç” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda tüm yönetim işlerinin veya liderlik süreçlerinin tek bir kişi tarafından yürütülmesi yerine bunlardan bazılarının birkaç kişi arasında paylaşılması veya bir liderlik işlevinin aynı anda birden çok kişi tarafından yürütülmesi ön plandadır. Bu bakış açısının ise paylaşımçı liderliğin basit bir iş bölümünden fazlası olarak görülmesine temel teşkil ettiğini söylemek mümkündür.

2000’li yıllara gelindiğinde merkeziyetçi yönetim ve tek kişinin kahramansı özelliklerine dayalı liderlik anlayışından uzaklaşma süreci, örgüt ve yönetim alanyazınının her alanında hız kazanmıştır. İnfomal ilişkilerin çok yoğun olduğu ve örgüt-çevre arasındaki sınırların çok keskin olmadığı eğitim örgütlerinde, bu süreç daha da hissedilir olmaya başlamıştır. Nitekim eğitim örgütlerinde insan kaynaklarının büyük çoğunluğunun öğretmenlerden oluşması ve öğretmenlerin birer uzman olmaları, merkeziyetçi bir yönetim anlayışının bu kurumlar açısından işlevselliğinin

sorgulanmasında etkili olan faktörler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda paylaşımcı liderlik anlayışı 2000'lerden itibaren eğitim örgütleri için önemle üzerinde durulan bir liderlik anlayışı haline gelmiştir. Bu süreçte paylaşımcı liderliğin ön planda olduğu öncü çalışmalardan biri, Elmore'un (2000) okul liderliğine yönelik yeni bir yapı kurulması gerekliliğine vurgu yapan kitabıdır. Burada okul liderliğinde paylaşımcı liderlik anlayışını gerekli kılan koşulları ele alan ve paylaşımcı liderliğin nasıl uygulanabileceği üzerinde duran Elmore (2000, s.15), paylaşımcı liderliğin, örgütün bütünsel performansından kimsenin sorumlu olmadığı bir liderlik anlayışı anlamına gelmediğine değinmektedir. Kitapta paylaşımcı liderlik "örgütte rehberlik ve yönlendirmenin birden fazla kaynağının olması, örgütteki uzmanlıkların ortak bir kültür yoluyla birbiriyle uyumlaştırılması" olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte yine Elmore'un (2000, s.15) kitabında, paylaşımcı liderliğe ilişkin "örgüt üyelerinin bilgi ve becerilerini zenginleştirme, bu bilgi ve becerilerin kullanılması konusunda ortak bir kültür inşa etme, örgütün farklı parçalarını birbirleriyle üretken bir ilişki içerisinde olacak şekilde bir arada tutma ve örgüt üyelerini, toplu halde ulaşılan sonuca yönelik katkıları bağlamında hesap verebilir kılma" gibi ifadeler yer verdiği de görülmektedir. Bunun yanı sıra bu söylem, her ne kadar paylaşımcı liderlik düşüncesinin gelişmesine katkıda bulursa da merkezi konumdaki bir liderin örgüt üyelerini güçlendirmeye yönelik girişimlerine daha fazla benzediği de söylenebilir.

Elmore (2000), paylaşımcı liderlikle ilgili ortaya koyduğu model ve görüşleri açıklarken, paylaşımcı liderliğin kuramsal arka planına ilişkin daha ayrıntılı bilgi edinebilmek için Spillane, Halverson ve Diamond (1999) tarafından yapılan bir çalışmaya işaret etmektedir. Nitekim, eğitim örgütlerinde paylaşımcı liderlik anlayışının kavramsallaşması ve gelişmesi sürecinde bu yazarların daha sonraki yıllarda yaptıkları çalışmaların da önemli etkileri olmuştur. Spillane, Halverson ve Diamond (2004, s.10), paylaşımcı liderliğin; liderler, izleyiciler ve içerisinde bulunulan durumun etkileşimi sonucu ortaya çıktığını veya bu etkileşimden oluştuğunu belirtmektedirler. Bu bakış açısına göre paylaşımcı liderliğin, sosyal ve durumsal bağlamlar arasında uzanan bir uygulama olduğu düşüncesi vurgulanmaktadır (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001, s.23). Böyle bir yaklaşımın paylaşımcı liderliği, sosyal bir paylaşım ve dinamik bir süreç olarak nitelendirdiği söylenebilir. Spillane (2005, s.145), paylaşımcı liderliğin, bireylerin eylemlerinden değil bunlar arasındaki ilişkilerinden meydana geldiğini belirterek sosyal

bir paylaşım olduğu düşüncesini pekiştirmektedir. Paylaşımçı liderliğe ilişkin bu bakış açısı aynı zamanda grup veya örgüt içerisinde birden fazla kişinin üstlendiği liderlik rollerinin durumlarla ilişkisine de dikkat çekerek dinamik bir yapıya atıfta bulunmaktadır.

Eğitim örgütlerinde paylaşımçı liderliğin bütünsel olarak kavramsallaştırılması ve ayrı bir liderlik anlayışı olarak gelişmesinde etkili olan isimlerden biri de Gronn'dur. Hatta takım odaklı alanyazın ile eğitim alanyazınında ayrı ayrı gelişmekte olan paylaşımçı liderlik anlayışlarının Gronn (2002) tarafından bağlantılı hale getirildiği belirtilmektedir (Fitzsimons, James ve Denyer, 2011, s.314). Gronn (2000, s.324) öncelikle “liderliğin sabit bir olgu olmadığını, akışkan ve süreç içerisinde ortaya çıkan bir olgu olduğunu” anlamak gerektiğini belirtmektedir. Liderliği, kişiye atanmış bir yetki olmaktan ziyade bir etki süreci olarak nitelendiren Gronn (2002, s.428-429), bu etkinin birden çok kişi tarafından uygulanabileceğini ortaya koyarak kavramın, ilişkisel yönüne vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle paylaşımçı liderliğin, bütünleştirilmiş bir etki sürecini içerdiği söylenebilir.

Paylaşımçı liderliğin kuramsal arka planının gelişmesine katkıda bulunan araştırmacıların açıklama ve tanımlarına ek olarak alanyazında, sonraki yıllarda farklı araştırmacıların yaptıkları tanımlara da rastlanmaktadır. Örneğin Bennet ve arkadaşları (2003, s.3), paylaşımçı liderliği, “bireysel bir eylemden ziyade ilişkiler içerisinde veya ilişkiler aracılığıyla yürütülen bir eylem” olarak tanımlamışlardır. Bu tanımda da daha önce sunulan tanımlarda olduğu gibi paylaşımçı liderliğin sosyal etkileşimler üzerinden gerçekleşen bir süreç olduğu dikkat çekmektedir. Thorpe, Gold ve Lawler (2011, s.241) ise paylaşımçı liderliği “birbirine bağımlı ve ortaklaşa yürütülen eylemlerle sonuçlanan ve çeşitli biçimlerde ortaya çıkan etki süreci” olarak tanımlamışlardır. Bu tanımda ise paylaşımçı liderlik kapsamında değerlendirilen liderlik davranışlarının birbirleriyle olan bağımlılık ilişkisi ve ortak eylem vurgusu ön plandadır. Paylaşımçı liderliğin, okul içerisinde ve okullar arasında mesleki öğrenme topluluklarının oluşmasına nasıl katkı sağlayacağını inceleyen Harris (2003, s.313-314), bu yeni liderlik anlayışının birlikte öğrenme, anlam ve bilgiyi birlikte ve iş birliği içerisinde yapılandırmayla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Paylaşımçı liderlik, liderliğin örgütün bütün kademelerine dağıtıldığı, liderlik görevinin paylaşıldığı, örgüte ortak aklın, ortak sorumluluk bilincinin, dayanışmacı ve

paylaşımçı bir ruhun egemen olduğu bir liderlik türüdür. Paylaşımçı liderlik, iş birliğini ve sosyal etkileşimi esas alır. Paylaşımçı liderlik, bireysel becerilerin ve kişisel vasıfların ötesinde rollerin ve sorumlulukların paylaşıldığı, dağıtıldığı ve liderlik anlayışının tüm örgüte yayıldığı bir süreçtir (Harris, 2003; Spillane 2003; Bostancı, 2012; Özer ve Beycioğlu 2013; Ağıroğlu ve Aslan, 2014). Paylaşımçı liderlik, örgüt mensuplarını güçlendirerek ve onlara uzmanlık alanlarında liderlik imkânı sunarak örgütteki beşerî kaynağı en üst düzeye çıkarmaktır (Özmuşul, 2018). Bolden ve arkadaşlarına göre paylaşımçı liderlik yapısı; liderliğin bireylerin etkileşimi ve örgütün ortak ürünü olarak şekillenmesi, sınırların esnek olması, net çizgilerle çizilememesi ve uygulamadaki çeşitliliğin çalışanların bir kısmı ya da tümünün katkısıyla sağlanması olmak üzere üç temadan oluşmaktadır (akt. Korkmaz ve Gündüz 2011).

Paylaşımçı liderliğin bir bakıma örgütte liderliği kurumsallaştırdığı söylenebilir (Erol ve Turhan, 2018). Eğitim örgütleri bağlamında paylaşımçı liderlik yaklaşımı; okul yöneticileri, öğretmenler, diğer çalışanlar, öğrenciler ve velileri de kapsayan yönetim ve liderlik anlayışıdır. Üst kademe yöneticiler dışında zikredilen paydaşların da verimi, etkililiği artırmak ve örgütün amaçlarına maksimum düzeyde ulaşmasını sağlamak amacıyla yönetsel kararlara ve uygulamalara bilgi, birikim, beceri ve deneyimleri oranında doğrudan veya dolaylı olarak katkı sunmasıdır (Harris ve Spillane, 2008). Paylaşımçı liderlik, toplumsal bir kurum olan okulun, diğer toplumsal kurumlar ve paydaşlarla iş birliği içerisinde olması, görev ve sorumluluğu örgütün bütün kademelerine paylaşması, şeffaflaşma ve hesap verme gibi durumları ön plana çıkarması bakımından okul örgütlerinin yapısıyla daha uyumlu bir liderlik stili olarak görülmektedir (Çelik, 2015, s. 213; Çolakoğlu, 2005).

Paylaşımçı liderlik daha önce de belirtildiği gibi bir liderlik davranışı veya liderlik stili olarak görülmekten ziyade bir liderlik anlayışı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu nedenle yapılan çalışmalarda paylaşımçı liderliğin bir kavram olarak tanımlanmasından ziyade, bütüncül bir anlayış olarak açıklanması ve uygulama sürecinin ayrıntılı bir biçimde tartışılması ön planda olmuştur. Ancak paylaşımçı liderliğin daha iyi anlaşılmasına katkı sunmak üzere bu anlayışı kavramsallaştırmaya yönelik araştırmacıların kullandığı metaforlara da değinmekte yarar görülmektedir. Örneğin Spillane (2005, s.144-145), paylaşımçı liderliği açıklamak üzere buzdağı metaforunu kullanmıştır. Buna göre paylaşımçı liderlik yalnızca bireysel olarak örgüt ve grup

üyelerinin liderliğe yaptıkları katkılardan oluşmamaktadır. Bu durum, yalnızca buzdağının görünen kısmıdır. Paylaşımçı liderliği meydana getiren kritik öge, liderler, izleyiciler ve durum arasındaki etkileşimlerdir. Elmore (2000, s.15) ise paylaşımçı liderliği, ortak görev veya amaçların “yapıştırıcısı” olarak ifade etmektedir.

Paylaşımçı/dağıtımçı liderliğe yönelik bu tanım ve metaforlar, paylaşımçı liderliğin, diğer tüm geleneksel ve modern liderlik ve yönetim anlayışlarından ayrıldığı yönleri görünür kılmaktadır. Bunlar arasında ilk göze çarpan, liderliğin bir kişiye atfedilen bir özellik olmaktan ziyade örgüt içerisinde yayılmış ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılan bir süreç olarak ele alınmasıdır (Burke, 2010, s.52). Bu kapsamda liderliğin, bir grup veya örgütün içerisinde kendiliğinden ortaya çıkan bir değer olarak görülmesi de paylaşımçı liderliğin geleneksel yaklaşımlardan ayırt edici bir yönünü oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra paylaşımçı liderlik, birden çok örgüt üyesinin liderlik davranışları veya girişimlerinin toplamından da farklı bir anlam ifade etmektedir (Bennet vd., 2003, s.7). Örgüt üyelerinin birlikte ve uyumlu bir şekilde sundukları katkılar sonucunda ortaya çıkan sinerji, bu katkıların sayısal toplamından fazlasını oluşturmaktadır (Gronn, 2002, s.425). Bu da paylaşımçı liderliği, liderlik süreçleri için örgüt içerisinde iş bölümüne gidilmesi gibi bir anlayıştan farklı kılmaktadır.

Paylaşımçı liderliğe ilişkin tanımlar, açıklamalar, paylaşımçı liderlik için kullanılan metaforlar ve paylaşımçı liderliği, geleneksel liderlik anlayışından farklı kılan yönler yukarıda özetlenmiştir. Bunların hepsinin odağında paylaşımçı liderliğin tek bir kişinin liderliğine meydan okuyan, katılımcı, kapsayıcı ve bütünleştirici bir liderlik anlayışı olduğu yer almaktadır. Paylaşımçı liderlik örgüt içerisinde durumlar değiştikçe durumlara liderlik eden kişilerin de değişebileceği varsayımına dayanan çoklu liderlik anlayışını ifade etmektedir. Özellikle yöneticilerinin aslında birer öğretmen olduğu, yönetici olma sürecinde öğretmenlikten ayrı bir formasyon veya deneyimin aranmadığı eğitim örgütleri için böyle bir liderlik yaklaşımına daha fazla ihtiyaç duyulduğunu söylemek olanaklıdır. Nitekim böyle bir ortamda informal olarak ortaya çıkan liderlere daha fazla önem atfedilmektedir.

2.3.3. Paylaşımçı liderlik modelleri

Paylaşımçı liderliğin bir liderlik davranışı veya belirli bir liderlik stili olmaktan öteye geçerek bir liderlik anlayışı ortaya koyduğu bilinmektedir. Bu liderlik anlayışının

gelişmesinde ve daha iyi bir şekilde anlaşılmasında çeşitli araştırmacılar tarafından paylaşımcı liderliğe yönelik yapılan sınıflamaların ve açıklamaların önemli etkileri olduğu görülmektedir. Bu kapsamda özellikle Gronn (2002) ile Spillane'nin (2006) paylaşımcı liderliği temel düzeyde iki türe ayırarak incelemeleri, bu liderlik anlayışının daha iyi anlaşılması ve konumlandırılması noktasında yol gösterici olmuştur. Bu araştırmacılar tarafından ortaya konulan paylaşımcı liderlik modellerinin tanıtılması, kavramın kuramsal ve uygulamalı yönlerinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi adına önemli görülmektedir. Bunlara ek olarak gerek bu araştırmacıların gerekse daha sonraki süreçlerde farklı araştırmacıların özellikle paylaşım türlerini sınıfladıkları modellerin alanyazında ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kapsamda MacBeath (2005) ile Leithwood ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen taksonomilere de değinmekte yarar görülmektedir.

2.3.3.1. Gronn'un paylaşımcı liderlik modeli

Gronn (2000, s.318) öncelikle liderliğin gereksiz olduğu veya grup ortamından tamamen çıkarılması gerektiği düşüncesine karşı çıkararak yeni bir liderlik anlayışına gereksinim duyulduğu düşüncesini ortaya atmıştır. Bu kapsamda paylaşımcı liderlik anlayışına yönelik Gronn (2000, s.334-335), geleneksel lider-izleyici ekseninde tartışılan düalizm yerine örgüt içine yayılan bir liderlik anlayışına vurgu yapmaktadır. Gronn (2002, s.429) paylaşımcı liderliği *sayısal bir eylem ve uyumlu bir eylem* şeklinde ikiye ayırarak incelemektedir. Bunlardan ilkinde, liderliğin örgüt üyelerinden birkaçı veya tamamı arasında dağılmış olduğu anlayışı ve bu kişilerin liderliğe ayrı ayrı katkı sağladıkları toplam liderlik söz konusudur (Harris, 2009, s.17; Thorpe, Gold ve Lawler, 2011, s.243). Uyumlu bir eylem olarak paylaşımcı liderlik ise bütüncül bir yapı ortaya koymaktadır. Burada, bir öncekinden farklı olarak örgüt üyelerinin liderliğe bireysel katkılarına değil, liderliğin ortak ve koordineli paylaşımına vurgu yapılmaktadır. Örgüt üyelerinin ortak eylemlerinin sonucunda ortaya çıkan bir sinerji söz konusudur (Fitzsimons, James ve Denyer, 2011, s.315; Gronn, 2002, s.429).

Paylaşımcı liderliğe yönelik bütüncül bakış açısına göre bu liderlik anlayışında kendiliğinden gelişen iş birliği, sezgisel iş ilişkileri ve kurumsal uygulamalar olmak üzere üç tür ilişki biçimi ön plana çıkmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır (Gronn, 2002, s.430; Thorpe, Gold ve Lawler, 2011, s.243):

- *Kendiliğinden gelişen iş birliği*, örgüt üyelerinin bir problem durumu ortaya çıktığında buna ortak bir çözüm bulmaları durumunu ifade etmektedir. Bu durumun genellikle üyelerin birbirleriyle ve problemin kendisiyle etkileşimleri sonucu ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Bu şekilde ortaya çıkan iş birliği, öngörülen durumlar için geçerli olabileceği gibi öngörülemeyen durumlar için de geçerli olabilmektedir.
- *Sezgisel iş ilişkileri*, zamanla gelişen bir iş paylaşımına atıfta bulunmaktadır. Bu tür ilişkiler, iki veya daha fazla örgüt üyesinin birbirini tanıdıkça ve birbirine güvendikçe yakın iş ilişkileri geliştirmelerine dayanmaktadır. Sezgisel iş ilişkileri, ortak liderlik uygulamaları kapsamında değerlendirilmekte ve karşılıklı bağımlılık çerçevesinde gelişmektedir.
- *Kurumsal uygulamalar*, örgütün formal yapılanmasının paylaşımcı liderliği ortaya çıkardığı durumları nitelendirmektedir. Buna örnek olarak lidersiz takımlar veya her üyenin birbiriyle eşit kabul edildiği çalışma grupları verilebilir.

Gronn (2002) tarafından ortaya konan taksonomi, ilk olarak paylaşımcı liderlik ile ilgili en önemli soru işaretlerinden birine yanıt vermektedir. Buna göre üyelerin bireysel olarak sergiledikleri liderlik davranışları ile ortaya çıkan iş bölümü, ortak eylem olarak anılan ilişkiyel yapıdan ayrılmaktadır. Bu çalışmada da kullanılan şekliyle ortak bir eylem veya bütüncül bir paylaşımaya vurgu yapan paylaşımcı liderliğin ise üç türde ortaya çıkabileceği belirtilmektedir. Bu sınıflama daha sonra paylaşımcı liderlikte iş bölümü veya paylaşımı kategorize etmek amacıyla yapılan sınıflamalara kaynak teşkil etmiştir.

2.3.3.2. Spillane ve arkadaşlarının paylaşımcı liderlik modeli

Spillane ve arkadaşları (2001, 2004), Northwestern Üniversitesi'nde yürüttükleri paylaşımcı liderlik çalışmaları ile eğitim örgütlerinde paylaşımcı liderliğin gelişimine öncülük etmişlerdir. Araştırmacılar 15 farklı okulda yürütülen paylaşımcı liderlik çalışmaları ile okul liderliği konusuna farklı bir açıdan yaklaşılmasına katkı sağlamayı amaçlamışlardır. Bu çalışmalarda paylaşımcı liderliğin kavramsallaştırılmasının yanı sıra okullarda uygulanmasına yön verecek kuramsal temelin oluşturulmasına da gayret edilmiştir (Fitzsimons, James ve Denyer, 2011, s.315). Bu kapsamda yürütülen çalışmaların dayanak noktası olan düşünce, Spillane, Halverson ve Diamond (2001, s.23) tarafından "okulun sosyal ve durumsal bağlamları arasında uzanan bir paylaşımcı liderlik

yapısı” olarak ifade edilmiştir. Bu bakış açısı, paylaşımcı liderliğin soysal ve dinamik bir etkileşime işaret ettiğini göstermektedir.

Daha önce yapılan uygulamalı ve kuramsal çalışmalara dayalı olarak Spillane (2006) paylaşımcı liderlik sürecini niteleyen üç tür paylaşımdan söz etmiştir. İşbirlikçi paylaşım, kolektif paylaşım ve koordineli paylaşım olarak adlandırılan bu paylaşım türleri aşağıda açıklanmıştır (Diamond ve Spillane, 2016, s.149; Fitzsimons, James ve Denyer, 2011, s.315):

- *İşbirlikçi paylaşım*, iki veya daha fazla bireyin, aynı zaman ve mekânda birlikte yürüttüğü bir paylaşım türünü ifade etmektedir. Buna örnek olarak basketbol oyunundaki oyuncuların iş birliği verilebilir.
- *Kolektif paylaşım*, iki veya daha fazla bireyin ayrı ayrı fakat birbiriyle ilişkili bir şekilde çalıştığı bir liderlik paylaşımını ifade etmektedir.
- *Koordineli paylaşım* ise birbiriyle ilişkili görevlerin belirli bir sırada birlikte yerine getirildiği bir paylaşım türüdür.

Spillane (2006) tarafından ortaya konan bu paylaşım türleri, paylaşımcı liderliğin örgüt içerisinde ortaya çıkma yollarına açıklık getirmektedir. Paylaşımcı liderlik kapsamında yer alan paylaşım türlerine ek olarak Spillane (2006), örgüt içerisinde birden fazla bireyin liderlik sürecine katkı sunması süreci olarak ifade ettiği ve “artı liderlik” olarak adlandırdığı durumu; liderliğin, bireyler ve durumlar arasındaki etkileşim içerisinde ortaya çıkan bir uygulama olması durumundan farklı görmektedir (Fitzsimons, James ve Denyer, 2011, s.318). Buna göre paylaşımcı liderlik kapsamındaki liderlik uygulamalarının; liderler, izleyiciler ve durumlar arasındaki döngüsel etkileşimin bir sonucu olduğu düşünülmektedir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2004, s.10-11).

2.3.3.3. MacBeath’in paylaşımcı liderlik modeli

MacBeath (2005, s.354-356) liderliği, karmaşık bir süreç olarak ele almakta ve birden fazla boyutta gelişmekte olan bir liderlik anlayışı olduğunu ifade etmektedir. Bu boyutlar, paylaşımcı liderliği ortaya çıkaran paylaşımın nasıl bir paylaşım olduğuna yönelik farklı bir bakış açısını temsil etmektedir. Formal paylaşım, pragmatik paylaşım, stratejik paylaşım, birikimli paylaşım, fırsatçı paylaşım ve kültürel paylaşım olarak adlandırılan bu 6 boyut aşağıda açıklanmıştır (Bolden, 2011, s.258; MacBeath, 2005, s.357):

- *Formal paylaşım*, roller ve iş tanımlarının formal olarak paylaştırılmasını ifade etmektedir.
- *Pragmatik paylaşım*, genellikle özel bir amaçla veya bir gereklilik sonucunda ortaya çıkmaktadır. Çevresel beklentilerin fazla olduğu durumlarda başvuru bir paylaşım türü olarak ifade edilebilir.
- *Stratejik paylaşım*, okul içerisinde liderliğin gelişmesine olumlu yönde katkıda bulunan kişilerin planlanmış bir şekilde atanması durumunu ifade etmektedir.
- *Birikimli paylaşım*, liderlik sürecine katkıda bulunan kişiler, liderlik becerisine sahip olduklarını gösterdikçe artan bir liderlik uygulamasına karşılık gelmektedir.
- *Fırsatçı paylaşım*, liderlik görevlerinin dağıtılmasından ziyade kişiler tarafından üstlenilmesine işaret etmektedir. Okulda liderlik yapma kapasitesi yüksek olan öğretmenler bu rolleri kendi istekleri ile yerine getirmektedirler.
- *Kültürel paylaşım*, liderliğin ve liderlik rollerinin paylaşımının okulun geleneklerine yerleşmesi, kültürün bir parçası haline gelmesi durumunu ifade etmektedir.

MacBeath (2005) tarafından oluşturulan paylaşımcı liderlik taksonomisinde yer alan türler, bir bakıma paylaşımın yukarıdan aşağı doğru yayılmasından başlayarak örgütün doğal bir parçası haline gelmesi arasında değişkenlik göstermektedir. Bu kapsamda özellikle paylaşımcı liderliğin formal bir dağıtımın ötesinde kendiliğinden ve istekli bir paylaşımı ifade etmesi açısından fırsatçı ve kültürel paylaşımına daha yatkın olduğu çıkarımında bulunmak mümkündür.

2.3.3.4. Leithwood ve arkadaşlarının paylaşımcı liderlik modeli

Genellikle örgütün informal yapısı kapsamında kabul edilen paylaşımcı liderliğin son yıllarda örgütün formal yapısı içine çekilmesine yönelik çalışmalar yapıldığına dikkat çeken Leithwood ve arkadaşları (2007, s.37), bu girişimlerin, paylaşımcı liderliğin örgütün işlevselliğine katkısının anlaşılmasına yardımcı olacağını dile getirmişlerdir. Araştırmacılar, paylaşımcı liderlikle ilgili kavramsallaştırmalarını Gronn'un (2002) çalışmasına dayandırmışlardır. Bu kapsamda Gronn (2002, s.429) tarafından yapılan kendiliğinden gelişen iş birliği, sezgisel iş ilişkileri ve kurumsal uygulamalar şeklindeki sınıflandırmayı temel alan Leithwood ve arkadaşları (2007, s.4-42), bir bakıma bu iş birliklerinden doğan işlevsel ve işlevsiz uygulamaları da ortaya koymuşlardır. Buna göre paylaşımcı liderlik kapsamında planlı iş birliği, kendiliğinden gelişen iş birliği,

kendiliğinden gelişen bir süreç olarak iş birliğinden sapma ve anarşik iş birliğinden sapma olarak 4 tür iş birliğinden söz etmişlerdir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır (Leitheood vd., 2007, s.40-42):

- *Planlı iş birliği*, Gronn'un (2002) modelinde yer alan kurumsal uygulamalar ile benzerlik göstermektedir. Liderlik kaynakları ve süreçleri hakkında örgüt üyelerinin üzerinde uzlaşmış oldukları planlı bir iş birliği söz konusudur.
- *Kendiliğinden gelişen iş birliği*, liderlik görev veya süreçlerinin neler olduğu ve kimler tarafından yürütüleceğinin çok az planlandığı veya hiç planlanmadığı durumlarda ortaya çıkan iş birliğine atıfta bulunmaktadır. Burada ortaya çıkan paylaşımcı liderlik süreci neredeyse tümüyle rastlantısaldır.
- *Kendiliğinden gelişen bir süreç olarak iş birliğinden sapma*, kendiliğinden gelişen iş birliğinin tersi bir durumu ifade etmektedir. İş birliğinin ortaya çıkardığı sonuçlar örgüt için verimsiz olabilmektedir ancak temelde örgüt üyeleri planlı veya kendiliğinden gelişen iş birliğine açıktırlar.
- *Anarşik iş birliğinden sapma*, liderlik rolü üstelenenlerden bir kısmının bu ortak etki sürecine dahil olmayı reddetmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu liderler, büyük oranda bağımsız hareket etmeyi tercih etmekte ve kaynaklara erişim gibi konularda rekabetçi davranışlar sergilemektedirler.

Leithwood ve arkadaşları (2007) tarafından ortaya konan iş birliği türlerinin doğal ve planlı olarak gelişen iş birliklerinin ortaya çıkardığı durumun paylaşımcı liderlik üzerine yapılandırıldığı söylenebilir. Ancak görüldüğü gibi iş birliğinden sapmaların yaşanması, istendik veya istenmedik de olsa ortaya çıkan sonuçları değiştirebilmektedir.

Yukarıda kısaca özetlenen paylaşımcı liderlik modellerinden de anlaşılacağı üzere tek bir tanıma, modele veya stile sığdırılabilecek paylaşımcı liderlik türü bulunmamaktadır. Zira konunun tartışıldığı dönem, bakış açısı, sorunun türü ve boyutuna bağlı olarak farklı paylaşımcı liderlik tanımları, türleri, boyutları ve stilleri öne sürülebilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada hangi paylaşımcı liderlik yaklaşımı veya modelinin ölçüt alındığını net olarak belirtmek zor olsa da daha çok Spillane ve arkadaşlarının paylaşımcı liderlik modeli doğrultusunda araştırmanın yürütüldüğü belirtmek mümkündür. Zira söz konusu modelin işbirlikçi, koordineli ve katılımcı modellerinin profesyonel sermaye ve alt boyutlarıyla daha çok ilişkili olduğu değerlendirilmektedir.

2.4. Paylaşımçı Liderlik ile Profesyonel Sermaye Arasındaki İlişki

Profesyonel sermaye, okullar için dönüştürücü bir güç olarak ele alınmaktadır. Öğretimin geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanmasında önemli bir araç olarak kabul edilen profesyonel sermaye, aynı zamanda okulların birer öğrenme topluluğuna dönüştürülmesinde de önemli değişken olarak görülmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2013, s.36). Bu süreçte okullardaki liderlik uygulamalarının kolaylaştırıcı veya engelleyici etkileri olabileceği varsayılmaktadır (Harris, 2014, s.77-78). Nitekim öğretmenleri güçlendirme, karar verme süreçlerinde yetkilendirme, sürekli gelişimlerinde destekleyici olma ve sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterlikleri bir araya getirerek okulları öğrenme topluluklarına dönüştürmede liderliğin önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Ancak öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin ön plana çıktığı böyle bir ortamda liderliğin merkeziyetçi bir yapıda olması çok olanaklı görünmemektedir (DeMathews, 2014, s.178; Harris, 2004, s.20). Bu da profesyonel sermayenin gelişiminde paylaşımçı bir liderlik anlayışının gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır.

Tekrar etmek gerekirse profesyonel sermayenin özünde okulların her gün yeniden dönüştürülmesine hizmet etmek üzere kullanılacak etkili bir araç olması düşüncesi yer almaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2013, s.36). Bu yönüyle profesyonel sermaye dinamik bir yapıya işaret etmektedir. Paylaşımçı liderliğin özünde de liderlik anlayışının dönüştürülmesi ve bu dönüşümle ortaya çıkan liderliğin değişken durumlara zamanında uyum sağlama kapasitesi inşa etme düşüncesi yer almaktadır (Harris, 2005, s.10; Thorpe, Gold ve Lawler, 2011, s.239-240). Paylaşımçı liderliğin ortaya çıkmasını sağlayan bu düşünceler, okul ortamındaki dinamizmin gereksinimiyle çoklu aktörlerin potansiyellerinin açığa çıkarılması, geliştirilmesi ve okulda eğitim-öğretimin iyileştirilmesine hizmet edecek şekilde kullanılması yönündeki beklentilerle yakından ilişkilidir (Hallinger ve Heck, 2009, s.102). Kısacası okul ortamına yenilikçi, dinamik, öğrenme odaklı ve dönüştürücü bir nitelik kazandıran paylaşımçı liderlik ve profesyonel sermaye yaklaşımlarının, arka planlarında yer alan temel düşünceler yönünden birbirlerini tamamlayıcı ve destekleyici nitelikte oldukları düşünülmektedir.

Paylaşımçı liderliğin, öğretmenlerin profesyonel sermayesi ile ilişkisinin arkasında yatan temel varsayımlara ek olarak profesyonel sermayenin boyutları da tek tek

incelendiğinde bu ilişkinin ne kadar anlamlı olduğu açıkça görülebilmektedir. Öğretmenlerin profesyonel sermayesi; insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesi olmak üzere üç boyuttan oluşan bir yapı olarak ele alınmaktadır. İnsan sermayesi, öğretmenlerin mesleki bağlamdaki yetkinlikleri ve bu yetkinliklerin sürekli gelişimi ile doğrudan ilgilidir. İnsan sermayesi, bir öğretmenin hem konu alanı hem de öğretim yöntem, teknik ve süreçlerindeki bilgi ve becerilerinin yüksek olmasıyla ilişkilendirilmektedir (Callingham, Beswick ve Ferme, 2015, s.552; Hargreaves ve Fullan, 2012, s.89). İnsan sermayesi bağlamında profesyonel sermayenin paylaşımcı liderlik ile ilişkisini, öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki yetkinliklerinin sürekli gelişime açık olması üzerinden değerlendirmek mümkündür. Öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini sürekli geliştirmelerinin, üstlenebilecekleri liderlik rollerinin çeşitlenmesine yol açarak paylaşımcı liderliğin işe koşulmasına aracılık edecek koşullardan birini oluşturduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra paylaşımcı liderliğin sürece dahil olan herkes için sürekli gelişimi gerektirmesi de bu yönüyle öğretmenlerin profesyonel sermayesi ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Profesyonel sermayenin karar verme boyutu, öğretmenlerin bir konuda değerlendirme yapma ve bir yargıya varma kapasiteleri ve bu kapasitelerinin zaman içerisindeki gelişimiyle ilişkilidir. Özellikle nesnel olmayan durumlar ve çözüm gerektiren öğretimsel sorunlar, öğretmenlerin karar verme kapasitelerinin gelişmiş olmasını gerektirmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2013, s.39). Karar sermayesi, öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki karmaşık durumlarda günlük olarak değerlendirmelerde bulunmaları, sınıfta gelişen durumlara ilişkin anlık değerlendirme yaparak öğretim süreçlerini buna göre yeniden düzenlemelerini gerektirmektedir (Callingham, Beswick ve Ferme, 2015, s.552). Bunlar, etkili bir öğretimin gerçekleşmesinde öğretmenin karar verme kapasitesinin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenin karar verme konusundaki yetkinliği yalnızca sınıf içerisinde değil aynı zamanda okulla ilgili süreçlerde de etkin bir rol üstlenmeleri adına önemli görülmektedir. Bu yönüyle karar sermayesi, okulda paylaşımcı liderlik süreçlerinin işe koşulmasında etkili bir araç olarak nitelendirilebilir (Supovitz ve Tognatta, 2013, s.102). Nitekim paylaşımcı liderliğin kuramsal arka planını oluşturan etmenlerden birisi de katılımcı karar verme anlayışının gelişmesidir (Fitzsimons, James ve Denyer, 2011, s.315; Pearce ve Conger, 2002, s.4-5). Bu kapsamda öğretmenlerin doğru ve etkili karar verme

becerilerinin gelişmesinin, okuldaki liderlik süreçlerinin kendiliğinden paylaşılmasını kolaylaştırarak doğal bir paylaşım ve sinerjinin gelişmesine aracılık etmesi de mümkün görünmektedir.

Profesyonel sermayenin sosyal sermaye alt boyutunun ise, paylaşımcı liderlikle en fazla ilişkili görünen boyut olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal sermaye, kişilerin bireysel sermayelerinin ötesine geçen ve ortak çıkarlar için birlikte hareket etmenin önemine vurgu yapan bir kavramdır (Harris, Jones ve Baba, 2013, 930). Bu yönüyle sosyal sermaye, bireysel beşerî sermayelerin birleştirilmesiyle ortaya çıkan ve bu birleşim sonucunda daha fazla bilgi ve beceriyi barındıran bir iş birliği veya bireysel kaynakların bütünleştirildiği bir ağ şeklinde ifade edilebilir (Bolino, Turnley ve Bloodgood, 2002, s.509-510). Okul bağlamında değerlendirildiğinde ise sosyal sermaye, öğretmen ve okul yöneticilerinin uyumlu ve odaklı bir şekilde öğrenciler için bir değişim meydana getirme çabalarının bütünleştirilmesi olarak ifade edilebilir (Callingham, Beswick ve Ferme, 2015, s.552). Sosyal sermayenin paylaşımcı liderlikle olan yakın ilişkisi ise daha iyi sonuçlar elde etmek üzere iş birliğine gitme, grup odaklı çalışma, birlikte öğrenme ve sahip olunan kaynakların birlikte işe koşulmasıyla ortaya çıkan sinerji kapsamında kendini göstermektedir (Harris, Jones ve Baba, 2013, 930). Bunun yanı sıra gerek sosyal sermaye gerekse paylaşımcı liderlik, izleyenlerle liderleri ve onların arasındaki ilişki ağlarını önemsemektedir. Aynı şekilde paylaşımcı liderlikle kapasite geliştirme arasında da pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Liderliğin paylaşıldığı ve dağıtıldığı okullarda/örgütlerde yöneticiler ve resmi liderler, gücünü ve otoritesini kaybetmez; aksine bu örgütlerde dayanışmacı bir ruhla karşılıklı olarak birbirlerinin gücüne güç katma durumu oluşur (Baloğlu, 2011). Uslu ve Beycioğlu (2013) okul örgütlerinde uygulanan paylaşımcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin özgüvenlerini artırdığını, motivasyon düzeylerini yükselttiğini, örgütsel bağlılıklarını artırdığını ve etkili bir öğretim ortamı sağladığını belirtmektedir. Profesyonel sermayenin en önemli iddia ve işlevlerinden biri de okulun, eğitim yöneticisinin, öğretmenin, kısacası bir bütün olarak eğitim örgütünün beşerî, sosyal ve karar verme kapasitesini geliştirmektir. Bu yönüyle paylaşımcı liderlik yaklaşımının; okul, okul yöneticileri ve öğretmenlerin beşerî, sosyal ve karar sermayelerini geliştirerek örgüt kapasitesini, niteliğini ve başarısını geliştirmeyi hedefleyen profesyonel sermaye ile ilişkili olduğu ve birlikte örgüt içerisinde olumlu bir sinerji oluşturabilecekleri düşünülmektedir. Bu da profesyonel sermaye ile paylaşımcı

liderlik arasındaki ilişkiyi göstermesi açısından dikkate değerdir. Bu başlığı sonlandırırken “paylaşımçı liderlikle ilgili araştırmalar” başlığının da profesyonel sermayeyle ilişkilendirilerek tartışıldığını belirtmekte yarar vardır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde profesyonel sermaye ve paylaşımçı liderlikle ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Alanyazında doğrudan profesyonel sermaye ile paylaşımçı liderlik ilişkisine dair bir çalışma dışında herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından profesyonel sermaye ve paylaşımçı liderlikle ilgili ayrı ayrı yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bununla birlikte yeni bir çalışma alanı olması dolayısıyla profesyonel sermayeyle ilgili ulaşılabilen araştırmalar, eğitim yönetimi dışındaki araştırmalar ve eğitim yönetimi alanındaki araştırmalar şeklinde ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Paylaşımçı liderlikle ilgili araştırmaların ise bir kısmına yer verilmiş ve özellikle yurtdışı araştırmalar profesyonel sermayeyle ilişkilendirilerek ele alınmıştır.

2.5.1. Eğitim yönetimi dışındaki disiplinlerde profesyonel sermaye ile ilgili araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde ilk olarak Perkin’in (2002) profesyonel sermaye kavramını kullandığı anlaşılmaktadır. Perkin, ilk baskısı 1989’da yayımlanan eserinde profesyonel sermaye ifadesini iki defa kullanmaktadır. Söz konusu araştırmada profesyonel sermaye, ekonomik bağlamda bireysel uzmanlık ve bir mülkiyet çeşidi manasında kullanılmıştır.

Manigart ve Struyf (1997) ise, yazdıkları makalede bir defa *profesyonel sermaye sağlayıcıları/professional capital providers* tabirini kullanmıştır. Bu makalede de profesyonel sermaye, yatırım, ekonomi bağlamında ve mesleki uzmanlık manasında ele alınmıştır.

Eğitim kurumlarında girişimci, vizyoner ve bürokratik liderliğe karşın eğitim liderliğini öneren Sergiovanni (2002) ise, araştırmasında profesyonel sermayeyi net bir biçimde tanımlamaz. Ancak araştırmasında okullarda eğitim liderliğinin temel alınması durumunda öğretmenlerde profesyonel ve entelektüel sermayenin, öğrencilerde ise akademik ve sosyal sermayenin gelişeceğini vurgulamaktadır. Sergiovanni, profesyonel sermayenin, öğretmen ve öğrencilere değer katan ve onların yeteneklerini, sorumluluk bilincini ve birikimlerini geliştiren bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Ancak okul

örgütlerinde profesyonel sermayenin sunduğu bu imkân ve fırsatların yeterince değerlendirilmediğini de vurgulamaktadır. Profesyonel sermayeyi, ekonomik bir kavram ve mesleki uzmanlık bağlamında kullanan diğer bir araştırmacı da Avraamova'dır (2002).

Brodie (2003), profesyonel sermaye kavramını bilimsel bir araştırmanın başlığında ilk kez kullanan kişidir. Brodie, çalışmasında sosyal sermaye kavramından ilham alarak profesyonel sermaye kavramını geliştirdiğini belirtmektedir. Profesyonel sermaye yaklaşımının ebelerde potansiyel kapasiteyi artırma gücüne sahip olduğunu ifade etmektedir. Brodie, ayrıca profesyonel sermaye kavramını ilk olarak kendisinin kullandığını ve geliştirdiğini belirtmektedir. Buna rağmen profesyonel sermayeyi, net ve anlaşılır bir biçimde tanımlamamıştır. Fakat araştırmada yer alan izahlardan Brodie'nin profesyonel sermayeyi, ebelerde sosyal ve bireysel kapasiteyi geliştirmek anlamında kullandığı anlaşılmaktadır.

Noordegraaf ve Schinkel (2011), araştırmalarında Bourdieucu bir yaklaşımla, yöneticiler ve profesyonellerin profesyonel sermayeye ilişkin çekişme, tartışma olgusunun ele almaktadır. Onlar, tıp ve akademi toplulukları başta olmak üzere belli başlı meslek örgütleri için sosyal konum edinme yollarından birinin profesyonel sermaye olduğunu düşünmektedir. Bu toplumsal kesimler, burjuva ve kentli toplumunda olduğu gibi sosyal konumlarını finansal sermaye yoluyla edinmezler. Noordegraaf ve Schinkel, sosyal sermayeyi sembolik sermaye olarak adlandırmaktadır. Onlar, eğitimde profesyonelliği yakalayarak bireysel ve örgütsel bilgi, birikim ve becerileri edinmenin ve bu yolla profesyonel sermaye kapasitesini geliştirmenin mümkün olduğunu belirtmektedir.

2.5.2. Eğitim yönetiminde profesyonel sermaye ile ilgili araştırmalar

Profesyonel sermaye kavramının özellikle eğitim yönetiminde teorik bir çerçeve, bir çalışma alanı olmasını sağlayan eğitim uzmanları, Hargreaves ve Fullan'dır. Profesyonel sermayeye yeni bir anlam katan, kavramın mevcut anlamını kazanmasını sağlayan ve konuyla ilgili en fazla çalışma yapan da hakeza Hargreaves ve Fullan'dır. Fakat profesyonel sermayeyi ilk olarak kullanan ve bu kavramı alanyazına kazandıranlar kendileri değildir. Hargreaves ve Fullan'dan önce yaygın bir biçimde olmasa da profesyonel sermaye kavramının kullanıldığı araştırmalar söz konusudur. Bu araştırmaların bazıları yönetim, işletme, sağlık, finans ve ekonomi disiplinleriyle ilgiliyken (Perkin, 1989; Manigart, 1997; Brodie, 2003; Gobbi, 2010; Noordegraf ve

Schinkel, 2011) birkaçı eğitim yönetimi veya eğitim bilimleri alanıyla ilgilidir (Sergiovanni, 1999; Avraamoca, 2002).

Hargreaves ve Fullan, 2012'de *Professional capital: transforming teaching in every school* isimli eseri yazdıktan sonra profesyonel sermaye, farklı bir anlam ve boyut kazanmıştır. Profesyonel sermaye, bu tarihten sonra yeni bir sürece girmiş ve eğitim yönetiminde profesyonel sermaye temalı araştırmalar artmıştır. Bu sebeple 2012 yılı, profesyonel sermaye açısından bir dönüm noktası olarak görülebilir. Hargreaves ve Fullan profesyonel sermayeyi; insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesi olmak üzere üç sermaye unsurunun bileşimi şeklinde tanımlamaktadır. Onlar; insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesinin iş birliği ve uyum içerisinde işe koşulması ve geliştirilmesi durumunda; öğretmen, eğitim yöneticileri ve okulların etkili ve yetkin bir öğretim sürecini yakalayabileceğini savunmaktadır. Hargreaves ve Fullan, Profesyonel sermayeyi şu şekilde formüle etmektedir: $PC = f(HC, SC, DC)^2$ (Hargreaves ve Fullan, 2012, s. 88).

Hargreaves ve Fullan, yukarıda zikredilen kitap dışında da profesyonel sermayeyle ilgili çok sayıda araştırma yapmışlardır (Fullan ve Hargreaves, 2012; Hargreaves, 2013; Hargreaves ve Fullan, 2013; Fullan, Rincón-Gallardo ve Hargreaves, 2015; Fullan, 2016; Hargreaves ve Fullan, 2020). Hargreaves ve Fullan'ın bu araştırmaları, profesyonel sermayenin teorik bir çerçeve kazanmasını, yaygınlaşmasını ve özellikle eğitim yönetiminde daha çok araştırılmasını sağlamıştır. Nitekim *Professional Capital* (2012) kitabından önce profesyonel sermayeyi konu alan veya kavramı şeklen kullanan çalışmaların sayısı yedi civarındadır. Buna karşın *Professional Capital* kitabı yayımlandıktan sonra profesyonel sermayeyle ilgili yapılan araştırmalar hızla artmıştır. Bu çalışmaların çoğunluğu da eğitim yönetimi alanında yapılmış çalışmalardır. Bunun dışında Hargreaves ve Fullan'ın kuruluşunda ve yönetim kurulunda yer aldıkları, 2016'dan beri yayın hayatını sürdüren *Profesyonel Sermaye ve Toplum Dergisi/Journal of Professional Capital and Community* adlı uluslararası hakemli bir dergi de mevcuttur. (<http://www.jpccjournal.com/index.htm>). Dergide ağırlıklı olarak eğitim, okul ve doğa temalı araştırmalara yer verilmektedir. Görüldüğü üzere Hargreaves ve Fullan'ın, profesyonel

²PC= Profesyonel Sermaye/Professional Capital, HC= Beşerî Sermaye/ Human Capital, SC= Sosyal Sermaye/ Social Capital, DC= Karar sermayesi/ Decisional Capital.

sermayenin teorik bir çerçeveye oturması ve eğitim yönetimi ile özdeşleşmesi konusunda önemli çabaları söz konudur.

Fullan ve Hargreaves, (2012), *Reviving Teaching With 'Professional Capital'* adlı bir başka araştırmada eğitim sistemleri gelişmiş olan ülkelerin profesyonel sermaye stratejisini hayata geçirdiğini belirtmektedir. Bu ülkeler tüm öğretmenlerin bilgi, birikim ve niteliklerini geliştiren bir anlayış sergilediklerini ifade etmektedirler. ABD ise, gelişmiş eğitim sistemlerine sahip ülkelerin aksine bir eğitim politikası izlemekte ve olumsuz sonuçlar almaya devam etmektedir.

Hargreaves ve Fullan, profesyonel sermayenin üç sacayağı üzerinde durduğunu ve insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesi olmak üzere üç sermayenin çatı kavramı olduğunu belirtmektedir. İnsan sermayesi, bireysel becerilerle ilişkilidir. Bireyin bir meslekle ilişkili bilgi, birikim, yetenek, nitelik ve tecrübelerini kapsar. Her türlü yapıda bir başarı yakalamak ve örgütsel amaçlara ulaşmak için çalışanların insan sermayesi kapasitelerinin gelişmiş olması önemli ve zorunludur. Fakat insan sermayesinin arzu edilen biçimde geliştirilmesi, iş birliğine dayalı ekip dayanışmasına bağlıdır. İşte bu aşamada profesyonel sermayenin ikinci sacayağı olan sosyal sermaye devreye girmektedir. Bir örgütte sosyal sermayenin varlığı, insan sermayesinin de daha iyi gelişmesini sağlamaktadır. Çünkü grup, davranışları etkileme ve davranış inşa etme açısından bireyden daha büyük bir etkiye sahiptir. Bu sebeple insan sermayesi ile sosyal sermayenin beraber düşünülmesi ve uyumlu bir biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir (2012, s. 88-96).

Sosyal sermayeye gelince, kısaca sosyal ilişkileri nicelik ve nitelik bakımından etkiler. Sorumluluk bilincini ve güveni, müşterek normlara uyum düzeyini belirler. Hargreaves ve Fullan (2012), insan sermayesi ve sosyal sermayenin iş birliği ve uyum içerisinde uygulanması ve geliştirilmesinin, profesyonel sermaye açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ancak bir örgütte profesyonel sermayenin tam anlamıyla geliştirilmesi için bunu da yeterli görmezler. Çünkü profesyonel sermayenin üçüncü önemli sacayağı hâlâ eksiktir.

Hargreaves ve Fullan (2012), profesyonel sermayeyi tamamlayan bu üçüncü sacayağını karar sermayesi olarak adlandırmaktadır. Hargreaves ve Fullan'a göre inisiyatif alma becerisi, yorumlama ve içtihat etme yeteneği; profesyonelliğin özünde var

olan niteliklerdir. Nitekim profesyonel bir bireyi profesyonel olmayan bir bireyden ayırt eden de işte bu niteliklerdir. Çünkü toplumsal davranışlar ve bireysel tutumlar çok karmaşık olduğundan yasa ve yönetmeliklerde bunlara yönelik tüm ayrıntılar öngörülemez ve bütün detaylara yer veril(e)mez. Dolayısıyla muhtemel tutum ve davranışların hepsini önceden tanımlamak mümkün değildir. Bu sebeple profesyonel bir öğretmeni, yöneticiyi veya çalışanı, profesyonel olmayandan ayırt eden temel nitelik, önceden öngörülemeyen bir davranışla karşılaşılması durumunda karar verme becerisini, deneyimini ve birikimini ortaya koyması; özetle karar sermayesini geliştirmiş olmasıdır. Bu durumu Hargreaves ve Fullan, şöyle bir örnekle açıklamaktadır. Yargıçlar, bir yargılama sürecinde kesin bir delilin ve yasalarda net bir tarifin olmadığı bir davayla karşılaştığında davaya bakmama ve hüküm vermeme gibi bir lükse sahip olamazlar. Bütün belirsizliklere rağmen yargıçlar, birikimlerinden, tecrübelerinden ve mevcut içtihatlardan yararlanarak yargılama yapar ve hüküm verirler. Aynı durum öğretmen, okul müdürü ve eğitim yöneticisi için de söz konusudur. Zira muhatabı insan ve toplum olan eğitim örgütlerinde de her zaman belirsizlik durumu, delil ve kanıt yokluğu söz konusu olabilmektedir. Bu süreçte verilen hatalı kararlar ve başvuru yanlı uygulamalar da zamanla düzelir ve sonraki durumlar için bir deneyime dönüşür. İşte Hargreaves ve Fullan, profesyonel sermayeyi bir çatı kavram olarak kullanmakta ve burada özetle açıklanan insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesinin üçünü birden profesyonel sermaye olarak isimlendirmektedir (2012; s. 88). Hargreaves (2013), Fullan'la beraber, eğitim örgütleri için işletme sermayesi yaklaşımı yerine profesyonel sermayeyi teklif ettiklerini belirtmektedir. Hargreaves, nitelikli öğretimin güç ve karmaşık olduğunu, uzun bir süreç gerektirdiğini, nitelikli eğitimin devamlılığa, iş birliğine dayalı kolektif sorumluluğa ve iyileştirmeye ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir.

Nielsen (2014), doktora çalışmasında öğretmenlik mesleğini ikinci kariyer dönemlerinde seçen öğretmenlerin profesyonel sermaye ve kültürel sermaye kapasitelerini araştırmaktadır. Nielsen, profesyonel sermayeyi; Bourdieu, Schinkel ve Noordegraf'ın kültürel sermaye kavramsallaştırmalarının bir alt boyutu kabul ederek *profesyonel kültürel sermaye* kavramını kullanmaktadır. Nielsen, ilk kariyer dönemindeki öğretmenlerin daha duygusal, daha coşkulu olduğunu, bu dönemde deneme yanılma yönteminin sık kullanıldığını belirtmektedir. İkinci kariyer döneminde ise öğretmenlerin profesyonel tutum ve davranışlara sahip olduklarını, yani profesyonel sermaye

niteliklerine daha yatkın olduklarını tespit etmiştir. İlk kariyer dönemine egemen olan ‘ben’ yaklaşımı, yerini ikinci kariyer döneminde ‘biz’ anlayışına bırakmaktadır. Ayrıca ikinci kariyer dönemindeki öğretmenlerin öğretmenlikten önceki kariyer dönemlerinde kazandıkları profesyonel kültürel sermaye birikimlerini öğretmenlik kariyerlerine de aktardıkları tespit edilmiştir. Çalışmada varılan sonuçlardan biri de liderlik rollerine erişim açısından ikinci kariyer dönemi öğretmenlerinin, birinci kariyer dönemi öğretmenlerinden daha avantajlı olduğu yönündedir.

Snow ve diğerleri (2015), çalışmalarında öğretmen adaylarında profesyonel sermayenin gelişim düzeyini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda gerek öğretmen ve öğretmen adaylarının insan sermayeleri, sosyal sermayeleri ve karar verme sermayelerinin geliştirilmesi gerekse uygulama programında istenilen dönüşüm ve gelişimi elde etmede öğretmen eğiticilerinin kilit rol oynadığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen eğiticilerinin profesyonel sermaye kapasitesi geliştirilerek eğitim sürecinin hesap verilebilirliğe ve iş birliğine uygun olarak gelişmesi sağlanabilir. Bu sayede eğitim örgütleri, okullar, öğretmenler ve eğitim programında istenilen değişim, dönüşüm ve gelişim yakalanabilir.

Callingham ve diğerleri (2015) araştırmalarında profesyonel sermaye çerçevesinde öğretmenlerin aritmetik ve matematik becerilerini incelemektedir. Çalışmada insan sermayesinin bireysel farklılıklar dolayısıyla temel etkene sahip olduğu fakat tek başına yetersiz olduğu, bu nedenle daha büyük ve nitelikli bir gelişme için sosyal sermayeye de ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak çalışanların karar verme sürecindeki yetenek ve deneyimlerinin de beklenen seviyede olmadığı görülmüştür. Araştırmacılar zorlukların üstesinden gelmek ve gerekli gelişimi yakalamak için profesyonel sermayenin üç boyutunun (insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesi) sistemli bir biçimde desteklenmesi ve geliştirilmesi gerektiğini; fakat eğitim örgütleri ve eğitim yöneticilerinin buna ilişkin sorumluluklarını yerine getirmediklerini belirtmektedir.

Chapman ve diğerleri (2016), okul ve okul çevresi bağlamında iş birliği ve profesyonel sermayeye dayalı sorgulama ağlarını inceledikleri araştırmada dezavantajlı geçmişe sahip öğrencilerin tecrübelerini geliştirmek ve gelecekteki durumlarını iyileştirmek için geliştirilen iş birliği ve sorgulamaya dayalı “SIPP” *The School Improvement Partnership Programme/Okul İyileştirme Ortaklığı Programı*’ndan

esinlenmiş ve bu programı İskoçya’da on dört okul bölgesi arasından belirledikleri elli okulda uygulamışlardır. Araştırmanın sonunda incelenen her okulun kendi içerisinde, okulların kendi aralarında ve paydaşlarda ilişkilerin yoğunlaştığı, geliştiği ve derinleştiği tespit edilmiştir. Buna ek olarak okulların kendi aralarındaki ilişki ağları geliştikçe, araştırmaya katılan öğretmenler dışında kalan paydaş ve personellerin de insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesi düzeylerinin geliştiği görülmüştür. Araştırmada okulda uygulanan iş birliği temelli sorgulamaların da dezavantajlı öğrenciler açısından olumlu neticeler verdiği anlaşılmıştır. Araştırmacılar bu sonuçlardan hareketle, eğitim örgütlerinin, bireylerin ve paydaş kişi ve kurumların profesyonel sermaye kapasitelerinin geliştirilmesi durumunda gerek eğitimin kalitesinin artacağını gerekse adaleti ve eşitliği sağlamada kayda değer bir mesafe kat edilebileceğini ifade etmektedir.

Kitsing ve diğerleri (2016), yaptıkları araştırmada *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı* (PISA) verilerine dayalı olarak Estonya’nın toplumsal eşitlik ve akademik başarı bağlamında önemli bir gelişme göstermesinin profesyonel sermaye ile bağlantısını incelemişlerdir. 2009-2012 PISA verilerinin incelendiği bu araştırmaya göre Estonya, başarılı öğrencilerin oranını arttırmanın yanı sıra başarısız öğrencilerin de oranını düşürmeyi başarmıştır. Kitsing ve arkadaşları, Estonya eğitim sistemindeki bu istikralı başarının çeşitli etkenlere dayandığını ve bu etkenler arasında profesyonel sermayenin de önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar, Estonya eğitim sisteminin liderlik yaklaşımı, karar alma, müfredat gibi önem arz eden konularda merkezi yaklaşımlardan ademi-merkeziyetçi bir yaklaşıma evrilmesi ve eğitim örgütlerinin büyük ölçüde özerk olmasının; okullarda profesyonel sermaye yaklaşımının benimsenmesiyle ilişkili olduğunu, hatta profesyonel sermayenin bu süreçte lokomotif görevi gördüğünü vurgulamaktadır.

Ikoma (2016), yaptığı doktora çalışmasında 2013 *Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması* (TALIS) verileri çerçevesinde Finlandiya, Japonya, Singapur ve ABD’de iş birliği kültürü ve bireysel mükemmellik açısından profesyonel sermayenin uluslararası analizini incelemektedir. Söz konusu ülkelerde öğretmenlerin profesyonel sermayeye ilişkin algıları araştırılmıştır. Araştırmada sosyal sermaye ve karar sermayesinin diğer ülkelere oranla ABD’de daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Karar sermayesinin diğer ülkelere kıyasla ABD’de daha düşük çıkması ilginç ve dikkate değer bulunmuştur. Çünkü Finlandiya, Japonya ve Singapur’daki ulusal eğitim sistemi,

ABD'den daha merkezi bir yapıdadır. Normalde üniter bir yapıya sahip eğitim sistemlerinde eğitim yöneticisi, öğretmen ve çalışanların karar verme sermayelerinin daha düşük olması beklenir. Fakat bu örnekte tersi bir durum görülmektedir. Bu durumun temel sebebi ise Singapur, Japonya ve Finlandiya eğitim sistemlerinin resmiyette üniter yapılar olmasına rağmen uygulamada öğretmenlere ve yerel yöneticilere karar alma, profesyonelleşme, müfredat ve iş birliği alanında geniş özerklik ve yetki alanı tanınmasıdır. ABD'de ise resmiyette ademi-merkeziyetçi bir yapı gibi görünen eğitim sistemi, öğretmenlere ve yerel yöneticilere gerçek manada özerklik veya geniş yetkiler tanınmaz. Araştırmada varılan sonuçlardan biri de ABD eğitim sisteminde, profesyonel sermayenin geliştirilmesi durumunda öğretim kapasitesinin de gelişeceği yönündedir.

Adams (2016), doktora çalışmasında okul müdürlerinin profesyonel sermaye uygulamalarına yönelik öğretmen algısı ve deneyimi ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin iş doyumunun okul müdürleriyle ilişkilerden kaynaklanmadığı; öğretmenlik mesleği, meslektaş ve öğrenciye olan bağlılıktan kaynaklandığı görülmüştür. Çalışmada varılan diğer sonuçlardan bazıları da öğretmen, okul ve yöneticilerin profesyonel sermaye düzeylerinin geliştirilmesinin uzun erimli bir süreç gerektirdiği; bu sebeple sık sık yaşanan öğretmen ve yönetici sirkülasyonunun asgariye indirilmesinin önem arz ettiği; okul müdürü, bölge yöneticileri ve öğretmenlerin kendi aralarında iş birliği ağı kurarak profesyonel sermaye düzeyini geliştirmelerinin öğrencilerin akademik başarısını artıracacağı şeklindedir.

Campbell vd. (2016), Kanada Ontario'da uygulanan *Öğretmen Öğrenimi ve Liderlik Programı*'nı politika ve uygulamada profesyonel sermaye geliştirme bakımından incelemektedir. Öğretmenlerin Profesyonel sermaye kapasitelerini ve mesleki gelişimlerini geliştirmek için politika yapıcılarının program geliştirme aşamasında programın çerçevesi ve içeriğini dışardan ve tepeden dayatma yoluyla değil, paydaşlarla ve öğretmenlerle iş birliği ve etkileşim halinde düzenlemesi gerektiği yorumu araştırmada ulaşılan sonuçlardan biridir.

Doktora araştırmasında Du Cloux (2017), Güney Kaliforniya eyaletinde öğretmenlerinin görev yaptıkları okulda ve görev bölgelerinde mesleki gelişim planlamasının mevcut katılım düzeyi, beklenen katılım düzeyi, bilgi, birikim ve tecrübe durumu incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin

profesyonel sermaye düzeylerinin büyük oranda değerlendirilmediği ve desteklenmediği sonucuna varılmıştır.

Walker'ın (2017) doktora çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin profesyonel sermaye algıları araştırılmıştır. Araştırmada katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış; ayrıca Hargreaves ve Fullan tarafından geliştirilen profesyonel sermaye ölçeği uygulanmıştır. Çalışmasını yoksulluk oranının yüksek olduğu ABD'nin Güneydoğu bölgesindeki bir ilkokulda gerçekleştiren Walker, eğitim felsefesine, eğitsel faaliyetlere ve eğitim sistemine uzun süredir piyasa ekonomisinin bir yansıması olan işletme sermayesi yaklaşımının egemen olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin; profesyonel sermayenin eğitim sisteminde reform, dönüşüm ve gelişimin lokomotifi olduğunu fark edemediklerini ifade etmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin profesyonel sermaye ve alt boyutları hakkında bilgi sahibi oldukları araştırmada tespit edilen noktalardan biridir. Araştırmada ulaşılan önemli sonuçlardan biri de öğretmenler; kendi sınıflarında karar sermayesini uygulamak istemelerine karşın bölge yöneticileri, okul müdürleri ve kimi zaman kendi meslektaşlarıncı çeşitli engellerle karşılaşmakta ve söz konusu girişimleri sonuçsuz bırakılmaktadır.

Nolan ve Molla (2017) yaptıkları araştırmada öğretmen güvenini sağlamada profesyonel sermayenin etkisini ve profesyonel sermayeyle güven arasında nasıl bir ilişki olduğunu irdelemektedir. Çalışmada elde edilen bulgular çerçevesinde katılımcıların güven kazanımları ile profesyonel sermaye arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmen profesyonelliğinin temel bir unsuru olan öğretmen güveninin profesyonel sermaye ile artırılabilmesi görülmüştür.

Tong ve Razniak (2017), Kanada Alberta bölgesinde çalışan öğretmenlerin perspektifinden yirmi birinci yüzyıl öğrenme becerileri bağlamında profesyonel sermaye oluşturulmasını araştırmışlardır. Çalışmada elde edilen bulgular, profesyonel sermayenin yirmi birinci yüzyıl becerilerini kazanmak açısından önemli olduğu ve etkili eğitim örgütlerinde eğitim liderleri vasıtasıyla etkili profesyonel sermaye geliştirilebileceği yönündedir. Bunun yanında elde edilen önemli bulgulardan biri de iş birliğini temel alan eğitim liderlerinin profesyonel sermaye geliştirme sürecinde mesleki gelişimi dikkate almaları gerektiğidir.

Richardson (2017), yaptığı doktora çalışmasında ABD'nin Missouri eyaletinde yüksek düzeyli iş birliğine sahip bir ilkokulda arabuluculuk uygulamasının karar verme üzerindeki etkisini ve profesyonel sermayeyle ilişkisini incelemiştir. Profesyonel sermayenin eğitim örgütlerini geliştirdiği, sürekli büyüme ve gelişme için ortam sağladığı ve süreci kolaylaştırdığı, ayrıca gerekli ortamın sağlanması durumunda tüm çalışanların gelişimini sağlayabileceği araştırmada varılan sonuçlardandır.

Osmond-Johnson (2017), araştırmasında öğretmen liderliğine dayalı mesleki öğrenme ile profesyonel sermaye geliştirme arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde öğretmen liderliğinin, mesleki uzmanlığa önem veren tecrübeli öğretmenlerin iş birliğine dayalı uygulama ortamında gerçekleşmesi durumunda, öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerini geliştirmek için önemli bir fırsat yaratacağını göstermektedir. Araştırmada bulunan diğer bir bulgu, eğitim liderlerinin meslektaşlarının öğrenme sürecini kolaylaştırma sürecinde onların profesyonel sermaye düzeylerini geliştirmelerine de katkı sundukları yönündedir.

Brett (2018), yaptığı doktora çalışmasında profesyonel sermaye düzeyini geliştiren ve değişime destek veren uygulama alanı yaratarak *Common Core State Standards/ Ortak Asgari Eyalet Standartları* (CCSS) uygulama aşamasını olumlu biçimde etkileyen okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını ve uygulamalarını araştırmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin profesyonel sermayelerine yatırım yapması durumunda gerek öğrencinin akademik başarısı üzerinde gerekse öğretme ve öğrenme sürecini geliştirme noktasında etkin rol alabileceği araştırmada elde edilen sonuçlardan biridir. Eğitim konusunda başarılı olan ülkeler de her zaman okullarda ve eğitim örgütlerinde öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerini daha çok geliştirmeye çalışmaktadır.

Giacchetto (2018), araştırmasında profesyonel sermayenin gelişimini, değişim konusunda kuramsal bir çerçeve sunan U Teorisi bağlamında incelemektedir. Araştırmanın amacı U Teorisinin, anlamlı ve başarılı değişimler sağlayan *Professional Learning Community/Mesleki Öğrenme Topluluğu* (PLC) üzerindeki etkisini ele almaktır. Çalışmada profesyonel sermayenin önemi, değişimi hedefleyen ve ön planda tutan U Teorisi sürecinde ortaya çıkmıştır. Profesyonel sermaye unsurları olan insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesinin farklı merhale ve seviyelerde U Teorisini etkilediği araştırmada varılan bir başka sonuçtur.

Future Directions Of Educational Change: Social Justice, Professional Capital, and Systems Change (2017) adlı kitap, Hargreaves ve Fullan'ın kaleme aldığı kitaptan sonra profesyonel sermaye kavramının bir eserin başlığında yer aldığı ikinci kitaptır. Bu kitapta eğitim olgusunun geleceği bağlamında teorik açıdan profesyonel sermaye, sosyal adalet, sistem değişimi, öğretmen liderliği, eğitim liderliği, eğitim sistemleri reformu, okuryazarlık eğitimi gibi konular tartışılmaktadır. Eserin kaleme alınış gayesi, eğitim sistemlerinde sistemden kaynaklanan eşitsizlikleri küresel düzlemde sorgulama, tartışma ve çözüm yolları sunma olarak belirtilmiştir (s. 11). Eserin editör kadrosu arasında yer alan Kew, eğitim örgütlerinde kalıcı ve anlamlı değişim ve gelişim için profesyonel sermaye, sistem reformu ve sosyal adalet yaklaşımlarının birlikte değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir (s. 89). Kitapta yer alan dört makale eserin ana konularından birini oluşturan profesyonel sermayeyle ilgilidir. Bu dört çalışma, okul yöneticileri ve öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin geliştirilmesi ve okullarda profesyonel sermaye bilincinin yerleştirilmesi bağlamında eğitim sistemini yeniden inşa etmeyi tartışmaktadır.

Coşkun (2018), eğitim olgusunun temel taşı olan öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerini hangi unsurların etkilediğini incelediği yüksek lisans çalışmasında, profesyonel sermaye ile öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiş ve öğretmenlerin bireysel ve sosyal açıdan yeterlik düzeylerini geliştirmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Hanreddy (2019), yaptığı araştırmada üniversite-okul iş birliğinin öğretmen ve öğretim üyelerinin profesyonel sermaye düzeylerini geliştiren niteliklerini ele almaktadır. Öğrencilerin akademik başarısının artırılması için öğretim üyeleri ve öğretmenlerin etkileşim halinde ve iş birliği içerisinde olacağı bir sistemin inşa edilmesi, üniversitelerdeki mesleki gelişim sürecine yalnızca mesleki gelişim liderlerinin değil, bu çerçevede görev yapan tüm öğretmenlerin katılması, öğretmenlerin güncel uygulamalara ve çalışmalara ulaşmaları için ihtiyaç duydukları teknik bilgi ve donanımla donatılması ve son olarak öğretmen adaylarının beklentilerini karşılamak amacıyla rehber öğretmenlerle öğretim üyeleri arasında iş birliği ve etkileşimin sağlanması gerektiği gibi öneriler bu araştırmada elde edilen sonuçlardan bazılarıdır.

Stichter (2019) çalışmasında *Teacher Self-directed Professional Development/ Öğretmenlerin Öz-yönetimli Mesleki Gelişimi* (SDPD) programının eğitim örgütleri ve profesyonel sermayenin gelişimine etkisini araştırmaktadır. Araştırmada ayrıca *Teacher Professional Development And Learning/ Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Öğrenimi* (TPDL) programını deneyimleyen öğretmenlerin, dijital kaynakları kullanmaları ile profesyonel sermaye düzeylerinin gelişimi arasındaki ilişki incelenmektedir. Çalışmada elde edilen sonuçlardan bazıları şu şekildedir. Yönetici ve öğretmenlerin sürekli gelişimi için dijital verileri ve kaynakları içeren bireysel öğrenme ortamının planlanması gerekir. Öğrenme tecrübesi ve mesleki gelişim; öğretmenlerin diğer meslektaş ve uzmanlarla iş birliği temelli iletişim becerilerini, online veri tabanlarını kullanma becerilerini, dijital okuryazarlık yeteneklerini ve tüm bu kazanımların bir sonucu olarak profesyonel sermaye düzeylerini geliştirmektedir.

Seaton (2019), araştırmasında bölge yöneticileri tarafından okul yöneticileri ile okul müfettişlerinin profesyonel sermaye kapasitelerini geliştirmek amacıyla yürütülen *Professional Learning Communities/Mesleki Öğrenme Toplulukları* (PLC) ile ilgili kavramları müfettişlerin nasıl uyguladığına yönelik algılarını araştırmaktadır. Çalışmada insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesi ile liderlik grubu üyelerinin profesyonel öğrenme topluluğu kavramlarını uygulama biçimi arasında önemli derecede anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada ulaşılan diğer bir sonuç ise, öğrencilerin akademik başarısını arttıran profesyonel sermayenin geliştirilmesi ile liderlik kapasitelerinin geliştirilmesi arasında da pozitif yönlü bir ilişki olduğu yönündedir.

Lindsay-Law (2019), araştırmasında profesyonel sermaye, ilişkisel güven ve uyarlanabilir liderlik aracılığıyla iç hesap verebilirliği açıklamaya çalışmaktadır. Çalışmada iç hesap verebilirliğin kalıcı iyileştirmeyi teşvik ettiği, iç hesap verebilirliğin uyarlanabilir bir yapıya öncülük etmesi gerektiği ve iç hesap verebilirliğin profesyonel sermayeyi geliştirebilmesi için güven olgusunun temel alınması gerektiği, bunları gerçekleştirmek için ise öğretmen, yönetici ve öğrencinin etkili iletişim ve iş birliği içerisinde olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Grover (2019), doktora tezinde sınıfta öğretmenlerin karar verme becerilerine yönelik algılarını araştırmaktadır. Araştırma, profesyonel sermayenin üç boyutundan biri olan ve Hargreaves ve Fullan'ın teorik çerçevesini geliştirdiği karar sermayesini temel almaktadır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin karar verme sermayelerinin, yani yargıda

bulunma, içtihat etme ve karar verme deneyimlerinin okul ve eğitim örgütleri açısından anlamlı olup olmadığını incelemektir. Nitel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada ABD'nin Minnesota eyaletinde beş okul bölgesinden on öğretmenle görüşülmüştür. Çalışmada empati duygusunun bütün eğitim örgütlerinde ve her kademedede odağa alınması gerektiği sonucuna varılmakla birlikte öğretmenlerin deneyimlerine etki eden etmenleri daha net bir biçimde ortaya çıkarabilmek için başka çalışmaların da yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Sorm'un (2019) çalışmasında okul yöneticilerinin profesyonel, entelektüel, akademik ve sosyal sermaye geliştirme tarzları ile uygulanan ve uygulanmayan eğitim liderliğinin boyutları arasındaki ilişki incelenmektedir. Çalışmada şu sonuca ulaşılmıştır. Profesyonel, entelektüel, akademik ve sosyal sermayeyi geliştirme yoluyla kurumda deneyimlerin paylaşılması sağlanabilir, güven inşa edilebilir ve eğitim örgütleri geliştirilebilir.

Asya'daki uluslararası okullarda profesyonel sermaye ile mesleki gelişim arasındaki ilişkiyi inceleyen Watts ve Richardson (2020), elde ettikleri bulgulara dayanarak uluslararası okul müdürlerinin profesyonel sermayeye sahip olmaya çok ilgiliyken, öğretmenlerin ise profesyonel sermayelerinin daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada 'Asya'da gelişmiş performansa sahip uluslararası eğitim örgütlerinde mesleki gelişim; öğretmenlerin profesyonel sermayelerini desteklemek ve geliştirmek için kullanılmaktadır.' önermesini doğrulayan sonuçlar elde edildiği belirtilmektedir.

Hargreaves ve Fullan (2020), profesyonel sermaye konusuyla ilgili en son yazdıkları teorik makalede, koronavirüs salgını ve muhtemel sonuçlarını tartışmaktadır. Çalışmada varılan sonuçlardan bazıları şu şekildedir: Klasik öğretim yöntemlerini pandemi şartlarına ve gündemine uygun hale dönüştürmenin yolu eğitim örgütlerinde profesyonel sermayenin etki, kapasite ve varlığının artırılmasıdır. Böylece hem öğretmenler profesyonelleşmiş olur hem öğrenciler açısından yeni fırsat ve ödül ortamları oluşur hem de veliler iş birliğine yönlendirilmiş olur. İşbirliği odaklı, iyi örgütlenmiş ve yüksek düzeyli güvenin hâkim olduğu eğitim sistemleri; verili sistemi sarsan salgın sürecine uyum sağladığı gibi krizi fırsata dönüştürme başarısını bile göstermiştir. COVID-19 salgınının, bütün yapılarda olduğu gibi eğitim örgütleri ve eğitim sistemleri için de bir kaos yarattığı inkâr edilemez. Ancak krizin değişimci, gelişimci, iş birliğine

ve yeniliğe odaklı yapılar için sorunları hızlıca çözüme noktasında bir enerji, bir sinerji ortamı sunduğu da görülmektedir. Bu sebeple geleneksel öğretme ve öğrenme yöntemlerinin profesyonellik bilinciyle yeni baştan revize edilip dönüştürülmesi durumunda yöneticiler, öğretmenler ve okul örgütünün diğer paydaşları için bürokrasiyle boğuşan mikro yönetim yaklaşımına karşı; profesyonel sermaye kapasitesi gelişmiş, dijital imkânları değerlendiren ve daha özerk bir eğitim sistemi inşa etmek mümkündür.

2.5.3. Paylaşımçı liderlikle ilgili araştırmalar

Paylaşımçı liderlik, özellikle eğitim örgütlerine yönelik araştırmalarda önemle üzerinde durulan bir konudur. Özellikle 2000’li yıllardan sonra okul liderliği ve okul etkililiğini konu alan çalışmalarda paylaşımçı liderlik kritik bir çıkış noktası olarak ele alınmıştır. Gerek örgüt ve yönetim alanyazınındaki paradigmatik dönüşüm gerekse bunun eğitim yönetimi alanyazınına ve okul liderliği uygulamalarına yansımaları, bu kapsamda çalışılan pek çok yenilikçi kavram veya olguya paylaşımçı liderlik anlayışı ile yaklaşılmasına yol açmıştır. Okullar bağlamında paylaşımçı liderlik, sürekli değişen durumlar, yapılandırılmamış problem ve çözümler karşısında öğretmenler ve formal olarak atanmış okul yöneticileri arasında liderlik rollerinin iş birliği içerisinde yerine getirilmesi şeklinde ele alınabilir. Bu çerçevede paylaşımçı liderlik, bir yönüyle de öğretmenlerin iş birliği ile gelişen bir kavram olarak nitelendirilebilecek profesyonel sermaye ile ilişkili görünmektedir. Bu ilişkiye daha yakından mercek tutmak ve paylaşımçı liderliğin alanyazınındaki konumunu görmek adına çalışmanın bu bölümünde paylaşımçı liderlikle ilgili seçilmiş çalışmalara yer verilmiştir. Öncelikle paylaşımçı liderlik kavramının eğitim yönetimi alanyazınındaki gelişimi de dikkate alınarak yurt dışındaki çalışmalar sunulmuştur. Bu kapsamda yurt dışındaki çalışmalar sunulurken öncelikle kavramın gelişimine katkıda bulunan çalışmalardan örneklere yer verilmiş, ardından okul yönetiminde paylaşımçı liderliği uygulamalı olarak inceleyen öncü çalışmalar, özellikle profesyonel sermaye ile ilişkisine ışık tutabilecek araştırmalar tanıtılmıştır. Ardından yurt içerisinde yapılan çalışmalar kısaca aktarılmıştır.

2.5.3.1. Profesyonel sermayeyle ilişkili paylaşımçı liderlik araştırmaları

Okul liderliğinde paylaşımçı liderliği ele alan öncü çalışmalardan biri Elmore’un (2000) “*Okul Liderliği İçin Yeni Bir Yapı İnşa Etme*” başlıklı kitabıdır. Bu kitapta Elmore, mevcut okul yönetimi uygulamalarının, okullara yöneltilen beklentileri karşılamada yetersiz olduğu savından yola çıkarak okullar için yeni bir liderlik anlayışına gereksinim

olduğunu ortaya koymaktadır. Kitapta öncelikle okulların öğrenci öğrenmesine katkısı bağlamında hesap verebilir olmasını içeren standart temelli okul reformunun getirdiği beklentiler tanıtılmıştır. Bu beklentiler karşısında kahramansı özellikler atfedilen bir liderlik anlayışı yerine paylaşımcı liderlik anlayışının ön plana çıkarılması gerektiği belirtilmiştir. Burada yer verilen paylaşımcı liderlik anlayışına göre her bireyin bilgi, beceri, ilgi veya eğilimlerine göre geliştirdiği çeşitli yeterlikleri bulunmaktadır. Paylaşımcı liderliğin özünde ise bu yeterliklerin veya eğilimlerin uyumlu bir şekilde okul liderliği için organize edilmesi düşüncesi yer almaktadır. Elmore (2000), kitapta paylaşımcı okul liderliği modelinin temelinde yer alan 5 temel ilke olduğunu belirtmektedir: 1) Liderliğin amacı, rolden bağımsız olarak öğretimsel uygulamaları ve performansı iyileştirmektir. 2) Öğretimin iyileştirilmesi, sürekli öğrenmeyi gerektirmektedir. 3) Öğrenme için model almaya ihtiyaç vardır. 4) Liderlik rolleri ve aktiviteleri, kurumun formal idaresinden değil, öğrenme ve ilerleme için gerekli olan uzmanlıktan gelmektedir. 5) Yetkinin uygulanması hesap verebilirlik ve kapasitenin karşılıklı olmasını gerektirmektedir. Bu ilkeler, okulda paylaşımcı liderliği gerekli kılan ve uygulanmasına yardımcı olacak bir süreci birbirine bağlı adımlar şeklinde yapılandırmaktadır. Bunun yanı sıra kitapta liderlik rolleri ve bu rollerin liderlik işlevleri ortaya konmakta, böylece bu rol ve işlevlerin okullarda paylaşımını kolaylaştıracak bir arka plan sunulmaktadır.

Paylaşımcı okul liderliği ile ilgili uygulamalı çalışmalar yapan, okullarda projeler yürüten ve uygulamadan besledikleri bilgilerle çok sayıda bilimsel yayın üreten Spillane, Halverson ve Diamond'ın öncü çalışmalarından biri 2001 yılında yayımladıkları "*Okul Liderliği Uygulamalarını Keşfetmek: Paylaşımcı Bir Bakış Açısı*" başlıklı makaledir. Bu makalede öncelikle öğretimsel değişimin gerçekleşmesi için okul liderliği üzerinde önemle durmak gerektiği ortaya konmakta ve bu kapsamda okul liderlerinin "ne" yaptıklarından öte "nasıl" ve "neden" yaptıklarının incelenmesi gerektiği ileri sürülmektedir. Okul liderliği uygulamalarına yönelen bu incelemelerin belli bir kavramsal çerçeveye dayalı olarak yapılmasının önemine dikkat çeken araştırmacılar, bu kapsamda okul liderliği uygulamalarına paylaşımcı liderlik penceresinden bakmayı uygun görmektedirler. Şikago'daki okullarda ayrıntılı gözlemler, görüşmeler ve ağ analizlerine dayalı olarak gerçekleştirilen dört yıllık liderlik çalışmalarından elde edilen sonuçlarla beslenen bu çalışmada paylaşımcı liderliğe yönelik kuramsal bir çerçeve de çizilmektedir. Buna göre yazarlar paylaşımcı liderliğin kuramsal arka planını, *etkinlik*

teorisi ve paylaşılan bilinç teorisine dayandırmaktadır. Okullarda liderliğin hem formal olarak atanmış okul liderlerini hem öğretmenleri hem de liderlik uygulamalarının meydana geldiği zaman ve mekandaki çevresel öğeleri içerdiğini belirten yazarlar, paylaşımcı liderliğin; lider, izleyiciler ve durumlar arasındaki etkileşimden meydana geldiğini öne sürmektedirler. Bu çalışmada liderliğin sosyo-kültürel bağlam içerisinde geliştiği anlayışı üzerinde durulmaktadır. Uygulama bağlamında bu çalışmanın ortaya koyduğu başat önermelerden biri ise paylaşımcı liderliğin birey düzeyinde değil, okul düzeyinde ortaya çıkan bir olgu olması ve bu nedenle de okul düzeyinde incelenmesi gerektiği yönündeki önermedir. Sonuç olarak paylaşımcı liderliğin, okul liderliğinin kara kutusunu daha şeffaf bir yapıya büründürmeye, böylece liderlik uygulamalarının daha yakından incelenmesinin ve geliştirilmesinin mümkün hale gelmesine kapı aralayacağı belirtilmektedir.

Paylaşımcı liderliğin kavramsallaştırılması sürecinde sıkça rastlanan çalışmalardan biri de Gronn'un 2002 yılında yayımlanan "*Bir Analiz Birimi Olarak Paylaşımcı Liderlik*" isimli makalesidir. Bu makale, paylaşımcı liderliğin kavramsal arka planının oluşturulmasına önemli katkılar sağlamıştır. Makalede tek kişinin liderliğine dayanan mevcut liderlik anlayışına karşılık yeni bir liderlik anlayışı ortaya koymak amacıyla yola çıkılmaktadır. Bu kapsamda öncelikle mevcut liderlik anlayışının özündeki lider ve izleyicileri ayrı kutuplar olarak gören düalizmin, çevresel değişimlere yanıt vermede ne kadar yetersiz kaldığı anlatılmaktadır. Bu beklentilere yanıt vermek üzere paylaşımcı bir liderlik anlayışına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Paylaşımcı liderliğin kuramsal olarak ele alındığı makalede bu liderlik anlayışı, bireysel liderlik uygulamalarının toplamını ifade eden *sayısal bir eylem* olarak ve liderliğin sinerji üreten koordineli bir süreç olduğu anlayışına dayanan *uyumlu bir eylem* olarak iki şekilde tanımlanmaktadır. Makalenin odağında ise uyumlu bir eylem olarak paylaşımcı liderlik yer almaktadır. Bunu ortaya çıkaran iş birliği türleri ise *kendiliğinden ortaya çıkan iş birliği*, *sezgisel iş birliği* ve *kurumsal uygulamalar* şeklinde sıralanmaktadır. Sonuç olarak paylaşımcı liderlik, sinerji üretme ve karşılıklı etkiye dayalı "*ortak etken*" olarak nitelendirilmektedir.

Paylaşımcı liderlik konusunda 2000'li yılların başından bu yana çok sayıda çalışma yapan araştırmacılardan biri de Harris'tir. Bu kapsamdaki öncü çalışmalarından biri olan "*Paylaşımcı Liderlik ve Okul Gelişimi: Liderlik Etme mi Yanlış Yönlendirme mi*"

başlıklı çalışmasında Harris (2004), paylaşımcı liderliğin okul gelişimine nasıl katkıda bulunacağını ele almıştır. Bu çalışma kapsamında paylaşımcı bakış açısı ile okullardaki liderliğin yeniden kavramsallaştırılmasına yönelik yeni ve önemli bir teorik arka plan sunmak amaçlanmıştır. Bu çerçevede paylaşımcı liderliğin, okul gelişimi üzerindeki etkilerine yönelik alanyazında mevcut bilgi birikimi üzerinde durulmuş ancak bu iki konuda uygulamalı çalışmaların eksik olduğu belirtilmiştir. Çalışma kapsamında öncelikle paylaşımcı liderlik kavramı ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ardından okullardaki başarılı liderlik uygulamalarına ilişkin iki ayrı uygulamalı çalışmadan elde edilen bulgular ele alınmıştır. Bu başarılı liderlik uygulamaları incelenirken özellikle okul yöneticilerinin paylaşımcı liderliği teşvik etmedeki rolleri üzerinde durulmuştur. Buna ek olarak okullarda paylaşımcı liderliğin uygulanması sürecinde ortaya çıkan engeller ve paylaşımcı liderlik uygulamalarının yararları tartışılmıştır. Son olarak da paylaşımcı liderlik ile okul gelişimi arasındaki ilişkileri inceleyen daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu ortaya konularak özellikle paylaşımcı liderliğin öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerinin uygulamalı çalışmalarla incelenmesi gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Çalışma kapsamında incelenen uygulamalı araştırmaların, okullarda bireysel liderlik uygulamaları yerine paylaşımcı liderliğin önemine dikkat çektiği ancak her ikisinin de paylaşımcı liderlik ile okul gelişimi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu teyit etmediği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin profesyonel sermayesi kapsamında yer verilen değişkenlerden biri karar sermayesidir. Bu kapsamda paylaşımcı liderlik ile okullardaki karar verme süreçlerini birlikte ele alan çalışmaların, paylaşımcı liderlik ile profesyonel sermaye arasındaki ilişkilere yönelik bilgi sağlaması olasıdır. Bu nedenle Park ve Datnow'un (2009) "*Paylaşımcı Liderliğin Birlikte Yapılandırılması: Veri Temelli Karar Vermede Bölge ve Okul Bağlantıları*" başlıklı çalışmalarının incelenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, paylaşımcı liderliği işe koşarak veri temelli karar verme süreçlerinin uygulandığı okul sistemlerinin incelenmesidir. Çalışmanın çıkış noktasını, Amerika'daki *Hiçbir Çocuk Geri Kalmasın/No Child Left Behind* hareketi ile okul liderlerinden, mesleki gelişimden öğrenci öğrenmesine varana kadar eğitimin tüm alanlarıyla ilgili karar verirken verileri analiz etmeleri, yorumlamaları ve kullanmalarını beklenmeye başlanmasıdır. Öğrenci öğrenmesi ile ilgili artan beklentiler, okullarda liderliğin önemini artırırken özellikle veri temelli karar verme beklentisi, paylaşımcı liderliğin ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Durum çalışması ile desenlenen bu

araştırmada veri temelli karar verme süreçlerinin uygulandığı dört okul sistemi inceleme kapsamına dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri seçilen bölgelerdeki yöneticiler, müfettişler ve okullardaki yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, bölge veya okul fark etmeksizin her düzeydeki bütün yöneticilerin, etkili veri temelli karar verme sürecini birlikte inşa etme ve uygulama sürecinde öğrenmeyi ve sürekli gelişimi merkeze aldıklarını göstermektedir. Verilerin doğru bir şekilde kullanımının sağlanması için liderler, karar verme yetkisinin uzmanlık alanlarına göre farklı çalışanlara paylaştırılması yoluna gitmişlerdir. Son olarak araştırma kapsamındaki okul sistemlerinin kendi kaynaklarını, insan kapasitesi ve sosyal kapasitenin inşa edilmesine yönelttikleri belirlenmiştir.

Nappi (2014), “*Öğretmen Liderliği: Paylaşımcı Liderlik Yoluyla Sosyal Sermaye Oluşturularak Okulların Geliştirilmesi*” başlıklı makalesinde bugünün eğitsel ve ekonomik koşulları içerisinde okul liderlerinin tek başlarına başarılı olamayacakları düşüncesinden hareket ederek okul ve öğrenci başarisının sağlanmasının paylaşımcı liderlik uygulamaları ile çok daha olanaklı olduğu belirtmiştir. Çalışma kapsamında öğretmen rollerinin sınıf duvarlarını aşmasının önemi üzerinde durulmuş ve bunun da nitelikli öğretmenlerle mümkün olduğu öne sürülmüştür. Paylaşımcı liderliği, okullarda sosyal sermayenin oluşturulması sürecinde öğretmen liderliğini teşvik eden bir değişken olarak ele alan çalışmada öncelikle öğretmen liderlerin kimler olduğu ve hangi rolleri yerine getirdikleri ortaya konmuştur. Öğretmenlerin entelektüel sermayelerinin, ortak amaçlar için harekete geçirilmesinde liderliğin önemine dikkat çekilmiş ve öğretmen liderliği ile ulaşılabilecek sonuçlar ortaya konmuştur. Bunlar arasında okul yöneticisinin üzerindeki yönetsel yükün hafifletilmesi yoluyla öğretimsel liderliğe olanak tanınması ve öğrenci başarisının iyileştirilmesi ön plandadır. Bunun yanı sıra paylaşımcı liderliğin mesleki öğrenme topluluklarının oluşmasına katkı sunacağı belirtilmiş ve böylece okullarda sosyal sermayenin gelişimini olanaklı kılacağı vurgulanmıştır. Sonuç olarak paylaşımcı liderliğin doğurduğu iş birliğinin sosyal sermayeye katkıda bulunacağı, bunun karşılığında da mesleki öğrenme topluluklarının etkililiğinin artacağı öne sürülmüştür.

Eğitim yönetimi alanyazınındaki paylaşımcı liderlik çalışmalarına daha kapsamlı bir bakış sunabilmek adına bir meta-analiz çalışması incelenmiştir. Bu kapsamda Tian, Risku ve Collin’in (2016) “*2002’den 2013’e Paylaşımcı Liderlik Çalışmaları: Teori Geliştirme, Deneysel Kanıt ve İleri Araştırmalar Vurgusu*” başlıklı çalışmasına yer

verilmiştir. Bu çalışma kapsamında araştırmacılar 2002 yılından 2013 yılına kadar okul liderliği alanında yayımlanan çalışmalardan bazılarını çeşitli kriterlere göre meta-analiz çalışmasına dahil ederek incelemişlerdir. Bu incelemenin çıkış noktasını ise Bennett tarafından 2003 yılında yapılan, 1996 ile 2002 arasında yayımlanan paylaşımcı liderlik çalışmalarına yönelik araştırma oluşturmaktadır. Buna göre Bennett (2003) söz konusu çalışmasında incelediği paylaşımcı liderlik çalışmalarının, gerek paylaşımcı liderliği kavramsallaştırmada gerekse uygulamaya yansımalarını ortaya koymada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda Tian, Risku ve Collin (2016) de kendi çalışmalarında 2002-2013 yılları arasında yapılan paylaşımcı liderlik çalışmalarında bu iki eksiklik bağlamında herhangi bir ilerleme olup olmadığını görmeyi ve ileri araştırmalara yön verecek çıkarımlarda bulunmayı amaçlamışlardır. Yapılan incelemelerde 2002'den sonraki süreçte paylaşımcı liderlik konusunda yapılan çalışmaların sayısında çok büyük bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle sıkı ölçütler belirleyen araştırmacılar, nihayetinde 53' paylaşımcı liderliği kavramsal olarak, 32'si uygulamalı olarak ele alan 85 çalışmayı analize dahil etmeye karar vermişlerdir. Bu alışmalar çerçevesinde yapılan incelemeler neticesinde paylaşımcı liderliği kavramsallaştırmaya yönelik önemli girişimler olduğu ancak paylaşımcı liderliğin tam olarak ne olduğunun henüz netleşmediği belirlenmiştir. Paylaşımcı liderliğin uygulamaya yansıtılmasına yönelik girişimlerin de benzer bir seyir izlediği görülmüştür. Özellikle paylaşımcı liderliğin uygulamada ele alındığı sosyo-kültürel bağlamların oldukça değişken olması ve ğrenci öğrenmesi gibi çıktılar üzerinde etkili olabilecek çok sayıda ve farklı nitelikte değişkenin bulunması, uygulamaya dönük bir ereve çizmeyi zorlaştırmıştır. Son olarak ileri araştırmalar kapsamında yapılacak çalışmalarda paylaşımcı liderliğin örgütsel ve bireysel değişkenleri bir arada kapsayan bir süreç olarak ele alınması önerilmiştir.

Paylaşımcı liderliğin tartışılması gereken önemli boyutlarından biri liderlik uygulamalarının etkililiğini daha gerçekçi bir düzeye taşırken özellikle öğretmenlere getirdiği fazladan iş yükü olarak nitelendirilebilir. Bu kapsamda Holloway, Nielsen ve Saltmarsh (2018), "*Hesap Verebilirlik ağında Kurallarla Belirlenmiş Paylaşımcı Liderlik: Mentör ğretmenlerin Deneyimleri*" başlıklı makalede bu konuyu da ele almışlardır. Makalenin ıkış noktası, artan hesap verebilirlik beklentileridir. Günümüzün hesap verebilirlik anlayışı, okul yöneticilerini okul performansını ve yenilikçiliği arttırma konularında hesap verebilir bir pozisyona yerleştirmektedir. Aynı zamanda bu yeni hesap verebilirlik anlayışı, okul liderliğinin yeniden yapılandırılması yönünde beklentileri de

arttırmaktadır. Okul liderliğine yönelik bu yeni anlayış okullarda paylaşımcı liderlik uygulamalarının yaygınlaştırılması anlamına gelmekte, paylaşımcı liderlik uygulamaları ise öğretmenlerin mevcut iş yükünün artmasına ve çeşitlenmesine neden olmaktadır. Diğer yandan bazı bölgelerde bu liderlik uygulamalarının nasıl yürütüleceğine ilişkin sınırları ve adımları net olarak belirlenmiş yönergelere rastlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında mentörlük uygulamaları adı altında sınırları ve kuralları belirlenmiş paylaşımcı liderlik uygulamalarının yürütüldüğü okullardaki öğretmenlerin deneyimleri mercek altına alınmıştır. Bu kapsamda söz konusu sürecin daha iyi anlaşılması için bu okullarda görev yapan öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin meslektaş dayanışması ve artan mentörlük uygulamalarına ilişkin beklentileri ile gerçekte deneyimledikleri bürokratik kontrolün birbiriyle çeliştiğini ortaya koymaktadır. Bu konuda öğretmenler kendilerini “*nitelikli değerlendiriciler*” olarak adlandırmakta ve yaptıkları işin kendilerinin bekledikleri mentörlük uygulamaları yerine sıradan işler olduğunu belirtmektedirler. Sonuç olarak kuralları belirlenmiş ve ödül temelli paylaşımcı liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin daha değerli buldukları liderlik uygulamalarına katılımlarını sınırlamaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlere anlamlı bulmadıkları şekilde fazladan iş yükü de getirmektedir.

Paylaşımcı liderliğin profesyonel sermaye ile ilişkilerine, profesyonel sermayenin boyutlarından biri olan sosyal sermaye boyutundan bakmayı kolaylaştıracak bir çalışma da Torres (2019) tarafından yapılan “*Amerika’daki Okullarda Paylaşımcı Liderlik, Mesleki İş Birliği ve Öğretmenlerin İş Doyumu*” başlıklı çalışmadır. Çalışma kapsamında Amerika’daki okullarda paylaşımcı liderlik, mesleki işbirliği ve öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiler, hiyerarşik doğrusal modelleme (HLM) aracılığıyla incelenmiştir. Veriler, OECD’nin 2013 yılındaki TALIS (Teaching and Learning International Survey) uygulamasından elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin paylaşımcı liderlik algılarının, iş doyumunu ve profesyonel iş birliği düzeyleri ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Paylaşımcı liderlik ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiler, öğretmenlerin okul ortamındaki karar süreçlerindeki rollerinin, okula ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Bu kapsamda okullarda paylaşımcı liderlik düzeyinin yüksek olması, öğretmenlerin çalışma ortamını daha çekici bulmaları ve bu ortamdan ayrılma niyetlerinin daha düşük olması şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmanın diğer bir önemli bulgusu ise paylaşımcı liderlik ile öğretmenlerin profesyonel iş birliği düzeyleri arasındaki karşılıklı ilişkilerdir. Buna

göre paylaşımcı liderliğin öğretmenlere daha fazla özerklik sağladığı ve meslektaşları ile iş birliğine gitme konusunda daha fazla güven verdiği çıkarımında bulunmanın mümkün olduğu ortaya konmuştur.

Paylaşımcı liderliğin öğretmen profesyonelleşmesi üzerindeki etkileri, öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri üzerindeki etkisi bağlamında ipucu verecek konulardan biri olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda Joo'nun (2020) "*Paylaşımcı Liderliğin Öğretmen Profesyonelleşmesi Üzerine Etkileri*" başlıklı makalesinin incelemeye değer olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak paylaşımcı liderlik ve öğretmen profesyonelleşmesi arasındaki ilişkiler ve bu ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin, mesleki öğrenme topluluklarının ve öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin aracı etkileri incelenmiştir. Araştırmanın verileri Kore'deki ortaokullarda görev yapan 2655 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öncelikle paylaşımcı liderlik ile öğretmenlerin profesyonelleşmesi arasında olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğuna işaret etmektedir. Bunun yanı sıra bulgular, paylaşımcı liderliğin araştırmanın aracı değişkenleri olan kolektif öğretmen yeterliliği, mesleki öğrenme toplulukları ve öğretmenlerin iş doyumunu ile de olumlu yönde ve anlamlı ilişkiler içerisinde olduğunu göstermektedir. Araştırmada incelenen doğrudan ve dolaylı etkilere bakıldığında öncelikle paylaşımcı liderliğin öğretmen profesyonelleşmesi üzerindeki doğrudan etkisinin olumsuz yönde bir etki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, paylaşımcı liderliğin kimi zaman öğretmenler açısından fazladan bir yük olarak görülmesi ile açıklanabilmektedir. Son olarak paylaşımcı liderliğin, öğretmen profesyonelleşmesi üzerindeki dolaylı etkisinin her üç aracı değişken açısından da anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Brown ve arkadaşlarının (2021) "*Paylaşımcı Liderlik, Profesyonel Sermayenin Mesleki Öğrenme Toplulukları Arasındaki Hareketliliğinin Sağlanmasında Etkili Bir Araç Mıdır? İngiltere'den Bir Örneğin İncelenmesi*" başlıklı çalışma, bu doktora tezinin konusuyla doğrudan ilişkili biricik çalışmadır. Çalışmanın çıkış noktasını, son yıllarda okulların etkililiğinin itici gücü olarak okullardaki ağların kullanımına yapılan vurgu oluşturmaktadır. Beklenen yararların elde edilmesinde bu ağlarda üretilen yeniliklerin hareketliliğini sağlayacak okul liderliğinin önemine dikkat çekilmektedir. Bu kapsamda paylaşımcı liderliğin önemli katkıları olabileceği üzerinde durulmakta ve çalışmada, profesyonel öğrenme ağlarına dahil olan liderlerin, profesyonel sermayenin oluşturulması

sürecinde paylaşımcı liderliği nasıl işe koştukları incelenmektedir. Karma yöntem ile desenlenen araştırmada, bir öğrenme ağına (Hampshire Araştırma Öğrenme Ağı) dahil olan okul liderleri ve öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler yapılmış, ardından bu ağa dahil olan okullardaki öğretmenlere sosyal ağ anketi uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, hangi yeniliklerin adapte edileceği ve bunların nasıl adapte edileceği konusundaki kararlara çalışanları aktif bir şekilde dahil eden paylaşımcı liderlik modellerinin öğretmenlerin ağlar arasındaki hareketliliğini sağlamada daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra araştırmadan elde edilen sonuçlar, paylaşımcı liderlik modellerinin işbirliğine olanak sağladıkları ölçüde profesyonel sermayeyi etkin kılacaklarına de işaret etmektedir.

Yurtiçinde paylaşımcı liderlikle ilgili yapılmış çalışmalar kapsamında Korkmaz (2011), yüksek lisans tezinde ilköğretim okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmada yöneticilerin paylaşımcı liderlik davranışları gösterip göstermediğine dair öğretmenlerin %76'sının olumlu görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Korkmaz ve Gündüz (2011) İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini inceledikleri makalede de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bostancı (2012), yaptığı çalışmada Wood'un *Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğini* Türkçeye uyarlamıştır. Araştırmacı, alana katkı sunmak ve Türkiye'de henüz yeni bir çalışma alanı olan paylaşımcı liderlik konusunu çalışmayı düşünenlere yarar sağlamak amacıyla bu araştırmayı yaptığını belirtmektedir.

Özer ve Beycioğlu (2013), yaptıkları çalışmada paylaşılan liderlik ölçeği geliştirmiştir. Araştırmacılar, paylaşılan liderliğin ilköğretim okullarında sergilenme düzeyini gözlemlemeyi amaçladıkları bu araştırmada, ölçeğin ilköğretim okullarında öğretmenlerin paylaşılan liderlikle ilgili görüşlerinin ölçülmesinde kullanılabileceğini belirtmektedir. Uslu ve Beycioğlu (2013), araştırmalarında ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarıyla okul müdürlerinin paylaşılan liderlik rolleri ilişkisine dair öğretmen algılarını incelemiştir. Araştırmada müdürlerin paylaşılan liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları ile normatif bağlılık ve duygusal bağlılık arasında orta düzeyde olumlu ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan ve Ağiroğlu Bakır (2014), kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çeşitli değişkenler bağlamında paylaşılan liderlik algılarını incelemiştir.

Araştırmada kamu okullarına kıyasla özel ilköğretim okullarının paylaşılan liderlik düzeyinin bütün boyutlarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Ağiroğlu ve Alan (2014), kamu ve özel okullarda paylaşılan liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada, yukarıdaki araştırmada olduğu gibi özel okullarda örgütsel bağlılık ve paylaşılan liderlik düzeyinin kamu okullarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlikle örgütsel bağlılık algıları arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ağiroğlu (2013) doktora tezinde de paylaşılan liderlikle örgütsel bağlılık ilişkisi bağlamında öğretmen algılarını çalışmış ve benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Çınar ve Bozgeyikli (2015), ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin paylaşılan liderlik davranışlarına dönük öğretmen algılarını; cinsiyet, görev durumu, eğitim düzeyi, kıdem ve yaş değişkenleri bakımından incelemiştir. Çınar (2015) “Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı: Gerçek mi? Olabilir mi? Hayal mi?” başlıklı yüksek lisans tezinde benzer sonuçlara ulaşmıştır. Göksoy (2016), yaptığı araştırmada dağıtımcı liderlikle paylaşımcı liderlik arasındaki ilişkiyi, farklılıkları ve benzerlikleri ele almıştır. Araştırmacı, dağıtımcı liderlikle paylaşımcı liderliğin araştırmacılar tarafından zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığını, ancak bunun doğru olmadığını belirtmektedir. Her ne kadar dağıtımcı liderlikle paylaşımcı liderlik arasında teori, uygulama ve alan araştırmalarında birçok ortak boyut olsa da bu kavramların her durumda birbirinin yerine kullanılacak kadar aynı bağlamda değerlendirilemeyeceğini savunmaktadır.

Hevesli (2016), yüksek lisans çalışmasında paylaşılan liderliğin değişime açık olma ve iç girişimciliğe etkilerini incelemiştir. Araştırmada değişime açık olma düzeyinin çok iyi düzeyde olduğu, paylaşılan liderlik ve iç girişimcilik düzeylerinin ise iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca paylaşımcı liderlikle iç girişimcilik ve değişime açıklık arasında yüksek korelasyon olduğu; dolayısıyla değişime açıklık ve iç girişimcilik açısından paylaşılan liderliğin belirleyici bir değişken olduğu gözlemlenmiştir. Erol (2016), yüksek lisans tezinde “paylaşılan liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapay sinir ağları yardımıyla öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini tahmin etmeyi” amaçladığını belirtmiştir. Araştırmada paydaşların iş birliğine dayalı etkileşim içerisinde olması, paydaşlar arasında paylaşılan liderlik davranışlarının

sergilenmesi ve ebeveynlerin karar süreçlerinde söz sahibi olmasının öğrencilerin akademik başarısını ve velilerin algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Erol ve Turhan (2018), çalışmalarında veliye dönük paylaşılan liderlik algısı ölçeği geliştirmiş ve söz konusu ölçeğin tutarlılık düzeyinin yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Özmusul (2018), yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak okullarda paylaşılan liderlikle ilgili sorunlar ve çözüm yollarını tartışmıştır. Araştırmacı, çalışmasında geleneksel yönetim anlayışlarına dayalı bilinçsiz, önyargılı alışkanlık ve uygulamaların paylaşımcı liderliğin önündeki en önemli engel olduğu sonucuna varmıştır. Bostancı ve Şarbay (2018), okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarıyla öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada görevlerin ortak tanımlanması, duygusal destek ve karşılıklı yetenek geliştirme boyutlarında paylaşımcı liderlik uygulamalarına dönük öğretmen algılarının yüksek düzeyli olduğu; bazı boyutlarda ise kıdem, okul düzeyi ve eğitim durumu gibi değişkenlere bağlı olarak öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varmıştır. Şarbay (2018), doktora tezinde de aynı konuyu çalışmış ve benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Kösem'in (2018), okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin, okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde öğretmen görüşlerinde cinsiyet ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Işık (2018), yabancı diller yüksekokullarında çalışan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına yönelik algılarını çeşitli değişkenler bağlamında incelediği yüksek lisans tezinde okuldaki öğretim elemanı sayısı ve öğrenci sayısı bakımından öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir.

Çobanoğlu (2019), öğretmen algılarına göre paylaşılan liderlikle pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi çalıştığı doktora araştırmasında öğretmenlerin psikolojik pozitif sermayelerini artıran yönetici davranışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda ilk ve ortaokullarda paylaşılan liderlikle öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri arasında orta düzeyli ve olumlu yönde bir ilişki olduğu; öğretmenlerin paylaşımcı liderlik algıları ile pozitif psikolojik sermaye algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Aksoy'un (2019), okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarıyla öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans

tezinde görevlerin beraber bitirilmesi, karşılıklı beceri geliştirme, duygusal destek ve merkezî olmayan etkileşim boyutlarında paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Ray (2019), yüksek lisans tezinde paylaşımcı liderlik uygulamalarıyla öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme ve duygusal destek boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin orta düzeyde, çalışanlar arasında merkezî olmayan etkileşim boyutunda ise düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özüylası'nın (2021), ortaöğretim okullarında okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarıyla okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen algılarını araştırdığı yüksek lisans çalışmasında eğitim durumu, cinsiyet, yaş ve görev süresi değişkenleri bağlamında yöneticilerin paylaşımcı liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkiye dair bütün boyutlarda öğretmen algılarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın mesleki kıdem değişkeni bağlamında bazı boyutlarda öğretmen algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Son olarak paylaşılan liderlik davranışlarıyla okul kültürü arasında pozitif ve yüksek düzeyli anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Görüldüğü üzere profesyonel sermaye, paylaşımcı liderlik yaklaşımına kıyasla daha yeni bir kavram ve çalışma alanıdır. Bu nedenle alanyazında profesyonel sermaye ile ilgili çalışmalar da paylaşımcı liderlik çalışmalarından daha azdır. Ayrıca profesyonel sermayeyle ilgili az sayıdaki çalışmanın birkaç bölge ve ülkeyle sınırlı olduğu görülmektedir. Literatürde profesyonel sermaye ve paylaşımcı liderlik konularıyla ilgili olarak ayrı ayrı yapılmış çok sayıda araştırma -çoğunluğu paylaşımcı liderlikle ilgili- mevcuttur. Ancak doğrudan profesyonel sermaye ve paylaşımcı liderlik ilişkisini ele alan sadece bir çalışmaya rastlanmıştır (Borwn ve vd., 2021).

Alanyazından ve ilgili araştırmalardan da anlaşılacağı üzere profesyonel sermaye ve paylaşımcı liderlik arasında benzer yaklaşımlar ve ortak noktalar söz konusudur. Söz gelimi profesyonel sermayenin alt boyutları olan beşerî sermaye, sosyal sermaye ve karar sermayesi ile paylaşımcı liderliğin temellerini oluşturan *öz-liderlik*, *katılımcı karar verme*, *güçlendirme*, *lider-üye etkileşimi*, *sosyal takas teorisi* gibi kuram ve kavramlar arasında kayda değer bir ilişki söz konusudur. Aynı şekilde profesyonel sermayenin özünü oluşturan *kapasite geliştirme* ile paylaşımcı liderlik arasında da benzer vurgulardan söz edilebilir.

Profesyonel sermaye ile paylaşımcı liderliğin tanımlarına, ilkelerine ve boyutlarına bakıldığında eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşması, okullardan üstün verim alınması ve eğitim alanındaki değişim hızını yakalama bağlamında bu iki yaklaşımın birbirini besleyebilecek ve destekleyebilecek yaklaşımlar olabileceği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda araştırmada her ne kadar profesyonel sermaye bağımsız değişken, paylaşımcı liderlik ise bağımlı değişken olarak ele alınmışsa da profesyonel sermayenin her durumda yordayıcı olduğu çıkarımında bulunmak hatalı olur. Zira her değişken arasında karşılıklı ilişki, gereksinim ve etkileme durumu söz konusudur. Zira gerek profesyonel sermaye gerekse paylaşımcı liderlik okul yönetiminde, karar süreçlerinde ve uygulamada bireysel bilgi ve yeteneklerin sürekli olarak geliştirilmesi, ortak akıl, ekip ruhunun, iş birliğinin, dayanışma ve paylaşmanın egemen kılınması durumunda örgütsel amaçlara daha hızlı ulaşılabilmesini, daha nitelikli başarılar elde edilebilmesini ve karmaşık sorunlarla daha iyi baş edilebilmesini savunmaktadır. Örgüt üyelerinin bilgi, beceri ve yeterliklerinin ortak bir potada eritilmesi fikrine dayanan paylaşımcı liderlik (Elmore, 2000) ile örgütün beşerî, sosyal ve karar verme kapasitesinin geliştirilmesini amaçlayan profesyonel sermayenin eğitim örgütleri için bir sinerji oluşturabileceği öngörülebilir.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analizi ve geçerlik güvenilirliğe ilişkin bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada açıklayıcı ilişkisel desen kullanılmıştır. Açıklayıcı ilişkisel desenin temel amacı, insan davranışlarını açıklamaktır. Bir katılımcıya ait en az iki değişkenin ölçülmesi olarak tanımlanan ilişkisel model, deneysel modellerden farklı olarak mevcut değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi ve tespitine yönelik bir yöntemdir. İlişkisel model, en az iki değişken arasında var olan bir ilişkiyi ve durumu ortaya koyması bakımında da betimsel araştırmalardan farklılık arz etmektedir (Kurtay, 2018; Tekbıyık, 2019; Sönmez ve Alacapınar, 2019; Öztürk, 2019; Tutar ve Erdem, 2020).

İlişkisel desene dayalı eğitim araştırmalarında yaygın olarak yapılan hatalardan biri değişkenler arasında bulunan korelasyonun değişkenlerin nedensel ilişkilerini yorumlamak için kullanılmasıdır. Oysa değişkenler arasında yüksek düzeyli korelasyonun bulunması, değişkenlerin nedensellik ilişkisine dair bir fikir verse de mutlak anlamda böyle bir sonuca varmak için yeterli bir bulgu olarak kabul edilemez. Zira korelasyon ilişkisi, değişkenlerin hangisinin neden, hangisinin sonuç olduğuna dair bilgi vermediği gibi, değişkenler arasındaki ilişkinin çalışmada ele alınmayan başka faktörlerden veya ölçülmeyen başka değişken(ler)den kaynaklanıp kaynaklanmadığına yönelik bulgu da içermez. Bu sebeple değişkenler arasındaki yüksek korelasyon ilişkisi, değişkenler arasındaki nedenselliğe dair sadece bir tahmin içerebilir (Kurtay, 2018).

İlişkisel yöntem; bir olgunun doğasını, neyle ilişkili olduğunu ve koşullara bağlı olarak değişim sürecini açıklamak bakımında da önemli bir araştırma yöntemidir. Eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan bir model olan ilişkisel model, açıklayıcı ilişkisel tarama modeli ve yordayıcı ilişkisel tarama modeli olmak üzere iki türe ayrılmaktadır (Kurtay, 2018; Tekbıyık, 2019; Tutar ve Erdem, 2020, s. 136). Bu çalışmada açıklayıcı ilişkisel model kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Eskişehir il merkezine bağlı 88'i ilkokul, 70'i ortaokul ve 38'i lise olmak üzere toplam 196 resmi okulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Toplamı 6815 olan bu öğretmenlerin 2379'u ilkokul, 2754'ü ortaokul ve 1682'si ise lisede çalışmaktadır. Çalışma evreninin büyüklüğü kaynak ve zaman açısından çeşitli sıkıntılara yol açabileceğinden örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Örneklem daha sağlıklı biçimde genellenebilmesi ve evreni daha iyi temsil etmesini sağlamak amacıyla tabakalı örnekleme alma yoluna gidilmiştir. Tabakalı örnekleme yönteminde çalışma evrenini oluşturan alt tabakaların büyüklüğünün çalışma evreninin büyüklüğüne oranı ölçülmekte ve tabakaların örneklem içerisinde söz konusu oranda temsil edilmesi sağlanmaktadır (Karasar, 2003). Bu bağlamda okul kademeleri birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Ardından her tabakadaki öğretmen sayısı örneklem içerisindeki oranı dikkate alınarak seçkisiz, yansız örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu çerçevede 6815 kişilik evrenin yaklaşık %34'üne tekabül eden ilkokul kademesinden 172, yaklaşık %40'ına tekabül eden ortaokul kademesinden 202 ve yaklaşık %25'ine tekabül eden lise kademesinden 126 öğretmen olmak üzere 500 öğretmenin örnekleme dahil edilmesi tasarlanmıştır. Örnekleme dahil edilmesi tasarlanan 500 kişinin bir kısmının veri toplama araçlarını yanıtlamaması, bir kısmının ise tüm maddelere aynı seçeneği işaretlemesi gibi nedenlerle 411 öğretmenden toplanan verilerle analiz sürecine devam edilmesine karar verilmiştir. Ancak verilerden 17 tanesinin uç değer olarak belirlenmesi neticesinde analize dahil edilmemesi kararlaştırılmış ve böylece araştırmanın örneklem grubunu 394 öğretmen oluşturmuştur. Yapılan hesaplamalar neticesinde %95 güven aralığı ve 0,5 hata payı ile 6815 kişilik bir evren için 364 kişilik bir örneklem grubunun yeterli olduğu belirlendiğinden 394 kişiden toplanan verilerin evreni temsil etmede kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Krejcie ve Morgan, 1970, s.607-608).

394 öğretmenden oluşan örneklem grubuna ait demografik bilgiler ise Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. *Örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler*

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	162	41,1
	Erkek	232	58,9
Yaş	20-29 yaş	106	26,9
	30-39 yaş	161	40,9
	40-49 yaş	95	24,1
	50 yaş ve üzeri	32	8,1

Tablo 3.1. (Devam) Örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler

Branş	Sınıf Öğretmenliği	70	17,8
	Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı	54	13,7
	Matematik	34	8,6
	Yabancı Dil	40	10,2
	Sosyal Bilgiler-Tarih-Coğrafya	37	9,4
	Fen Bilimleri-Fizik-Kimya-Biyoloji	29	7,4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	21	5,3
	Meslek Dersleri	33	8,4
	Uygulamalı Dersler (Beden Eğitimi-Müzik-Bilgisayar)	41	10,4
	Rehberlik Grubu (Rehberlik-Felsefe-Özel Eğitim)	35	8,9
Eğitim Düzeyi	Lisans ve altı	278	70,6
	Tezsiz yüksek lisans	44	11,2
	Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans	21	5,3
	Tezli yüksek lisans	42	10,7
	Doktora	9	2,3
İstihdam Durumu	Kadrolu	337	85,5
	Sözleşmeli	57	14,5
Mesleki Kıdem	0-2 yıl	71	18,0
	3-5 yıl	58	14,7
	6-10 yıl	91	23,1
	11-15 yıl	75	19,0
	16-20 yıl	50	12,7
	21 yıl ve üzeri	49	12,4
Okuldaki Kıdem	0-1 yıl	63	16,0
	1-2 yıl	99	25,1
	3-5 yıl	100	25,4
	6-10 yıl	97	24,6
	11 yıl ve üzeri	35	8,9
Okul Türü	İlkokul	93	23,6
	Ortaokul	158	40,1
	Lise	143	36,3
Okulun Konumu	Kentsel	230	58,4
	Kenar mahalle	164	41,6
Öğrenci Sayısı	0-600 öğrenci	210	53,3
	600-1000 öğrenci	184	46,7
Öğretmen Sayısı	0-50 arası	219	55,6
	51-75 arası	114	28,9
	76 ve üzeri	61	15,5
Toplam		394	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi örnekleme dahil olan öğretmenlerin 162’si (%41,1) kadın, 232’si (%58,9) erkektir. Bu öğretmenlerin 106’sı (%26,9) 20-29 yaş aralığında, 161’i (%40,9) 30-39 yaş aralığında, 95’i (%24,1) 40-49 yaş aralığında ve 32’si (%8,1) 50 yaş ve üzeridir. Branş dağılımları incelendiğinde 70’inin (%17,8) sınıf öğretmeni, 54’ünün (%13,7) Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, 34’ünün (%8,6) matematik öğretmeni, 40’ının (%10,2) yabancı dil öğretmeni, 37’sinin (%9,4) sosyal bilgiler-tarih-coğrafya öğretmeni, 29’unun (%7,4) fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji öğretmeni, 21’inin (%5,3) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 33’ünün (%8,4) meslek dersleri öğretmeni, 41’inin (%10,4) uygulamalı dersler (beden eğitimi, müzik, bilgisayar ve

bilişim) öğretmeni, 35'inin (%8,9) ise rehberlik grubu (rehberlik, felsefe ve özel eğitim) öğretmeni olduğu belirlenmiştir. Örneklemedeki öğretmenlerin en son bitirdikleri okul düzeyi incelendiğinde 278'i (%70,6) lisans ve altı, 44'ü (%11,2) tezsiz yüksek lisans, 21'i (%5,3) uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans, 42'si tezli yüksek lisans (%10,7) ve 9'u (%2,3) doktora mezunudur. Bu öğretmenlerin 337'si (%85,5) kadrolu, 57'si (%14,5) ise sözleşmelidir. Öğretmenlerin 71'inin (%18) kıdemi, 0-2 yıl arasında, 58'inin (%14,7) kıdemi 3-5 yıl arasında, 91'inin (%23,1) kıdemi 6-10 yıl arasında, 75'inin (%19) kıdemi 11-15 yıl arasında, 50'sinin (%12,7) kıdemi 16-20 yıl arasında ve 49'unun (%12,4) kıdemi 20 yıl ve üzerindedir. Örneklemede yer alan öğretmenlerin buldukları okullardaki görev süreleri incelendiğinde; 63'ünün (%16,0) ilk yılı olduğu, 99'unun (%25,1) 1-2 yıldır, 100'ünün (%25,4) 3-5 yıldır, 97'sinin (%24,6) 6-10 yıldır ve 35'inin (%8,9) 11 yıl ve daha fazla süredir bu okullarda görev yaptıkları belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin 93'ü (%23,6) ilkokulda, 158'i (%40,1) ortaokulda, 143'ü (%36,3) lisede görev yapmaktadır. Okulların konumu itibarıyla öğretmenlerin 230'u (%58,4) kentsel kesimlerdeki okullarda, 164'ü (%41,6) ise kenar mahallelerdeki okullarda görev yapmaktadırlar. 210 öğretmenin (%53,3) okulundaki öğrenci sayısı 0-600 arasında, 184 öğretmenin (%46,7) okulundaki öğrenci sayısı ise 600'ün üzerindedir. Son olarak örneklemedeki öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları incelendiğinde 219'unun (%55,6) okulunda öğretmen sayısının 0-50 arasında, 114'ünün (%28,9) okulundaki öğretmen sayısının 51-75 arasında ve 61'inin (%15,5) okulundaki öğretmen sayısının ise 75'ten fazla olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Tekniği ve Araçları

Değişkenler arasındaki ilişki biçiminin incelendiği tarama modellerinde genellikle anket, ölçek veya görüşme yoluyla veri toplanır (Gökçe, 2018). Bu araştırmada veriler, Hargreaves ve Fullan'ın (2017) geliştirdiği ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan *Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği* ile Özkan ve Çakır (2017) tarafından geliştirilen *Dağıtılmış Liderlik Ölçeği* aracılığıyla toplanmıştır. *Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği*nde beşli, *Dağıtılmış Liderlik Ölçeği*nde dördümlü Likert tipi değerlendirilmenin kullanıldığı ölçeklerde yaş, cinsiyet, kıdem yılı, öğrenim düzeyi ve branş gibi değişkenlerden oluşan kişisel ve demografik bilgilere yer verilmiştir. Bunun dışında *Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği* "insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesi" olmak üzere 12'şer maddelik üç alt boyuttan, toplamda ise 36 maddeden oluşmaktadır. *Dağıtılmış Liderlik Ölçeği* ise 5 alt boyuttan ve toplam 32

maddeden oluşmaktadır. *Dağıtılmış Liderlik Ölçeğinin formel yapı* boyutuyla ilgili 4, *amaç birliği* boyutuyla ilgili 8, *iş birliği ve güven* boyutuyla ilgili 7, *okul sorumluluk paylaşımı* boyutuyla ilgili 3 ve *teşvik ve girişim* boyutuyla ilgili 10 madde bulunmaktadır.

Özkan ve Çakır'ın (2017) geliştirdiği *Dağıtılmış Liderlik Ölçeği* için yapılan analizlerde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,96, açımlayıcı faktör analizi (AFA) toplam varyans oranı %62,47, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucu 0,50 ile 0,63 arasında; Cronbach's Alfa katsayısı 0,87 ve Korelasyon (r) değeri ise 0,76 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin iki yarı test güvenilirlik katsayısı 0,92 bulunmuştur. *Dağıtılmış Liderlik Ölçeği* yakın zamanda ve Türkiye'de geliştirildiğinden bu ölçek için yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmamıştır.

3.3.1. Öğretmenlerin profesyonel sermayesi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması

Araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan *Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği* (Hargreaves ve Fullan, 2017) farklı bir ülkede ve kültür havzasında geliştirildiğinden uyarlama sürecinde ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri (DFA ve AFA) yapılmış ve Cronbach Alpha (α) kat sayıları yeniden hesaplanmıştır.

3.3.1.1. Ölçeğin Türkçeye çeviri aşaması

Fullan ve Hargreaves'in (2016) geliştirdiği *Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği* için yazarlardan ölçeğin uyarlanması ve bu çalışmada kullanılması amacıyla gerekli izin alındıktan sonra ölçeğin Türkçeye çevrilmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada ölçek, ilk olarak iki eğitim yönetimi ve İngilizce uzmanı tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Ardından iki çeviri metni aynı uzmanlar tarafından Türkçe uzmanı gözetiminde birbiriyle karşılaştırılarak geçici çeviri formu oluşturulmuştur. Daha sonra dil ve anlam geçerliği bağlamında ölçeğin Türkçe metni üç Türkçe uzmanı tarafından gramer yapısı, anlam ve anlaşılabilirlik bakımından incelenmiş ve uzmanlardan gelen öneriler çerçevesinde bazı düzeltmeler yapılmıştır.

Veri toplama aşamasına geçilmeden önce çalışmanın hedef kitlesini oluşturan on öğretmene ölçek metni okutulmuş ve metinde iyi anlaşılmayan veya farklı anlaşılmaya uygun ifadelerin bulunup bulunmadığı konusunda fikir beyan etmeleri talep edilmiştir. Öğretmenlerden gelen dönütler doğrultusunda birkaç ifade yeniden düzenlenerek ölçeğin Türkçe metnine son şekli verilmiştir.

Bu aşamadan sonra ölçeğin Türkçe formu iki İngilizce uzmanı tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Bu çevirinin ardından ölçeğin İngilizce orijinal metni ile Türkçeden İngilizceye çevrilen metni bir başka iki İngilizce uzmanı tarafından karşılaştırılmış, her iki metin arasında dil, mantık, kavram ve anlam açısından kayda değer bir fark olmadığı ve iki metnin uyum gösterdiği tespit edilmiştir.

3.3.1.2. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi

Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği'nin kapsam geçerliğini belirlemek üzere ilk olarak çevirisi yapılmış olan maddelerin kavramı yeterli düzeyde kapsayıp kapsamadığı hakkında fikir sahibi olmak amacıyla uzmanlardan görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan dönütler, yapılan alanyazın incelemesi ve kavrama ilişkin derlenen bilgiler, araştırma kapsamında kullanılmakta olan ölçeğin profesyonel sermaye kavramını, öğretmenlik mesleği bağlamında tüm yönleriyle ele aldığına işaret etmektedir. Bu da kapsam geçerliğinin sağlanmış olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Son olarak Türkçe çevirisi tamamlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek üzere pilot bir çalışma yapılmıştır. Bu pilot çalışma kapsamında ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki resmi okullarda farklı cinsiyet, branş, kıdem, eğitim düzeyi gibi özellikler bakımından çeşitlilik gösteren bir örneklemden veri toplanmıştır. Veriler Google formlar aracılığıyla online olarak toplanmıştır. Toplanan veriler ile ölçeğin yapı geçerliği ve iç tutarlık anlamındaki güvenilirliğini belirlemek üzere analizler gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın örnekleme ait bilgiler bir sonraki başlık altında sunulmuştur.

3.3.1.3. Ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliğinin belirlenmesi

Bu başlık altında Türkçeye uyarlanan Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği'nin yapı geçerliği ve güvenilirliğini test etmek amacıyla iki pilot uygulamaya ve analizlerine yer verilmiştir.

3.3.1.3.1. Birinci pilot uygulama: doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği'nin özgün formu, 3 boyut ve 36 maddeden oluşmaktadır. Hargreaves ve Fullan (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin boyutları insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesi olarak adlandırılmıştır. Bu boyutların her biri 12 maddeden oluşmaktadır. Özgün ölçeğin çeviri çalışmalarının tamamlanması ve Türkçe formun yapılandırılmasının ardından ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi yönündeki çalışmalara geçilmiştir. Bu kapsamda ilk

olarak farklı bir kültürde yeni bir örneklem üzerinde uygulanacak ölçeğin 3 boyut ve 12'şer maddeden oluşan yapısının geçerliği belirlenmek istenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Yapı geçerliği için DFA'nın tercih edilmesinin nedeni, ölçeğin daha önceden belirlenmiş 3 boyut ve 12'şer maddeden oluşan bir yapısının olması ve bu yapının, bu araştırmanın çalışma evrenindeki geçerliğinin test edilmek istenmesidir. Nitekim ilgili alanyazın incelendiğinde DFA'nın temelinde daha önceden belirlenmiş kuramlara dayalı olarak ortaya çıkan ölçek yapılarının doğrulanması sürecinin yer aldığı görülmektedir (Brown, 2006, s.1-4). Bu çalışmada da Hargreaves ve Fullan (2016) tarafından kuramsal arka planı oluşturulan ve bu kuramsal arka plana dayalı olarak geliştirilen ölçeğin boyut ve maddelerinin doğrulanması amaçlandığından DFA kullanılması uygun görülmüştür.

DFA'ya geçilmeden önce bu analizin yapılması için önkoşul niteliğindeki varsayımlar kontrol edilmiştir. Bunlardan ilki, verilerin normal dağılması yönündeki varsayımdır. DFA sonuçlarının güvenilirliği için verilerin normal dağılım göstermesi önemlidir (Brown, 2006, s.75). Bu çalışma kapsamında 403 kişilik bir örneklemden veri toplanmıştır. Bu örnekleme ait verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadıkları, dal-yaprak ve histogram (çubuk) grafikleri ile çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak incelenmiştir. Bu incelemelerde 15 kişiye ait verinin, normal dağılımı bozduğu görüldüğünden bu veriler analize dahil edilmemiştir. Analize dahil edilen 388 kişilik örnekleme ait verilerin dağılımı, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak tekrardan incelenmiştir. Öğretmenlerin profesyonel sermayesi ölçeğinin (ÖPSÖ) boyutları ve ölçeğin tamamı için hem çarpıklık hem de basıklık değerlerinin alanyazında normal dağılıma işaret ettiği belirtilen -1 ile +1 değerleri (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s.16) arasında yer aldığı görülmüştür. Bu değerler Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. *ÖPS ölçeğinin boyutların çarpıklık ve basıklık değerleri*

Değişkenler		Çarpıklık değeri	Standart sapma	Basıklık değeri	Standart sapma
Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği	Toplam	-,77	,12	-,40	,25
	İnsan Sermayesi	-,46	,12	-,14	,25
	Sosyal Sermaye	-,62	,12	-,20	,25
	Karar Sermayesi	-,92	,12	,43	,25

DFA kapsamında incelenmesi gereken diğer varsayım, örneklem büyüklüğü ile ilgilidir. DFA için alanyazında önerilen örneklem büyüklüğü genellikle madde sayısının 5 ila 10 katı olması yönündedir (Bentler ve Chou, 1987, s.91). Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen DFA uygulamasında 388 kişilik bir örneklemden yararlanılmaktadır. Buna göre 36 maddelik ölçeğe DFA uygulamak için 388 kişilik bir örneklemin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.3. ÖPS ölçeğın DFA uygulamasında ulaşılan örnekleminin demografik özellikleri

Özellik	Değişken	sayı	%
Cinsiyet	Kadın	140	36,1
	Erkek	248	63,9
Yaş	25 yaş altı	8	2,1
	25-29 yaş	52	13,4
	30-39 yaş	144	37,1
	40-49 yaş	133	34,3
	50-59 yaş	48	12,4
	60 yaş ve üzeri	3	0,8
Eğitim Düzeyi	Lisans	290	74,7
	Tezsiz Yüksek Lisans	31	8,0
	Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans	3	0,8
	Tezli Yüksek Lisans	57	14,7
	Doktora	7	1,8
Okul Türü	İlkokul	81	20,9
	Ortaokul	128	33
	Lise	179	46,1
Branş	Sınıf Öğretmenliği	71	18,3
	Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı	54	13,9
	Matematik	28	7,2
	Yabancı Dil	31	8,0
	Sosyal Bilgiler-Tarih-Coğrafya	33	8,5
	Fen Bilimleri-Fizik-Kimya-Biyoloji	26	6,7
	DİKAB	52	13,4
	İH Meslek Dersleri	18	4,6
	Diğer Meslek Dersleri	25	6,4
	Beden Eğitimi	12	3,1
	Rehberlik	9	2,3
	Felsefe Grubu	12	3,1
	Bilgisayar-Bilişim-Teknoloji Tasarım	16	4,1
	Müzik	1	0,3
Okulun Konumu	Kentsel	245	63,1
	Kenar Mahalle	77	19,8
	Kırsal	66	17,0
İstihdam Durumu	Kadrolu	327	84,3
	Sözleşmeli	56	14,4
	Ücretli	5	1,3
Öğretmenlik Deneyimi	İlk yıl	22	5,7
	1-2 yıl	19	4,9
	3-5 yıl	34	8,8
	6-10 yıl	84	21,6
	11-15 yıl	64	16,5
	16-20 yıl	62	16
20 yıldan fazla	103	26,5	

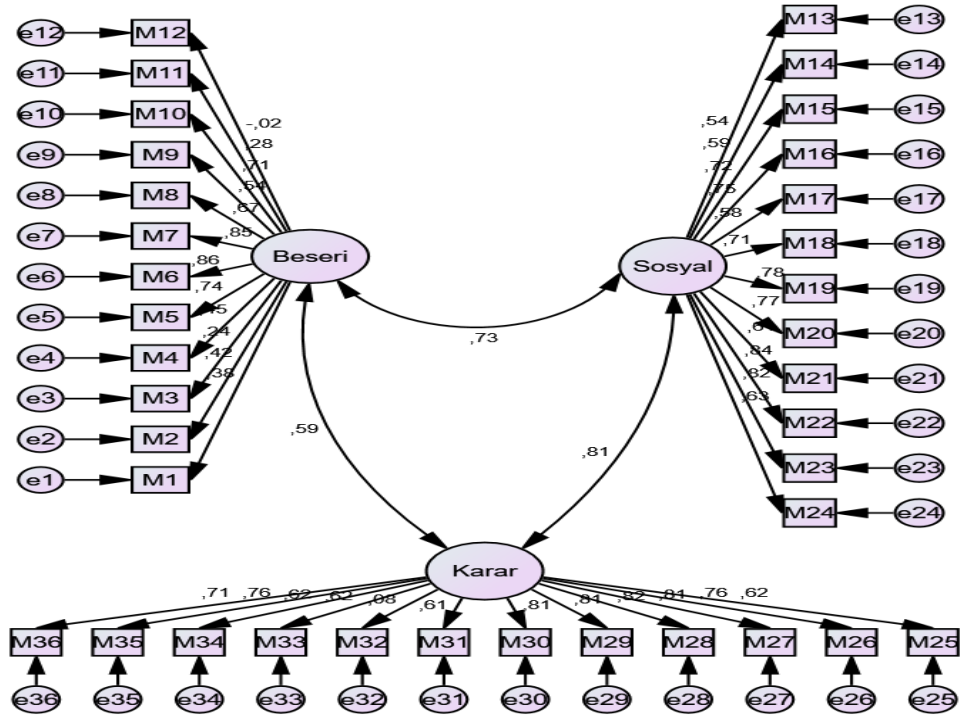
Tablo 3.3. (Devam) ÖPS ölçeğın DFA uygulamasında ulaşılan örnekleminin demografik özellikleri

Bulunduğu Okulda Öğretmenlik Deneyimi	İlk yıl	68	17,5
	1-2 yıl	69	17,8
	3-5 yıl	117	30,2
	6-10 yıl	83	21,4
	11-15 yıl	30	7,7
	16-20 yıl	9	2,3
	20 yıldan fazla	12	3,1
Öğretmen Sayısı	1-2 öğretmen	2	0,5
	3-10 öğretmen	29	7,5
	11-30 öğretmen	124	32
	31-50 öğretmen	120	30,9
	51-75 öğretmen	83	21,1
	75'ten fazla öğretmen	31	8
Öğrenci Sayısı	50'den az öğrenci	9	2,3
	51-100 öğrenci	17	4,4
	101-300 öğrenci	83	21,4
	301-600 öğrenci	124	32
	601-1000 öğrenci	92	23,7
1000'den fazla öğrenci	63	16,2	

Tablo 3.3'te pilot uygulamanın örneklemini kapsamasında yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlara yer verilmiştir. Tablo 3.3 bütüncül olarak incelendiğinde öğretmenlerin incelenen özellikler bakımından çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu da örneklemin öğretmenleri temsil etme yeterliğini artıran bir durum olarak değerlendirilmektedir. Buna göre pilot uygulamadaki öğretmenlerin %36,1'i kadın, %63,9'u erkektir. Yaşları bağlamında yapılan incelemede en fazla sayıda öğretmenin 30-39 (%37,1) ve 40-49 (%34,3) yaş aralığında; en az sayıda öğretmenin ise 60 yaş ve üzeri (%0,8) ile 25 yaş altı (%2,1) grubunda yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun tamamladığı en yüksek eğitim seviyesinin lisans düzeyi (%74,7) olduğu görülmektedir. Yüksek lisans tamamlayan öğretmenler içerisinde tezlili yüksek lisans mezunlarının oranı %14,7 iken tezsiz ve uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans mezunlarının oranı %8,8 civarındadır. Doktora mezunu öğretmen oranı ise yalnızca %1,8'dir. Öğretmenlerin %20,9'u ilkokulda, %33'ü ortaokulda ve %46,1'i ise lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde en fazla öğretmenin Sınıf Öğretmenliği (%18,3), Türkçe-Türk Dili Edebiyatı (%13,9) ve DİKAB (%13,4) branşlarında olduğu; en az sayıda öğretmenin ise Müzik (%0,3), Rehberlik (%2,3), Beden Eğitimi (%3,1), Felsefe Grubu (%3,1) ve Bilgisayar-Bilişim-Teknoloji Tasarım (%4,1) branşlarında olduğu görülmektedir. Pilot uygulama örnekleminde yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların %63,1'i kentsel kesimlerde, %19,8'i kenar mahallelerde ve %17'si ise kırsal kesimlerde yer almaktadır. Bu öğretmenlerin istihdam durumları,

çoğunluğunun kadrolu (%84,3) olduğuna işaret etmektedir. Sözleşmeli (%14,4) ve ücretli (%1,3) öğretmen oranı ise daha düşüktür. Öğretmenlik deneyimine ilişkin veriler ise 20 yıl ve üzeri (%26,5) deneyime sahip olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Bunları, sırasıyla kıdemi 6-10 (%21,6), 11-15 (%16,5) ve 16-20 (%16) yıl olan öğretmenler izlemektedir. Kıdemi en az olan öğretmenler ise 1-2 (%4,9) yıl deneyimi olan ve öğretmenlikteki ilk yılını çalışan (%5,7) öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okuldaki görev sürelerine bakıldığında ise 3-5 yıldır (%30,2) görev yapanların çoğunlukta olduğu, bunu 6-10 yıldır (%21,4) görev yapanların takip ettiği görülmektedir. 16-20 yıl (%2,3) ile 20 yıl ve üzerinde (%3,1) görev yapanların oranının daha az olduğu anlaşılmaktadır. Görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı bağlamında katılımcıların %0,5'i öğretmen sayısı 1-2 olan okullarda, %7,5'i öğretmen sayısı 3-10 arası olan okullarda, %32'si öğretmen sayısı 11-30 arası olan okullarda, %30,9'u öğretmen sayısı 31-50 arası olan okullarda, %21,1'i öğretmen sayısı 51-75 arası olan okullarda ve %8'i öğretmen sayısı 75'in üzerinde olan okullarda görev yapmaktadır. Son olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayıları incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin %2,3'ü öğrenci sayısı 50'den az olan okullarda, %4,4'ü öğrenci sayısı 51-100 arası olan okullarda, %21,4'ü öğrenci sayısı 101-300 arası olan okullarda, %32'si öğrenci sayısı 301-600 olan okullarda, %23,7'si öğrenci sayısı 601-1000 olan okullarda ve %16,2'si öğrenci sayısı 1000'den fazla olan okullarda görev yapmaktadır.

Örneklem büyüklüğü ve normallik varsayımları bağlamında eldeki verilerin yeterli koşulları sağladığı görüldükten sonra DFA'ya geçilmiştir. DFA sonucunda elde edilen model ve maddelere ilişkin standartlaştırılmış regresyon katsayıları Şekil 3.1'de yer almaktadır.



Şekil 3.1. ÖPS ölçeğinin DFA analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış regresyon katsayılarını içeren model

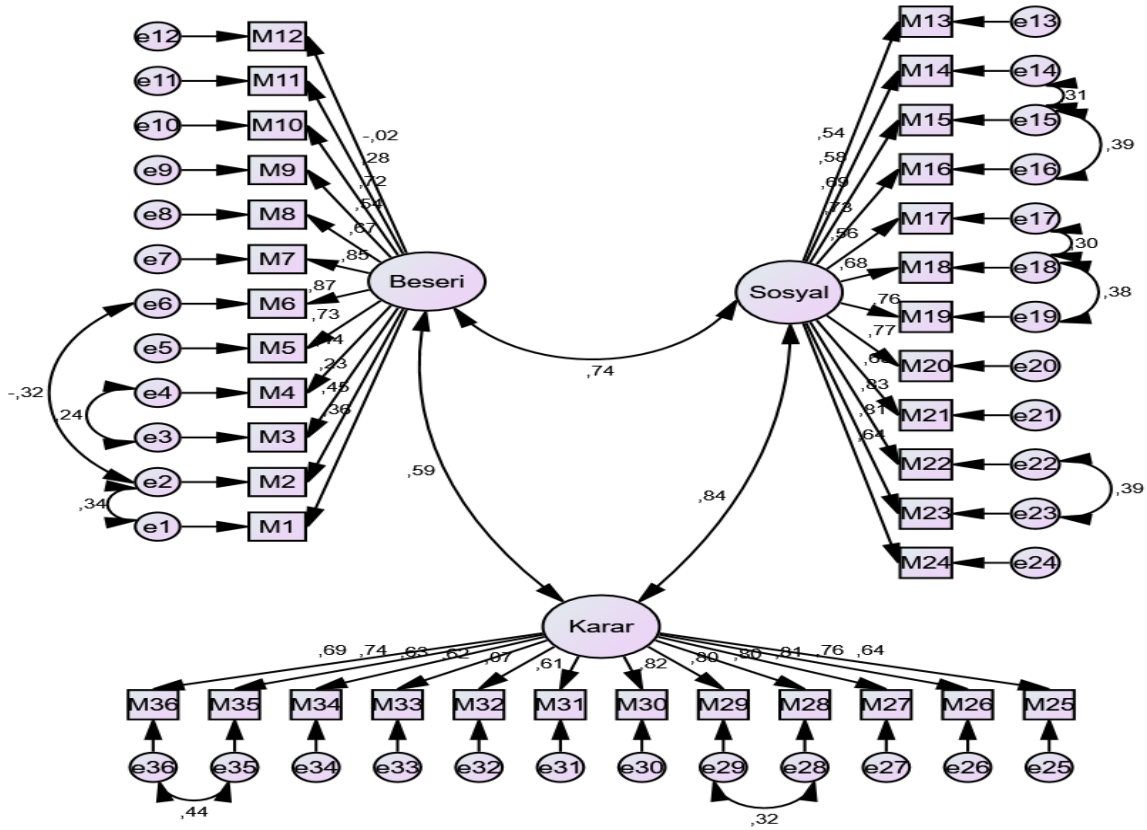
DFA sonucunda incelenen model ile verilerin uyum düzeyini belirlemek üzere uyum indekslerinden yararlanılabilmektedir. Bu kapsamda kullanılan çok sayıda indeks bulunmaktadır. Ancak alanyazın incelendiğinde en fazla kullanılan ve önerilen uyum indeksleri arasında CMIN/df uyum indeksinin 5'ten küçük olması (Kelloway, 1998), RMSEA'nın ise 1'den küçük ve sıfıra yakın olması (Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel vd., 2003; Hair vd., 2014), SRMR, CFI ve TLI'nın ise 0,90'dan büyük olması (Ding, Velicer ve Harlow, 1995; Brown, 2006, s. 86; Hooper ve diğerleri, 2008) önerilmektedir.

Modelde yer alan standardize edilmiş değerler incelendiğinde bazı maddelerin, kendi boyutu altındaki faktör yüklerinin (standardize regresyon katsayıları) oldukça düşük olduğu görülmektedir. Nitekim modelin uyum iyiliğini gösteren ölçütler de benzer bir sonuca işaret etmektedir. Bu yoruma dayalı olarak 6 maddenin (1, 2, 3, 4, 12, 32) çıkarılarak yeniden analiz yapılması kararlaştırılmıştır. Söz konusu maddeler çıkarıldıktan sonra analizler tekrar edilmiş ve bulgular ayrı bir dokümanda paylaşılmıştır. Bu uyum indeksleri bağlamında DFA analizinden elde edilen değerlerin uyum düzeyleri Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3.4. ÖPS ölçeğinin DFA analizinden elde edilen uyum değerleri

Uyum indeksi	Bulgu	Kabul edilen uyum değeri
CMIN/df	4,09	$\leq 5,00$
RMSEA	,089	$\leq ,10$
SRMR	,099	$\leq ,10$
CFI	,78	$0,90 \leq$
TLI/NNFI	,76	$0,90 \leq$

Tablo 3.4 incelendiğinde ölçeğin uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almadığı görülmüştür. Bu aşamada ölçekteki maddelerin hata terimleri arasındaki kovaryans değerleri incelenmiş ve yüksek düzeyde kovaryans gösteren ve aynı boyut altında olduğu için birbirine yakın değişkenleri ölçme olasılığı yüksek olan maddelerin hata terimleri birbirine bağlanmıştır. Bu şekilde gerçekleştirilen modifikasyonlardan elde edilen model Şekil 3.2’de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Modifikasyonlardan sonra gerçekleştirilen DFA analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış regresyon katsayılarını içeren model

Modifikasyonlar ile yinelenen DFA sonucunda elde edilen modelin uyum değerleri yeniden incelenmiştir. Bu kapsamda analizden elde edilen uyum değerleri ve incelenen uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir değerleri Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. *ÖPS ölçeğinin modifikasyonlardan sonra gerçekleştirilen DFA analizinden elde edilen uyum değerleri*

Uyum indeksi	Bulgu	Kabul edilen uyum değeri
CMIN/df	3,13	$\leq 5,00$
RMSEA	,078	$\leq ,10$
SRMR	,09	$\leq ,10$
CFI	,84	$0,90 \leq$
TLI/NNFI	,82	$0,90 \leq$

Tablo 3.5 incelendiğinde modifikasyonlar sonrasında uyum değerlerinin bir miktar iyileştiği ancak istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Buna göre; χ^2/sd , RMSEA ve SRMR kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almıştır. CFI ve TLI değerlerinin ise kabul edilebilir değerlere yakın olduğu görülmektedir.

Ölçeğin ve boyutların güvenilirlik değerleri ise Cronbach Alpha katsayıları üzerinden hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin tamamı için güvenilirlik değeri ,95; insan sermayesi boyutu için güvenilirlik değeri ,81, sosyal sermaye boyutu için güvenilirlik değeri ,92 ve karar sermayesi boyutu için güvenilirlik değeri ,89 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısının 0,70 ve üzerinde olması durumunda ölçek güvenilirliği sağlanmış olarak kabul edilmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013, s. 89).

3.3.1.3.2. Birinci pilot uygulama: açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Yapılan modifikasyonsuz ve modifikasyonlu doğrulayıcı faktör analizlerinde elde edilen modelin bazı uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde çıksa da bütün uyum değerleri istenilen düzeyde olmadığı için ölçeğin yapı geçerliği kabul edilebilir düzeyde doğrulanamamıştır. Bu nedenle toplanan pilot uygulama verileriyle ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere Açımlayıcı Faktör Analizinin (AFA) yapılması uygun görülmüştür.

AFA'ya geçilmeden önce örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı incelenmiştir. AFA için genellikle 300 kişilik bir örneklemin yeterli olduğu belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015, s.618). Buna göre 36 maddelik ölçeğe AFA

uygulamak için 388 kişilik bir örneklemin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

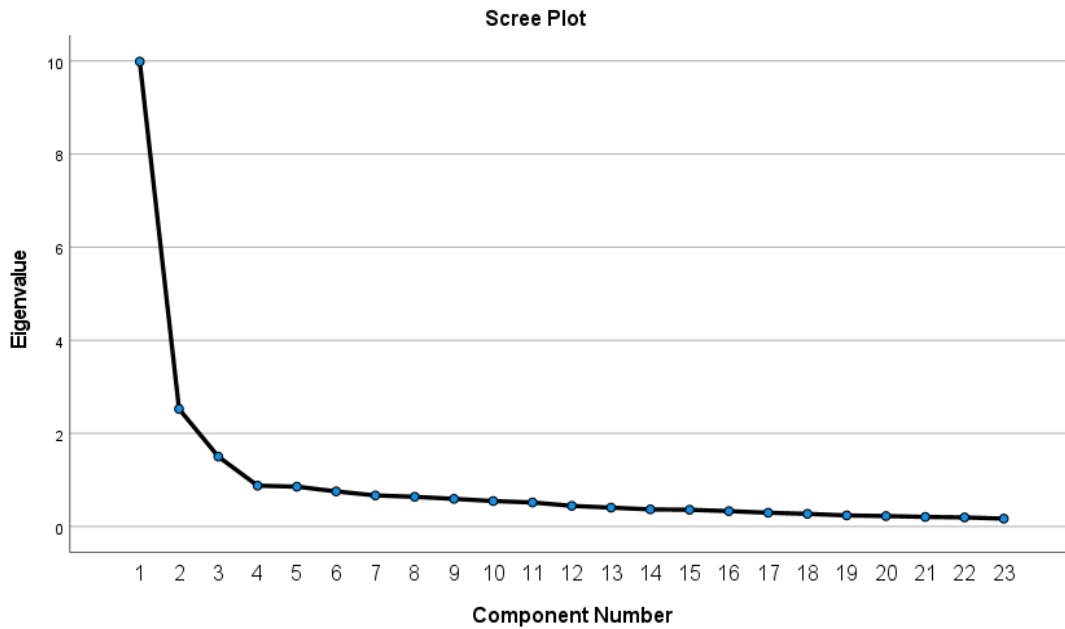
AFA’ya başlanmadan önce kontrol edilmesi gereken değerler arasında örneklemin AFA için uygun olup olmadığını incelemek üzere kullanılan Kaiser-Meyer-Olkin değeri (KMO) ve Bartlett küresellik testi değeri yer almaktadır. AFA uygulaması için KMO değerinin ,60’tan büyük olması ve Bartlett küresellik testi değerinin ,05 düzeyinde anlamlı olması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015, s.651). Verilerin KMO değeri ,95 ve Bartlett Küresellik testi değeri 0,00 düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur.

AFA uygulamasında bir maddenin birden fazla faktör altındaki binişikliğini önlemek için iki faktör altındaki yük değerleri arasındaki farkın ,10 ve üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanı sıra bir maddenin kabul edilebilir faktör yük değeri olarak ,50 değeri ölçüt olarak alınmıştır (Büyüköztürk, 2002, s.195). AFA uygulamasında faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi (Principal Components), döndürme yöntemi olarak Varimax kullanılmıştır.

İlk döndürme sonucunda 6 boyuttan oluşan bir yapı elde edilmiştir. Birinci döndürme sonucunda temel alınan ölçütlere dayalı olarak 13, 14, 22, 23, 24, 25 ve 32 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre, 13,14, 22, 23, 24 ve 25 numaralı maddeler birden fazla faktörde birbirine yakın faktör yüküne sahip maddeler olduğu için; 32 numaralı madde ise faktör yük değeri ,50’nin altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır.

İkinci döndürme sonucunda 5 boyutlu bir yapı elde edilmiş ancak 2, 21 ve 34 numaralı maddeler, birden fazla faktörde birbirine yakın faktör yüküne sahip maddeler olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Üçüncü döndürme sonrasında 5 boyut ve 26 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ancak 4. boyut 2 maddeden, 5. boyut ise 1 maddeden oluşmuştur. 2 maddeli boyutta 11 ve 12 numaralı maddeler, 1 maddeli boyutta ise 3 numaralı madde yer almıştır. Alanyazında bir boyutun temsil ettiği değişkeni yeterli düzeyde kapsayabilmesi için o boyuttaki madde sayısının 3 ve üzerinde olması önerisi bulunmaktadır (Hair vd., 2014, s.608). Bu kapsamda 1 madde ve 2 maddeden oluşan boyutların kapsam geçerliği sorgulanır durumdadır. İlk olarak konuyla ilgili uzman görüşü ve kuramsal arka plana dayalı olarak tek maddenin bir boyutu açıklamada yetersiz kaldığı belirlenmiş ve 3 numaralı madde ölçekten çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra

alanyazında 2 maddeden oluşan bir boyutun güvenilir olması için bu iki maddenin diğer maddelerle ilişki düzeyi düşükken birbirleriyle oldukça yüksek düzeyde ilişkili olmaları gerektiği yönünde öneriler mevcuttur (Worthington ve Whittaker, 2006, s.821). Ancak elde edilen yapıdaki 2 maddelik boyuta yönelik incelemeler ikisi arasındaki korelasyonun yalnızca $-.229$ düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bütün bu incelemelere ve profesyonel sermayeye ilişkin kuramsal arka plana dayalı olarak bu iki maddenin de ölçekten çıkarılmasına uzman görüşü alınarak karar verilmiştir. Böylece 3 boyut ve 23 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Üçüncü boyuttan sonra çizgi grafiğinde gözlenen ani düşüş de 3.3 boyutlu yapıyı desteklemektedir.



Şekil 3.3. ÖPS ölçeğinin çizgi grafiği

Çizgi grafiğindeki düşüşe ek olarak faktörlerin öz değerleri de incelenmiştir. Buna göre birinci faktörün öz değeri 9,989, ikinci faktörün öz değeri 2,527, üçüncü faktörün öz değeri ise 1,503'dir. Bundan sonraki öz değerler 1'in altına düşmektedir. Alanyazında öz değeri 1 ve üzerindeki faktörlerin ölçeğin yapısı içerisinde yer verilmesi gereken önemde faktörler olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002, s.479). Buna göre ölçeğin 3 boyutlu yapısı bu inceleme ile de doğrulanmaktadır. Ölçekte yer alan boyut ve maddeler, faktör yükleriyle birlikte Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. *ÖPS ölçeğinin AFA sonucunda elde edilen ölçek yapısında yer alan boyutlar, boyutlar altında yer alan maddeler ve maddelerin faktör yükleri*

Madde numarası	Faktör Yükleri		
	F 1	F 2	F 3
Madde 5. Öğretim becerilerimi geliştirmek için gereken mesleki gelişim bana sunuluyor.		,74	
Madde 6. Okulum bana mesleki gelişimimi ve uygulamalarımı geliştiren kariyer fırsatları sağlıyor.		,83	
Madde 7. Okulumdaki yöneticiler mesleki uygulamalarımı geliştirmek için ihtiyacım olan geri bildirimleri sağlıyor.		,81	
Madde 8. Öğretim becerilerimi destekleyebilecek uzmanlara kolayca erişebilir ve onlara danışabilirim.		,72	
Madde 9. Şimdiye kadar yetenek ve uzmanlığıma en uygun sınıf(lar)a atandım.		,59	
Madde 10. Okulumuz, etkili öğretmenleri cezbetmeye son derece öncelik vermektedir.		,73	
Madde 15. Öğrenci çalışmalarını diğer öğretmenlerle iş birliği içerisinde düzenli olarak incelerim.			,68
Madde 16. Sınıflar arasında öğrenci başarısındaki farklılıkların nedenlerini araştırmak için diğer öğretmenlerle birlikte çalışırım.			,61
Madde 17. Diğer meslektaşlarımdan derslerini gözlemleme fırsatım oluyor.			,74
Madde 18. Meslektaşlarıma, sınıf uygulamalarına ilişkin geri bildirim sağlarım.			,82
Madde 19. Öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için meslektaşlarımla yeni öğretim yöntemlerini paylaşıp ve test ederim.			,74
Madde 20. Bu okulda birlikte çalıştığım öğretmenlere profesyonel rehberlik ve destek konusunda güvenirim.			,59
Madde 1. Dezavantajlı öğrencilerin çoğunun öğrenmelerini ilerletebilirim.	,60		
Madde 4. Öğretim becerilerimi geliştirmek için düzenli olarak profesyonel öğrenme fırsatları ararım.	,58		
Madde 26. Öğretim yöntemimi her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına uyarlamak için kapsamlı bir öğretim stratejisi geliştiririm.	,64		
Madde 27. Bir ders planladığım gibi gitmediğinde, dersin öngörülen kazanımlarından sapmadan planı hemen değiştirebilirim.	,79		
Madde 28. Herhangi bir günde, dersimde nelerin işe yarayıp nelerin yaramadığına dair kanıt sunabilirim.	,82		

Tablo 3.6. (Devam) *ÖPS ölçeğinin AFA sonucunda elde edilen ölçek yapısında yer alan boyutlar, boyutlar altında yer alan maddeler ve maddelerin faktör yükleri*

Madde 29. Öğretim yaparken derslerimin ne kadar iyi gittiğine yönelik çıkarımlarda bulunmak benim için doğal bir durum halini aldı.	,80
Madde 30. Derslerimde neyin işe yaramadığını düşünmek ve bir dahaki sefere işleri nasıl daha iyi yapacağımı bulmak için düzenli olarak kendime zaman ayırıyorum.	,79
Madde 31. Diğer öğretmenlere rehberlik etme veya koçluk yapma yeteneğime güvenirim.	,60
Madde 33. Öğretmeyle ilgili aldığım kararların çoğu, somut araştırmalara ve deneyimlerime dayanmaktadır.	,64
Madde 35. İşime olan tutkum sınıfta aldığım kararları geliştirir.	,78
Madde 36. Öğretim yöntemim, etkili uygulamalara dair güncel eğitim araştırmalarıyla uyumludur.	,70

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi maddelerin faktör yükleri birinci boyutta ,82 ile ,58, ikinci boyutta ,83 ile ,59, üçüncü boyutta ise ,82 ile ,59 arasında değişmektedir. 3 boyutun açıkladığı toplam varyans oranı %60,95’dir. Bu aşamadan sonra elde edilen ölçek ve boyutların güvenilirlik değeri Cronbach Alpha katsayıları üzerinden hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin tamamı için güvenilirlik değeri ,94; birinci boyut için güvenilirlik değeri ,92, ikinci boyut için güvenilirlik değeri ,88 ve üçüncü boyut için güvenilirlik değeri ,88 olarak hesaplanmıştır.

Özetle 3 boyut ve 36 maddeden oluşan Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği’nin Türkçeye uyarlanması sürecinde birinci pilot uygulamada yapılan doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) yapı doğrulanamamıştır. Bunun üzerine yapılan açımlayıcı faktör analizinde (AFA) 3 boyuttan oluşan 23 maddelik bir yapı elde edilmiştir. İnsan sermayesi olarak isimlendirilen birinci boyut 6, sosyal sermaye olarak isimlendirilen ikinci boyut 6, karar sermayesi olarak isimlendirilen üçüncü boyut ise 11 maddeden oluşmuştur. Kuramsal arka plan gözetilerek, uzman görüşüne başvurulmuş ve ölçek geliştiricisinin onayı alınarak elde edilen yeni yapının doğrulanması amacıyla ikinci pilot uygulama aşamasına geçilmiştir.

3.3.1.3.3. İkinci pilot uygulama: doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen 3 boyutlu ve 23 maddelik yeni yapının geçerliliğinin doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. DFA’nın tercih edilme gerekçesi ise geçerliği test edilmiş ölçeğin yeni yapısının bu

araştırmanın yapılacağı yeni bir kültür havzasında ve farklı çalışma evreninde doğruluğunun test edilmesidir. Doğrulamalı faktör analizinin temel mantığı da kuramsal arka plana dayalı olarak ortaya çıkan ölçek yapılarının doğrulanmasıdır (Brown, 2006, s.1-4). Doğrulamalı faktör analizine geçmeden önce analiz için önkoşulları olan varsayımlar kontrol edilmiştir. Bu amaçla verilerin normallik dağılımı test edilmiştir. Zira verilerin normal dağılımı ile DFA sonuçlarının güvenilirliği arasında önemli bir ilişki vardır (Brown, 2006, s.75). Bu amaçla 251 kişilik bir örneklemden veri toplanmıştır. Verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı histogram, dal yap-yaprak ve çarpıklık - basıklık değerlerine bakılarak ölçülmüştür. Yapılan incelemede 6 kişiye ait uç verinin, normal dağılımı bozduğu tespit edilmiş ve bu veriler analizden çıkarılarak 245 veriyle normallik testi tekrar edilmiştir. Yapılan incelemede 245 kişilik verinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin gerek ölçeğin tamamı için gerekse ölçeğin alt boyutları için istenilen düzeyde olduğu (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s.16) ve normal dağılıma işaret ettiği görülmüştür. Söz konusu değerler Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. *ÖPS ölçeği ve boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri*

Değişkenler		Çarpıklık değeri	Standart sapma	Basıklık değeri	Standart sapma
Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi	Toplam	-,42	,16	-,14	,31
	İnsan Sermayesi	-,41	,16	-,64	,31
	Sosyal Sermaye	-,78	,16	-,40	,31
	Karar Sermayesi	-,83	,16	,73	,31

Doğrulamalı faktör analizine geçmeden önce kontrol edilmesi gereken varsayımlardan biri de örneklem büyüklüğüdür. Alanyazında genellikle örneklem büyüklüğünün ölçeğin madde sayısının 5 ila 10 katı olması önerilmektedir (Bentler ve Chou, 1987, s.91). Bu bağlamda 23 maddelik ölçeğe 245 kişilik örneklemin madde sayısının 10 katını aştığı, dolayısıyla alanyazında belirtilen ölçütlere uygun olduğuna karar verilmiştir. Tablo 3.8’de doğrulamalı faktör analizi kapsamında incelenen örnekleme ait demografik verilere yer verilmiştir.

Tablo 3.8. ÖPS ölçeğinin DFA’da ulaşılan 245 kişilik örneklemin demografik özellikleri

Özellik	Değişken	Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	81	33,1
	Erkek	164	66,9
Yaş	25 yaş altı	10	4,1
	25-29 yaş	38	15,5
	30-39 yaş	96	39,2
	40-49 yaş	71	29
	50-59 yaş	26	10,6
	60 yaş ve üzeri	4	1,6
Eğitim Düzeyi	Lise veya daha düşük seviye	2	0,8
	Lisans	192	78,4
	Tezsiz Yüksek Lisans	29	11,8
	Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans	3	1,2
	Tezli Yüksek Lisans	19	7,8
Okul Türü	İlkokul	40	16,3
	Ortaokul	79	32,2
	Lise	126	51,4
Branş	Sınıf Öğretmenliği	32	13,1
	Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı	33	13,5
	Matematik	18	7,3
	Yabancı Dil	17	6,9
	Sosyal Bilgiler-Tarih-Coğrafya	21	8,6
	Fen Bilimleri-Fizik-Kimya-Biyoloji	21	8,6
	DİKAB	48	19,6
	İH Meslek Dersleri	7	2,9
	Diğer Meslek Dersleri	9	3,7
	Beden Eğitimi	7	2,9
	Rehberlik	12	4,9
	Felsefe Grubu	4	1,6
	Bilgisayar-Bilişim-Teknoloji Tasarım	7	2,9
	Müzik	4	1,6
	Özel Eğitim	5	2
Okulun Konumu	Kentsel	136	55,5
	Kenar Mahalle	48	19,6
	Kırsal	61	24,9
İstihdam Durumu	Kadrolu	193	78,8
	Sözleşmeli	43	17,6
	Ücretli	9	3,7
Öğretmenlik Deneyimi	İlk yıl	14	5,7
	1-2 yıl	18	7,3
	3-5 yıl	32	13,1
	6-10 yıl	70	28,6
	11-15 yıl	25	10,2
	16-20 yıl	27	11
	20 yıldan fazla	59	24,1
Bulunduğu Okulda Öğretmenlik Deneyimi	İlk yıl	36	14,7
	1-2 yıl	48	19,6
	3-5 yıl	81	33,1
	6-10 yıl	53	21,6
	11-15 yıl	21	8,6
	16-20 yıl	5	2
20 yıldan fazla	1	0,4	
Öğretmen Sayısı	1-2 öğretmen	1	0,4
	3-10 öğretmen	15	6,1
	11-30 öğretmen	68	27,8
	31-50 öğretmen	99	40,4

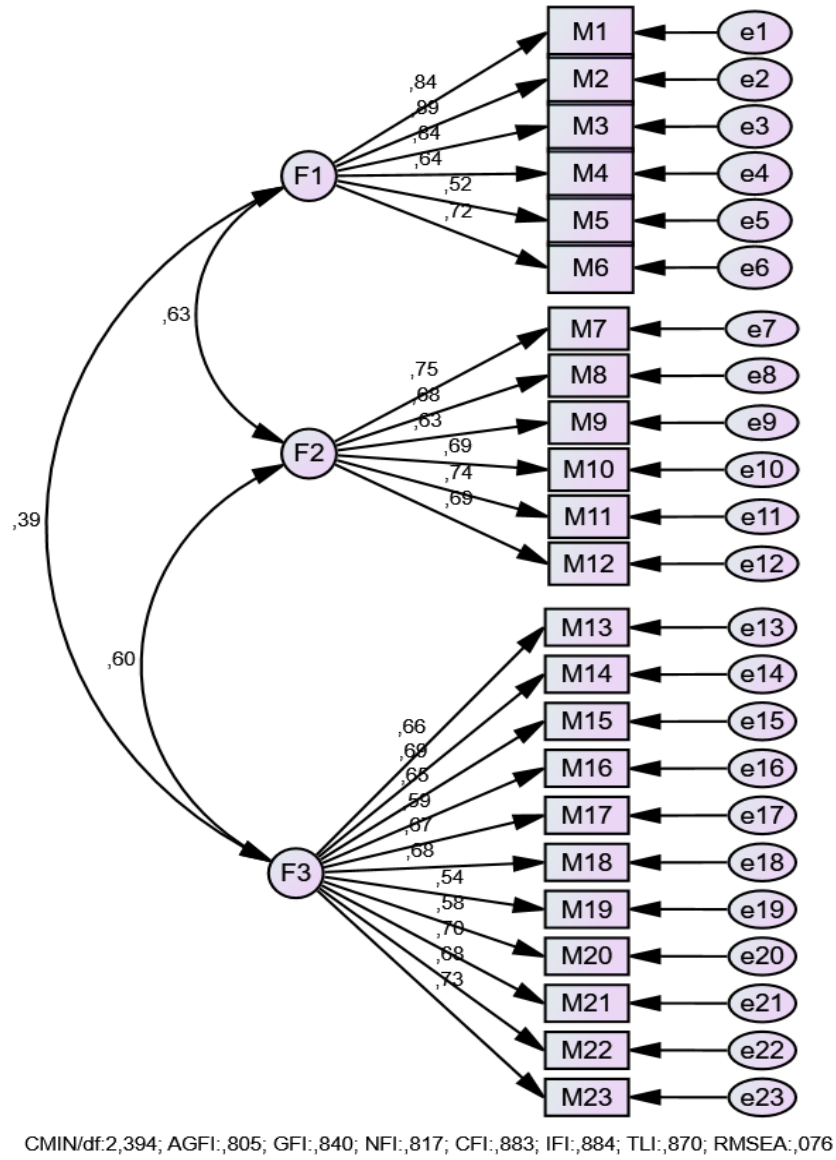
Tablo 3.8. (Devam) ÖPS ölçeğinin DFA’da ulaşılan 245 kişilik örneklemin demografik özellikleri

	51-75 öğretmen	48	19,6
	75’ten fazla öğretmen	14	5,7
Öğrenci Sayısı	50’den az öğrenci	5	2
	51-100 öğrenci	14	5,7
	101-300 öğrenci	45	18,4
	301-600 öğrenci	79	32,2
	601-1000 öğrenci	85	34,7
	1000’den fazla öğrenci	17	6,9

Tablo 3.8 bir bütün olarak incelendiğinde öğretmenlerin demografik verilerine ilişkin bilgilerinin kapsayıcı çeşitliliğe sahip olduğu, bunun da örneklemin öğretmenleri temsil yeterliliği açısından uygun olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede ikinci pilot uygulamaya ait veriler incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet dağılımı bakımından %33,1’nin kadın, %66,9’unun erkek olduğu görülmektedir. Yaş açısından ise öğretmenlerin %39,2 ile en çok 30-39 yaş aralığında yer aldıkları, ardından %29 ile 40-49 yaş aralığında yer aldığı ve %1,6 (60 yaş ve üzeri) ile %4,1 (25 yaş altı) en az yaş aralığında yer aldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyine gelince ilk sırada lisans düzeyindeki öğretmenlerin %78,4 (192) yer aldığı, tezsiz yüksek lisans düzeyine sahip olanların %11,8 (29) ile ikinci sırada yer aldığı, sonrasında ise sırasıyla %7,8 (19) ile tezli yüksek lisans, %1,2 (3) uzaktan tezsiz yüksek lisans ve %0,8 (2) ile lise ve daha düşük eğitim düzeyi gelmektedir. Örnekleme dahil olan öğretmenlerin %51,4’ü lisede, %32,2’si ortaokulda, %16,3’ü ise ilkokulda görev yapmaktadır. Katılımcıların branşlarına bakıldığında ise en yüksek yüzdeye sahip olan branşların sırasıyla DİKAP (%19,6), Türkçe/Türk Dili (%13,5) ve sınıf öğretmenliği (%13,1) olduğu; en düşük yüzdeye sahip olan branşların ise sırasıyla müzik (%1,6), felsefe grubu (%1,6) ve özel eğitim (%2) olduğu görülmektedir. Örnekleme yer alan öğretmenlerin görev yaptığı okulların konumuna bakıldığında %55,5’nin kentsel, %24,9’unun kırsal, %19,6’sının ise kenar mahallede görev yaptığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin istihdam durumu incelendiğinde %78,8’inin kadrolu, %17,6’sının sözleşmeli ve %3,7’sinin de ücretli olarak görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin verilere bakıldığında 6-10 yıllık deneyime sahip olanların (%28,6) birinci sırada yer aldığı, 20 yıldan fazla deneyime sahip olanların ikinci sırada yer aldığı; öğretmenlik deneyiminin ilk 3 yılında bulunanların son sıralarda yer aldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin halihazırda buldukları okuldaki görev sürelerine bakıldığında sırasıyla %33,1’nin 3-5 yıl, %21,6’sının 6-10 yıl, %19,6’sını 1-2 yıl, %14,7’sinin ilk yıl, %8,6’sının 11-15 yıl,

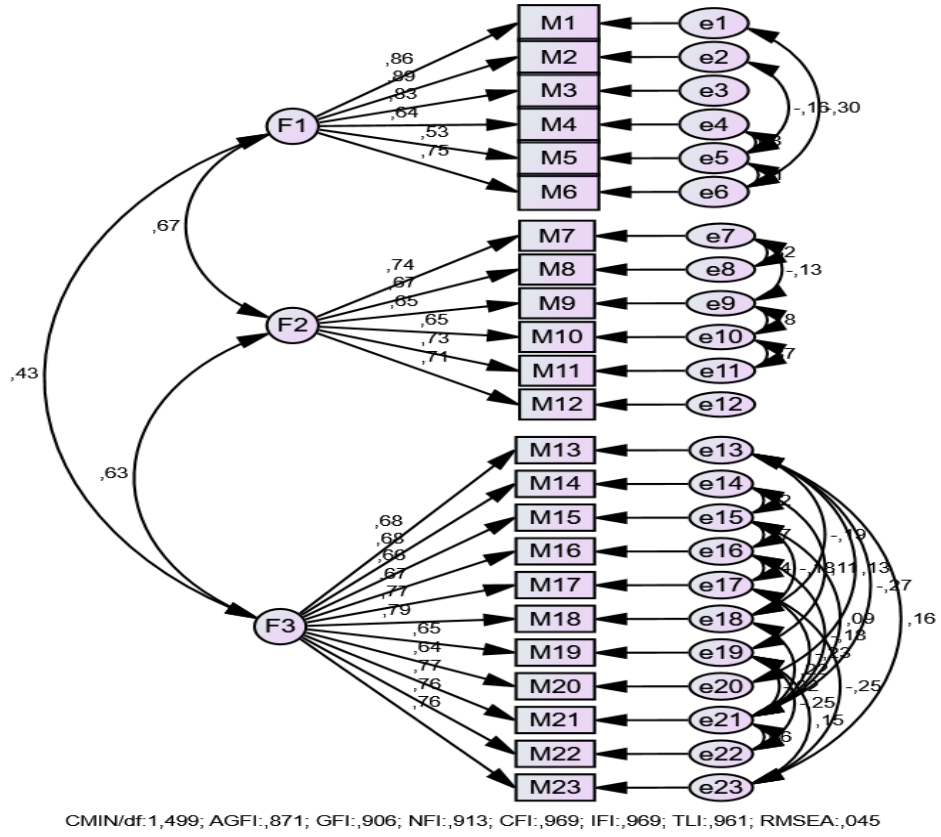
%2'sinin 16-20 yıl ve %0,4'ünün 20 yılı aşkın süredir çalıştığı görülmektedir. Katılımcıların görev yaptığı okuldaki öğretmen sayıları incelendiğinde şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların %40,4'ü 31-50 öğretmen, %27,8'i 11-30 öğretmen, %19,6'sı 51-75 öğretmen, %6,1'i 3-10 öğretmen, %5,7'si 75'ten fazla öğretmen ve %0,4'ü 1-2 öğretmenin bulunduğu okulda görev yapmaktadır. Örneklem dahil edilen öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki öğrenci sayıları incelendiğinde yüksek düşüğe doğru şöyle bir tablo orta çıkmaktadır. Okulların %34,7'sinde 601-1000 öğrenci, %32,2'sinde 301-600 öğrenci, %18,4'ünde 101-300 öğrenci, %6,9'unda 1000'den fazla öğrenci, %5,7'sinde 51-100 öğrenci ve %2'sinde 50'den az öğrenci bulunmaktadır.

Eldeki verilerin örneklem büyüklüğü, demografik verilerin çeşitliliği ve normallik varsayımları bağlamında gerekli koşulları sağladığı anlaşıldıktan sonra ölçeğin 23 maddelik yeni yapısının geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) aşamasına geçilmiştir. DFA sonucunda elde edilen model ile verilerin uyum düzeyini belirlemek için uyum indekslerinden yararlanılmaktadır. Sosyal bilimler literatüründe en çok tavsiye edilen uyum indeksleri arasında CMIN/df, AGFI, RMSEA, GFI, CFI, NFI, IFI ve TLI gelmektedir (Kline, 2011; Kline, 2015; Schermelleh-Engel vd., 2003; Hooper ve diğerleri, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Şimşek, 2007). Yapılan doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen model ve maddelere ilişkin standartlaştırılmış regresyon katsayıları Şekil 3.4'te yer almaktadır.



Şekil 3.4. ÖPS ölçeğinin DFA analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış regresyon katsayılarını içeren model

Şekil 3.4 incelendiğinde ölçeğin CMIN/df (2,39) ile RMSEA (.08) değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu, ancak AGFI (.81), GFI (.84), NFI (.82), CFI (.88), IFI (.88) ve TLI (.87) değerlerinin kabul edilebilir düzeyin biraz altında kaldığı görülmektedir. Bu nedenle aynı boyut altında bulunan ve birbirine yakın değişkenleri ölçme olasılığı yüksek olan maddelerin hata terimleri arasındaki kovaryans değerleri incelenerek hata terimleri birbirine bağlanmış ve bu şekilde yapılan modifikasyonlardan sonra istenilen uyum değerleri elde edilmiştir. Şekil 3.5'te modifikasyondan sonra yapılan DFA analizlerinde elde edilen uyum değerleri verilmiştir.



Şekil 3.5. ÖPS ölçeğinin modifikasyonlardan sonra gerçekleştirilen DFA analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış regresyon katsayılarını içeren model

Modifikasyon işleminden sonra yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucun elde edilen uyum değerleri ile uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir değerlerine Tablo 3.9’da yer verilmiştir.

Tablo 3.9. ÖPS ölçeğinin modifikasyonlardan sonra gerçekleştirilen DFA analizinden elde edilen uyum değerleri

Uyum indeksi	Kabul Edilen Değer	Tespit Edilen Değer	Sonuç
CMIN/df	<5,00	1,50	İyi uyum
AGFI	0,85<	0,87	İyi uyum
GFI	0,90<	0,91	İyi uyum
NFI	0,90<	0,91	İyi uyum
CFI	0,90<	0,97	İyi uyum
IFI	0,90<	0,97	İyi uyum
TLI	0,90<	0,96	İyi uyum
RMSEA	<0,10	0,05	İyi uyum

Tablo 3.9’da görüldüğü üzere CMIN/df = 1,50; AGFI = 0,87; GFI = 0,91; NFI = 0,91; CFI = 0,97; IFI = 0,97; TLI = 0,96 ve RMSEA = 0,05 olarak bulunmuştur. Literatür incelendiğine CMIN/df uyum indeksinin 5’ten küçük olması (Kelloway, 1998), AGFI’nin 0,85’ten büyük olması (Schermelleh-Engel vd., 2003), GFI, NFI, CFI, IFI ve TLI’nın ise 0,90’dan büyük olması (Ding, Velicer ve Harlow, 1995; Hooper ve diğerleri, 2008), RMSEA’nın ise 1’den küçük ve sıfıra yakın olması (Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel vd., 2003; Hair vd., 2014) kabul edilebilir uyum değeri olarak belirtilmektedir. Bu veriler ışığında elde edilen bulgulardan yola çıkarak CMIN/df, AGFI, GFI, NFI, CFI, IFI, TLI RMSEA değerlerinin beklenen iyi uyum değerlerini gösterdiği görülmüştür.

Sonuç olarak öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin paylaşımcı liderlik davranışlarıyla ilişkisini ölçmek amacıyla uyarlanan Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeğinin elde edilen bu yapısıyla söz konusu amacın gerçekleştirilmesi için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Ölçek, 3 alt boyuttan ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır. İnsan sermayesi alt boyutunda 6, sosyal sermaye alt boyutunda 6 ve karar sermayesi alt boyutunda 11 madde bulunmaktadır. Ölçeğin geçerliliği %60,95 ve Cronbach Alpha katsayısı 0,94’dir. Ayrıca insan sermayesi alt boyutunun güvenilirlik değeri 0,92, sosyal sermaye alt boyutunun güvenilirlik değeri 0,88 ve karar sermayesinin güvenilirlik değeri 0,88 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği 5’li Likert tipte hazırlanmış olup yanıtları 1- Kesinlikle katılmıyorum, 2- Kısmen katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Kısmen katılıyorum ve 5- Kesinlikle katılıyorum şeklinde alınmaktadır. Bu çerçevede ölçekten elde edilebilecek en düşük ve en yüksek puan 23 ila 115 puan aralığında yer almaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Dolayısıyla ölçekten alınan toplam puan ile alt boyut puanlarının artması öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veriler araştırmacı tarafından katılımcılara elden, e-posta veya Google formlar sistemiyle ulaştırılan ölçekler aracılığıyla toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Açıklayıcı ilişkisel desen, değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanmasıyla oluşturulur (Tekbıyık, 2019). Korelasyon, iki değişken arasındaki

ilişkiyi saptar ve -1 ile +1 arasında bir değer alır (Aybek, 2019; Tekbıyık, 2019). Analizlerin ilk aşamasında cinsiyet, yaş, kıdem yılı, branş, öğrenim düzeyi gibi kişisel ve demografik değişkenlere dayalı olarak öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının değişiklik gösterip göstermediği ölçülmüştür. Bu bağlamda bağımsız değişkende bulunan grup sayısına dayalı olarak t-test ve ANOVA yapılmıştır. Aralıklı ve oranlı ölçeklerle elde edilmiş veriler için korelasyon katsayısının hesaplanmasında kullanılan en yaygın analiz tekniği Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon (r) katsayısı tekniğidir (Tekbıyık, 2019). Likert ölçeği; tutum, davranış ve düşünceleri ölçmeyi sağlayan bir aralık ölçeğidir (Tutar ve Erdem, 2020, s. 290). Araştırmada öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyi değişkeni ve boyutları ile paylaşımcı liderlik davranışı değişkeni ve boyutları arasındaki ilişkiyi, ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon (r) katsayısı ölçülmüştür. Ayrıca profesyonel sermaye ve paylaşımcı liderliğin alt boyutları arasında korelasyon analizleri de yapılmıştır. Bu aşamada Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon (r) katsayısı baz alınmıştır. Yapılan bu analizler yoluyla değişkenlerin korelasyon kat sayıları ile korelasyon değerlerinin yönü belirlenmiş ve saçılma grafikleriyle gösterilmiştir. Bunlara ek olarak profesyonel sermaye ve alt boyutlarının paylaşımcı liderliği yordama durumu ele alınmıştır. Bu bağlamda çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.

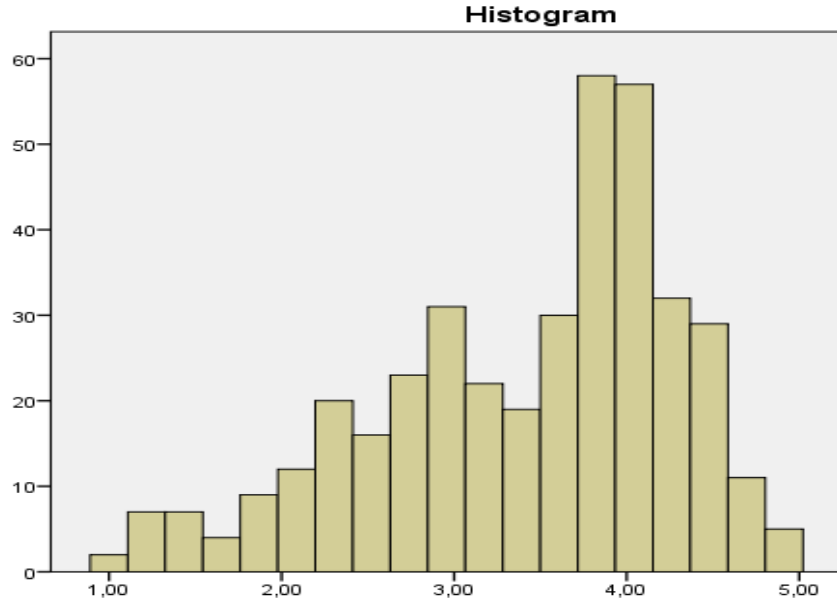
Verilerin analizine geçilmeden önce verilerle ilgili temel varsayımlar test edilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler incelenmiştir. Tek değişkenli uç değerlerin belirlenmesinde z puanından yararlanılmıştır. Yapılan inceleme neticesinde tüm verilerin z puanlarının -3 ve +3 arasında yer aldığı görüldüğünden veri setinde tek değişkenli uç değer tespit edilmemiştir. Çok değişkenli uç değerlerin kontrolünde Mahalanobis çoklu uzaklıklar değeri dikkate alınmıştır. Mahalanobis uzaklık değerleri bağlamında χ^2 değerleri hesaplanarak ,001'in altında olan 17 veri, uç değer olarak belirlenmiş ve veri setinin dışına çıkarılmıştır. Bu kapsamda analizlere 394 kişilik bir örneklemden elde edilen verilerle devam edilmiştir. Ardından hangi analiz tekniklerinin kullanılmasının veriler açısından daha uygun olduğunu belirlemek üzere verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Verilerin normalliğine yönelik bu inceleme, çarpıklık ve basıklık katsayılarının incelenmesi ve histogram grafikleri ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yapılan incelemeler neticesinde her iki ölçeğin de tamamının ve boyutlarının da çarpıklık ve

basıklık katsayılarının büyük oranda -1 ile +1 arasında yer aldığı görülmüştür. Alanyazında -1 ile +1 arasında yer alan çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği belirtilmektedir (Hair vd., 2022; Harlow, 2005). Buna göre bu araştırmada elde edilen verilerin hem “Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği” hem de “Dağıtılmış Liderlik Ölçeği” açısından normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir. Bu kapsamda ölçeklere ve boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3.10’da verilmiştir.

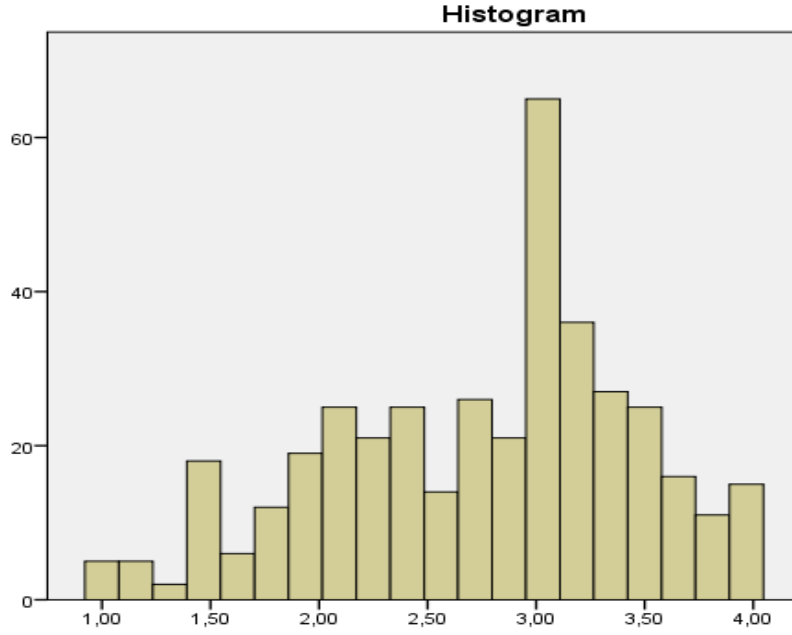
Tablo 3.10. Ölçeklerden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri

Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği				
Değişkenler	Çarpıklık		Basıklık	
	Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
İnsan Sermayesi	-,35	,12	-,66	,25
Sosyal Sermaye	-,66	,12	-,36	,25
Karar Sermayesi	-,85	,12	-,05	,25
Profesyonel Sermaye Toplamı	-,70	,12	-,22	,25
Dağıtılmış Liderlik Ölçeği				
Değişkenler	Çarpıklık		Basıklık	
	Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Formal Yapı	-,34	,12	-,70	,26
Amaç Birliği	-,32	,12	-,35	,26
İş Birliği ve Güven	-,46	,12	-,45	,26
Okul Sorumluluk Paylaşımı	-,51	,12	-,31	,26
Teşvik ve Girişim	-,38	,12	-,64	,26
Paylaşımçı Liderlik Toplamı	-,43	,12	-,53	,26

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesinin ardından “Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği” ve “Dağıtılmış Liderlik Ölçeği” için histogram grafikleri incelenmiştir. Bu grafikler Şekil 3.6 ve Şekil 3.7’de sunulmuştur.



Şekil 3.6. Öğretmenlerin profesyonel sermayesi ölçeği histogram grafiği



Şekil 3.7. Dağıtılmış liderlik ölçeği histogram grafiği

Şekil 3.6 ve Şekil 3.7’de yer alan histogram grafikleri, araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin ikisinin de veri dağılımı bağlamında normale yakın bir dağılıma sahip olduğuna işaret etmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ile bu grafiklere dayalı

olarak verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve araştırma sorularına yanıt ararken parametrik analizlerin kullanılabileceği belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacında “*Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ne düzeydedir?*” ve “*Öğretmenlerin paylaşımcı liderlik davranışları ne düzeydedir?*” sorularına yanıt aranmaktadır. Bu iki araştırma sorusuna yanıt vermek üzere betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

Bu kapsamda aritmetik ortalamalar, standart sapmalar, en yüksek değerler ve en düşük değerler incelenerek araştırmaya katılan öğretmenlerin; öğretmenlerin profesyonel sermayesine ve dağıtılmış liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamada verilerin mümkün olduğunca nesnel bir biçimde yorumlanabilmesi adına Likert tipi ölçeklerdeki ifadelerin aritmetik ortalamalara göre karşılıkları belirlenmiştir. “*Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği*” 5’li Likert, “*Dağıtılmış Liderlik*” ise 4’lü Likert türündedir. Buna göre ölçeklerden alınabilecek puanlar ve bu puanların öğretmenlerin görüşlerinde hangi düzeye karşılık geldiği Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.11. Ölçeklerde yer alan seçeneklere ilişkin puanlar

Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği		
İfade	Puan	Sınırlar
Kesinlikle katılmıyorum	1	1,00-1,80
Katılmıyorum	2	1,81-2,60
Kısmen Katılıyorum	3	2,61-3,40
Katılıyorum	4	3,41-4,20
Kesinlikle katılıyorum	5	4,21-5,00

Dağıtılmış Liderlik Ölçeği		
İfade	Puan	Sınırlar
Kesinlikle katılmıyorum	1	1,00-1,74
Katılmıyorum	2	1,75-2,49
Katılıyorum	3	2,50-3,24
Kesinlikle katılıyorum	4	3,25-4,00

Betimsel istatistikler ile araştırmanın ilk sorusuna yanıt arandıktan sonra ikinci alt sorusuna yanıt aramak üzere cinsiyet, yaş, branş, eğitim düzeyi, istihdam durumu, mesleki kıdem, çalıştıkları okuldaki kıdem, okulun türü, konumu, öğrenci sayısı ve

öğretmen sayısı şeklinde belirlenen demografik değişkenlerin kategorileri arasında karşılaştırmalar yapmaya olanak verecek analiz tekniklerinin kullanımına geçilmiştir.

Bu kapsamda iki kategorili olan cinsiyet, istihdam durumu ve okulun konumu değişkenleri için bağımsız örneklem t-testi; üç veya daha fazla kategorili olan yaş, okul türü, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı, branş, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki görev süresi ve öğretmen sayısı değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANAVO) kullanılmıştır. Ancak bu analizlere geçilmeden önce yapılan analizler neticesinde varyans homojenliğine göre değişen sonuçlardan hangisinin raporlanacağına ve tek yönlü ANOVA sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkması halinde bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesinde kullanılacak post-hoc istatistiğine (çoklu karşılaştırma testleri) karar vermek için varyansların homojen olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu kapsamda Levene testinden yararlanılmıştır. Levene testinden elde edilen sonuca göre anlamlılık değerinin (p) ,05'in üzerinde olması, incelenen değişkenler açısından varyansların homojen dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir. Bu değer ,05'in altında olması ise varyans homojenliğinin şartının sağlanmadığını göstermektedir (Mishra vd., 2019). ANOVA testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunması durumunda varyans homojenliği sağlanmışsa Scheffe testi, sağlanmamışsa Dunnett C testi yapılmıştır.

Ayrıca bu kapsamda bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA'daki anlamlı farklılıkların düzeyini ifade eden etki büyüklükleri de incelenmiştir. İki kategorili değişkenler için etki büyüklüğü olarak Cohen's d ; ikiden fazla kategorili değişkenler için etki büyüklüğü olarak eta kare (η^2) hesaplanmıştır. Cohen's d yorumlanırken alanyazındaki öneriler dikkate alınarak 0,2 civarındaki etki büyüklükleri küçük, 0,5 civarındaki etki büyüklükleri orta ve son olarak 0,8 ve üzerindeki etki büyüklükleri güçlü bir etki düzeyi olarak yorumlanmıştır. Eta kare değeri için ise 0,01 civarındaki etki büyüklükleri küçük, 0,06 civarındaki etki büyüklükleri orta ve 0,14 civarı ve üzerindeki etki büyüklükleri ise güçlü bir etki düzeyi olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988; Field, 2018).

Araştırmanın üçüncü alt amacında “*Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?*” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu kapsamda Pearson Momentler Çarpımı (r) korelasyon çözümleme tekniğinden yararlanılmıştır. Korelasyon, iki değişken

arasındaki ilişkiyi saptar ve -1 ile +1 arasında bir değer alır (Aybek, 2019; Tekbıyık, 2019). Yapılan analizlerden elde edilen bulgularda ,00-,29 arasındaki ilişkiler “zayıf”; ,30-,69 arasındaki ilişkiler “orta” ve ,70 ve üzerindeki ilişkiler ise “yüksek” olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2018).

Son olarak araştırmanın dördüncü alt amacı çerçevesinde “*Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri, paylaşımcı liderlik davranışlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?*” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu kapsamda çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmadan önce bu analize ilişkin varsayımlar test edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi ve varsayımlarına ilişkin detaylara bu sorunun bulgular kısmında yer verilmiştir.

Çalışmada cevap aranan araştırma soruları ve ölçek uyarlama sürecine ilişkin yer verilen analizlere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Araştırma sorusu	Analiz
1. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ne düzeydedir?” ve “Öğretmenlerin paylaşımcı liderlik davranışları ne düzeydedir?”	Frekans analizi
2. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ve paylaşımcı liderlik davranışları, öğretmenlerin kişisel ve demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?	<i>t</i> -testi ANOVA
3. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?	Korelasyon (r)
4. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri, paylaşımcı liderlik davranışlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?	Çoklu doğrusal regresyon
Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği	DFA / AFA

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları ile uyumlu biçimde alt başlıklar halinde sunulmuştur. İlk olarak öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerine ve paylaşımcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Ardından öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, eğitim düzeylerine, istihdam durumlarına, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine, okulun türüne, konumuna, öğrenci sayısına ve öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya koyan bulgular sunulmuştur. Sonraki adımda öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olup olmadığı incelenmiştir. Son olarak öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin, paylaşımcı liderlik davranışlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Kapasiteleri

Bu başlık altında araştırmanın ilk alt amacında yer alan “*Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ne düzeydedir?*” sorusu yanıtlanmıştır. Bu kapsamda *Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği* ile elde edilen veriler betimsel istatistikler aracılığıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitesi*

Değişken	n	\bar{x}	ss	En küçük değer	En yüksek değer
İnsan Sermayesi	394	3,26	0,96	1,00	5,00
Sosyal Sermaye	394	3,41	0,94	1,00	5,00
Karar Sermayesi	394	3,51	0,93	1,00	5,00
Profesyonel Sermaye Toplamı	394	3,42	0,88	1,00	5,00

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitesinin toplamına ($\bar{x}=3,42$), sosyal sermaye boyutuna ($\bar{x}=3,41$) ve karar sermayesi boyutuna ($\bar{x}=3,51$) ilişkin görüşleri “katılıyorum” düzeyindedir. Diğer yandan öğretmenlerin insan sermayesi boyutuna ($\bar{x}=3,26$) ilişkin görüşleri ise “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Buna göre öğretmenler, insan sermayesi kapasitelerini, profesyonel sermayenin diğer boyutlarına kıyasla daha düşük bulmaktadır. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerini en yüksek buldukları boyut ise karar sermayesi ($\bar{x}=3,51$) boyutudur.

4.2. Öğretmenlerin Paylaşımçı Liderlik Davranışları

Bu başlık altında araştırmanın birinci alt amacındaki “*Öğretmenlerin paylaşımçı liderlik davranışları ne düzeydedir?*” sorusu yanıtlanmıştır. Bu kapsamda *Dağıtılmış Liderlik Ölçeği* ile elde edilen veriler betimsel istatistikler aracılığıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. *Öğretmenlerin paylaşımçı liderlik davranışları*

Değişken	n	\bar{x}	ss	En küçük değer	En yüksek değer
Formal Yapı	394	2,77	0,81	1,00	4,00
Amaç Birliği	394	2,70	0,69	1,00	4,00
İş Birliği ve Güven	394	2,80	0,75	1,00	4,00
Okul Sorumluluk Paylaşımı	394	2,75	0,77	1,00	4,00
Teşvik ve Girişim	394	2,74	0,78	1,00	4,00
Paylaşımçı Liderlik Toplamı	394	2,75	0,70	1,00	4,00

Tablo 4.2 incelendiğinde paylaşımçı liderliğin tamamı ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu boyutlardan en yüksek ortalamaya sahip olan iş birliği ve güven ($\bar{x}=2,80$) boyutu iken en düşük ortalamaya sahip boyut ise amaç birliği ($\bar{x}=2,70$) boyutudur. Buna göre öğretmenlerin okullarındaki paylaşımçı liderlik davranışlarını yaygın buldukları söylenebilir.

4.3. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Kapasiteleri ve Paylaşımçı Liderlik Davranışları ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki

Bu başlık altında araştırmanın ikinci alt amacı olan “*Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımçı liderlik davranışları cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, eğitim düzeylerine, istihdam durumlarına, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine, okulun türüne, konumuna, öğrenci sayısına ve öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda ilk olarak bağımsız örneklem *t*-testi ile öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ancak bu incelemeye geçilmeden önce veri dağılımlarının homojenliği test edilmiştir. Bunun için Levene homojenlik testinden yararlanılmıştır. Levene homojenlik testinin sonuçları, verilerde varyans homojenliğinin sağlandığını ($p>,05$) göstermiştir. Buna göre eşteş varyansın sağlanması durumundaki *t* puanları, serbestlik dereceleri ve anlamlılık değerleri rapor edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının cinsiyete göre farklılaşma durumuna yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
İnsan Sermayesi	Kadın	162	3,22	0,90	-,69	392	,50
	Erkek	232	3,28	1,00			
Sosyal Sermaye	Kadın	162	3,32	0,92	-1,53	392	,13
	Erkek	232	3,47	0,95			
Karar Sermayesi	Kadın	162	3,42	0,92	-1,71	392	,09
	Erkek	232	3,58	0,92			
Profesyonel Sermaye Toplamı	Kadın	162	3,34	0,86	-1,48	392	,14
	Erkek	232	3,47	0,89			
Formal Yapı	Kadın	162	2,69	0,78	-1,50	392	,14
	Erkek	232	2,82	0,83			
Amaç Birliği	Kadın	162	2,69	0,66	-,41	392	,68
	Erkek	232	2,72	0,71			
İş Birliği ve Güven	Kadın	162	2,75	0,74	-1,09	392	,27
	Erkek	232	2,83	0,76			
Okul Sorumluluk Paylaşımı	Kadın	162	2,75	0,79	-,07	392	,95
	Erkek	232	2,75	0,76			
Teşvik ve Girişim	Kadın	162	2,72	0,77	-,57	392	,57
	Erkek	232	2,76	0,79			
Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kadın	162	2,72	0,69	-,78	392	,44
	Erkek	232	2,77	0,71			

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitesinin toplamı ve boyutlarına ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin paylaşımcı liderliğin toplamı ve boyutlarına ilişkin görüşleri de cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışları ortalamalarında cinsiyetten kaynaklı bir farklılık bulunmadığını söylemek mümkündür.

Cinsiyet değişkeninin ardından öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin ve paylaşımcı liderlik davranışlarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu inceleme için veriler, tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının yaşa göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

Değişken	Yaş	n	\bar{x}	ss	F	sd	p	Fark	η^2
İnsan Sermayesi	20-29 yaş	106	3,25	0,97	2,25	3-390	,08	-	-
	30-39 yaş	161	3,22	0,94					
	40-49 yaş	95	3,18	0,99					
	50 ve üzeri	32	3,67	0,86					
Sosyal Sermaye	20-29 arası	106	3,36	0,95	,87	3-390	,46	-	-

Tablo 4.4. (Devam) Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının yaşa göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

	30-39 arası	161	3,37	0,93					
	40-49 arası	95	3,44	0,98					
	50 ve üzeri	32	3,65	0,83					
	20-29 arası	106	3,40	0,91					
Karar Sermayesi	30-39 arası	161	3,54	0,91	,98	3-390	,40	-	-
	40-49 arası	95	3,53	1,00					
	50 ve üzeri	32	3,69	0,83					
Profesyonel Sermaye Toplamı	20-29 arası	106	3,35	0,89	1,10	3-390	,35	-	-
	30-39 arası	161	3,41	0,85					
	40-49 arası	95	3,41	0,92					
	50 ve üzeri	32	3,67	0,82					
	20-29 arası	106	2,71	0,80					
Formal Yapı	30-39 arası	161	2,79	0,83	,38	3-390	,76	-	-
	40-49 arası	95	2,75	0,83					
	50 ve üzeri	32	2,88	0,66					
	20-29 arası	106	2,65	0,63					
Amaç Birliği	30-39 arası	161	2,73	0,71	,77	3-390	,51	-	-
	40-49 arası	95	2,67	0,75					
	50 ve üzeri	32	2,83	0,61					
	20-29 arası	106	2,74	0,75					
İş Birliği ve Güven	30-39 arası	161	2,82	0,73	,95	3-390	,42	-	-
	40-49 arası	95	2,77	0,81					
	50 ve üzeri	32	2,98	0,64					
	20-29 arası	106	2,76	0,79					
Okul Sorumluluk Paylaşımı	30-39 arası	161	2,74	0,78	,47	3-390	,70	-	-
	40-49 arası	95	2,71	0,77					
	50 ve üzeri	32	2,90	0,64					
	20-29 arası	106	2,67	0,78					
Teşvik ve Girişim	30-39 arası	161	2,74	0,76	1,53	3-390	,21	-	-
	40-49 arası	95	2,73	0,83					
	50 ve üzeri	32	3,01	0,68					
	20-29 arası	106	2,70	0,68					
Paylaşımcı Liderlik Toplamı	30-39 arası	161	2,76	0,70	,98	3-390	,40	-	-
	40-49 arası	95	2,73	0,76					
	50 ve üzeri	32	2,93	0,59					

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitesinin toplamı ve boyutlarına ilişkin görüşleri, yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin paylaşımcı liderliğin toplamı ve boyutlarına ilişkin görüşleri de yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının yaş değişkenine göre bir farklılık göstermediğini söylemek mümkündür.

Yaş değişkeninin ardından öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin ve paylaşımcı liderlik davranışlarının branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu inceleme için veriler, tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının bransa göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

Değişken	Branş	n	\bar{x}	ss	F	sd	p	Fark	η^2
İnsan Sermayesi	SÖ	70	3,21	0,98	2,17	9-384	,02*	-	,05
	TÖ-TD ve EÖ	54	3,23	0,87					
	MÖ	34	3,68	0,87					
	YDÖ	40	3,52	0,83					
	SBÖ-TÖ-CÖ	37	3,28	0,84					
	FBÖ-FÖ-KÖ-BÖ	29	3,29	1,11					
	DİKABÖ	21	3,49	0,83					
	MDÖ	33	3,03	1,13					
	UDÖ	41	3,04	0,88					
	RGÖ	35	2,93	1,11					
Sosyal Sermaye	SÖ	70	3,33	0,97	1,69	9-384	,09	-	-
	TÖ-TD ve EÖ	54	3,39	0,93					
	MÖ	34	3,67	0,85					
	YDÖ	40	3,63	0,84					
	SBÖ-TÖ-CÖ	37	3,49	0,84					
	FBÖ-FÖ-KÖ-BÖ	29	3,45	1,01					
	DİKABÖ	21	3,77	0,55					
	MDÖ	33	3,30	1,02					
	UDÖ	41	3,14	0,98					
	RGÖ	35	3,15	1,08					
Karar Sermayesi	SÖ	70	3,43	0,92	2,08	9-384	,03*	-	,05
	TÖ-TD ve EÖ	54	3,62	0,85					
	MÖ	34	3,84	0,82					
	YDÖ	40	3,57	0,95					
	SBÖ-TÖ-CÖ	37	3,72	0,73					
	FBÖ-FÖ-KÖ-BÖ	29	3,61	0,88					
	DİKABÖ	21	3,70	0,71					
	MDÖ	33	3,37	1,13					
	UDÖ	41	3,27	0,95					
	RGÖ	35	3,14	1,07					
Profesyonel Sermaye Toplamı	SÖ	70	3,35	0,89	2,11	9-384	,03*	-	,05
	TÖ-TD ve EÖ	54	3,46	0,81					
	MÖ	34	3,76	0,79					
	YDÖ	40	3,57	0,82					
	SBÖ-TÖ-CÖ	37	3,55	0,71					
	FBÖ-FÖ-KÖ-BÖ	29	3,48	0,92					
	DİKABÖ	21	3,66	0,63					
	MDÖ	33	3,26	1,04					
	UDÖ	41	3,18	0,88					
	RGÖ	35	3,09	1,04					
Formal Yapı	SÖ	70	2,71	0,86	1,07	9-384	,39	-	-
	TÖ-TD ve EÖ	54	2,75	0,75					
	MÖ	34	2,92	0,76					
	YDÖ	40	2,86	0,80					
	SBÖ-TÖ-CÖ	37	2,86	0,76					
	FBÖ-FÖ-KÖ-BÖ	29	2,80	0,78					
	DİKABÖ	21	3,10	0,70					
	MDÖ	33	2,64	0,95					
	UDÖ	41	2,63	0,72					
	RGÖ	35	2,60	0,92					
Amaç Birliği	SÖ	70	2,66	0,72	1,98	9-384	,04*	-	,04

Tablo 4.5. (Devam) Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının bransa göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

		TÖ-TD ve EÖ	54	2,74	0,68						
		MÖ	34	2,86	0,66						
		YDÖ	40	2,93	0,66						
		SBÖ-TÖ-CÖ	37	2,78	0,54						
		FBÖ-FÖ-KÖ-BÖ	29	2,69	0,71						
		DİKABÖ	21	2,92	0,60						
		MDÖ	33	2,61	0,81						
		UDÖ	41	2,47	0,59						
		RGÖ	35	2,50	0,79						
		SÖ	70	2,79	0,82						
İş Birliği ve Güven		TÖ-TD ve EÖ	54	2,89	0,65	1,98	9-384	,04*	-	,04	
		MÖ	34	2,89	0,71						
		YDÖ	40	2,89	0,70						
		SBÖ-TÖ-CÖ	37	2,90	0,61						
		FBÖ-FÖ-KÖ-BÖ	29	2,87	0,79						
		DİKABÖ	21	3,13	0,74						
		MDÖ	33	2,68	0,89						
		UDÖ	41	2,57	0,65						
		RGÖ	35	2,49	0,83						
		SÖ	70	2,70	0,81						
		TÖ-TD ve EÖ	54	2,83	0,67						
		MÖ	34	2,88	0,78						
		YDÖ	40	3,04	0,65						
	Okul Sorumluluk Paylaşımı		SBÖ-TÖ-CÖ	37	2,77	0,66	1,91	9-384	,05*	4 ve 9	,04
		FBÖ-FÖ-KÖ-BÖ	29	2,74	0,76						
		DİKABÖ	21	2,95	0,83						
		MDÖ	33	2,70	0,87						
		UDÖ	41	2,48	0,63						
		RGÖ	35	2,54	0,97						
		SÖ	70	2,72	0,81						
		TÖ-TD ve EÖ	54	2,78	0,70						
		MÖ	34	2,88	0,75						
		YDÖ	40	2,89	0,70						
Teşvik Girişim ve			SBÖ-TÖ-CÖ	37	2,80	0,70	1,84	9-384	,06	-	-
			FBÖ-FÖ-KÖ-BÖ	29	2,79	0,84					
			DİKABÖ	21	3,09	0,70					
			MDÖ	33	2,74	0,97					
		UDÖ	41	2,48	0,71						
		RGÖ	35	2,46	0,83						
		SÖ	70	2,72	0,75						
		TÖ-TD ve EÖ	54	2,79	0,62						
		MÖ	34	2,88	0,68						
		YDÖ	40	2,91	0,65						
	Paylaşımcı Liderlik Toplamı		SBÖ-TÖ-CÖ	37	2,82	0,59	1,92	9-384	,05*	-	,04
			FBÖ-FÖ-KÖ-BÖ	29	2,78	0,73					
			DİKABÖ	21	3,04	0,64					
			MDÖ	33	2,68	0,85					
		UDÖ	41	2,52	0,59						
		RGÖ	35	2,50	0,81						

*p<,05

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitesinin sosyal sermaye boyutuna ($F_{9-384}=1,69$; $p>0,05$) ilişkin görüşleri branşlarına göre

istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermezken insan sermayesi ($F_{9-384}=2,17$; $p<0,05$) ve karar sermayesi ($F_{9-384}=2,08$; $p<0,05$) boyutları ile profesyonel sermayenin toplamına ($F_{9-384}=2,11$; $p<0,05$) ilişkin görüşleri branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Paylaşımçı liderlik davranışı bağlamında ise öğretmenlerin görüşleri formal yapı ($F_{9-384}=1,07$; $p>0,05$) ve teşvik ve girişim ($F_{9-384}=1,84$; $p>0,05$) boyutlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermezken paylaşımçı liderliğin toplamı ($F_{9-384}=1,92$; $p<0,05$), amaç birliği ($F_{9-384}=1,8$; $p<0,05$), iş birliği ve güven ($F_{9-384}=1,98$; $p<0,05$) ve okul sorumluluk paylaşımı ($F_{9-384}=1,91$; $p<0,05$) boyutlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Bu farklılıkların etki düzeyleri incelendiğinde profesyonel sermaye kapasitesinin tamamı ($\eta^2=,05$), insan sermayesi ($\eta^2=,05$), karar sermayesi ($\eta^2=,05$), paylaşımçı liderlik davranışlarının tamamı ($\eta^2=,04$), amaç birliği ($\eta^2=,04$), iş birliği ve güven ($\eta^2=,04$), ve okul sorumluluk paylaşımı ($\eta^2=,04$), boyutlarının hepsinde etki düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerinde branşlarına göre gözlenen farklılıkların hangi gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Ancak hangi çoklu karşılaştırma testinin kullanımının uygun olduğuna karar vermek üzere öncelikle Levene homojenlik testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar anlamlı farklılıkların gözlemlendiği değişkenlerden insan sermayesi ve amaç birliği boyutunda varyans homojenliği şartının sağlandığını ($p>,05$), diğerlerinde sağlanmadığını ($p<,05$) göstermiştir. Bu kapsamda insan sermayesi ve amaç birliği boyutlarındaki karşılaştırmalar için Scheffe, diğer boyutlardaki karşılaştırmalar için Dunnett's C çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre profesyonel sermaye kapasitesinin toplamı, insan sermayesi boyutu, karar sermayesi boyutu, paylaşımçı liderliğin toplamı ve iş birliği ve güven boyutunda tek yönlü ANOVA'da gözlemlenen istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların, ikili karşılaştırmalar süreci ile istatistiksel olarak anlamlı farklılıkları belirlemeye yönelik çoklu karşılaştırma testlerinde gözlenmediği görülmüştür. Alanyazında bu durumun ANOVA ve çoklu karşılaştırma testlerinin yanıt aradıkları soruların farklı olması nedeniyle karşılaştırılması mümkün bir durum olduğu belirtilmektedir (Chen vd., 2018). Özellikle ANOVA'da gözlenen etki büyüklüklerinin düşük olması ve kategorilerden bazılarında çok az sayıda örneklemin yer alması bu sonuca neden olması muhtemel faktörler olarak nitelendirilebilir. Çoklu karşılaştırma

testlerinde gruplar arasında anlamlı farklılığın bulunduğu tek değişken okul sorumluluk paylaşımı boyutu olmuştur. Buna göre sorumluluk paylaşımı boyutundaki anlamlı farklılıkların, yabancı dil öğretmenleri ile uygulamalı dersler öğretmenleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu çerçevede yabancı dil öğretmenleri ($\bar{x}=3,04$) okul sorumluluk paylaşımı davranışlarını, uygulamalı dersler öğretmenlerine ($\bar{x}=2,48$) kıyasla anlamlı bir biçimde daha yüksek olarak değerlendirmektedirler.

Branş değişkeninin ardından öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin ve paylaşımcı liderlik davranışlarının eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu inceleme için veriler, tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının eğitim düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

Değişken	Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	ss	F	sd	p	Fark	η^2
İnsan Sermayesi	Lisans ve altı	278	3,28	0,95	,764	4-389	,55	-	-
	Tezsiz yüksek lisans	44	3,16	0,96					
	Uzaktan tezsiz yl	21	2,95	1,02					
	Tezli yüksek lisans	42	3,29	1,00					
	Doktora	9	3,43	0,94					
Sosyal Sermaye	Lisans ve altı	278	3,42	0,93	2,251	4-389	,06	-	-
	Tezsiz yüksek lisans	44	3,53	0,89					
	Uzaktan tezsiz yl	21	2,83	0,94					
	Tezli yüksek lisans	42	3,44	1,00					
	Doktora	9	3,56	0,96					
Karar Sermayesi	Lisans ve altı	278	3,51	0,94	,897	4-389	,45	-	-
	Tezsiz yüksek lisans	44	3,56	0,94					
	Uzaktan tezsiz yl	21	3,17	0,83					
	Tezli yüksek lisans	42	3,63	0,88					
	Doktora	9	3,55	0,77					
Profesyonel Sermaye Toplamı	Lisans ve altı	278	3,43	0,88	1,169	4-389	,32	-	-
	Tezsiz yüksek lisans	44	3,45	0,87					
	Uzaktan tezsiz yl	21	3,03	0,86					
	Tezli yüksek lisans	42	3,49	0,88					
	Doktora	9	3,52	0,81					
Formal Yapı	Lisans ve altı	278	2,80	0,80	1,496	4-389	,20	-	-
	Tezsiz yüksek lisans	44	2,70	0,83					

Tablo 4.6. (Devam) Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının eğitim düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

	Uzaktan tezsiz yl	21	2,37	0,88					
	Tezli yüksek lisans	42	2,80	0,77					
	Doktora	9	2,81	0,74					
	Lisans ve altı	278	2,74	0,69					
	Tezsiz yüksek lisans	44	2,64	0,66					
Amaç Birliği	Uzaktan tezsiz yl	21	2,32	0,63	1,935	4-389	,10	-	-
	Tezli yüksek lisans	42	2,73	0,69					
	Doktora	9	2,81	0,72					
	Lisans ve altı	278	2,81	0,76					
	Tezsiz yüksek lisans	44	2,73	0,78					
İş Birliği ve Güven	Uzaktan tezsiz yl	21	2,63	0,78	,550	4-389	,70	-	-
	Tezli yüksek lisans	42	2,86	0,70					
	Doktora	9	2,95	0,53					
	Lisans ve altı	278	2,77	0,78					
	Tezsiz yüksek lisans	44	2,77	0,68					
Okul Sorumluluk Paylaşımı	Uzaktan tezsiz yl	21	2,46	0,87	,800	4-389	,53	-	-
	Tezli yüksek lisans	42	2,76	0,82					
	Doktora	9	2,74	0,49					
	Lisans ve altı	278	2,77	0,78					
	Tezsiz yüksek lisans	44	2,67	0,80					
Teşvik ve Girişim	Uzaktan tezsiz yl	21	2,41	0,71	1,332	4-389	,26	-	-
	Tezli yüksek lisans	42	2,79	0,77					
	Doktora	9	2,94	0,63					
	Lisans ve altı	278	2,77	0,71					
	Tezsiz yüksek lisans	44	2,69	0,71					
Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Uzaktan tezsiz yl	21	2,43	0,68	1,326	4-389	,26	-	-
	Tezli yüksek lisans	42	2,79	0,70					
	Doktora	9	2,88	0,57					

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitesinin toplamı ve boyutlarına ilişkin görüşleri, eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin paylaşımcı liderliğin toplamı ve boyutlarına ilişkin görüşleri de eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarında eğitim düzeylerine göre bir farklılık bulunmadığını söylemek mümkündür.

Eğitim d¼zeyi değişkeninin ardından ¼đretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin ve paylaşımcı liderlik davranışlarının istihdam durumlarına g¼re istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık g¼sterip g¼stermedięi incelenmiştir. Ancak bu incelemeye geçilmeden ¼nce veri dağılımlarının homojenliği test edilmiştir. Bunun için Levene homojenlik testinden yararlanılmıştır. Levene homojenlik testinin sonuçları, verilerde varyans homojenliğinin sağlandığını ($p > ,05$) g¼stermiřtir. Buna g¼re eşteş varyansın sağlanması durumundaki t puanları, serbestlik dereceleri ve anlamlılık değerleri rapor edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. *¼đretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının istihdama g¼re farklılaşma durumuna y¼nelik bağımsız ¼rneklem t-testi sonuçları*

Değişken	İstihdam Durumu	n	\bar{x}	ss	t	sd	p																																																																																																								
İnsan Sermayesi	Kadrolu	337	3,25	0,98	-,41	392	,68																																																																																																								
	S¼zleřmeli	57	3,30	0,84				Sosyal Sermaye	Kadrolu	337	3,41	0,95	,08	392	,93	S¼zleřmeli	57	3,40	0,91	Karar Sermayesi	Kadrolu	337	3,53	0,94	,65	392	,52	S¼zleřmeli	57	3,44	0,87	Profesyonel Sermaye Toplamı	Kadrolu	337	3,42	0,89	,23	392	,82	S¼zleřmeli	57	3,39	0,81	Formal Yapı	Kadrolu	337	2,75	0,81	-,95	392	,34	S¼zleřmeli	57	2,86	0,80	Amaç Birliği	Kadrolu	337	2,69	0,70	-1,17	392	,24	S¼zleřmeli	57	2,80	0,62	İş Birliği ve G¼ven	Kadrolu	337	2,80	0,75	,24	392	,81	S¼zleřmeli	57	2,78	0,75	Okul Sorumluluk Paylaşımı	Kadrolu	337	2,73	0,78	-1,27	392	,21	S¼zleřmeli	57	2,87	0,73	Teşvik ve Girişim	Kadrolu	337	2,74	0,78	-,10	392	,92	S¼zleřmeli	57	2,75	0,80	Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kadrolu	337	2,74	0,71	-,53	392	,60
Sosyal Sermaye	Kadrolu	337	3,41	0,95	,08	392	,93																																																																																																								
	S¼zleřmeli	57	3,40	0,91				Karar Sermayesi	Kadrolu	337	3,53	0,94	,65	392	,52	S¼zleřmeli	57	3,44	0,87	Profesyonel Sermaye Toplamı	Kadrolu	337	3,42	0,89	,23	392	,82	S¼zleřmeli	57	3,39	0,81	Formal Yapı	Kadrolu	337	2,75	0,81	-,95	392	,34	S¼zleřmeli	57	2,86	0,80	Amaç Birliği	Kadrolu	337	2,69	0,70	-1,17	392	,24	S¼zleřmeli	57	2,80	0,62	İş Birliği ve G¼ven	Kadrolu	337	2,80	0,75	,24	392	,81	S¼zleřmeli	57	2,78	0,75	Okul Sorumluluk Paylaşımı	Kadrolu	337	2,73	0,78	-1,27	392	,21	S¼zleřmeli	57	2,87	0,73	Teşvik ve Girişim	Kadrolu	337	2,74	0,78	-,10	392	,92	S¼zleřmeli	57	2,75	0,80	Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kadrolu	337	2,74	0,71	-,53	392	,60	S¼zleřmeli	57	2,79	0,69								
Karar Sermayesi	Kadrolu	337	3,53	0,94	,65	392	,52																																																																																																								
	S¼zleřmeli	57	3,44	0,87				Profesyonel Sermaye Toplamı	Kadrolu	337	3,42	0,89	,23	392	,82	S¼zleřmeli	57	3,39	0,81	Formal Yapı	Kadrolu	337	2,75	0,81	-,95	392	,34	S¼zleřmeli	57	2,86	0,80	Amaç Birliği	Kadrolu	337	2,69	0,70	-1,17	392	,24	S¼zleřmeli	57	2,80	0,62	İş Birliği ve G¼ven	Kadrolu	337	2,80	0,75	,24	392	,81	S¼zleřmeli	57	2,78	0,75	Okul Sorumluluk Paylaşımı	Kadrolu	337	2,73	0,78	-1,27	392	,21	S¼zleřmeli	57	2,87	0,73	Teşvik ve Girişim	Kadrolu	337	2,74	0,78	-,10	392	,92	S¼zleřmeli	57	2,75	0,80	Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kadrolu	337	2,74	0,71	-,53	392	,60	S¼zleřmeli	57	2,79	0,69																				
Profesyonel Sermaye Toplamı	Kadrolu	337	3,42	0,89	,23	392	,82																																																																																																								
	S¼zleřmeli	57	3,39	0,81				Formal Yapı	Kadrolu	337	2,75	0,81	-,95	392	,34	S¼zleřmeli	57	2,86	0,80	Amaç Birliği	Kadrolu	337	2,69	0,70	-1,17	392	,24	S¼zleřmeli	57	2,80	0,62	İş Birliği ve G¼ven	Kadrolu	337	2,80	0,75	,24	392	,81	S¼zleřmeli	57	2,78	0,75	Okul Sorumluluk Paylaşımı	Kadrolu	337	2,73	0,78	-1,27	392	,21	S¼zleřmeli	57	2,87	0,73	Teşvik ve Girişim	Kadrolu	337	2,74	0,78	-,10	392	,92	S¼zleřmeli	57	2,75	0,80	Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kadrolu	337	2,74	0,71	-,53	392	,60	S¼zleřmeli	57	2,79	0,69																																
Formal Yapı	Kadrolu	337	2,75	0,81	-,95	392	,34																																																																																																								
	S¼zleřmeli	57	2,86	0,80				Amaç Birliği	Kadrolu	337	2,69	0,70	-1,17	392	,24	S¼zleřmeli	57	2,80	0,62	İş Birliği ve G¼ven	Kadrolu	337	2,80	0,75	,24	392	,81	S¼zleřmeli	57	2,78	0,75	Okul Sorumluluk Paylaşımı	Kadrolu	337	2,73	0,78	-1,27	392	,21	S¼zleřmeli	57	2,87	0,73	Teşvik ve Girişim	Kadrolu	337	2,74	0,78	-,10	392	,92	S¼zleřmeli	57	2,75	0,80	Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kadrolu	337	2,74	0,71	-,53	392	,60	S¼zleřmeli	57	2,79	0,69																																												
Amaç Birliği	Kadrolu	337	2,69	0,70	-1,17	392	,24																																																																																																								
	S¼zleřmeli	57	2,80	0,62				İş Birliği ve G¼ven	Kadrolu	337	2,80	0,75	,24	392	,81	S¼zleřmeli	57	2,78	0,75	Okul Sorumluluk Paylaşımı	Kadrolu	337	2,73	0,78	-1,27	392	,21	S¼zleřmeli	57	2,87	0,73	Teşvik ve Girişim	Kadrolu	337	2,74	0,78	-,10	392	,92	S¼zleřmeli	57	2,75	0,80	Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kadrolu	337	2,74	0,71	-,53	392	,60	S¼zleřmeli	57	2,79	0,69																																																								
İş Birliği ve G¼ven	Kadrolu	337	2,80	0,75	,24	392	,81																																																																																																								
	S¼zleřmeli	57	2,78	0,75				Okul Sorumluluk Paylaşımı	Kadrolu	337	2,73	0,78	-1,27	392	,21	S¼zleřmeli	57	2,87	0,73	Teşvik ve Girişim	Kadrolu	337	2,74	0,78	-,10	392	,92	S¼zleřmeli	57	2,75	0,80	Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kadrolu	337	2,74	0,71	-,53	392	,60	S¼zleřmeli	57	2,79	0,69																																																																				
Okul Sorumluluk Paylaşımı	Kadrolu	337	2,73	0,78	-1,27	392	,21																																																																																																								
	S¼zleřmeli	57	2,87	0,73				Teşvik ve Girişim	Kadrolu	337	2,74	0,78	-,10	392	,92	S¼zleřmeli	57	2,75	0,80	Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kadrolu	337	2,74	0,71	-,53	392	,60	S¼zleřmeli	57	2,79	0,69																																																																																
Teşvik ve Girişim	Kadrolu	337	2,74	0,78	-,10	392	,92																																																																																																								
	S¼zleřmeli	57	2,75	0,80				Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kadrolu	337	2,74	0,71	-,53	392	,60	S¼zleřmeli	57	2,79	0,69																																																																																												
Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kadrolu	337	2,74	0,71	-,53	392	,60																																																																																																								
	S¼zleřmeli	57	2,79	0,69																																																																																																											

Tablo 4.7’de g¼r¼ld¼ę¼ gibi ¼đretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri hem toplam hem de boyutlar açısından istihdam durumlarına g¼re istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık g¼stermemektedir. Benzer şekilde ¼đretmenlerin paylaşımcı liderlik davranışları bağlamında da hem toplam puan hem de boyutlar açısından ¼đretmenlerin istihdam durumlarına g¼re istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı g¼r¼lm¼řtir. Buna g¼re ¼đretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarında istihdam durumlarına g¼re bir farklılık bulunmadığını s¼ylemek m¼mk¼nd¼r. İstihdam durumunun ardından ¼đretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin ve paylaşımcı liderlik davranışlarının mesleki kıdemlerine g¼re istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık g¼sterip g¼stermedięi incelenmiştir. Bu inceleme

için veriler, tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

Değişken	Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	ss	F	sd	p	Fark	η^2
İnsan Sermayesi	0-2 yıl	71	3,23	0,90	,56	5-388	,73	-	-
	3-5 yıl	58	3,34	1,02					
	6-10 yıl	91	3,27	0,89					
	11-15 yıl	75	3,25	1,02					
	16-20 yıl	50	3,08	0,98					
	21 yıl ve üzeri	49	3,36	0,99					
Sosyal Sermaye	0-2 yıl	71	3,46	0,92	,65	5-388	,66	-	-
	3-5 yıl	58	3,47	0,99					
	6-10 yıl	91	3,40	0,86					
	11-15 yıl	75	3,24	0,99					
	16-20 yıl	50	3,41	0,94					
	21 yıl ve üzeri	49	3,50	0,99					
Karar Sermayesi	0-2 yıl	71	3,45	0,93	,18	5-388	,97	-	-
	3-5 yıl	58	3,54	0,83					
	6-10 yıl	91	3,57	0,87					
	11-15 yıl	75	3,47	1,00					
	16-20 yıl	50	3,51	0,90					
	21 yıl ve üzeri	49	3,53	1,06					
Profesyonel Sermaye Toplamı	0-2 yıl	71	3,39	0,87	,23	5-388	,95	-	-
	3-5 yıl	58	3,47	0,86					
	6-10 yıl	91	3,45	0,80					
	11-15 yıl	75	3,35	0,95					
	16-20 yıl	50	3,37	0,86					
	21 yıl ve üzeri	49	3,48	0,98					
Formal Yapı	0-2 yıl	71	2,76	0,76	,17	5-38	,97	-	-
	3-5 yıl	58	2,81	0,87					
	6-10 yıl	91	2,79	0,77					
	11-15 yıl	75	2,73	0,85					
	16-20 yıl	50	2,70	0,82					
	21 yıl ve üzeri	49	2,79	0,83					
Amaç Birliği	0-2 yıl	71	2,69	0,60	,51	5-388	,77	-	-
	3-5 yıl	58	2,72	0,72					
	6-10 yıl	91	2,76	0,66					
	11-15 yıl	75	2,67	0,75					
	16-20 yıl	50	2,59	0,71					
	21 yıl ve üzeri	49	2,77	0,74					
İş Birliği ve Güven	0-2 yıl	71	2,75	0,78	,28	5-388	,92	-	-
	3-5 yıl	58	2,83	0,72					
	6-10 yıl	91	2,86	0,71					
	11-15 yıl	75	2,76	0,78					
	16-20 yıl	50	2,76	0,76					
	21 yıl ve üzeri	49	2,82	0,81					
Okul Sorumluluk Paylaşımı	0-2 yıl	71	2,80	0,74	,31	5-388	,91	-	-
	3-5 yıl	58	2,71	0,82					
	6-10 yıl	91	2,77	0,74					
	11-15 yıl	75	2,74	0,82					

Tablo 4.8. (Devam) Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

	16-20 yıl	50	2,67	0,74					
	21 yıl ve üzeri	49	2,82	0,77					
	0-2 yıl	71	2,72	0,77					
	3-5 yıl	58	2,73	0,79					
Teşvik ve Girişim	6-10 yıl	91	2,79	0,74					
	11-15 yıl	75	2,66	0,79	,71	5-388	,61	-	-
	16-20 yıl	50	2,66	0,80					
	21 yıl ve üzeri	49	2,89	0,84					
	0-2 yıl	71	2,73	0,68					
	3-5 yıl	58	2,76	0,72					
Paylaşımcı Liderlik	6-10 yıl	91	2,80	0,66					
Toplamı	11-15 yıl	75	2,70	0,74	,41	5-388	,84	-	-
	16-20 yıl	50	2,67	0,72					
	21 yıl ve üzeri	49	2,83	0,76					

Tablo 4.8’de görüldüğü öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri hem toplam puan hem de boyutlar açısından mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin paylaşımcı liderlik davranışları bağlamında da hem toplam puan hem de boyutlar açısından öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarında mesleki kıdeme göre bir farklılık bulunmadığını söylemek mümkündür.

Mesleki kıdem değişkeninin ardından öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin ve paylaşımcı liderlik davranışlarının çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu inceleme için veriler, tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

Değişken	Okuldaki Kıdem	n	\bar{x}	ss	F	sd	P	Fark	η^2
	0-1 yıl	63	3,49	0,85					
	1-2 yıl	99	3,19	0,96					
İnsan Sermayesi	3-5 yıl	100	3,19	1,00	2,97	4-389	,02*	-	-
	6-10 yıl	97	3,10	0,96					
	11 yıl ve üzeri	35	3,60	0,93					
	0-1 yıl	63	3,58	0,98					
Sosyal Sermaye	1-2 yıl	99	3,34	0,92					
	3-5 yıl	100	3,32	0,96	2,55	4-389	,04*	-	-
	6-10 yıl	97	3,32	0,94					

Tablo 4.9. (Devam) Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

	11 yıl ve üzeri	35	3,78	0,75					
	0-1 yıl	63	3,61	0,93					
	1-2 yıl	99	3,50	0,90					
Karar Sermayesi	3-5 yıl	100	3,51	0,89	1,57	4-389	,18	-	-
	6-10 yıl	97	3,37	0,99					
	11 yıl ve üzeri	35	3,79	0,85					
	0-1 yıl	63	3,57	0,87					
	1-2 yıl	99	3,38	0,86					
Profesyonel Sermaye Toplamı	3-5 yıl	100	3,38	0,87	2,35	4-389	,05	-	-
	6-10 yıl	97	3,29	0,91					
	11 yıl ve üzeri	35	3,74	0,80					
	0-1 yıl	63	2,91	0,80					
	1-2 yıl	99	2,76	0,76					
Formal Yapı	3-5 yıl	100	2,75	0,83	1,02	4-389	,40	-	-
	6-10 yıl	97	2,67	0,84					
	11 yıl ve üzeri	35	2,87	0,80					
	0-1 yıl	63	2,81	0,57					
	1-2 yıl	99	2,64	0,65					
Amaç Birliği	3-5 yıl	100	2,72	0,72	2,58	4-389	,04*	-	-
	6-10 yıl	97	2,59	0,75					
	11 yıl ve üzeri	35	2,96	0,69					
	0-1 yıl	63	2,92	0,74					
	1-2 yıl	99	2,80	0,75					
İş Birliği ve Güven	3-5 yıl	100	2,74	0,73	1,95	4-389	,10	-	-
	6-10 yıl	97	2,69	0,78					
	11 yıl ve üzeri	35	3,04	0,71					
	0-1 yıl	63	2,85	0,76					
	1-2 yıl	99	2,77	0,74					
Okul Sorumluluk Paylaşımı	3-5 yıl	100	2,76	0,76	2,40	4-389	,05	-	-
	6-10 yıl	97	2,57	0,83					
	11 yıl ve üzeri	35	2,98	0,68					
	0-1 yıl	63	2,87	0,76					
	1-2 yıl	99	2,73	0,73					
Teşvik ve Girişim	3-5 yıl	100	2,71	0,77	2,14	4-389	,08	-	-
	6-10 yıl	97	2,62	0,85					
	11 yıl ve üzeri	35	3,01	0,70					
	0-1 yıl	63	2,87	0,66					
	1-2 yıl	99	2,73	0,67					
Paylaşımcı Liderlik Toplamı	3-5 yıl	100	2,73	0,70	2,22	4-389	,07	-	-
	6-10 yıl	97	2,63	0,75					
	11 yıl ve üzeri	35	2,98	0,68					

*p<,05

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitesinin toplamı ($F_{4-3389}=2,35$; $p>0,05$) ve karar sermayesi boyutunda ($F_{4-389}=1,57$; $p>0,05$) çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmezken insan sermayesi ($F_{4-389}=2,97$; $p<0,05$) ve sosyal sermaye ($F_{4-389}=2,55$; $p<0,05$) boyutlarında çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık

görülmektedir. Paylaşımçı liderlik davranışı bağlamında ise öğretmenlerin görüşleri paylaşımçı liderlik davranışlarının toplamı ($F_{4-389}=2,22$; $p>0,05$) ile formal yapı ($F_{4-389}=1,02$; $p>0,05$), iş birliği ve güven ($F_{4-389}=1,95$; $p>0,05$), okul sorumluluk paylaşımı ($F_{4-389}=2,40$; $p<0,05$) ve teşvik ve girişim ($F_{4-389}=2,14$; $p>0,05$) boyutlarında çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmezken amaç birliği boyutunda ($F_{4-389}=2,58$; $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerinde çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre gözlenen farklılıkların etki düzeyleri incelendiğinde insan sermayesi boyutundaki ($\eta^2=,03$), sosyal sermaye boyutundaki ($\eta^2=,03$) ve amaç birliği boyutundaki ($\eta^2=,03$) farklılıkların hepsinin etki düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasındaki görüş farklılıklarından kaynaklandığını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Ancak hangi çoklu karşılaştırma testinin kullanımının uygun olduğuna karar vermek üzere öncelikle Levene homojenlik testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar insan sermayesi ve sosyal sermaye boyutlarında varyans homojenliği şartının sağlandığını ($p>,05$), amaç birliği boyutunda ise varyans homojenliği şartının sağlanmadığını ($p<,05$) göstermiştir. Bu kapsamda insan sermayesi ve sosyal sermaye boyutu için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe, amaç birliği boyutunda ise çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett's C testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre her üç boyutta da tek yönlü ANOVA'da gözlemlenen istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların, ikili karşılaştırmalar süreci ile istatistiksel olarak anlamlı farklılıkları belirlemeye yönelik çoklu karşılaştırma testlerinde gözlenmediği görülmüştür. Alanyazında bu durumun ANOVA ve çoklu karşılaştırma testlerinin yanıt aradıkları soruların farklı olması nedeniyle karşılaşılabilecek mümkün bir durum olduğu belirtilmektedir (Chen vd., 2018). Özellikle ANOVA'da gözlenen etki büyüklüklerinin düşük olması ve kategorilerden bazılarında çok az sayıda örneklem yer alması bu sonuca neden olması muhtemel faktörler olarak nitelendirilebilir.

Çalıştıkları okullardaki kıdem değişkeninin ardından öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin ve paylaşımçı liderlik davranışlarının çalıştıkları okulun türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu inceleme için veriler, tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

Değişken	Okul Türü	n	\bar{x}	ss	F	sd	p	Fark	η^2
İnsan Sermayesi	İlkokul	93	3,18	0,98	,51	2-391	,60	-	-
	Ortaokul	158	3,25	0,95					
	Lise	143	3,31	0,96					
Sosyal Sermaye	İlkokul	93	3,25	0,97	2,05	2-391	,13	-	-
	Ortaokul	158	3,42	0,92					
	Lise	143	3,50	0,93					
Karar Sermayesi	İlkokul	93	3,37	0,93	2,11	2-391	,12	-	-
	Ortaokul	158	3,50	0,92					
	Lise	143	3,62	0,93					
Profesyonel Sermaye Toplamı	İlkokul	93	3,29	0,90	1,76	2-391	,17	-	-
	Ortaokul	158	3,41	0,87					
	Lise	143	3,51	0,87					
Formal Yapı	İlkokul	93	2,65	0,83	1,56	2-391	,21	-	-
	Ortaokul	158	2,78	0,80					
	Lise	143	2,83	0,80					
Amaç Birliği	İlkokul	93	2,59	0,69	1,59	2-391	,21	-	-
	Ortaokul	158	2,74	0,64					
	Lise	143	2,73	0,74					
İş Birliği ve Güven	İlkokul	93	2,71	0,82	,90	2-391	,41	-	-
	Ortaokul	158	2,82	0,74					
	Lise	143	2,83	0,72					
Okul Sorumluluk Paylaşımı	İlkokul	93	2,63	0,83	1,48	2-391	,23	-	-
	Ortaokul	158	2,77	0,73					
	Lise	143	2,80	0,77					
Teşvik ve Girişim	İlkokul	93	2,66	0,81	1,04	2-391	,35	-	-
	Ortaokul	158	2,74	0,76					
	Lise	143	2,81	0,79					
Paylaşımcı Liderlik Toplamı	İlkokul	93	2,65	0,74	1,13	2-391	,27	-	-
	Ortaokul	158	2,77	0,67					
	Lise	143	2,80	0,71					

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri hem toplam hem de boyutlar açısından çalıştıkları okulun türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin paylaşımcı liderlik davranışları bağlamında da hem toplam puan hem de boyutlar açısından öğretmenlerin çalıştıkları okulun türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarında çalıştıkları okulun türüne göre bir farklılık bulunmadığını söylemek mümkündür.

Çalıştıkları okul türü değişkeninin ardından öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin ve paylaşımcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin okulun konumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu incelemeye geçilmeden önce veri dağılımlarının homojenliği test edilmiştir. Bunun için Levene homojenlik testinden yararlanılmıştır. Levene homojenlik testinin sonuçları

verilerde varyans homojenliğinin sağlandığını ($p>,05$) göstermiştir. Buna göre eşleş varyansın sağlanması durumundaki t puanları, serbestlik dereceleri ve anlamlılık değerleri rapor edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının okulun konumuna göre farklılaşma durumuna yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişken	Okulun Konumu	n	\bar{x}	ss	t	sd	p																																																																																																								
İnsan Sermayesi	Kentsel	230	3,36	0,97	2,57	392	,01*																																																																																																								
	Kenar mahalle	164	3,11	0,93				Sosyal Sermaye	Kentsel	230	3,45	0,92	1,07	392	,287	Kenar mahalle	164	3,35	0,97	Karar Sermayesi	Kentsel	230	3,51	0,93	,03	392	,98	Kenar mahalle	164	3,51	0,92	Profesyonel Sermaye Toplamı	Kentsel	230	3,46	0,88	1,04	392	,30	Kenar mahalle	164	3,36	0,87	Formal Yapı	Kentsel	230	2,75	0,78	-,52	392	,60	Kenar mahalle	164	2,79	0,85	Amaç Birliği	Kentsel	230	2,74	0,68	1,17	392	,24	Kenar mahalle	164	2,66	0,71	İş Birliği ve Güven	Kentsel	230	2,82	0,73	,77	392	,45	Kenar mahalle	164	2,76	0,78	Okul Sorumluluk Paylaşımı	Kentsel	230	2,77	0,76	,62	392	,54	Kenar mahalle	164	2,72	0,79	Teşvik ve Girişim	Kentsel	230	2,75	0,76	,11	392	,92	Kenar mahalle	164	2,74	0,81	Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kentsel	230	2,76	0,68	,49	392	,62
Sosyal Sermaye	Kentsel	230	3,45	0,92	1,07	392	,287																																																																																																								
	Kenar mahalle	164	3,35	0,97				Karar Sermayesi	Kentsel	230	3,51	0,93	,03	392	,98	Kenar mahalle	164	3,51	0,92	Profesyonel Sermaye Toplamı	Kentsel	230	3,46	0,88	1,04	392	,30	Kenar mahalle	164	3,36	0,87	Formal Yapı	Kentsel	230	2,75	0,78	-,52	392	,60	Kenar mahalle	164	2,79	0,85	Amaç Birliği	Kentsel	230	2,74	0,68	1,17	392	,24	Kenar mahalle	164	2,66	0,71	İş Birliği ve Güven	Kentsel	230	2,82	0,73	,77	392	,45	Kenar mahalle	164	2,76	0,78	Okul Sorumluluk Paylaşımı	Kentsel	230	2,77	0,76	,62	392	,54	Kenar mahalle	164	2,72	0,79	Teşvik ve Girişim	Kentsel	230	2,75	0,76	,11	392	,92	Kenar mahalle	164	2,74	0,81	Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kentsel	230	2,76	0,68	,49	392	,62	Kenar mahalle	164	2,73	0,73								
Karar Sermayesi	Kentsel	230	3,51	0,93	,03	392	,98																																																																																																								
	Kenar mahalle	164	3,51	0,92				Profesyonel Sermaye Toplamı	Kentsel	230	3,46	0,88	1,04	392	,30	Kenar mahalle	164	3,36	0,87	Formal Yapı	Kentsel	230	2,75	0,78	-,52	392	,60	Kenar mahalle	164	2,79	0,85	Amaç Birliği	Kentsel	230	2,74	0,68	1,17	392	,24	Kenar mahalle	164	2,66	0,71	İş Birliği ve Güven	Kentsel	230	2,82	0,73	,77	392	,45	Kenar mahalle	164	2,76	0,78	Okul Sorumluluk Paylaşımı	Kentsel	230	2,77	0,76	,62	392	,54	Kenar mahalle	164	2,72	0,79	Teşvik ve Girişim	Kentsel	230	2,75	0,76	,11	392	,92	Kenar mahalle	164	2,74	0,81	Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kentsel	230	2,76	0,68	,49	392	,62	Kenar mahalle	164	2,73	0,73																				
Profesyonel Sermaye Toplamı	Kentsel	230	3,46	0,88	1,04	392	,30																																																																																																								
	Kenar mahalle	164	3,36	0,87				Formal Yapı	Kentsel	230	2,75	0,78	-,52	392	,60	Kenar mahalle	164	2,79	0,85	Amaç Birliği	Kentsel	230	2,74	0,68	1,17	392	,24	Kenar mahalle	164	2,66	0,71	İş Birliği ve Güven	Kentsel	230	2,82	0,73	,77	392	,45	Kenar mahalle	164	2,76	0,78	Okul Sorumluluk Paylaşımı	Kentsel	230	2,77	0,76	,62	392	,54	Kenar mahalle	164	2,72	0,79	Teşvik ve Girişim	Kentsel	230	2,75	0,76	,11	392	,92	Kenar mahalle	164	2,74	0,81	Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kentsel	230	2,76	0,68	,49	392	,62	Kenar mahalle	164	2,73	0,73																																
Formal Yapı	Kentsel	230	2,75	0,78	-,52	392	,60																																																																																																								
	Kenar mahalle	164	2,79	0,85				Amaç Birliği	Kentsel	230	2,74	0,68	1,17	392	,24	Kenar mahalle	164	2,66	0,71	İş Birliği ve Güven	Kentsel	230	2,82	0,73	,77	392	,45	Kenar mahalle	164	2,76	0,78	Okul Sorumluluk Paylaşımı	Kentsel	230	2,77	0,76	,62	392	,54	Kenar mahalle	164	2,72	0,79	Teşvik ve Girişim	Kentsel	230	2,75	0,76	,11	392	,92	Kenar mahalle	164	2,74	0,81	Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kentsel	230	2,76	0,68	,49	392	,62	Kenar mahalle	164	2,73	0,73																																												
Amaç Birliği	Kentsel	230	2,74	0,68	1,17	392	,24																																																																																																								
	Kenar mahalle	164	2,66	0,71				İş Birliği ve Güven	Kentsel	230	2,82	0,73	,77	392	,45	Kenar mahalle	164	2,76	0,78	Okul Sorumluluk Paylaşımı	Kentsel	230	2,77	0,76	,62	392	,54	Kenar mahalle	164	2,72	0,79	Teşvik ve Girişim	Kentsel	230	2,75	0,76	,11	392	,92	Kenar mahalle	164	2,74	0,81	Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kentsel	230	2,76	0,68	,49	392	,62	Kenar mahalle	164	2,73	0,73																																																								
İş Birliği ve Güven	Kentsel	230	2,82	0,73	,77	392	,45																																																																																																								
	Kenar mahalle	164	2,76	0,78				Okul Sorumluluk Paylaşımı	Kentsel	230	2,77	0,76	,62	392	,54	Kenar mahalle	164	2,72	0,79	Teşvik ve Girişim	Kentsel	230	2,75	0,76	,11	392	,92	Kenar mahalle	164	2,74	0,81	Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kentsel	230	2,76	0,68	,49	392	,62	Kenar mahalle	164	2,73	0,73																																																																				
Okul Sorumluluk Paylaşımı	Kentsel	230	2,77	0,76	,62	392	,54																																																																																																								
	Kenar mahalle	164	2,72	0,79				Teşvik ve Girişim	Kentsel	230	2,75	0,76	,11	392	,92	Kenar mahalle	164	2,74	0,81	Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kentsel	230	2,76	0,68	,49	392	,62	Kenar mahalle	164	2,73	0,73																																																																																
Teşvik ve Girişim	Kentsel	230	2,75	0,76	,11	392	,92																																																																																																								
	Kenar mahalle	164	2,74	0,81				Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kentsel	230	2,76	0,68	,49	392	,62	Kenar mahalle	164	2,73	0,73																																																																																												
Paylaşımcı Liderlik Toplamı	Kentsel	230	2,76	0,68	,49	392	,62																																																																																																								
	Kenar mahalle	164	2,73	0,73																																																																																																											

* $p<,05$

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin paylaşımcı liderlik davranışları hem toplam hem de boyutlar açısından çalıştıkları okulun konumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Profesyonel sermaye kapasitesi bağlamında ise yalnızca insan sermayesi kapasitesi boyutunda ($t_{392}=-2,57$; $p<0,05$) öğretmenlerin çalıştıkları okulun konumuna göre anlamlı farklılık gözlenmektedir. Bu farklılığın düzeyini belirleyen etki büyüklüğü incelendiğinde bu etki düzeyinin düşük olduğu (Cohen’s $d=-0,26$) sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını belirlemek için öğretmenlerin puan ortalamaları incelendiğinde profesyonel sermayenin tüm boyutlarında olduğu gibi çalıştıkları okulun konumu kentsel bölgelerde olan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}=3,36$) kenar mahallelerde olan öğretmenlerin ortalamasına ($\bar{x}=3,11$) kıyasla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Çalıştıkları okulun konumu değişkeninin ardından öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin ve paylaşımcı liderlik davranışlarının çalıştıkları okuldaki öğrenci sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Bu inceleme için veriler, tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının öğrenci sayısına göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

Değişken	Öğrenci Sayısı	n	\bar{x}	ss	F	sd	p	Fark	η^2
İnsan Sermayesi	0-600 öğrenci	210	3,19	0,94	1,11	2-391	,33	-	-
	600-1000 öğrenci	141	3,33	1,02					
	1000’den fazla öğrenci	43	3,35	0,84					
Sosyal Sermaye	0-600 öğrenci	210	3,42	0,95	,43	2-391	,65	-	-
	600-1000 öğrenci	141	3,36	0,95					
	1000’den fazla öğrenci	43	3,51	0,88					
Karar Sermayesi	0-600 öğrenci	210	3,55	0,91	,49	2-391	,614	-	-
	600-1000 öğrenci	141	3,45	0,96					
	1000’den fazla öğrenci	43	3,54	0,90					
Profesyonel Sermaye Toplamı	0-600 öğrenci	210	3,42	0,86	,16	2-391	,85	-	-
	600-1000 öğrenci	141	3,40	0,92					
	1000’den fazla öğrenci	43	3,48	0,84					
Formal Yapı	0-600 öğrenci	210	2,79	0,82	,29	2-391	,75	-	-
	600-1000 öğrenci	141	2,76	0,79					
	1000’den fazla öğrenci	43	2,69	0,85					
Amaç Birliği	0-600 öğrenci	210	2,70	0,68	,00	2-391	,99	-	-
	600-1000 öğrenci	141	2,70	0,72					
	1000’den fazla öğrenci	43	2,71	0,63					
İşbirliği ve Güven	0-600 öğrenci	210	2,80	0,75	,17	2-391	,84	--	-
	600-1000 öğrenci	141	2,78	0,76					
	1000’den fazla öğrenci	43	2,85	0,74					
Okul Sorumluluk Paylaşımı	0-600 öğrenci	210	2,77	0,76	,10	2-391	,90	-	-
	600-1000 öğrenci	141	2,74	0,80					
	1000’den fazla öğrenci	43	2,71	0,74					
Teşvik ve Girişim	0-600 öğrenci	210	2,78	0,78	,67	2-391	,51	-	-
	600-1000 öğrenci	141	2,68	0,79					
	1000’den fazla öğrenci	43	2,78	0,76					
Paylaşımcı Liderlik Toplamı	0-600 öğrenci	210	2,77	0,70	,16	2-391	,86	-	-
	600-1000 öğrenci	141	2,72	0,72					
	1000’den fazla öğrenci	43	2,76	0,68					

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri hem paylaşımcı liderliğin toplamı hem de boyutlar açısından çalıştıkları okuldaki öğrenci sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde paylaşımcı liderlik davranışları bağlamında da hem toplam puan hem de boyutlar açısından öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğrenci sayısına göre istatistiksel olarak

anlamli farklılık bulunmadığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarında çalıştıkları okuldaki öğrenci sayısına göre bir farklılık bulunmadığını söylemek mümkündür. Çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı değişkeninin ardından öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin ve paylaşımcı liderlik davranışlarının çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu inceleme için veriler, tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının öğretmen sayısına göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

Değişken	Öğretmen Sayısı	n	\bar{x}	ss	F	sd	p	Fark	η^2
İnsan Sermayesi	0-50 arası	219	3,22	0,95	4,15	2-391	,02*	1 ve 3 2 ve 3	,02
	51-75 arası	114	3,15	1,00					
	76 ve üzeri	61	3,57	0,87					
Sosyal Sermaye	0-50 arası	219	3,41	0,95	1,07	2-391	,34	-	-
	51-75 arası	114	3,33	0,97					
	76 ve üzeri	61	3,54	0,84					
Karar Sermayesi	0-50 arası	219	3,59	0,91	2,20	2-391	,11	-	-
	51-75 arası	114	3,36	0,96					
	76 ve üzeri	61	3,53	0,90					
Profesyonel Sermaye Toplamı	0-50 arası	219	3,45	0,86	1,81	2-391	,17	-	-
	51-75 arası	114	3,30	0,92					
	76 ve üzeri	61	3,54	0,84					
Formal Yapı	0-50 arası	219	2,82	0,81	1,20	2-391	,30	-	-
	51-75 arası	114	2,68	0,79					
	76 ve üzeri	61	2,74	0,83					
Amaç Birliği	0-50 arası	219	2,72	0,71	,72	2-391	,49	-	-
	51-75 arası	114	2,64	0,69					
	76 ve üzeri	61	2,75	0,61					
İşbirliği ve Güven	0-50 arası	219	2,84	0,76	1,19	2-391	,31	--	-
	51-75 arası	114	2,71	0,74					
	76 ve üzeri	61	2,82	0,75					
Okul Sorumluluk Paylaşımı	0-50 arası	219	2,79	0,75	,81	2-391	,45	-	-
	51-75 arası	114	2,68	0,82					
	76 ve üzeri	61	2,73	0,73					
Teşvik ve Girişim	0-50 arası	219	2,80	0,78	2,35	2-391	,10	-	-
	51-75 arası	114	2,61	0,76					
	76 ve üzeri	61	2,77	0,78					
Paylaşımcı Liderlik Toplamı	0-50 arası	219	2,79	0,71	1,49	2-391	,23	-	-
	51-75 arası	114	2,65	0,70					
	76 ve üzeri	61	2,77	0,68					

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi öğretmenlerin paylaşımcı liderlik davranışları çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre hem toplam hem de boyutlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Profesyonel sermaye kapasitesi bağlamında ise yalnızca insan sermayesi kapasitesi ($F_{2-391}=4,15$; $p<0,05$) boyutu açısından öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık

bulunmaktadır. Bu farklılığın etki düzeyi incelendiğinde küçük bir etki düzeyine ($\eta^2=,02$) sahip olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasındaki görüş farklılıklarından kaynaklandığını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Ancak hangi çoklu karşılaştırma testinin kullanımının uygun olduğuna karar vermek üzere öncelikle Levene homojenlik testi yapılmıştır. Buna göre insan sermayesi boyutunda varyans homojenliği şartının sağlandığını ($p>,05$) göstermiştir. Bu kapsamda çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, istatistiksel olarak anlamlı farklılığın çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 76 ve üzerinde olan öğretmenler ile diğer gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığına işaret etmiştir. Sonuç olarak çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 76 ve üzerinde olan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,57$) insan sermayesi kapasitesi, öğretmen sayısı 0-50 olan ($\bar{x}=3,27$) ve 51-75 olan ($\bar{x}=3,15$) öğretmenlerden anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

4.4. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Düzeyleri ile Paylaşımçı Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki

Bu başlık altında araştırmanın üçüncü sorusu olan “*Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımçı liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon (r) çözümleme tekniğinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarında anlamlılık değeri olarak ,01 düzeyi temel alınmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgularda ,00-,29 arasındaki ilişkiler “zayıf”; ,30-,69 arasındaki ilişkiler “orta” ve ,70 ve üzerindeki ilişkiler ise “yüksek” olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2018, s.32). Korelasyon analizinde elde edilen bulgular Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14. *Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımçı liderlik davranışları arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi bulguları*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1) İnsan Sermayesi	1									
2) Sosyal Sermaye	,80*	1								
3) Karar Sermayesi	,79*	,82*	1							
4) Profesyonel Sermaye Top.	,91*	,92*	,96*	1						
5) Formal Yapı	,74*	,77*	,77*	,82*	1					
6) Amaç Birliği	,76*	,76*	,72*	,79*	,79*	1				
7) İşbirliği ve Güven	,75*	,78*	,78*	,83*	,84*	,82*	1			
8) Okul Sorumluluk Paylaşımı	,70*	,70*	,71*	,75*	,74*	,81*	,74*	1		
9) Teşvik ve Girişim	,76*	,79*	,80*	,84*	,86*	,82*	,90*	,79*	1	
10) Paylaşımçı Liderlik Top.	,80*	,82*	,82*	,87*	,91*	,92*	,94*	,86*	,97*	1

*p <,01

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasında hem toplam puan hem de tüm boyutlar açısından istatistiksel olarak yüksek düzeyde ve olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin toplam profesyonel sermaye puanları ile paylaşımcı liderliğin tamamı ($r=,87$; $p<,01$), formal yapı ($r=,82$; $p<,01$), amaç birliği ($r=,79$; $p<,01$), iş birliği ve güven ($r=,83$; $p<,01$), okul sorumluluk paylaşımı ($r=,75$; $p<,01$) ve teşvik ve girişim ($r=,84$; $p<,01$) boyutları arasında yüksek düzeyde ve olumlu yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. İnsan sermayesi boyutu ile paylaşımcı liderliğin tamamı ($r=,80$; $p<,01$), formal yapı boyutu ($r=,74$; $p<,01$), amaç birliği boyutu ($r=,76$; $p<,01$) iş birliği ve güven boyutu ($r=,75$; $p<,01$), okul sorumluluk paylaşımı ($r=,70$; $p<,01$) ve teşvik ve girişim boyutu ($r=,76$; $p<,01$) arasında yüksek düzeyde ve olumlu ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Sosyal sermaye boyutu ile paylaşımcı liderliğin tamamı ($r=,82$; $p<,01$), formal yapı boyutu ($r=,77$; $p<,01$), amaç birliği boyutu ($r=,75$; $p<,01$), iş birliği ve güven boyutu ($r=,78$; $p<,01$), okul sorumluluk paylaşımı ($r=,70$; $p<,01$) ve teşvik ve girişim boyutu ($r=,79$; $p<,01$) arasında yüksek düzeyde ve olumlu yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Karar sermayesi boyutu ile paylaşımcı liderliğin tamamı ($r=,82$; $p<,01$), formal yapı ($r=,77$; $p<,01$), amaç birliği ($r=,72$; $p<,01$), iş birliği ve güven ($r=,78$; $p<,01$), okul sorumluluk paylaşımı ($r=,71$; $p<,01$) ve teşvik ve girişim ($r=,80$; $p<,01$) boyutları arasından yüksek düzeyde ve olumlu yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

4.5. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Düzeylerinin Paylaşımcı Liderlik Davranışlarını Yordama Durumu

Bu başlık altında araştırmanın dördüncü ve son alt amacı olan “*Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri, paylaşımcı liderlik davranışlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya yanıt vermek üzere çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmadan önce bu analizin varsayımlarının test edilmesi gerekmektedir (Reisinger ve Mavondo, 2007).

Çoklu doğrusal regresyon analizinden elde edilen sonuçların güvenilir olması için dikkate alınması gereken varsayımlar arasında verilerin normal dağılıma sahip olması, değişkenler arasında doğrusal ilişkilerin bulunması, artık değerlerin normal dağılım göstermesi, eş varyanslılığın sağlanması, hataların birbirinden bağımsız olması, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağıntısallık olmaması ve gözlenen değişkenler içinde uç

değerlerin bulunmaması yer almaktadır (Alexopoulos, 2010; Hair vd., 2014; Osborne ve Waters, 2002; Tranmer vd., 2020). Araştırmada kullanılan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, çarpıklık ve basıklık katsayıları ve histogram grafikleri ile incelenmiştir. Bu incelemelerden elde edilen sonuçlara *verilerin analizi* başlığı altında ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiğinin belirlenmesinin ardından bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal ilişkiler bulunması varsayımı test edilmiştir. Bu kapsamda değişkenler arasındaki ilişkileri istatistiksel olarak anlamlı ilişkileri ve bunların düzeylerini ortaya koyan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları dikkate alınmıştır (Tablo 4.14). Bunun yanı sıra bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki doğrusal ilişkilerin incelenmesinde saçılım grafiklerinden de yararlanılmıştır.

Değişkenler arası doğrusal ilişkilerin ortaya konulmasından sonra artık değerlerin normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesine geçilmiştir. Bu varsayım için her bir regresyon modelindeki histogram ve P-P pilot grafikleri incelenmiş ve yapılan incelemeler neticesinde artık değerlerin normal bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Eş varyanslılık şartı ise artık değerler arasında yapılan saçılım grafikleri ile incelenmiş ve eş varyanslılığın sağlandığı görülmüştür. Analizler kapsamında yararlanılan histogram ve saçılım grafikleri EK-8’de sunulmuştur. Ardından oluşturulan modellerdeki hataların birbirinden bağımsız olup olmadığını belirlemek üzere Durbin-Watson değerleri incelenmiştir. Bu değer 1 ile 3 arasında olması önerilmektedir (Field, 2009). Bu çalışma kapsamında elde edilen modellerin Durbin-Watson değerleri Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Regresyon modellerine ilişkin Durbin-Watson Değerleri

	Bağımlı Değişkenler	Durbin-Watson Değerleri
Paylaşım Liderlik Toplamı	1. Model	1,99
	2. Model	2,00
Formal Yapı	-	2,08
Amaç Birliği	1. Model	1,89
	2. Model	2,00
İş Birliği ve Güven	1. Model	1,71
	2. Model	1,94
Okul Sorumluluk Paylaşımı	1. Model	2,00
	2. Model	2,05
Teşvik ve Girişim	-	1,98

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi tüm modeller için Durbin-Watson değerleri 1 ve 3 arasında değişmektedir. Çoklu doğrusal regresyon analizini gerçekleştirmek için incelenen diğer bir varsayım değişkenler arasında çoklu bağıntısallık sorunu olup olmadığıdır. Alanyazında çoklu bağıntısallık sorununun olmaması için bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının ,90'ın altında olması gerektiği belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmadaki bağımsız değişkenler arasındaki en yüksek korelasyon katsayısının ,82 düzeyinde olduğu görülmüştür. Değişkenler arasında çoklu bağıntısallık sorunu olup olmadığını görmek için tolerans ve VIF değerleri de incelenmiştir. Tolerans değerinin ,02'den yüksek olması, VIF değerinin ise 10'un altında olması beklenmektedir (Field, 2009). Bu çalışma kapsamında elde edilen modellerin tolerans ve VIF değerleri Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Regresyon modellerine ilişkin tolerans ve VIF değerleri

Bağımlı Değişkenler			Tolerans Değerleri		VIF Değerleri	
			En Düşük	En Yüksek	En Düşük	En Yüksek
Paylaşımçı Liderlik	1.	Model	,27	,31	3,21	3,82
Toplamı	2.	Model	,26	,65	1,54	3,90
Formal Yapı	-		,26	,31	3,21	3,82
Amaç Birliği	1.	Model	,26	,31	3,21	3,82
	2.	Model	,25	,65	1,55	3,97
İş Birliği ve Güven	1.	Model	,26	,31	3,21	3,82
	2.	Model	,26	,65	1,54	3,90
Okul Sorumluluk Paylaşımı	1.	Model	,26	,31	3,21	3,82
	2.	Model	,26	,65	1,54	3,90
Teşvik ve Girişim	-		,26	,31	3,21	3,82

Tablo 4.16'da görüldüğü gibi regresyon modellerinin hepsinde tolerans değerleri ,02'nin üzerinde, VIF değerleri ise 10'un altındadır. Çoklu doğrusal regresyon analizinin önemli bir varsayımı da verilerin içinde uç değerlerin bulunmaması şartıdır. Verilere ait tek değişkenli uç değerler z puanı ile incelenmiş, çok değişkenli uç değerlerin kontrolünde ise Mahalanobis çoklu uzaklıklar değeri dikkate alınmıştır. Mahalanobis uzaklık değerleri bağlamında x^2 değerleri hesaplanarak ,001'in altında olan 17 veri, uç değer olarak belirlenmiş ve veri setinin dışına çıkarılmıştır. Analizler kapsamında oluşturulan farklı regresyon modelleri için de hem Mahalanobis uzaklık değerleri hem de Cook Uzaklığı dikkate alınmıştır. Mahalanobis uzaklık değerleri bağlamında x^2 değerleri

hesaplanmış ve tüm verilerin ,001'in üzerinde değer aldığı görülmüştür. Cook uzaklığı değerlerinin ise alanyazında önerildiği gibi 1'in üzerine çıkmadığı (Field, 2009) görülmüştür. Buna göre uç değerlerle ilgili varsayımın da sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerini oluşturan boyutların paylaşımcı liderlik davranışlarının toplamı üzerindeki yordayıcılık durumunu belirlerken demografik değişkenlerin olası etkilerinin kontrol altında tutulması amacıyla öncelikle paylaşımcı liderliğe yönelik görüşlerin demografik değişkenlere göre farklılığını ölçümleyen bağımsız örneklem *t*-testi ve tek yönlü ANOVA bulgularından yararlanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde paylaşımcı liderliğin toplamı, işbirliği ve güven boyutu ile okul sorumluluk paylaşımı boyutunun araştırmanın demografik değişkenlerinden yalnızca branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Amaç birliği boyutunun ise branş ve öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki kıdem değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Formal yapı boyutunda ise demografik değişkenlerin hiçbirisinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bunun yanı sıra paylaşımcı liderliğin toplamı ve tüm boyutlarında; cinsiyet, okul türü ve eğitim düzeyi değişkenleri yapay (dummy) değişken olarak regresyon analizine dahil edilerek profesyonel sermayenin paylaşımcı liderliği yordama oranına bir etkisi olup olmadığına bakılmış ancak yapılan ölçümlerde modeller arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir. Bu nedenle söz konusu analiz bulgularına burada yer verilmemiştir.

Regresyon analizine, araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan profesyonel sermaye kapasitesinin boyutları olan insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesine ek olarak demografik değişkenlerden anlamlı farklılık gösteren branş ve çalışılan okuldaki kıdem değişkenleri farklılık gösterdikleri boyutlara dahil edilmiştir. Branş değişkeni kategorik bir değişken olduğu için çok değişkenli regresyon analizine dahil edilirken yapay (dummy) değişken oluşturma yolu izlenmiş ve branş değişkeninin kategorileri arasında yer alan Rehberlik Grubu Öğretmenliği, referans kategorisi olarak belirlenmiştir. Regresyona dahil edilecek değişkenler arası hiyerarşi ise şu şekilde belirlenmiştir. Öncelikle profesyonel sermayenin boyutları olan insan sermayesi, karar sermayesi ve sosyal sermaye değişkenlerini içeren bir regresyon modeli oluşturulmuş,

ardından branş kategorilerinin bu modeli nasıl değiştirdiğini görebilmek adına bu değişkenlere ait kategorileri de içeren ikinci bir regresyon modeli oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin toplam paylaşımcı liderlik davranışlarını yordama durumuna yönelik regresyon analizi bulguları

Değişkenler	1. Model			2. Model		
	B	Std. Hata	β	B	Std. Hata	β
Sabit	,37	,07	-	,35	,09	-
İnsan Sermayesi	,21	,03	,28*	,21	,03	,29*
Sosyal Sermaye	,24	,04	,32*	,23	,04	,30*
Karar Sermayesi	,26	,04	,34*	,26	,04	,35*
Branş						
SÖ				,04	,07	,02
TÖ-TD ve EÖ				,05	,08	,02
MÖ				-,08	,08	-,03
YDÖ				,06	,08	,03
SBÖ-TÖ-CÖ				,02	,08	,01
FBÖ-FÖ-KÖ-BÖ				,01	,09	,00
DİKABÖ				,14	,10	,04
MDÖ				,06	,08	,02
UDÖ				-,04	,08	-,02
	R=,87			R=,88		
	R ² =,76			R ² =,77		
	R ² _{adj} =,76			R ² _{adj} =,76		
	F ₍₃₋₃₉₀₎ =417,95*			F ₍₁₂₋₃₈₁₎ =105,03*		

*p<,05

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi regresyon analizinde kurulan modele ilk olarak profesyonel sermaye boyutları bağımsız değişken olarak eklenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen birinci regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve modele göre bağımsız değişkenlerin (öğretmenlerin insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesi), bağımlı değişkendeki (öğretmenlerin toplam paylaşımcı liderlik davranışları) değişiminin %76’sını (R²_{adj}=,76) açıkladığı belirlenmiştir. İkinci aşamada regresyon modeline profesyonel sermayenin boyutlarına ek olarak branş kategorisi dahil edilmiştir. Bu modelde yer alan değişkenlerin de paylaşımcı liderlik davranışlarının yaklaşık %76’sını (R²_{adj}=,76) yordadığı görülmektedir. Bu çerçevede sonradan eklenen değişkenlerin regresyon modeline istatistiksel olarak anlamlı bir katkısının olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra standardize edilmiş regresyon katsayıları, paylaşımcı liderlik üzerinde en yüksek etkiye sahip değişkenin karar sermayesi (β =,35) olduğunu göstermektedir.

Paylaşımcı liderliğin toplamından sonra profesyonel sermayenin paylaşımcı liderlik boyutlarını yordama durumunun incelenmesine geçilmiştir. İlk olarak

öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerini oluşturan boyutların formal yapı boyutunu yordama durumu incelenmiştir. Bu aşamada demografik değişkenlerin olası etkilerinin kontrol altında tutulması amacıyla öncelikle formal yapıya yönelik görüşlerin demografik değişkenlerle ilişkisine işaret eden bağımsız örneklem *t*-testi ve tek yönlü ANOVA bulgularından yararlanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde formal yapı boyutuna ilişkin görüşlerin araştırmanın demografik değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle çoklu regresyon analizi, araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesi boyutları ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. *Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin formal yapı boyutunu yordama durumuna yönelik regresyon analizi bulguları*

Değişkenler	B	Std. Hata	β
Sabit	,20	,10	-
İnsan Sermayesi	,18	,04	,21*
Sosyal Sermaye	,27	,05	,31*
Karar Sermayesi	,31	,05	,35*
R=,82			
R ² =,67			
R ² _{adj} =,66			
F ₍₃₋₃₉₀₎ =259,19*			
*p<,05			

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin profesyonel sermayeyi oluşturan boyutlara ilişkin görüşleri, paylaşımcı liderliğin formal yapı boyutundaki görüşlerini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamaktadır. Elde edilen modele göre öğretmenlerin profesyonel sermayelerini oluşturan üç boyutun, formal yapı boyutundaki değişimin %66’sını (R²_{adj}=,66) açıkladığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra standardize edilmiş regresyon katsayıları, paylaşımcı liderliğin formal yapı boyutunu en yüksek düzeyde yordayan bağımsız değişkenin karar sermayesi (β =,35) olduğunu göstermektedir.

Paylaşımcı liderliğin formal yapı boyutundan sonra öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerini temsil eden boyutların amaç birliği boyutunu yordama durumu incelenmiştir. Bu aşamada demografik değişkenlerin olası etkilerinin kontrol altında tutulması amacıyla öncelikle amaç birliği boyutunun yönelik görüşlerin demografik değişkenlerle ilişkisine işaret eden bağımsız örneklem *t*-testi ve tek yönlü ANOVA

bulgularından yararlanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde amaç birliği boyutuna ilişkin görüşlerin, araştırmanın demografik değişkenlerinden öğretmenlerin branşları ve çalıştıkları okuldaki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle regresyon analizine, araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesine ek olarak demografik değişkenlerden branş ve çalıştıkları okuldaki kıdem değişkenleri dahil edilmiştir. Bu değişkenler kategorik birer değişken olduğu için çok değişkenli regresyon analizine dahil edilirken yapay (dummy) değişken oluşturma yolu izlenmiştir. Buna göre branş değişkeninin kategorileri arasında yer alan Rehberlik Grubu Öğretmenliği ile çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkeninin kategorileri arasında yer alan 11 yıl ve üzeri kategorileri, referans kategorileri olarak belirlenmiştir. Regresyona dahil edilecek değişkenler arası hiyerarşi ise şu şekilde belirlenmiştir. Öncelikle profesyonel sermayenin boyutları olan insan sermayesi, karar sermayesi ve sosyal sermaye değişkenlerini içeren bir regresyon modeli oluşturulmuş, ardından branş ve okuldaki görev süresinin bu modeli nasıl değiştirdiğini görebilmek adına bu değişkenlere ait kategorileri de içeren ikinci bir regresyon modeli oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin amaç birliği boyutunu yordama durumuna yönelik regresyon analizi bulguları

Değişkenler	1. Model			2. Model		
	B	Std. Hata	β	B	Std. Hata	β
Sabit	,60	,09		,69	,13	
İnsan Sermayesi	,27	,04	,38*	,27	,04	,37*
Sosyal Sermaye	,23	,04	,31*	,22	,05	,30*
Karar Sermayesi	,13	,04	,17*	,13	,04	,18*
Branş						
SÖ				-,01	,09	-,01
TÖ-TD ve EÖ				,03	,09	,01
MÖ				-,07	,10	-,03
YDÖ				,11	,10	,05
SBÖ-TÖ-CÖ				,02	,10	,01
FBÖ-FÖ-KÖ-BÖ				-,02	,11	-,01
DİKABÖ				,06	,12	,02
MDÖ				,01	,10	,00
UDÖ				-,09	,10	-,04
Okuldaki Kıdem						
0-1 yıl				-,06	,09	-,03
1-2 yıl				-,10	,09	-,06
3-5 yıl				-,02	,09	-,01
6-10 yıl				-,10	,08	-,07
	R=,80			R=,81		
	R ² =,64			R ² =,65		
	R ² _{adj} =,63			R ² _{adj} =,63		
	F ₍₃₋₃₉₀₎ =230,32*			F ₍₁₆₋₃₇₇₎ =43,38*		

*p<,05

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi regresyon analizine ilk olarak profesyonel sermaye boyutları bağımsız değişken olarak eklenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen birinci regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve modele göre öğretmenlerin profesyonel sermayelerini oluşturan üç boyutun amaç birliği boyutu üzerindeki etkisinin yaklaşık %63 ($R^2_{adj}=,63$) düzeyinde olumlu yönde bir etki olduğu belirlenmiştir. İkinci aşamada regresyon modeline profesyonel sermayenin boyutlarına ek olarak branş ve çalıştıkları okuldaki görev süreleri kategorileri dahil edilmiştir. Bu modelde yer alan değişkenlerin birlikte amaç birliği boyutunun yaklaşık %63’ünü ($R^2_{adj}=,63$) yordadığı görülmektedir. Sonradan eklenen değişkenlerin regresyon modeline istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı olmamıştır. Bunun yanı sıra standardize edilmiş regresyon katsayıları, amaç birliği boyutu üzerinde en yüksek etkiye sahip değişkenin insan sermayesi ($\beta=,37$) olduğunu göstermektedir.

Paylaşımçı liderliğin amaç birliği boyutundan sonra öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerini temsil eden boyutların iş birliği ve güven boyutu üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu aşamada demografik değişkenlerin olası etkilerinin kontrol altında tutulması amacıyla öncelikle iş birliği ve güven boyutuna yönelik görüşlerin demografik değişkenlerle ilişkisine işaret eden bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA bulgularından yararlanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde iş birliği ve güven boyutuna ilişkin görüşlerin, araştırmanın demografik değişkenlerinden yalnızca branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle regresyon analizine, insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesine ek olarak demografik değişkenlerden yalnızca branş değişkeni dahil edilmiştir. Branş değişkeni kategorik bir değişken olduğu için çok değişkenli regresyon analizine dahil edilirken yapay (dummy) değişken oluşturma yolu izlenmiş ve branş değişkeninin kategorileri arasında yer alan Rehberlik Grubu Öğretmenliği, referans kategorisi olarak belirlenmiştir. Regresyona dahil edilecek değişkenler arası hiyerarşi ise şu şekilde belirlenmiştir. Öncelikle profesyonel sermayenin boyutları olan insan sermayesi, karar sermayesi ve sosyal sermaye değişkenlerini içeren bir regresyon modeli oluşturulmuş, ardından branşın bu modeli nasıl değiştirdiğini görebilmek adına branş kategorilerini de içeren ikinci bir regresyon modeli oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin işbirliği ve güven boyutunu yordama durumuna yönelik regresyon analizi bulguları

Değişkenler	1. Model			2. Model		
	B	Std. Hata	β	B	Std. Hata	β
Sabit	,38	,09	-	,31	,11	
İnsan Sermayesi	,17	,04	,22*	,18	,04	,23*
Sosyal Sermaye	,24	,05	,30*	,24	,05	,30*
Karar Sermayesi	,30	,04	,36*	,29	,05	,36*
Branş						
SÖ				,12	,09	,06
TÖ-TD ve EÖ				,15	,09	,07
MÖ				-,06	,10	-,02
YDÖ				,05	,10	,02
SBÖ-TÖ-CÖ				,10	,10	,04
FBÖ-FÖ-KÖ-BÖ				,10	,11	,04
DİKABÖ				,23	,12	,07
MDÖ				,07	,10	,02
UDÖ				,02	,10	,01
	R=,83			R=,83		
	R ² =,68			R ² =,69		
	R ² _{adj} =,68			R ² _{adj} =,68		
	F ₍₃₋₃₉₀₎ =280,10*			F ₍₁₂₋₃₈₁₎ =71,28*		

*p<,05

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi regresyon analizine ilk olarak profesyonel sermaye boyutları bağımsız değişken olarak eklenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen birinci regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve modele göre öğretmenlerin profesyonel sermayelerini oluşturan üç boyutun iş birliği ve güven boyutu üzerindeki etkisinin yaklaşık %68 (R²_{adj}=,68) düzeyinde olumlu yönde bir etki olduğu belirlenmiştir. İkinci aşamada regresyon modeline profesyonel sermayenin boyutlarına ek olarak branş kategorileri dahil edilmiştir. Bu modelde yer alan değişkenlerin birlikte iş birliği ve güven boyutunun yaklaşık %68’ini (R²_{adj}=,68) yordadığı görülmektedir. Sonradan eklenen değişkenlerin regresyon modeline istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı olmamıştır. Bunun yanı sıra standardize edilmiş regresyon katsayıları, iş birliği ve güven boyutu üzerinde en yüksek etkiye sahip değişkenin karar sermayesi (β =,36) olduğunu göstermektedir.

Paylaşımçı liderliğin iş birliği ve güven boyutundan sonra öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerini oluşturan boyutların okul sorumluluk paylaşımı boyutu üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu aşamada demografik değişkenlerin olası etkilerinin kontrol altında tutulması amacıyla öncelikle okul sorumluluk paylaşımı boyutuna yönelik görüşlerin demografik değişkenlerle ilişkisine işaret eden bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA bulgularından yararlanılmıştır. Yapılan analizler

neticesinde okul sorumluluk paylaşımı boyutuna ilişkin görüşlerin, araştırmanın demografik değişkenlerinden yalnızca branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle regresyon analizine, araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesine ek olarak demografik değişkenlerden yalnızca branş değişkeni dahil edilmiştir. Branş değişkeni kategorik bir değişken olduğu için çok değişkenli regresyon analizine dahil edilirken yapay (dummy) değişken oluşturma yolu izlenmiş ve branş değişkeninin kategorileri arasında yer alan Rehberlik Grubu Öğretmenliği, referans kategorisi olarak belirlenmiştir. Regresyona dahil edilecek değişkenler arası hiyerarşi ise şu şekilde belirlenmiştir. Öncelikle profesyonel sermayenin boyutları olan insan sermayesi, karar sermayesi ve sosyal sermaye değişkenlerini içeren bir regresyon modeli oluşturulmuş, ardından branşın bu modeli nasıl değiştirdiğini görebilmek adına branş kategorilerini de içeren ikinci bir regresyon modeli oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21. *Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin okul sorumluluk paylaşımı boyutunu yordama durumuna yönelik regresyon analizi bulguları*

Değişkenler	1. Model			2. Model		
	B	Std. Hata	β	B	Std. Hata	β
Sabit	,51	,10	-	,52	,13	
İnsan Sermayesi	,24	,05	,30*	,24	,05	,30*
Sosyal Sermaye	,17	,05	,21*	,16	,05	,19*
Karar Sermayesi	,25	,05	,30*	,27	,05	,32*
Branş						
SÖ				-,02	,11	-,01
TÖ-TD ve EÖ				,05	,11	,02
MÖ				-,11	,12	-,04
YDÖ				,17	,12	,07
SBÖ-TÖ-CÖ				-,07	,12	-,03
FBÖ-FÖ-KÖ-BÖ				-,06	,13	-,02
DİKABÖ				,03	,14	,01
MDÖ				,05	,12	,02
UDÖ				-,12	,18	-,05
	R=,76			R=,76		
	R ² =,57			R ² =,58		
	R ² _{adj} =,57			R ² _{adj} =,57		
	F ₍₃₋₃₉₀₎ =172,85*			F ₍₁₂₋₃₈₁₎ =44,22*		

*p<,05

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi regresyon analizine ilk olarak profesyonel sermaye boyutları bağımsız değişken olarak eklenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen birinci regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve modele göre öğretmenlerin profesyonel sermayelerini oluşturan üç boyutun okul sorumluluk paylaşımı boyutu üzerindeki etkisinin yaklaşık %57 (R²_{adj}=,57) düzeyinde olumlu yönde bir etki olduğu

belirlenmiştir. İkinci aşamada regresyon modeline profesyonel sermayenin boyutlarına ek olarak branş kategorileri dahil edilmiştir. Bu modelde yer alan değişkenlerin birlikte okul sorumluluk paylaşımı boyutunun yaklaşık %57'sini ($R^2_{adj}=,57$) yordadığı görülmektedir. Sonradan eklenen değişkenlerin regresyon modeline istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı olmamıştır. Bunun yanı sıra standardize edilmiş regresyon katsayıları, okul sorumluluk paylaşımı üzerinde en yüksek etkiye sahip değişkenin karar sermayesi ($\beta=,32$) olduğunu göstermektedir.

Paylaşımçı liderliğin okul sorumluluk paylaşımı boyutundan sonra öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerini temsil eden boyutların paylaşımçı liderliğin teşvik ve girişim boyutu üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu aşamada demografik değişkenlerin olası etkilerinin kontrol altında tutulması amacıyla öncelikle teşvik ve girişime yönelik görüşlerin demografik değişkenlerle ilişkisine işaret eden bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA bulgularından yararlanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde teşvik ve girişim boyutuna ilişkin görüşlerin araştırmanın demografik değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle çoklu regresyon analizi, araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesi boyutları ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.22'de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin teşvik ve girişim boyutunu yordama durumuna yönelik regresyon analizi bulguları

Değişkenler	B	Std. Hata	β
Sabit	,20	,09	
İnsan Sermayesi	,18	,04	,22
Sosyal Sermaye	,25	,05	,30
Karar Sermayesi	,32	,04	,38*
R=,84			
$R^2=,70$			
$R^2_{adj}=,70$			
$F_{(3-390)}=306,21^*$			

* $p<,05$

Tablo 4.22'de görüldüğü gibi öğretmenlerin profesyonel sermayeyi oluşturan boyutlara ilişkin görüşleri, paylaşımçı liderliğin teşvik ve girişim boyutundaki görüşlerini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamaktadır. Elde edilen modele göre öğretmenlerin profesyonel sermayelerini oluşturan üç boyutun paylaşımçı liderlik davranışlarının teşvik ve girişim boyutu üzerindeki etkisi yaklaşık %70 ($R^2_{adj}=,70$) düzeyinde olumlu yönde bir etkidir. Bunun yanı sıra standardize edilmiş regresyon

katsayıları, paylaşımcı liderliğin teşvik ve girişim boyutu üzerinde en yüksek etkiye sahip değişkenin karar sermayesi ($\beta=,38$) olduğunu göstermektedir.

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmı iki temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümü teşkil eden “Sonuç ve Tartışma” bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular özetlenmiş ve söz konusu bulgulara yönelik alanyazın destekli tartışmalar yürütülmüştür. Öneriler başlıklı ikinci bölümde ise yine araştırmanın bulgularına dayalı olarak ileriki araştırmalar ve uygulayıcılar için öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında yer alan sonuç ve tartışmalar, araştırmanın alt amaçları ve bulgularına uygun bir sırayla ele alınmıştır. Buna göre ilk olarak öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışlarının düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışmalar sunulmuştur. Araştırmanın iki temel değişkenine ilişkin sonuç ve tartışmalardan sonra araştırmanın ikinci alt amacına geçilmiştir. Bu aşamada öncelikle öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin, ardından paylaşımcı liderlik düzeylerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, eğitim düzeylerine, istihdam durumlarına, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine, okulun türüne, konumuna, öğrenci sayısına ve öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğine işaret eden sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında yer alan araştırma değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin bulunup bulunmadığına yönelik sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir. Son olarak araştırmanın son alt amacı olan öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin, paylaşımcı liderlik davranışlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını ortaya koyan sonuçlara yer verilmiş ve bu kapsamda tartışmalar yürütülmüştür.

5.1.1. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, profesyonel sermaye kapasitelerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğretmenler, kendi profesyonel sermaye kapasitelerini orta düzeyin üzerinde bulmaktadırlar. Bu sonucu, öğretmenlerin yüksek bir profesyonel sermaye kapasitesine sahip olduklarını düşündükleri şeklinde yorumlamak olanaklıdır. Alanyazında özellikle psikolojik sermaye ve sosyal sermaye gibi kavramlardan sonra tartışmaya açıldığı görülen ve bu nedenle özellikle yurt içindeki alanyazında çok az sayıda çalışmaya konu olan profesyonel sermaye, meslek gruplarının çok yönlü birikim ve yeterliklerini ifade eden

şemsiye bir kavram olma özelliği göstermektedir. Nitekim, kavramın gelişmesine öncülük eden Hargreaves ve Fullan (2012, s. 88) da profesyonel sermayeyi, “insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesinin toplamı ve bileşkesi” olarak tanımlamışlardır. Profesyonel sermaye bu yönüyle, öğretmenlik gibi çok yönlü ve farklı gereksinimlere aynı anda yanıt vermesi beklenen bir mesleğin gerektirdiği yeterlikleri tanımlamak için oldukça uygun bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında araştırma kapsamında elde edilen sonucun Türkiye eğitim sistemindeki öğretmen profili açısından sevindirici olduğunu söylemek mümkündür. Ancak yine de öğretmenlerin kendilerine yönelik değerlendirmelerine dayanan bu sonucun dikkatli bir biçimde ele alınmasında yarar görülmektedir.

Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitesine yönelik alanyazında yürütülen çalışmalar incelendiğinde, elde edilen sonuçlardan bazılarının bu araştırmadan elde edilen sonuçlara benzer şekilde öğretmenlik mesleği ve eğitimin geleceği açısından umut verici olduğu görülmektedir (Adams, 2016; Hanreddy, 2019; Watts ve Richardson, 2020). Ancak farklı bulgular ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Eğitim kurumu çalışanları ile yürütülen bazı çalışmalarda profesyonel sermaye kapasitesinin yeterli düzeyde gelişmediğine dikkat çekilmektedir (Callingham vd., 2015; Coşkun, 2018; Nolan, 2022). Alanyazındaki sonuçlar arasında gözlenen bu farklılıkların önemli nedenlerinden birinin araştırmalardaki örneklem grubunun farklılaşması olduğu düşünülmektedir. İncelenen çalışmalardaki örneklem grupları, görev yaptıkları okulun eğitim düzeyi, katılımcıların demografik özellikleri kadar buldukları coğrafi konum açısından da farklılaşabilmektedir. Nitekim Ikoma (2016) tarafından yapılan inceleme, farklı ülkelerdeki öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin farklılaştığı bulgusunu ortaya koymaktadır. Buna göre bireysel özellikler, kurumsal ve toplumsal kültürle birlikte eğitim sisteminin yapısı gibi pek çok faktörün öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri üzerinde etkileri olabileceği düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Örneğin merkeziyetçi bir eğitim sisteminin uygulandığı ülkelerde öğretmenler daha az karar alma inisiyatifi alabilmekte ve daha az özerk davranışlar sergileyebilmektedir (Nikolaou vd., 2017). Bu durum da genel bağlamda profesyonel sermaye düzeylerini düşürecek bir etkiye sahip olabilmektedir. Kültürel farklılıkları da benzer bir bağlamda değerlendirmek olanaklıdır. Örneğin topluluk temelli bir kültür anlayışının egemen olduğu ülkelerde sosyal ilişkilerin daha güçlü olması beklenmektedir. Bu tür kültürlerde insanların birbirlerine karşı daha açık bir iletişim içinde olduğu ve iş birliğinin, bireysel

davranışlardan daha gelişmiş olduğu belirtilmektedir (Triandis, 2019). Böyle bir kültürde yetişmek ve yaşamını sürdürmek ise profesyonel sermaye kapsamında yer alan sosyal sermayeyi etkileyebilecek değişkenler kapsamında değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik alanyazındaki çalışmalardan elde edilen bulguların farklılaşmasında etkili olan faktörlerden biri de kullanılan araştırma yöntemleri ve veri toplama araçlarının farklılaşmasıdır. Bu kapsamda incelenen çalışmalardan bir kısmının bu çalışmadaki gibi nicel yöntem ve araçlarla desenlendiği (Adams, 2016; Coşkun, 2018; Hanreddy, 2019;) bir kısmının ise nitel yöntem ve araçlar (Nolan, 2022) veya karma yöntem (Flood vd., 2021; Watts ve Richardson, 2020) ile desenlendiği görülmüştür. Alanyazındaki nitel ve karma yöntemli çalışmaların genellikle öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerini ölçme amacı gütmekten öte profesyonel sermayenin nasıl geliştirilebileceğine odaklandığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın ilk alt amacına yönelik analizlerde ise yalnızca öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Ancak kullanılan veri toplama aracının öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ve birikimlerine karşılık gelen bir konuda kendilerini değerlendirmelerini gerektiren maddelerden oluşması, sonuçlara sosyal kabul isteğinin karışmasına neden olabilmektedir (Grieve ve Elliott, 2013). Araştırmadan elde edilen sonuçları yorumlarken küçük de olsa böyle bir etkinin varlığının göz önünde bulundurulmasında yarar görülmektedir. Bütün bu faktörler bir arada değerlendirildiğinde araştırmadan elde edilen sonuca göre öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin umut verici olduğu ancak daha da iyileştirilmesi için çalışmalar yapılması gerektiği çıkarımında bulunmak mümkündür.

Eğitim örgütlerini diğer örgüt yapılarından ayıran en temel iki özelliği hedeflerinin bireyden topluma kadar herkesi kapsamaması ve eğitim sürecinin her aşamasında insanın merkeze alınması olarak zikredilebilir. Öğretmenler, eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşması noktasında kilit bir role sahiptir. Nitekim öğrenci başarısı ve okul eğitiminin etkililiğine ilişkin yapılan çalışmalar, öğretmenin sonuçlar üzerindeki kayda değer etkisini ortaya koymuştur (Berry, 2010; Canales and Maldonado, 2018; Obilor, 2019; OECD, 2005). Bu durum, öğretmenin profesyonel sermayesinin önemini ve kritik rolünü göstermektedir. Alanyazında profesyonel sermaye kavramı çerçevesinde yürütülen çalışmaların da benzer bir bakış açısıyla genellikle eğitim örgütlerinde profesyonel sermayeyi inceleyen çalışmalar oldukları görülmektedir

(Callingham, Beswick ve Ferme, 2015; Fullan ve Hargreaves, 2015; Fullan, Rincón-Gallardo ve Hargreaves, 2015; Hargreaves ve Fullan, 2012; Stichter, 2019; Seaton, 2019; Snow ve Dismuke, 2015; Walker, 2017). Bu açıdan bakıldığında bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin ortaya konulması ve gelişime açık yönlerinin tespit edilmesi bağlamında değerli bulunmaktadır.

Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin eğitim kurumlarında önemli bir başarı faktörü olarak kabul edilmesindeki etkenlerden biri de eğitim örgütlerinin yapısıyla ilişkilidir. Eğitim kurumları, çoğunlukla bürokratik özellikler gösteren profesyonel örgütler olarak nitelendirilmektedir. Bu çerçevede eğitim kurumlarının üretim sürecinden asıl sorumlu olan öğretmenler, birer *uzman* olarak kabul edilmektedir (Gardner-McTaggart, 2021; Hoy ve Miskel, 2013; Lunenburg, 2012). Okulda kendi işini en iyi bilen kişiler olarak anılan öğretmenler, aynı zamanda bilgi, birikim ve yetkinliklerine güven duyulan paydaşlardır. Buna göre öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin yüksek olması yönündeki beklenti, öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olması ile uyumlu görünmektedir. Ancak Türkiye eğitim sisteminde öğretmenlik mesleğinin profesyonel sermayenin gelişimi bağlamında önünde birtakım engeller olduğu da düşünülmektedir. Bu engellerden bir tanesi, 2022 yılında “Öğretmenlik Meslek Kanunu” çıkarılana kadar öğretmenler için düzenli bir biçimde yapılandırılmış ve yasal bir arka plana dayalı bir kariyer basamağı sisteminin olmayışıdır. Bu eksiklik öğretmenler için profesyonel sermayenin oldukça önemli bir itici gücü olarak nitelendirilen sürekli mesleki gelişimin sağlanması için gerekli olan dış motivasyonun da eksikliğini göstermektedir. Oysa alanyazın, profesyonel sermayenin gelişiminde sürekli mesleki gelişimin kritik rolü üzerinde önemle durmaktadır (Melesse ve Belay, 2022; Nolan, 2022; Watts ve Richardson, 2020). Buna ek olarak öğretmenlerin yaptıkları mesleğin toplum nezdindeki itibarını düşük bulmaları ve maddi manevi yönden hak ettikleri karşılıkları göremediklerini düşünmeleri (Ertan-Kantos, 2021) gibi etmenler de öğretmenlerin profesyonel sermayelerini geliştirme isteklerinin önündeki engeller arasında değerlendirilebilir. Buna karşın özellikle son yıllarda mesleki gelişim amacıyla lisansüstü eğitime yönelen çok sayıda öğretmen olduğu görülmektedir. 2021-2022 eğitim öğretim yılı verilerine göre MEB’e bağlı resmi okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı 1.139.673’tür (MEB, 2023). Bu sayının içerisindeki lisansüstü mezunu öğretmen sayısı tam olarak bilinmemekle birlikte bu oranın en az %8 civarında olduğu tahmin edilmektedir (TEDMEM, 2023). Bu oran OECD (2022) verilerine göre Türkiye’deki 25-

64 yaş aralığındaki nüfus içerisinde lisansüstü eğitimini tamamlamış olanların (%1,7) oranından oldukça yüksektir. Bu veriler çerçevesinde bir değerlendirme yapıldığında Türkiye’de öğretmenlerin öğrenmeye açık ve profesyonel gelişime istekli oldukları söylenebilir. Buna rağmen bu araştırmada elde edilen sonuca göre öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışları arasında eğitim düzeyinin değişkeni bağlamında anlamlı farklılık bulunmaması üzerinde durulması gereken bir durum olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin gelişmesi için ise yalnızca mesleki gelişim ve öğrenme ihtiyaçlarının değil sosyal ilişkilerinin ve karar verme süreçlerindeki yetkinlik, etki ve rollerinin de önemli olduğu bilinmektedir. Bu nedenle eğitim sisteminin yapısal özellikleri çerçevesinde öğretmenler için engelleyici etmenlerin ve gelişim fırsatlarının doğru bir şekilde analiz edilerek dönüştürücü önlemlerin alınması önem arz etmektedir.

Eğitim kurumlarının kendine özgü yönleri, öğretmenler için profesyonel sermayenin her üç boyutunun da gerekli ve önemli olmasına yol açmaktadır. Eğitim kurumları, geleceğin nesillerini yetiştirirken bu nesilleri kendilerine ve topluma faydalı olabilecek niteliklerle donatmayı hedeflemektedir. Bunun için bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin çağın gereklerine uyum sağlayacak şekilde kendilerini sürekli yenilemelerine ihtiyaç duyulmaktadır (Çetin ve Bayrakçı, 2019). Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi ile ilişkili olan bu durum, profesyonel sermayenin insan sermayesi boyutu bağlamında değerlendirilmektedir. Buna karşın araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin insan sermayesi boyutundaki görüşlerinin ($\bar{x}=3,26$), diğer boyutlardan daha düşük olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Adams (2016) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin, insan sermayesi boyutundaki ortalamalarının, diğerlerinden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Daha önce de değinildiği gibi Türkiye’de öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirmek yönünde çaba harcadıkları, lisansüstü eğitime yönelik talep ve katılımlarında açıkça görülebilmektedir. Buna karşın araştırmadan elde edilen sonuç değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki gelişim ve öğrenme sürecinde kendilerine verilen destek ve yönlendirmeleri yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır. Adams (2016), öğretmenlerin insan sermayesi boyutunda gelişimlerinin sağlanması için yöneticilerin bu boyuta yatırım yapmalarının önemine dikkat çekmektedir. Bu çalışma kapsamında kullanılan ölçeğin insan sermayesi boyutundaki maddeler göz önünde bulundurulduğunda da benzer bir biçimde öğretmenlerin mesleki gelişimleri bağlamında özellikle okul düzeyinde aldıkları desteğe vurgu yapıldığı

görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin, öğretmenlerin insan sermayesi kapasitelerinin geliştirilmesinde önemli bir rol üstlendiklerini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin insan sermayesinin gelişmesi, yalnızca bireysel çabaları ve formal eğitim etkinlikleri ile mümkün olamamaktadır. İnsan sermayesinin istenen düzeyde gelişebilmesi için işbirlikçi çalışmalara, takım ruhuna, bilgi ve deneyim paylaşımına da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da insan sermayesinin, sosyal sermayeyle olan ilişkisini ve profesyonel sermayenin bir bütün olarak gelişmesinde sosyal sermayenin önemini ortaya koymaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2012). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin sosyal sermaye boyutundaki görüşlerinin, insan sermayesi boyutuna göre daha olumlu olduğuna dikkate çekmektedir. Bu sonuç, hem mesleki gelişimin sağlanmasında işbirliğine dayalı çalışmaların önemi (İlğan, 2013) hem de eğitim kurumlarında ortak amaçlara yönelik birlikte hareket etmenin gerekliliği açısından umut verici olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra eğitim kurumları sosyal ilişkilerin yoğun olduğu kurumlar olarak nitelendirilmektedir (Ellström, 1983). Bu nedenle eğitim kurumlarının doğası gereği bu kurumlarda sosyal sermayenin gelişmesine ayrı bir önem atfedilmektedir. Özellikle okulların birbirinden öğrenen öğretmenler ve onlara bu süreçte liderlik eden okul yöneticileriyle birlikte birer mesleki öğrenme topluluğuna dönüşmeleri hem insan sermayesinin hem de sosyal sermayenin gelişmesinde etkileri olabilecek bir girişim olarak değerlendirilmektedir.

Son olarak araştırmadan elde edilen sonuçlar içinde öğretmenlerin görüşlerine göre profesyonel sermaye kapsamında en yüksek ortalamaya sahip boyutun karar sermayesi olduğu belirlenmiştir. Watts ve Richardson (2020) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin, okul yöneticilerinden daha az olmakla birlikte genellikle yüksek düzeyde karar sermayesine sahip olduklarını ortaya koyan sonuçlara ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada öğretmenlerin karar sermayesinin, okul yöneticilerinininki kadar yüksek olmaması, öğretmenlerin karar verme sermayelerinin geliştirilmesine olan ihtiyacın bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Türkiye eğitim sistemi içinde görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilen bu çalışmada ise öğretmenlerin karar sermayesinin, diğer boyutlardan daha yüksek çıkması, eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı nedeniyle dikkat çeken bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Nitekim öğretmenlere ve okul yöneticilerine çalışma ortamları ve koşulları hakkında sorular yönelten ve uluslararası karşılaştırmalara olanak sağlayan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS)

kapsamında Türkiye için elde edilen bulgular da özellikle öğretmenlerin özerkliklerinin düşük olduğuna işaret etmektedir (OECD, 2019). Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı ile açıklanabilecek bu durum, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımının sınırlı olduğu izlenimi doğurmakta; bu durum ise öğretmenlerin karar verme sermayelerinin düşük olabileceğini düşündürmektedir. Tüm bu faktörlere karşın bu çalışmada öğretmenlerin karar sermayelerinin yüksek olması şeklinde bir sonuç elde edildiği görülmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin sisteme ilişkin kararlarda çok fazla söz sahibi olamasalar da sınıf içerisindeki süreçlerin asıl sorumluları olmalarının ve sınıf içi pek çok karar durumunda en yetkili kişi olmalarının etkili olduğunu söylemek mümkündür.

5.1.2. Öğretmenlerin paylaşımcı liderlik düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, okullarının paylaşımcı liderlik düzeyinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, okullarındaki paylaşımcı liderliği çok yüksek bulmamakla birlikte orta düzeyin üzerinde bulmuşlardır. Buna göre okullardaki yönetsel yapı ve işleyiş süreçlerinin paylaşımcı liderlik davranışlarına olanak sağlayıcı olduğu çıkarımında bulunmak mümkündür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç çerçevesinde okulların yönetsel yapısının öğretmenlerin liderliğine olanak sağlayıcı nitelikte olduğu, okulun vizyon ve amaçlarının üyelerce paylaşıldığı, öğretmenler arasında destekleyici bir iş birliğinin bulunduğu, öğretmenlerin okula ve çalışma arkadaşlarına güven duyduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra elde edilen sonuca göre okul üyelerinin; okulun ve öğrencinin başarısı için ortak sorumluluk duyduğu ve okul ortamının öğretmenlerin düşüncelerini dile getirmeleri ve yenilikçi uygulamalarını destekler nitelikte olduğu çıkarımında bulunmak da mümkündür. Nitekim paylaşımcı liderliğe ilişkin alanyazında paylaşımcı liderliğin; okul ortamındaki görev ve sorumluluklarla birlikte okul amaçlarının da paylaşımı (Heck ve Hallinger, 2010), okul etkililiği için katkı sağlama ve birlikte çaba gösterme, öğretmenlerin okulla ilgili karar ve uygulamalara katılımlarının kolaylaşması (Gumus vd., 2018) ve nihayetinde öğretmen liderliğinin etkin kılınması (Harris, 2003) yönündeki davranışlarla açıklandığı görülmektedir. Bu kapsamda araştırmadan elde edilen sonuca göre okullarda öğretmenlerin güçlü yönlerini ortaya çıkarmaya ve bu güçlü yönleri, okulun amaçlarına yönlendirmeye olanak sağlayan bir yönetim anlayışının etkin olduğunu söylemek mümkündür. Bu tür okullarda öğretmenler

kendi potansiyellerini gerçekleştirme olanağı bulmanın yanı sıra okulun etkililiğine ve başarısına da daha fazla katkı sağlayabilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuç, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların paylaşımcı liderlik düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmekle birlikte geliştirilmeye açık olduğu yorumuna da kapı aralamaktadır. Bunun nedeni, paylaşımcı liderliğin öğretmenler tarafından orta düzeyin üzerinde olmakla birlikte çok yüksek bulunmamış olmasıdır. Oysa paylaşımcı liderliğin bağımsız değişken olarak incelendiği çalışmalarda, örgütün paylaşımcı liderlik düzeyinin pek çok olumlu örgütsel davranış ve çıktıyla yakından ilişkili olduğu veya bunları beraberinde getirdiği yönünde bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin yapılan araştırmalarda paylaşımcı liderliğin okul etkililiğini (Atıkan, 2019), öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini (Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009), bağlılıklarını (Hulpia vd., 2012), yenilikçilik düzeylerini (Lin, 2022), motivasyonlarını (Uçar ve Dağlı, 2017) ve öğrenci başarısını (Chang, 2011) olumlu yönde etkilediği bulgularına ulaşılmıştır. Paylaşımcı liderliğin okullara sağlayabileceği bu katkılar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşleri genel olarak olumlu olmakla birlikte öğretmenlerin paylaşımcı liderlik algılarını yükseltecek okul ortamları oluşturmaya ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür. Bu tür bir okul ortamının sağlanmasında okul yöneticilerinin yanı sıra, bizzat öğretmenlerin kendilerinin de okula yapabilecekleri önemli katkılar söz konusudur. Söz gelimi, öğretmen liderliği konularında kendi farkındalık ve motivasyonlarını yükseltmeleri büyük önem taşımaktadır.

Paylaşımcı liderliğin ortaya çıkışına bakıldığında örgütteki tüm süreçleri en etkili şekilde yönetebilecek tek bir kişinin varlığı yerine birden çok bireyin bilgi, deneyim ve yeterliklerinin amaçları gerçekleştirmek üzere eşgüdümlemesinin gerekli olduğu düşüncesine dayalı bir liderlik olduğu görülmektedir (Fitzsimons, James ve Denyer, 2011; Harris ve Spillane, 2008). Paylaşımcı liderliğe ilişkin tanımlar da bu gerekliliği göz önünde bulundurarak bir örgütte liderliğin birden fazla kaynağının olmasına vurgu yapmaktadır. Elmore (2000, s.15) paylaşımcı liderliği, “örgütte rehberlik ve yönlendirmenin birden fazla kaynağının olması, örgütteki uzmanlıkların ortak bir kültür yoluyla birbiriyle uyumlaştırılması” şeklinde tanımlamaktadır. Böyle bir liderlik anlayışı okullarda, öğretmenleri kendilerine verilen yönergelere uyan edilgen öğeler olarak görmek yerine onların bilgi, beceri ve uzmanlığına göre liderlik sürecine dahil edildiği

bir yönetim yapısına atıfta bulunmaktadır. paylaşımcı liderlik yaklaşımı, eğitim kurumlarını etkili kılmak için öğretmenlerin potansiyelinden azami derecede yararlanılmasını, eğitim çıktılarının ve ulaşılan başarının daha nitelikli olmasını sağlamaktadır (Aslan ve Ağiroğlu Bakır, 2014; Hallinger ve Heck, 2009). Paylaşımcı liderliğin okulun bütüncül anlamdaki etkililiğine ve bireyin kendi potansiyelini geliştirmesine katkı sunması, elde edilen sonucun araştırma kapsamındaki okullar açısından olumlu olduğu anlamına gelmektedir.

Alanyazındaki paylaşımcı liderlik çalışmaları incelendiğinde gerek yurt içinde (Aksoy ve Bostancı, 2019; Aslan ve Ağiroğlu Bakır, 2014; Çakır ve Özkan, 2019; Dağ ve Bozkurt, 2023; Işık, 2018; Kavraavcı, 2021; Limon, Dilekçi ve Demirer, 2021; Uçar ve Dağlı, 2017) gerekse yurt dışında (Amels, vd., 2021; Chang, 2011; Christy, 2008; Hickle, 2021; Hulpia ve Devos, 2010; Hulpia, Devos ve Rossel, 2009; Zheng, Yin ve Liu, 2019) yürütülen çalışmalarda okul üyelerinin paylaşımcı liderliği genellikle bu çalışmadakine benzer şekilde yüksek buldukları dikkat çekmektedir. Bu çalışmalardan bir kısmı okul yöneticilerinin kendi görüşlerine dayalı olarak kendi paylaşımcı liderlik davranışlarını ele alırken (örn; Amels vd., 2021; Hulpia ve Devos, 2010); daha büyük bir çoğunluğu ise öğretmenlerin görüşlerine (örn; Chang, 2011; Çakır ve Özkan, 2019; Hulpia, Devos ve Rossel, 2009; Limon, Dilekçi ve Demirer, 2021; Uçar ve Dağlı, 2017) odaklanmaktadır. Okul yöneticilerinin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri önemli bulunmakla birlikte öğretmenlerin okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik davranışlarını değerlendirdikleri çalışmaların, konuya daha nesnel bir açıdan bakılmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Örneğin paydaşların okul kararlarına katılımı üzerinden okullardaki paylaşımcı liderliği değerlendiren TALIS (OECD, 2019) raporunda okul yöneticileri ile öğretmenlerin bu konudaki görüşleri arasında farklılıklar bulunduğu dikkat çekilmektedir. Bu farklılıklarla alanyazında sıklıkla karşılaşıldığına değinilmekte ve bu durumun, okul yöneticileri ile öğretmenlerin görev ve sorumluluk paylaşımı kavramlarına yükledikleri anlamların farklı olmasından kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Bowers vd., 2017). Bunun yanı sıra paylaşımcı liderliğe ilişkin tanımlar incelendiğinde paylaşımcı liderliğin, yalnızca yönetici tarafından izin verilen veya yönetici tarafından belirlenen sınırlar içerisinde gösterilen bir davranış olmadığı anlaşılmaktadır (Fitzsimons, James ve Denyer, 2011; Spillane, 2005). Buna göre okuldaki yönetsel, davranışsal ve yapısal pek çok faktörün paylaşımcı liderliğin oluşumuna katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür. Çalışanların kendi kaynaklarını ortaya koyma

istekliliği veya örgüt yapısının buna ne ölçüde izin verdiği de paylaşımcı liderliğin örgüt içindeki yaygınlığını etkileyen unsurlar arasında yer alabilmektedir.

Okullarda paylaşımcı liderlikle ilgili alanyazın çalışmalarının genelinde eğitim kurumları söz konusu olduğunda diğer örgütlere kıyasla paylaşımcı liderliğin önemle üzerinde durulması gereken bir liderlik anlayışı olduğu ifade edilmektedir (Brown vd., 2021; Lin, 2022). Paylaşımcı liderlik üzerine yürütülmüş olan çalışmaların çoğunlukla eğitim örgütlerinde yürütülen çalışmalar olması da bu bakış açısını destekler niteliktedir (Elmore, 2000; Spillane, 2005; Harris, 2003). Bu durumun en önemli nedeni, eğitim örgütlerinin kendine özgü özellikleri ile paylaşımcı liderliğin birbiriyle örtüşen veya birbirini tamamlayan çok fazla yönünün olması şeklinde ifade edilebilir. Bu özelliklerden biri ise öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği, öğretmenlerin de kendi işlerinin ve alanlarının uzmanı olarak kabul edilmeleridir. Bu durum, okulun uzman çalışanlardan oluşması nedeniyle yöneticinin görev odaklı davranışlarına çok ihtiyaç duyulmayan örgütler olmasını sağlamaktadır (Ornstein, 1977). Öğretmenler, kendi işlerini, okulda en iyi bilen kişilerdir ve bu nedenle işlerini yaparken genellikle çok fazla yönlendirme almamakta ve özellikle sınıf içindeki süreçlerde neredeyse özerk davranabilmektedirler. Bu da onların pek çok problemi kendi başlarına çözmeleri, inisiyatif almaları ve karar vermelerini gerektiren çok fazla sayıda durumla karşı karşıya kalmalarına yol açabilmektedir (Bowman, 2004). Bütün bu süreçler ise öğretmenlerin yönetim deneyimi edinmeleri anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin deneyimledikleri bu yönetsel süreçlerde ön plana çıkan nitelikleri ise okulun işleyiş süreçlerine katkıda bulunmaları için önemli fırsatlar olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin her birinin birer uzman olması, kendi uzmanlık alanları çerçevesinde de okul yönetimi süreçlerinde yer alabileceklerini düşündürmektedir (Hallinger ve Murphy, 2012). Okulun çok yönlü bir biçimde gelişmesinde öğretmenlerin uzmanlıklarından yararlanılması için güçlendirilmelerine, kendilerine yetki devredilmesine ve en nihayetinde okul içinde liderliğin paylaşılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin güçlendirilmesi, okula katkı sağlama düzeyleri ile ilişkili olabilecek pek çok olumlu davranışı beraberinde getirmektedir (Altinkurt, Anasız ve Ekinci, 2016; Jiang vd., 2019), Güçlendirilmiş öğretmenlerin olduğu bir okulun da zamanla kendiliğinden ortaya çıkan bir paylaşımcı liderlik örneğine dönüşmesi olasıdır. Böylece öğretmenlerin uzmanlıkları, okulun gelişimi ve etkililiği için yalnızca sınıf içinde kullanılan bir araç olmaktan çıkarak okulun geneline yayılabilecektir.

Türkiye eğitim sisteminde paylaşımcı liderliği kolaylaştırabilecek özelliklerden biri de okul yöneticilerinin öğretmenler arasından seçilen kişiler olmalarıdır (Resmî Gazete, 2021). Her ne kadar bu okul yöneticileri, hizmet içi eğitimler ve iş başında deneyim kazanmak yoluyla yöneticilik bilgi ve becerilerini geliştirse de sonuç olarak okul yöneticiliği, öğretmenlikten ayrı bir hizmet öncesi eğitim gerektirmediği ve okul yöneticisi olmak için mutlaka öğretmen olmak gerektiği için öğretmenler ile yöneticiler arasındaki mesafe de çok uzak olmamaktadır. Bu çerçevede sistem içinde görev yapmakta olan öğretmenlerin her birisini potansiyel bir okul yöneticisi olarak görmek olanaklıdır. Türkiye eğitim sisteminin işleyişinde göze çarpan bu özellik, okul yöneticileri ve öğretmenlerin formal bir hiyerarşi içinde olsalar dahi informal olarak benzer bilgi ve becerilere sahip uzmanlar olarak konumlanmalarına neden olabilmektedir. Bu da okulları, liderlik görev ve sorumluluklarının paylaşılması için oldukça uygun bir yapıya büründürmektedir. Okulların, yöneticiler ile çalışanlar arasındaki güç mesafesinin az olduğu ve insan ilişkilerinin yoğun olduğu kurumlar olduğu bilinmektedir (Çavdar, 2021). Paylaşımcı liderliğin okullardaki varlığına özel bir önem atfeden diğer nokta da okulun yapısal özelliğinin yanında ilişkisel özelliklere de sahip olmasıdır. Spillane (2005), paylaşımcı liderliğin; lider, izleyiciler ve koşullar arasındaki etkileşimler sonucu ortaya çıktığını belirtmektedir. İnsanı merkeze alan örgütler olarak eğitim kurumları, insan ilişkilerinin yoğun olduğu kurumlardır ve beklenmedik gelişmelere açıktır. Bu nedenle okullar, paylaşımcı liderliğin uygulanması ve gelişmesi bakımından uygun yapılar olarak değerlendirilmektedir.

Okulların eğitim öğretim amacıyla işlev gösteren kurumlar olması, bu kurumların merkezine öğrenme kavramının yerleşmesi ile sonuçlanmaktadır. Burada sözü edilen öğrenme, yalnızca öğrencilerin öğrenmesi değil, aynı zamanda öğretmenlerin de sürekli bir öğrenme ve gelişim içinde olmalarını içermektedir (Sheng vd., 2021). Böylece okullar bir bütün halinde öğrenen örgütler olarak işlev gösterme şansına sahip olabilirler. Nitekim alanyazında, öğretmen öğrenmesi ve mesleki gelişimin daha önceleri bireysel bir süreç olarak değerlendirilirken son yıllarda işbirlikçi süreç olarak görüldüğüne değinilmektedir (Polatcan, 2021). Bu eğilimi, mesleki gelişim alanyazınında mesleki öğrenme topluluklarının ön plana çıkmasında gözlemlemek mümkündür. Mesleki öğrenme toplulukları, okullarda paylaşılan değerleri, sorumluluk paylaşımını ve sorgulayıcı bir düşünme biçimini ön plana çıkaran iş birlikçi bir öğrenme kültürüne işaret etmektedir. Böyle bir okul kültürü, öğretmenler arasında geliştirici bir iletişim ile iş birliğini teşvik

etmektedir (DeMatthews, 2014). Bu özellikleri çerçevesinde mesleki öğrenme topluluklarının paylaşımcı liderlik ile yakından ilişkili olduğu anlaşılmakta ve alanyazında bu ilişkiyi inceleyen çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Öncelikle mesleki öğrenme topluluklarının ortaya çıkışı, öğretmen liderliğini destekleyen bir okul yöneticisi ile mümkün görünmektedir (Huffman ve Jacobson, 2010). Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler birlikte öğrenirken güçlü yönlerini ortaya çıkarmakta, okul gelişimine birlikte katkı sunmakta ve okulu amaçlarına ulaştırma sorumluluğunu paylaşmaktadır. Aynı zamanda paylaşımcı liderliğin etkin kılındığı okul ortamları da gerek öğrenmeyi gerekse iş birliğini teşvik ettiğinden okulların mesleki gelişim topluluklarına dönüşmesine katkı sunmaktadır (DeMatthews, 2014; Hamzah ve Jamil, 2019). Bu kapsamda bu çalışmadan elde edilen sonuç, okulların mesleki öğrenme topluluklarına dönüşmesi açısından mevcut durumun hem olumlu yönlerini hem de gelişime açık yönlerini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, paylaşımcı liderliğin boyutları bağlamında değerlendirildiğinde öğretmen görüşlerinin en olumlu olan boyutunun, iş birliği ve güven boyutu olduğu görülmektedir. Benzer bir sonuca Çakır ve Özkan (2019) tarafından yürütülen çalışmada da rastlanmıştır. Okullarda öğretmenlerin kendi sınıflarında öznel etkinlikleri ve amaçları olduğu üzerinde durulmasına karşın Çakır ve Özkan (2019), öğretmenlerin nihai amaç olan “öğrenci öğrenmesi” hedefi üzerinde birleştiklerini belirtmektedir. Okulların etkililiğine katkı sağlayan önemli araçlardan biri de paylaşımcı liderliğin özünde bulunan iş birliği yaklaşımıdır. Paylaşımcı liderliğin bu özelliği, bir yandan okulun hedeflerine ulaşmasına katkı sağlarken bir yandan da paylaşımcı liderliğin okul kültürüne kök salmasını sağlayabilir. Öğretmenler arasındaki iş birliği düzeyinin yüksek olması öğrenci, öğretmen ve okul düzeyinde pek çok olumlu çıktıyı beraberinde getirmektedir (Vangrieken vd., 2015). Örneğin yapılan çalışmalar, iş birliğinin okullarda öğrencilerin performansını geliştirdiğini (Goddard vd., 2007) ve öğretmenlerin etkililiğini artırdığını (Egodawatte vd., 2011) ortaya koymaktadır. Buna göre araştırmadan elde edilen sonuca dayalı olarak okulları; ortak hedeflere ulaşma yolunda birbirine güvenen, birlikte hareket eden, bilgi ve yeterliklerine dayalı olarak gerektiği yerde kolaylaştırıcı olan ve liderlik rolünü üstlenebilen öğretmenlerin yoğunlukta olduğu kurumlar olarak nitelendirmek mümkündür.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin görüşlerinde diğerlerine kıyasla daha düşük bir ortalamaya sahip olan paylaşımcı liderlik boyutunun amaç birliği boyutu olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Çakır ve Özkan (2019), Gökyer ve Yılmaz (2018) ve Gökyer vd., (2018) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Amaç birliği boyutu kapsamında çalışanların beraberce belirlediği, güncellediği ve paylaştığı ortak vizyon, misyon, strateji ve hedeflerin varlığı ortaya konmaktadır. Ancak bu boyuttaki ortalamaların orta düzeyin yalnızca bir miktar üzerinde olması, amaçların okul üyeleri tarafından kabul edilmesi ve paylaşılması noktasında eksiklikler olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, üyelerin okula olan bağlılıklarının düşük olması riskini de ortaya çıkarmaktadır (Demirel, 2009). Amaç birliği boyutundaki maddelerin diğerlerinden neden daha düşük olabileceği sorunsalı ise beraberinde vizyon, misyon ve amaç belirleme sürecine okul üyelerinin ne düzeyde dahil edildiği sorusunu akla getirmektedir. Çakır ve Özkan (2019), okullarda ortak amaca bağlılığın artırılması için öğretmenlerin fikirlerine değer verilen; vizyon, misyon ve amacın öğretmenlerin katılımı ile belirlendiği bir okul ortamının oluşmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra amaç birliğinin diğer boyutlara kıyasla daha düşük bir ortalamaya sahip olmasında, okulların gevşek yapılı sistemler olmasının da etkili olabileceği düşünülmektedir. Gevşek yapılı sistemler olarak okullarda birimler arasında kullanılan araç, yöntem ve kararlarda sıkı bir bağlılık söz konusu değildir (Orton ve Weick, 1990). Bu durum öğretmenler açısından kendi sınıfları veya derslerinin amaçlarına fazla odaklanmalarına ve okulun ortak amaçlarının geri planda kalmasına neden olabilmektedir. Bu kapsamda okul sisteminde özellikle yönetim kademesinin öğretmenlere, okula özgü amaçları benimsetmek konusunda eksiklikleri olduğu ve bunun üzerinde çalışılması gerektiği çıkarımında bulunmak mümkündür.

5.1.3. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ve paylaşımcı liderlik davranışları ile demografik özellikleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında öğretmenlerin profesyonel sermaye ve paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, eğitim düzeylerine, istihdam durumlarına, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine, okulun türüne, konumuna, öğrenci sayısına ve öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda

elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik yürütülen tartışmalar aşağıda incelenen her bir demografik değişken için ayrı ayrı sunulmuştur.

Cinsiyet: Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin profesyonel sermayeye ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durum profesyonel sermayenin boyutları için de geçerlidir. Alanyazındaki çalışmalarda benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin psikolojik sermaye kapasitelerine (Şen, Mert ve Eroğlu, 2019), sosyal sermaye kapasitelerine (Köybaşı, Uğurlu ve Güner, 2017), kültürel sermaye kapasitelerine (Güleç, 2019) ve entelektüel sermaye kapasitelerine (Şahin, Akan ve Başar, 2014) ilişkin görüşlerinin, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu tür sonuçlar, öğretmenlerin kendi mesleki bilgi ve yeterlikleri, iş birliği kapasiteleri ve karar verme becerilerinin cinsiyetten bağımsız bir gelişme gösterdiğinin işareti olarak kabul edilebilir. Özellikle karar verme süreçlerinde kadınların girişimci ruhunun erkeklere kıyasla daha düşük olduğu yönündeki algının aşılması bakımından bu sonuçlar önem taşımaktadır. Öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinin de cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, paylaşımcı liderliğin boyutları için de söz konusudur. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerin cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koyan az sayıda çalışmaya (Yalçın vd., 2022) rastlanmakla birlikte çalışmaların büyük bir çoğunluğu bu çalışmadan elde edilen bulguyu desteklemektedir (Adıgüzzelli, 2016; Aslan ve Ağiroğlu Bakır, 2014; Karabulut, 2022; Khan ve Mahmood, 2020; Mermer, 2019; Korkmaz, 2011; Ofluoğlu, 2023). Bu sonuç, liderlik özelliklerini çoğunlukla erkeklere atfeden geleneksel bakış açısıyla (Richards vd., 2022) uyumlu olmamakla birlikte Türkiye eğitim sistemindeki okullar için olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Kadınların da erkekler kadar liderlik özellikleri sergileyebildiği veya bu konuda kendilerine olanak tanındığı yönünde görüş bildirmeleri, paylaşımcı liderlik uygulamalarının işlevselliğine katkı sunmaktadır.

Yaş: Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin profesyonel sermayeye ilişkin görüşleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Alanyazında ise yaş bağlamında farklılıklar göstermeyen araştırma bulguları gibi farklılık gösteren araştırma bulgularına da rastlamak mümkündür. Örneğin Çiftçi (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülürken Yılmaz ve Yıldırım (2021) tarafından

gerçekleştirilen çalışmada farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda alanyazına dayalı genel bir değerlendirme yapmak olanaklı görünmemektedir. Buna karşın araştırmadan elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin yaşlarının kendilerini geliştirme, okuldaki öğrenme topluluklarının bir parçası olma veya kararlara katılmalarına engel olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum okulun karar süreçlerinde farklı deneyimlerin temsil edilmesine olanak sağlaması açısından olumlu bulunmaktadır. Öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinin de yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazındaki çalışmalarda yaş değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlar farklılık göstermektedir. Bazı çalışmalarda bu çalışmadakine benzer şekilde yaşa göre anlamlı farklılık görülmezken (Mermer, 2016; Karabulut, 2022; Korkmaz, 2011) bazılarında görülmektedir (Arık, 2023; Çomak, 2021). Ancak bu farklılıkların yönü de çalışmadan çalışmaya değişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin Arık (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada genç yaştaki öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinin diğerlerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülürken Çomak (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalamaların daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda yaş değişkeninin öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinde oynadığı rolün başka değişkenlerden etkilenme olasılığı bulunduğunu söylemek mümkündür.

Branş: Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri, sosyal sermaye boyutunda branşlarına göre anlamlı farklılık göstermezken, insan sermayesi ve karar sermayesi boyutları ile profesyonel sermayenin toplamına ilişkin görüşlerinde branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Alanyazındaki çalışmalarda branş değişkeninin öğretmenlerin kararlara katılımı bağlamında anlamlı farklılıklara neden olan bir değişken olmadığı yönünde bulgular mevcuttur (Aksay ve Ural, 2008). Diğer yandan öğretmenlerin sosyal sermayeye ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalarda ise branşa göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (Altun, 2021; Uslu, 2022). Ancak hem kullanılan veri toplama aracının farklılık göstermesi hem de branşın genellikle farklı çalışmalarda farklı kategorilere ayrılarak incelenmesi, bu konuda genellenebilir bir değerlendirme yapmayı zorlaştırmaktadır. Yine de bu araştırmadan elde edilen bulguları temel alarak branşın öğretmenlerin okul içi ilişkilerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmazken kendi bilgi ve becerilerine ilişkin değerlendirmelerini ve karar verme süreçlerindeki etkinliklerine

ilişkin görüşlerini farklılaştıran bir faktör olduğu söylenebilir. Bu farklılaşmaların kaynaklarıyla birlikte nedenlerinin de araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşleri, formal yapı ile teşvik ve girişim boyutlarında branşlarına göre anlamlı farklılık göstermezken paylaşımcı liderliğin toplamı, amaç birliği boyutu, iş birliği ve güven ve sorumluluk paylaşımı boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinin branşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşan çalışmalar (Arık, 2023; Aslan ve Ağiroğlu Bakır, 2014; Karabulut, 2022; Sevim ve Kaya, 2022; Uslu ve Beycioğlu, 2013) olduğu gibi branşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar (Arabacı, Karabatak ve Polat, 2016; Mermer, 2019) da olduğu görülmüştür. Alanyazında bu konuda bir tutarlılık olmadığı gibi öğretmenlerin paylaşımcı liderlik düzeylerinin branşlarına göre farklılaştığı yönünde bulgulara ulaşan çalışmalarda dahi hem paylaşımcı liderliğin hangi boyutunda farklılaşmalar olduğu hem de bu farklılaşmaların hangi branşlar arasında olduğu konularında bir tutarlılık bulunmamaktadır. Bu durumun önemli bir nedeninin branş kategorilerinin çalışmadan çalışmaya önemli farklılıklar göstermesi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle özellikle branşlar arası görüş farklılıklarının standart kişisel bilgi formları üzerinden yapılması veya bu konuda geniş ölçekli ve etki düzeyi yüksek uluslararası araştırmalarda kullanılan branş ayrımları üzerinden değerlendirme yapacak araştırmalar yürütülmesi önem taşımaktadır.

Eğitim düzeyi: Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin profesyonel sermayeye ilişkin görüşleri eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin özellikle gerekli bilgi ve becerileri edinmek ve geliştirmek olarak tanımlanan insan sermayesi boyutuna ilişkin görüşlerinin (Hargreaves ve Fullan, 2012), eğitim düzeyi yükseldikçe daha olumlu olacağı yönündeki beklenti ile çelişir görünmektedir. Nitekim Çomak (2021) eğitim sektöründen farklı bir sektörde yürütülen çalışmada insan sermayesine ilişkin görüşlerin, eğitim düzeyine göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde alanyazındaki çalışmalarda öğretmenlerin kültürel sermaye (Avcı, 2022) ve sosyal sermaye (Şahin, Akan ve Başar, 2014) düzeylerine ilişkin görüşlerinde de eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gözlemlendiği belirlenmiştir. Bununla birlikte Güngör ve Celep (2016) tarafından yürütülen çalışmada ise öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin görüşlerinde eğitim düzeylerine göre farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. İncelenen çalışmalarda

kullanılan veri toplama araçlarının yanı sıra, örneklem farklılığından kaynaklı olarak bu tür farklı sonuçlara rastlanması beklendik bir durumdur. Ancak özellikle bilgi ve beceri gelişimine dayanan insan sermayesi boyutunun, öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma durumunda dahi farklılaşmaması ayrıntılı bir biçimde incelenmeye değer görülmektedir. Öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinin de eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazındaki benzer nitelikli diğer çalışmalarda da öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı yönünde bulgulara rastlanmıştır (Arabacı, Karabatak ve Polat, 2016; Arık, 2023; Karabulut, 2022; Uslu ve Beycioğlu, 2013). Bu durum, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ne olursa olsun, farklı yeterlikleriyle okul liderliğine katkı sunmaları yönünde teşvik edildikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu sonuç, paylaşımcı liderliğin örgütün her üyesinin kendi yeterlik alanları ve düzeyleri ölçüsünde liderliğe katkı yapabileceği anlayışıyla da uyumlu görünmektedir. Buna karşın Aslan ve Ağiroğlu Bakır (2014) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinin onların eğitim düzeyine göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmış ve eğitim düzeyi arttıkça paylaşımcı liderliğe ilişkin ortalamaların düştüğü belirlenmiştir. Araştırmacılar bu sonucu, eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin ideal duruma ilişkin farkındalıklarının ve bunun sonucunda da beklentilerinin artması ile açıklamışlardır.

İstihdam durumu: Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin profesyonel sermayeye ilişkin görüşleri istihdam durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu sonuç, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler arasında hizmet öncesi alınan eğitim bağlamında bir fark olmaması nedeniyle özellikle insan sermayesi açısından beklendik bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Ancak sözleşmeli öğretmenlerin iş güvencesi bağlamında kadrolu öğretmenlerle farklı konumlarda yer almaları, okulda kurdukları sosyal ilişki ve iş birliklerinin farklı olabileceğini ve bunun yanı sıra mesleklerini yerine getirirken karar ve sorumluluk alma konusunda daha çekingen olabileceklerini düşündürmektedir. Nitekim Gallie vd. (2017), iş güvencesizliğinin kararlara katılımı etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu durum, Atmaca'nın (2021) çalışmasında rastlanan sözleşmeli öğretmenlerin güç mesafesi algısının daha yüksek olması ve örgütsel muhalefet davranışı gösterme düzeylerinin ise daha düşük olması yönündeki araştırma bulgularında açıkça görülebilmektedir. Hatta kadrolu ve sözleşmeli öğretmen ayrımı Yalçın, Boydak Özen ve Özdemir (2021) tarafından yürütülen çalışmada

öğretmenler tarafından sosyalleşme sürecinde etkileri olan bir değişken olarak nitelenmiştir. Ancak bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin sosyal sermaye ve karar verme sermayeleri açısından istihdam durumlarına göre benzer bir farklılaşmayı ortaya koymamıştır. Bu durumun, diğer etkenlerin yanı sıra son dönemlerde yapılan düzenlemelerle Türkiye eğitim sisteminde sözleşmeli öğretmenliğin, oldukça kısıtlı ve ayrımcı haklara sahip bulunan ücretli öğretmenliğe kıyasla nispeten daha iyi özlük haklarına sahip olmasıyla da ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinin de istihdam durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Eser (2010) tarafından yapılan çalışmada da sözleşmeli öğretmenlerin okul yönetiminden aldıkları desteği, kadrolu öğretmenlerden farklı değerlendirmedikleri görülmüştür. Bu sonuçlar, hem öğretmenlerin sözleşmeli veya kadrolu fark etmeksizin okul sorumluluklarını paylaşma eğilimlerinin benzer olması hem de teşvik ve girişim bağlamında okul yöneticilerinden aldıkları desteğin benzer olması açısından sevindiricidir.

Mesleki kıdem: Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin profesyonel sermayeye ilişkin görüşleri kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Benzer şekilde Demir (2018) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin entelektüel sermayelerinin, Yıldız (2021) tarafından yürütülen çalışmada ise sosyal sermaye düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna karşın Güngör ve Celep (2016) tarafından yürütülen çalışmada kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin entelektüel sermaye düzeylerini daha yüksek olarak değerlendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, özellikle kıdemle birlikte artan deneyim sonucunda bireyin bilgi ve becerilerinde artış görülebileceği şeklinde açıklanabilir. Ancak bu araştırmada öğretmenlerin kıdemi, tıpkı yaşları gibi bilgi, beceri, karar alma ve okul içi iş birlikleri geliştirme bağlamında herhangi bir avantaj veya dezavantaj durumu olarak işlev göstermemiştir. Öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinin de kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Adıgüzzelli (2016), Çakır (2018), Karabulut (2022), Mermer (2019) ve Uslu ve Beycioğlu (2013) tarafından yürütülen çalışmalarda da paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre değişmediği belirlenmiştir. Buna karşın alanyazında paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerin kıdemle ilişkisine dikkat çeken çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Lu ve Smith (2021) tarafından yapılan nitel çalışmada sorumlulukların genellikle kıdeme göre paylaştırıldığına dikkat çekilmektedir.

Söz konusu çalışmadan elde edilen sonuç, kıdem arttıkça liderlik süreçlerine katılımın artacağı düşüncesini ortaya çıkarsa da bu çalışmadan elde edilen sonuçlar bu düşüncüyü desteklememiştir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki kıdemleri: Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki kıdemleri, mesleki kıdemlerinden farklı özellikleri taşıyabilmektedir. Örneğin mesleki kıdemi 20 yılın üzerinde olan bir öğretmen, eğer çalıştığı okula daha yeni atanmışsa hem okul yöneticileri hem de diğer öğretmenlerle ilişkileri henüz tam anlamıyla şekillenmemiş olabilmektedir. Bu öğretmenin okul kültürünü tanıma ve benimseme düzeyi de söz konusu okulda daha uzun süredir çalışmakta olan öğretmenlerden daha düşük olabilmektedir (Medford ve Brown, 2022). Bu yönüyle öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki kıdemlerinin toplam mesleki kıdemlerinden ayrı olarak incelenmesine gerek görülmüştür. Nitekim yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin insan sermayesi ve sosyal sermayeye ilişkin görüşlerinin çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu boyutlardaki ortalamalar incelendiğinde, en yüksek ortalamanın çalıştıkları okuldaki kıdem süresi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonucuna dayalı olarak bir öğretmenin aynı okulda görev yapma süresi arttıkça bilgi ve deneyiminin bir sonucu olarak okuldaki ilişkilerinin de gelişeceği çıkarımında bulunmak mümkündür. Ancak sürekli aynı okulda çalışmanın öğretmenlere sağladığı alışkanlık ve konforun, atalete yol açma riskini barındırdığı da unutulmamalıdır. Bu kapsamda geliştirilecek politikalarda, hem öğretmenlere mesleki gelişim topluluklarının bir üyesi haline gelmelerini sağlayacak uygun süre tanınmalı hem de sürekli gelişim ihtiyacını hissettirecek uygulamalara yer verilmesi önem arz etmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki kıdem süresi, onların okulu, okulun da onları daha yakından tanımasına olanak sağlamaktadır. Öğretmenlerin okula duydukları güven ve bağlılık üzerinde de etkileri olan okuldaki çalışma süresinin (Çağlar ve Çınar, 2021; Uğurlu ve Arslan, 2015), öğretmen ile okul yöneticileri arasındaki ilişkileri geliştirmesi de olasıdır. Böylece bu öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine katılımı da kolaylaşabilmektedir. Nitekim bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin görüşlerinin paylaşımcı liderliğin amaç birliği boyutunda, okuldaki kıdem sürelerine göre farklılaştığını göstermektedir. Bu boyuttaki ortalamalar incelendiğinde, en yüksek ortalamanın çalıştıkları okuldaki kıdem süresi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki kıdemleri arttıkça okulu daha fazla benimsemeleri ve

okulun amaçlarına bağlılıklarının artması ile açıklanabilir. Hatta bu öğretmenlerin okul amaçlarının belirlenmesi sürecinde yer alma olasılıkları da bulunmaktadır. Diğer boyutlara ve paylaşımcı liderliğin toplamına ilişkin görüşlerde ise öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süresine göre bir farklılaşma gözlenmemiştir. Benzer şekilde Atıkan (2019) ile Şarbay ve Bostancı (2018) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinin çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Her ne kadar bu bulgular, okulda geçirilen süre arttıkça öğretmenlerin okul liderliği süreçlerine daha fazla katılabileceği yönündeki beklentiyle uyuşmuyor olsa da bu konuda okuldaki yeni ve eski öğretmenler arasında önemli farklılıklar olmaması, okulun bütünüyle paylaşımcı liderliğe olanak sağlayan bir yapıda olduğu izlenimini doğurmaktadır.

Okul türü: Çalışmada okul türü olarak ilkokul, ortaokul ve lise temel alınmıştır. Güngör ve Celep (2016) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin görüşlerinin okul türüne, Doğan ve Bozkurt Bostancı (2017) ve Altun (2021) tarafından yürütülen çalışmalarda ise öğretmenlerin sosyal sermayeye ilişkin görüşlerinin okul düzeyine göre değiştiği görülmüştür. Bu araştırmadan edilen sonuçlar ise öğretmenlerin profesyonel sermayeye ilişkin görüşlerinin okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediğine işaret etmektedir. Bu sonuç, Türkiye eğitim sisteminde öğretmenlerin gerek hizmet öncesi eğitimleri gerekse mesleğe giriş koşulları, çalışma şartları, özlük hakları ve hizmet içi eğitimlerinde ilkokul, ortaokul veya lise öğretmeni olmaları bakımından bir farklılık olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Ancak okul düzeyi değiştikçe öğretmene yönelik beklentiler farklılaştığı için bu durumun öğretmenlerin bilgi ve becerilerine yaptıkları yatırımı değiştirebileceği düşünülmüştür. Örneğin lise çağındaki öğrencilerin özellikle 21. yüzyıl bilgi ve internet teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde bilgiye erişimleri daha kolay olmakta ve teknoloji kullanımına ilişkin beklentileri daha yüksek olabilmektedir (Sırakaya, 2019). Bu durum, bu öğrenim düzeyinde eğitim veren öğretmenlerin sürekli bir gelişim içinde olma ihtiyacını artırabilmektedir. Nitekim araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar, okul türü açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığına işaret etse de öğretmenlerin ortalamaları, profesyonel sermayenin her üç boyutunda da ilkokuldan liseye doğru artış göstermiştir. Öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinin de okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Okul türü bağlamında alanyazındaki benzer araştırma bulguları değişkenlik göstermekle birlikte çoğunlukla bu araştırmayı

destekler niteliktedir. Okul türüne göre öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinde Karabulut (2022) ile Sevim ve Kaya (2022) tarafından yapılan çalışmalarda yalnızca formal yapı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuş, Atıkan (2019) tarafından yapılan çalışmada ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu sonuçlar da profesyonel sermaye kapsamındaki sonuçlara benzer şekilde Türkiye eğitim sisteminde ilkokul, ortaokul ve liseler arasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin statülerinin farklılaşmamasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Okulun konumu: Araştırma kapsamında okulların konumu, kentsel ve kenar mahalle olarak incelenmiş, örneklem grubu şehir merkezi olduğu için kırsal seçeneğine yer verilmemiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin profesyonel sermayeye ilişkin görüşlerinin, okulun konumuna göre yalnızca insan sermayesi boyutunda değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. İnsan sermayesi boyutu kapsamında öğretmenlerin görüşlerine ait ortalamalar incelendiğinde kentsel bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer boyutlarda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Uslu (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin hem kültürel sermaye hem de paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yere göre değiştiği belirlenmiştir. Bu durum kentsel bölgelerdeki okullarda öğretmenin bilgi ve becerilerini geliştirme olanağı bağlamında daha zengin kaynaklara sahip olması ile açıklanabilir (Lawless, 2009). Alanyazında okulun konumu bağlamında genellikle kırsal ve kentsel bölgelerde görev yapan öğretmenlerin sorunlarına odaklanan çalışmalara rastlanmaktadır (Analı ve Şahin, 2020; Kereci ve Gök, 2023). Bu kapsamda farklı konumlardaki okulların çevresel özellikler nedeniyle farklılaşan sosyoekonomik ve sosyokültürel yapılarının öğretmenlerin meslekleri ve kendilerine ilişkin algılarında da belirleyici olabileceği düşünülmektedir. Örneğin Koçak ve Özdemir (2020) tarafından yürütülen çalışmada, okulun bulunduğu yerleşim yerinin öğretmenlerin kolektif öz yeterlik algılarını etkileyen etmenlerden biri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinin de okulun konumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ereş ve Akyürek (2016) tarafından yürütülen çalışmada, sosyoekonomik düzeyi farklı olan okullarda öğretmenlerin okul yöneticilerinin paylaşımcı liderliğine ilişkin görüşlerinin farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada, sosyoekonomik olarak dezavantajlı bölgelerdeki okul yöneticilerinin, öğretmenlerin bireysel gelişimine destek olma konusunda eksiklikleri bulunduğuna

dikkat çekilmektedir. Bu çalışmada ise kentsel bölgeler ve kenar mahaller arasında herhangi bir farklılaşmaya rastlanmaması, okul ortamının içinde bulunduğu bölgenin avantaj veya dezavantajlarından bağımsız olarak paylaşımcı liderliğe olanak sağlayan bir yönetim anlayışına sahip olduğu düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin gerek profesyonel sermaye gerekse paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinde okulun konumuna göre anlamlı farklılığın olmaması bir nedeni ise, örneklem grubunun tamamının il merkezinden oluşmasından kaynaklı olabilir. Zira örneklem grubunu oluşturan Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı merkez ilçelerinin kendi arasındaki sosyoekonomik ve sosyokültürel farklar, diğer ilçelere ve kırsal kesime kıyasla daha düşüktür.

Öğrenci sayısı: Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin profesyonel sermayeye ilişkin görüşleri, çalıştıkları okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Okuldaki öğrenci sayısını, okulun büyüklüğünü ifade eden göstergelerden biri olarak nitelendirmek mümkündür. Okulun büyüklüğü ise okulda eğitim öğretim uygulamalarının niteliğini, yönetimin niteliğini, akademik başarıyı, okul içi ve dışı ilişkileri etkilemektedir (Kalfa, 2006; Plagens, 2011). Okuldaki toplam öğrenci sayısının öğretmen başına düşen öğrenci sayısını da etkileme olasılığı bulunmaktadır. Bunun da öğretmenlerin kendi bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri ile okuldaki iş birliği ortamını etkileyebileceği ve öğretmenlerin kararlarının etki alanını değiştirebileceği düşünülmüştür. Ancak araştırmadan elde edilen sonuçların bu düşünceyi desteklemediği belirlenmiştir. Okulun büyüklüğüne ilişkin göstergelerden biri olan öğrenci sayısı, öğretmenlerin okulun yönetsel ve yapısal özelliklerine ilişkin görüşlerini etkileyebilmektedir. Örneğin Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrenci sayısının öğretmenlerin yöneticiye duydukları güveni etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre okuldaki öğrenci sayısı arttıkça yöneticiye duyulan güven azalmaktadır. Öğretmenlerin hem sınıf içindeki hem de sınıf dışındaki iş yükünü artırma olasılığı bulunan yüksek öğrenci sayısı, öğretmenlerin kendi öğrencileri dışında okul liderliğinin bir parçası olmasını zorlaştırabilmekte ve okul içi ilişkilerin daha formal olmasına yol açabilmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Ancak bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinin okuldaki öğrenci sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Karabulut (2022) tarafından yürütülen çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Buna göre araştırma kapsamındaki okullarda öğrenci sayısının fazla olması ve beraberinde

getirebileceği zorluklar, öğretmenlerin okuldaki paylaşımcı liderlik ortamına yönelik görüşleri üzerinde önemli bir rol oynamamaktadır.

Öğretmen sayısı: Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin profesyonel sermayeye ilişkin görüşleri, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre yalnızca insan sermayesi boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiş, diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu farkın kaynağı incelendiğinde öğretmen sayısı 75 ve üzerinde olan okullarda görev yapan öğretmenlerin insan sermayesine ilişkin görüşlerinin, okuldaki öğretmen sayısı daha az olan öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki çalışmalarda ise elde edilen bulgular değişkenlik göstermektedir. Örneğin Karakuş ve Çobanoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada okuldaki öğretmen sayısının, öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin görüşlerini farklılaştıran değişkenlerden biri olmadığı belirlenirken Uslu (2022) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmen sayısının öğretmenlerin hem kültürel sermaye hem de sosyal sermayeye ilişkin görüşlerini farklılaştıran değişkenlerden biri olduğu belirlenmiştir. Uslu (2022) bu durumu, farklı kültürel ve sosyal birikime sahip çok sayıda öğretmenin bir arada bulunması neticesinde bu öğretmenler arasında iletişimin artacağı ve böylece okulun kültürel ve sosyal sermayesinin de yükseleceği şeklinde açıklamaktadır. Ancak bu çalışmada öğretmen sayısı, sosyal sermaye boyutuna ilişkin görüşleri farklılaştıran bir değişken olmamıştır. Eğitimde öğretmen ve öğrenci sayısına yönelik bulgular genellikle okulların küçülme oranıyla örgütsel güven arasında olumlu yönde bir ilişkiye işaret etmektedir. Şöyle ki, okullar küçüldükçe örgütsel güven düzeyi de yükselmektedir. Zira, öğrenci ve öğretmen sayısının çok olduğu eğitim kurumlarında hem öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkileri hem öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki ilişkiler çok sınırlı düzeydedir. Söz konusu sınırlılığın en belirgin nedeni ise, iş yoğunluğu sebebiyle personelin zorunlu süreçler ve resmi toplantılar dışında birbirleriyle iletişim, işbirliği ve ilişki kurma imkanlarının sınırlı olmasıdır (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008). Bu durum, okul yöneticileriyle olan etkileşimlerinin de sınırlanması anlamına gelmektedir. Nitekim Arık (2023) ile Yılmaz ve Beycioğlu (2017) tarafından yapılan çalışmalar, öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaştığını göstermektedir. Söz konusu çalışmalarda öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerine ait ortalamaların düştüğüne dikkat çekilmektedir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin paylaşımcı liderliğe ilişkin görüşlerinin, okuldaki öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık

göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin okuldaki öğretmen sayısını ve bunun doğal bir sonucu olan okul büyüklüğünü, paylaşımcı liderliğe olanak sağlayan bir ortam açısından avantaj veya dezavantaj olarak görmediklerini ortaya koymaktadır.

5.1.4. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasındaki ilişkilere yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı, yüksek düzeyli ve olumlu yönde ilişkiler bulunmaktadır. Bu sonuçlar, profesyonel sermayenin süreçleri, bileşenleri ve kuramsal arka planı ile paylaşımcı liderliğin süreçleri, bileşenleri ve kuramsal arka planı göz önünde bulundurulduğunda beklendik bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesinin bir bileşimi olarak ele alınmaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2012). Bütünsel bir bilgi, beceri, yetkinlik ve uygulama süreçlerine işaret eden profesyonel sermaye öğretmenler için bir öğrenme, gelişme ve iş birliği süreci olarak nitelendirilebilir. Okul ortamında öğretmenlerin yetkinliklerini geliştirme, iş birliği içinde birbirlerinden öğrenme ve bireysel kaynaklarını okul yararına bütünleştirme süreçlerinin desteklenmesi, paylaşımcı liderlik uygulamaları sayesinde daha ulaşılabilir hedefler haline gelmektedir. Paylaşımcı liderliğin özünde gücün örgüt içinde dağılması, liderlik süreçlerine tüm üyelerin kendi bilgi ve becerileri ölçüsünde ve çerçevesinde katılma olanağı elde etmeleri düşüncesi yer almaktadır (Burke, 2010; Fitzsimons, James ve Denyer, 2011). Paylaşımcı liderliğin okul ortamında etkin kılınması ile öğretmenlerin potansiyellerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi de olanaklı hale gelecektir. Öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin yüksek olması ve bunu sürekli artırma arayışında olmaları, birbirlerinden sürekli olarak öğrendikleri bir mesleki öğrenme ağı içinde olmaları ve bir yöneticinin gün içinde en fazla yürütmesi gereken süreçlerden biri olan karar verme sürecini etkin bir şekilde yürütebilmeleri, onların okul liderliğini paylaşabilecek yeterlikleri geliştirmelerine katkı sağlayabilecektir.

Paylaşımcı liderlik, ortak amaca yönelik etkileşimli ve iş birlikçi bir liderlik anlayışı ortaya koymaktadır. Paylaşımcı liderliğin bu yönüyle profesyonel sermayenin temel bileşenlerinden birini oluşturan sosyal sermaye ile yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin birbirlerinden öğrendiği, birbirlerini desteklediği ve kolektif bir gelişim sürecinin parçası olduğu sosyal sermaye, bu özellikleri ile

paylaşımçı liderliğin iş birlikçi doğası ile örtüşmektedir. Paylaşımçı liderlik, görev paylaşımı kadar ortak amaç doğrultusunda güç birliğine gitme süreçlerini de içermektedir. Bu açıdan bakıldığında paylaşımçı liderliğin sosyal sermayeyi hem gerektirdiği hem de ürettiği çıkarımında bulunmak mümkündür. Nitekim bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, paylaşımçı liderliğin toplamı ve tüm boyutları ile sosyal sermaye arasında yüksek düzeyde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde alanyazında da paylaşımçı liderliğin sosyal sermayenin gelişmesinde önemli bir araç olduğu vurgusuna rastlanmaktadır (Cruz, 2009; Nappi, 2014). Yapılan çalışmalarda paylaşımçı liderliğin, işbirlikçi öğrenmeyi sürekli hale getirme uygulamalarına vurgu yapan mesleki öğrenme topluluklarıyla yakından ilişkili olduğuna da değinilmektedir (Brown vd., 2021; Hamzah ve Jamil, 2019; Hudson ve Hudson, 2011). Çalışmalardan elde edilen bu sonuçlar ve alanyazındaki benzer nitelikli kuramsal önermeler göz önünde bulundurulduğunda okullarda sosyal sermayenin paylaşımçı liderlik uygulamaları ile kolaylaştığını, paylaşımçı liderliğin ise sosyal sermaye ile geliştiğini söylemek mümkündür.

Paylaşımçı liderlik, okullarda öğretmenlerin hepsi için liderlik olanağı sunarken onların bilgi, beceri ve yetkinliklerini okul yararına kullanabilmeyi mümkün kılmaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin bilgi, beceri ve yetkinlikleri için bir kullanım alanı sağlarken bu bilgi, beceri ve yetkinliklerin gelişmesi konusunda da hem destekleyici hem de başlatıcı bir rol üstlenebilmektedir. Bu da paylaşımçı liderliğin, profesyonel sermayenin boyutlarından biri olan insan sermayesi ile ilişkili olabileceği düşüncesini desteklemektedir. İnsan sermayesi, öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarından yararlanması, sürekli mesleki gelişim içinde olmaları ve uzmanlıklarına değer verilmesi bağlamında kavramsallaştırılmaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2012). Paylaşımçı liderlik uygulamaları da öğretmenlerin gelişimlerini destekleyen ve uzmanlıklarından yararlanan bir okul ortamı sağlaması yönünden insan sermayesi ile yakından ilişkili görünmektedir. Özellikle paylaşımçı liderliğin, sosyal sermayenin yanı sıra bireysel düzeydeki liderlik yetkinliklerinin gelişimi için bir araç olarak görülmesi (Gosling, Bolden ve Petrov, 2009), böyle bir ilişkinin var olma olasılığını güçlendirmektedir. Nitekim bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, insan sermayesi ile paylaşımçı liderliğin toplamı ve tüm boyutları arasında yüksek düzeyde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, paylaşımçı liderliğin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri ve öz-yeterlik düzeyleri ile ilişkisine

dikkat çeken çalışmalar tarafından da desteklenmektedir (du Plessis ve Eberlein, 2018; Grant, 2008; Gumus ve Bellibaş vd., 2018; Sun ve Xia, 2018).

Paylaşımçı liderlik uygulamaları, özgürlükçü ve katılımcı örgütsel uygulamaları içerisinde barındırmaktadır. Okuldaki her öğretmene ilgisi ve yeterlikleri çerçevesinde liderlik uygulamalarına katılma olanağı sunulması, aynı zamanda öğretmenlerin okul kararlarına katılım gösterme, okulla ilgili kararlarda sorumluluk alma ve girişken davranma olasılıklarını da artırabilmektedir. Bu durum, paylaşımçı liderliğin karar sermayesi ile olası ilişkilerine işaret çekmektedir. Nitekim bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, paylaşımçı liderliğin toplamı ve tüm boyutları ile karar sermayesi arasında yüksek düzeyde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Alanyazında da paylaşımçı liderliğin, özgürlükçü örgüt ortamı ve katılımcı karar verme süreçlerinin işe koşulmasını içerdiğine dikkat çekilmektedir (Hulpia vd., 2012; Hulpia vd., 2009; Woods ve Gronn, 2009). Karar sermayesinin yüksek olması ve desteklenmesinin ise öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirerek bu beceriler çerçevesinde okul liderliğine katkı sağlamalarını beraberinde getirdiğini söylemek mümkündür. Paylaşımçı liderliğin geliştiği okul ortamları, öğretmenlerin karar verme süreçlerindeki deneyimini desteklerken bu deneyimlerin desteklenmesiyle gelişen yönetsel beceriler de öğretmenlerin okul liderlik süreçlerine katkılarının artmasını sağlayabilmektedir.

5.1.5. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin paylaşımçı liderlik davranışlarını yordama durumuna yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri, paylaşımçı liderlik davranışlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde ve olumlu yönde yordamaktadır. Buna göre profesyonel sermayeyi oluşturan insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesi boyutları, öğretmenlerin paylaşımçı liderlik davranışlarını yaklaşık %76 oranında yordamaktadır. Bunun yanı sıra yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin, paylaşımçı liderlik davranışlarını yordama düzeyinin regresyon modellerine eklenen demografik değişkenlerden sonra farklılaşmadığı belirlenmiştir. Demografik değişkenlerin eklendiği regresyon modelleri, profesyonel sermayenin paylaşımçı liderliği yordama düzeyinin demografik değişkenlerle anlamlı ilişkisinin olmadığını göstermiştir. Buna göre öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri geliştikçe paylaşımçı liderlik davranışları gösterme düzeyleri de artış göstermektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin bilgi, beceri ve

yetkinlikleri arttıkça; okul içerisinde öğretmenlerin birbirlerinden öğrendiği ve işbirlikçi çalışmaların desteklendiği bir çalışma ortamı yaygınlaştıkça ve öğretmenlerin karar verme sürecindeki etkinliği arttıkça okul içerisindeki liderlik süreçlerine katılımlarının da arttığını söylemek mümkündür. Bu durum, öğretmenlerin mesleki bağlamdaki gelişimlerinin, onların okul için sorumluluk alma ve kendi yetkinlikleri doğrultusunda okuldaki süreçlerde öncülük etme ve yönlendirme yapma olasılıklarının da yükseldiğine işaret etmektedir.

Paylaşımçı liderlik, örgüt içinde tek bir kişinin etkisi, otoritesi ve yetkinliklerine bağlı bir liderlik süreci yerine örgüt üyelerinin ortak çaba ve katılımına dayalı bir liderlik sürecine vurgu yapmaktadır. Bu tür bir liderlik sürecinin ortaya çıkması ise örgüt üyeleri arasındaki etkileşimlerin bir sonucu olarak nitelendirilmektedir (Gronn, 2000; Spillane, 2005). Nitekim bu çalışma kapsamında öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin, paylaşımçı liderlik davranışlarını yordama durumuna işaret eden araştırma sonuçları da bunu desteklemektedir. Profesyonel sermaye, etkileşimli bir öğrenme sürecine vurgu yapmakta ve sonuç olarak okullarda paylaşımçı liderlik davranışlarını kolaylaştırmaktadır. Okullardaki işbirlikçi öğrenme süreçleri ile paylaşımçı liderlik etkinlikleri arasındaki olumlu ilişkileri ortaya koyan çalışmalar (Brown vd., 2021; Ertürk ve Sezgin Nartgün, 2019; Hamzah ve Jamil, 2019) da bu yönüyle profesyonel sermayenin paylaşımçı liderlik üzerindeki olası etkilerine yönelik kanıtlar sunmaktadır. Benzer bir bakış açısıyla Ağıroğlu Bakır (2013), paylaşımçı liderliği, okulun amaçlarına ulaşarak etkililiğini artırması sürecinde okul üyelerinin yetkinliklerini paylaşmalarını içeren iş birliği ve etkileşim süreci olarak tanımlamaktadır. Buna göre öğretmenlerin öğrenme ve gelişimini destekleyen ve iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerinin etkin olduğu bir okul ortamı; öğretmenlerin bilgi, beceri ve yetkinlikleri doğrultusunda okul yönetim süreçlerinde formal veya informal olarak rol alma olasılıklarını artırmaktadır.

Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin paylaşımçı liderlik davranışlarını anlamlı bir biçimde ve olumlu yönde yordamasının temel dayanaklarından biri, öğretmenlerin mesleki gelişiminin liderlik becerilerinin gelişimine olası katkılarıdır. Buna göre öğretmenlerin liderlik becerilerinin gelişimi için mesleki gelişimlerinin sağlanması veya bu yöndeki çabalarına süreklilik kazandırılması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Poekert, 2012). Öğretmenlerin bilgi, beceri ve yetkinlikleri arttıkça kendilerine duydukları güvenin de artması söz konusudur. Alanyazında bulunan ve

öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin onların öz-yeterlik algılarını etkilediğine işaret eden çalışmalar (Baysal ve Mutlu, 2021; Martin vd., 2008; Yoo, 2016) da bu olasılığı güçlendirmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yükselmesi ise liderlik davranışları sergileme olasılıklarını artırabilmekte ve bu bağlamda paylaşımcı liderlik üzerinde belirleyici olabilmektedir. Nitekim bu araştırma sonucunda profesyonel sermayenin boyutlarından biri olan insan sermayesinin paylaşımcı liderliğin toplamını ve ayrı ayrı tüm boyutlarını olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde yordayan değişkenlerden biri olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri ve bu yetkinliklerine duydukları güven arttıkça okul içerisinde sorumluluk alma ve okul liderliğine katkı sağlama düzeyleri de artmaktadır. O halde paylaşımcı liderliği etkin kılmak isteyen bir okul yöneticisinin veya eğitim sisteminin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini kolaylaştırma, sürdürülebilir kılma ve yetkinliklerini artırmalarına olanak sağlamaya öncelik vermesi gerektiği söylenebilir.

Profesyonel sermaye, yalnızca öğretmenlerin bireysel bilgi, beceri ve yetkinliklerinin düzeyi ve gelişimi olarak ifade edilen insan sermayesinden ibaret değildir. Profesyonel sermaye, aynı zamanda öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışmaları, birbirlerinden öğrenmeleri ve birbirlerinin mesleki gelişimini sağlamak üzere geribildirim vermeleri gibi süreçleri içeren sosyal sermayeyle de yakından ilişkilidir (Fullan ve Hargreaves, 2016). Sosyal sermaye kapasitesinin yüksek olması, okullarda öğretmenler arası iş birliği ve dayanışmanın artmasını da beraberinde getirmektedir. Bu da sosyal sermayenin, özünde örgüt üyelerinin birlikte hareket etmeleri ve liderliğe beraberce katkı sunmaları durumunun yer aldığı paylaşımcı liderlikle (Bush, 2013; Thorpe vd., 2011) yakından ilişkili olabileceği yönünde bir düşünceye yol açmaktadır. Sosyal sermayenin paylaşımcı liderlikle olan yakın ilişkisi, daha iyi sonuçlar elde etmek üzere iş birliğine gitme, grup odaklı çalışma, birlikte öğrenme ve sahip olunan kaynakların bir araya getirilmesiyle ortaya çıkan sinerji kapsamında da kendini göstermektedir (Harris, Jones ve Baba, 2013, 930). Paylaşımcı liderliğin bir takım süreci olarak nitelendirilmesi, üyeler arasındaki etkileşimler ve ilişkiyel faaliyetlerin bir sonucu olarak tanımlanması (Fitzsimons, James ve Denyer, 2011), alanyazının da bu iki değişken arasındaki ilişkiye kapı araladığını göstermektedir. Paylaşımcı liderliğe ilişkin bu yaklaşımlar ve tanımlamalar ise öğretmenlerin iş birliğine gitmeleri ve dayanışma içerisinde birbirlerinden öğrenmeleri halinde paylaşımcı liderlik düzeyinin de artacağı düşüncesini ortaya çıkarmaktadır (Woods ve Roberts, 2016). Nitekim alanyazındaki

çalışmalarda da sosyal desteğin (Carson, Tesluk ve Marrone, 2007; Fu ve Liu, 2018) ve bireyler arası güven düzeyinin (Lyndon, Pandey ve Navare, 2020; Mayrowetz vd., 2007) paylaşımcı liderliği olumlu yönde etkileyen değişkenler arasında yer aldığı belirtilmektedir. Benzer şekilde bu araştırma sonucunda profesyonel sermayenin boyutlarından biri olan sosyal sermayenin, paylaşımcı liderliğin tamamını ve tüm boyutlarını olumlu yönde ve anlamlı olarak yordayan değişkenlerden biri olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin birbirlerini desteklediği, birbirlerinden öğrendiği ve iş birliği içerisinde birlikte çalıştığı bir ortamın okul için sorumluluk alma düzeylerini de olumlu yönde etkileyeceğini söylemek mümkündür.

Profesyonel sermayenin diğer bir boyutu öğretmenlerin karar verme sermayedir. Karar sermayesi, net bir kuralın olmadığı ve öngörülemeyen durumlarda; yapılandırılmış ve yapılandırılmamış profesyonel deneyimlere dayanarak mantıklı, isabetli ve akıllıca karar vermeyi sağlayan bilgi, birikim ve tecrübenin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2012). Karar verme sreerindeki etkinliklerin artmasının, öğretmenlerin yapılacak işlere öncülük etme konusundaki girişimlerini de pekiştirmesi beklenmektedir. Karar almak, bir liderin gün içerisinde en fazla kullandığı yönetim sreerinden biri olarak nitelendirilmekte ve ulaşılan sonuçların tamamını etkilemektedir (Eberlin ve Tatum, 2008; Hallo vd., 2020). Hatta informal bir ortamda veya grup içerisinde bir kişiye, diğerleri üzerinde etki kullanabilir pozisyona getiren en önemli etkenlerden birisinin söz konusu kişinin karar alma hızı, kendi kararlarına duyduğu güven ve aldığı kararlarda isabetlilik oranı gibi faktörler olduğu söylenebilir. Bu çerçevede öğretmenin karar sermayesinin liderlik gelişimi üzerinde de etkili olabilecek öğelerden biri olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin karar verme becerisinin gelişmesi ve bunun sonucunda sınıfa veya başka bir gruba liderlik etme yetkinliği kazanmasının, okul liderliğine katılımında da olumlu etkilerinin olması beklenmektedir. Nitekim alanyazında kararlara katılım düzeyi artan veya kendilerine yetki devredilen öğretmenlerin görev yaptığı okul ortamlarının paylaşımcı liderliği kolaylaştıracığına değinilmektedir (Devos, Tuytens ve Hulpia, 2014; Fu ve Liu, 2018; Pearce ve Conger, 2002). Benzer şekilde bu araştırma sonucunda profesyonel sermayenin boyutlarından biri olan karar sermayesinin, paylaşımcı liderliğin tamamını ve tüm boyutlarını olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde yordayan değişkenlerden biri olduğu belirlenmiştir. Hatta araştırma sonuçları, paylaşımcı liderliğin amaç birliği boyutu haricindeki tüm boyutları üzerinde en yüksek etki düzeyine ait profesyonel sermaye boyutunun karar sermayesi boyutu olduğunu göstermiştir. Bu

çerçevede karar verme becerileri gelişen, kendisine karar verme fırsatları sunulmuş deneyimi artırılan ve verdiği kararlar bağlamında desteklenen öğretmenlerin paylaşımcı liderlik süreçlerine katılım düzeylerinin de artacağını söylemek mümkündür.

Son olarak paylaşımcı liderliği oluşturan boyutlar bu araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı ile uyumlu bir biçimde formal yapı, amaç birliği, iş birliği ve güven, okul sorumluluk paylaşımı ve teşvik ve girişim olarak belirlenmiştir. *Formal yapı boyutu*, okulun resmi yapısının katılımcı karar verme süreçlerini ne kadar desteklediğini ölçen maddelerden oluşmaktadır (Özkan ve Çakır, 2017). Araştırma kapsamında yapılan analizler, öğretmenlerin profesyonel sermayelerini oluşturan üç boyutun, formal yapı boyutunu yaklaşık %66 düzeyinde ve olumlu yönde yordadığına işaret etmektedir. Profesyonel sermayenin etkin kılınmasında okul ortamının iş birlikçi çalışma düzeyiyle birlikte öğretmenlerin bireysel veya toplu olarak gelişimini destekleyen ve onlara uzmanlıklarına dayalı olarak kararlara katılma olanağı sunan bir yapıda olması önem taşımaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2013; Melesse ve Belay, 2022). Profesyonel sermaye düzeyinin yüksek olduğu bir okul ortamında ise öğretmenlerin liderlik rollerinin desteklendiği bir okul yapısı olması beklendiği bir durumdur. Nitekim alanyazında profesyonel sermayenin eğitim sistemlerini yapılandırmada önemli bir araç olduğu üzerinde durulmaktadır (Damkuviene vd., 2023; Hargreaves ve Fullan, 2012). Buradan hareketle profesyonel sermayenin artması neticesinde okul yapılarının daha kolaylaştırıcı ve liderlik rollerini destekleyici bir şekilde dönüşebileceği çıkarımında bulunmak mümkündür. Bu da profesyonel sermaye düzeyi arttıkça okulun yapısal olarak öğretmene sunduğu hareket alanının artması şeklinde yorumlanabilir.

Amaç birliği boyutu, okulun vizyon, misyon ve amaçlarının, üyeler tarafından ne düzeyde paylaşıldığını ve benimsendiğini ölçen maddelerden oluşmaktadır (Özkan ve Çakır, 2017). Örgüt üyelerinin ortak amacı paylaşması, üyelerin okul liderliğine katılma yönündeki istekliliğini artırması nedeniyle paylaşımcı liderliğe katkı sağlayan önemli değişkenlerden biri olarak anılmaktadır (Fu ve Liu, 2018). Araştırma kapsamında yapılan analizler, öğretmenlerin profesyonel sermayelerini oluşturan üç boyutun, amaç birliği boyutunu yaklaşık %63 düzeyinde ve olumlu yönde yordadığına işaret etmektedir. Okullarda profesyonel sermaye düzeyinin yükselmesi, özellikle gelişim odaklı bir amaç çerçevesinde öğretmenlerin hem bireysel hem de iş birlikçi olarak çalışmalarını ve bu amaca ulaşmak üzere emek harcamaları ile mümkün görünmektedir. Profesyonel

sermayenin özünde yer alan bu amaç odağı, okullarda öğretmenlerin okulun gelişimi çerçevesinde belirlenen ortak amaca yönelme düzeylerini de yükseltebilmektedir. Özellikle öğrenci öğrenmesi çerçevesinde yapılandırılan amaçlara ulaşmada okullarda ortak çalışma ve gayretin önemi üzerinde durulmaktadır (Fullan, 2016). Bunun yanı sıra alanyazında sosyal sermayenin gelişiminde okul üyeleri tarafından paylaşılan gelişimsel amaçların etkisine de değinilmektedir (Tong ve Razniak, 2017). Bu da profesyonel sermaye düzeyi arttıkça öğretmenlerin okulun amaçlarını paylaşma ve benimseme düzeylerinin yükseldiği, bunun sonucunda ise ortak amaçlar doğrultusunda okul liderlik süreçlerine katkı sağlama oranlarının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İş birliği ve güven boyutu, tüm üyelerin gönüllü bir biçimde birbirlerine destek olarak çalışması ve okul içerisindeki etkileşimlerin güven temeline dayalı olarak gelişmesi bağlamında ele alınmaktadır (Özkan ve Çakır, 2017). Araştırma kapsamında yapılan analizler, öğretmenlerin profesyonel sermayelerini oluşturan üç boyutun, iş birliği ve güven boyutunu yaklaşık %68 düzeyinde ve olumlu yönde yordadığına işaret etmektedir. Nitekim alanyazında yapılan çalışmalarda da paylaşımcı liderliğin bir iş birliği süreci olduğuna (Bennett vd., 2003) ve karşılıklı güven üzerine kurulu ilişkilerin bir sonucu olduğuna değinilmektedir (Tian vd., 2016). Profesyonel sermayenin iş birlikçi öğrenme toplulukları ile ilişkisini ortaya koyan çalışmalar da bu bakış açısını ve araştırmadan elde edilen bu bulguyu desteklemektedir (Damkuvienne vd., 2023; Francesato vd., 2007). Bunun yanı sıra okullarda profesyonel sermayenin yüksek olmasının, bir okulun personeli arasında iş birliğini artırdığına da vurgu yapılmaktadır. Hatta sosyal sermayenin okulun üyeleri arasındaki iş birliği ve güvenin toplamından oluştuğu belirtilmektedir (Parlar, Polatcan ve Cansoy, 2020). Bu da öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri arttıkça birbirlerinin gelişimine destek olma, birbirlerinden öğrenme ve gönüllü bir biçimde ortak çalışmalar yapma düzeylerinin de yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.

Okul sorumluluk paylaşımı boyutu, okulun amaçlarına ulaşması sürecinde üyelerin ne düzeyde sorumluluk aldığı ve katkıda bulunduğunu ölçen maddelerden oluşmaktadır (Özkan ve Çakır, 2017). Araştırma kapsamında yapılan analizler, öğretmenlerin profesyonel sermayelerini oluşturan üç boyutun, okul sorumluluk paylaşımı boyutunu yaklaşık %57 düzeyinde ve olumlu yönde yordadığına işaret etmektedir. Paylaşımcı liderliğin yaygınlık kazandığı okullarda öğretmenler kendi

rollerini farklı bir bakış açısıyla değerlendirmeye başlamakta ve sınıf dışında da sorumluluk üstlenmeye başlamaktadırlar (Mayrowetz vd., 2007). Nitekim profesyonel sermaye kavramının gelişmesinde öncü isimler olan Hargreaves ve Fullan (2015), profesyonel sermayeyi, sorumluluk ile eşdeğer görmektedirler. Sergiovanni (1998) ise profesyonel sermayeyi, karşılıklı sorumluluklarla dokunan bir kumaşa benzeterek profesyonel sermayenin sorumluluk alma süreci ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde profesyonel sermayenin ele alındığı farklı çalışmalarda da eğitim sürecinin temel amacının öğrenci öğrenmesini sağlamak olduğuna; profesyonel sermayenin ise bu amacın gerçekleşmesinde sorumluluk almaya gönüllü öğretmenlerin sahip olabileceği bir özellik olduğuna değinilmektedir (Fullan, Rincón-Gallardo ve Hargreaves, 2015; Melesse ve Belay, 2022). Bu durum, profesyonel sermaye düzeyleri arttıkça öğretmenlerin okulun bütünsel gelişimine katkı sağlamak üzere sorumluluk alma düzeylerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Teşvik ve girişim boyutu, okulla ilgili karar ve uygulamalarda öğretmenlerin kendi uzmanlık alanları doğrultusunda ne düzeyde inisiyatif aldıkları ve bu konuda ne kadar desteklendiklerini ölçen maddelerden oluşmaktadır (Özkan ve Çakır, 2017). Araştırma kapsamında yapılan analizler, öğretmenlerin profesyonel sermayelerini oluşturan üç boyutun, teşvik ve girişim boyutunu yaklaşık %68 düzeyinde ve olumlu yönde yordadığına işaret etmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri arttıkça uzmanlıkları çerçevesinde okul yöneticisi tarafından okulla ilgili kararlara katılım sağlama ve yenilikçi fikirlerin uygulanmasına aracılık etme bağlamında daha fazla desteklendiklerini düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde ise okul yöneticilerinin öğretmenlere sunduğu desteğin, profesyonel sermayenin oluşması üzerindeki etkilerine odaklanıldığı görülmektedir (Campbell vd., 2016; Tong ve Razniak, 2017). Hatta öğretmenlerinin yaptıkları işle ilgili olarak desteklenmeleri ve işleriyle ilgili kararların alınması sürecinde yer alabilmeleri, profesyonelleşmelerinin en temel şartlarından biri olarak nitelenmektedir (Shirley, 2016). Ancak bu araştırmanın sonucunda da ortaya konulduğu gibi bu tek taraflı bir süreç olarak görülmemektedir. Okul yöneticilerinin desteği her ne kadar öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin gelişmesi açısından önemli ise de profesyonel sermayenin gelişmesi de öğretmenlere sunulan öğrenme ve katılım olanaklarının artması ile sonuçlanabilmektedir. Böyle bir ortam ise öğretmenlerin kararlara katılımının desteklendiği, inisiyatif alabildikleri ve

okulun ihtiyaç duyduğu durumlarda liderlik özellikleri sergileyebildikleri bir okul ikliminin kapısını aralayabilmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada varılan sonuçlar çerçevesinde geliştirilen öneriler uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin yüksek olmakla birlikte geliştirilmeye açık olduğuna işaret etmektedir. Okul müdürleri, profesyonel sermaye kapasitelerini geliştirmeleri için öğretmenleri mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya teşvik edip desteklemeli, okulda işbirliğine dayalı çalışma ortamı oluşturmalı ve öğretmenleri aldıkları kararlarda desteklemelidir.

Profesyonel sermaye boyutlarından insan sermayesi boyutunun diğer boyutlara kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul müdürleri, öğretmenlerin insan sermayesini geliştirmek için ihtiyaç analizleri doğrultusunda okula ve öğretmene özgü mesleki gelişim etkinlikleri düzenlemelidir. Bunun yanı sıra okul müdürleri; öğretmenlerin bilgi, beceri ve yetkinliklerine güven duymalı, onları bu konuda teşvik etmeli ve öz-yeterlik algılarının yükseltilmesine yönelik çalışmalar yapmalıdır.

Öğretmenlerin profesyonel sermayelerinin gelişmesi için öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olduğu anlayışının yerleşmesi önem taşımaktadır. Bu açıdan öğretmenliğin profesyonelleşmesi için gerekli koşulların sağlanmasına özen gösterilmelidir. Özellikle öğretmenlik meslek kanununun, mesleğin getirdiği hak ve sorumlulukların yanında mesleğe giriş ve görevde yükselme sürecinin öğretmenlerin profesyonel sermayelerini geliştirecek şekilde düzenlenmesinde yarar görülmektedir.

Alanyazında incelenen araştırmalar, okulları mesleki öğrenme topluluklarına dönüştürmenin profesyonel sermayeyi geliştirebileceği yönünde bulgulara işaret etmektedir. Okulların mesleki öğrenme topluluklarına dönüşmesinde ise okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Bu çerçevede okul yöneticileri, öğretmenlerin birbirlerinden öğrendikleri iş birliğine dayalı bir okul kültürünün inşası için kıdemli öğretmenlerle göreve yeni başlayan öğretmenler arasında bir tür mentörlük ilişkisi kurabilir, düzenli zümre toplantılarıyla öğretmenleri iş birlikçi projeler

geliştirmeye teşvik edebilir ve bu süreçte öğretmenlerin elde ettikleri başarılar takdir ve taltif edilebilir.

Okullarda paylaşımcı liderliğin yaygınlaşması için okul ortamının buna hazır hale getirilmesi gerekmektedir. Bunun için öncelikle okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin yenilikçi fikirlerinin ve bireysel girişimlerinin desteklendiği bir okul iklimi oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin okulun sosyal ve akademik yönden gelişmesi için ortaya koyduğu fikirlerin uygulamaya dönüştürülmesi için onlara kaynak ve işgücü desteği de sağlanmalıdır.

Paylaşımcı liderliğin uygulamaya dönüştürülmesi için öğretmenlerin her birinin liderlik yeterliklerinin gelişmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde liderlik niteliklerini geliştirecek içeriklere yer verilmesi; sorumluluk alma, görev paylaşımında bulunma ve girişimci davranış sergileme özelliği kazanmalarına katkıda bulunabilir.

Okullarda paylaşımcı liderliğin yaygınlaşmasında okul yöneticileri kadar öğretmenlere de görevler düşmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin okula katkı yapmak konusundaki motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Bu da ancak yapabilecekleri katkıların farkında olmaları, kendi bilgi, birikim, beceri ve yetkinliklerine güven duymaları ve elbette bu konuda yöneticilerden tarafından desteklenmeleriyle mümkün görünmektedir.

5.2.2. Araştırmacılar için öneriler

Bu araştırmanın evreninin sadece Eskişehir il merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerden oluşması ve çevre ilçeleri ve kırsal kesimleri kapsamaması; aynı şekilde araştırmanın sadece resmi okullarda yürütülmüş olması ve özel okulları kapsamaması; araştırma sonuçlarını kırsal bölgelere ve özel okullara genellemek bakımından sınırlılık teşkil edebilir. Zira kentsel ve kırsal bölgeler ile resmi ve özel okullar arasında öğretmen profili, yönetici profili, coğrafi konum ve sosyoekonomik düzeyi bakımından farklılık söz konusu olabilir. Bu bağlamda yeni bir çalışma alanı olan profesyonel sermaye ve paylaşımcı liderlik ilişkisine dair bulguların daha sağlıklı bir biçimde genellenebilmesi açısından kırsal bölgelerdeki evreni ve özel okulları kapsayacak çalışmalara yer verilebilir. Benzer şekilde bu araştırmanın ilkokul, ortaokul ve lise kademelerini kapsayacak şekilde yürütülmüş olması, ulaşılan sonuçların hangi kademeye genelleştirileceği noktasında bir sınırlılık oluşturabilmektedir. Bu sınırlılığı aşmak için

öğretmenlerin profesyonel sermayesi ile paylaşımcı liderlik davranışları arasındaki ilişkileri her eğitim kademesinde ayrı ayrı çalışılabilir.

Bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin profesyonel sermayesi paylaşımcı liderlik davranışlarını oldukça yüksek bir oranla, %76 oranında yordamaktadır. Ancak bu çalışmada sadece öğretmenlerin profesyonel sermayesi ile paylaşımcı liderlik davranışları arasındaki ilişki araştırılmış, yani iki değişken arasında ilişki bir saptama yapılmıştır. Bu iki değişken arasındaki nedensellik ilişkisi yönelik ise herhangi bir herhangi bir araştırma ve analiz yapılmamıştır. Aynı şekilde öğretmenlerin profesyonel sermayesinin paylaşımcı liderlik davranışlarını %76 oranında açıklaması bağlamında başka değişkenlerin etkisinin olup olmadığına dair herhangi bir ölçümleme yapılmamıştır. Bütün bu sınırlıkları aşmak ve öğretmenlerin profesyonel sermayesi ile paylaşımcı liderlik davranışları arasındaki ilişkinin nedensellik durumunu ve bu ilişkiye etki etmesi muhtemel değişkenleri saptamaya amacıyla uygun yöntem ve desenler kullanılarak konuyla ilgili yeni araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitesi ile paylaşımcı liderlik davranışları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada profesyonel sermaye bağımsız değişken, paylaşımcı liderlik ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Ancak sosyal bilimlerde değişkenler arasındaki ilişki söz konusu olduğunda ilişkinin etkileyen ve etkilenen taraflarını net olarak belirlemek her zaman mümkün olmamaktadır. Zira karşılıklı ilişki, etkileşim ve yordama durumu söz konusu olabilmektedir. Nitekim alanyazında -doğrudan paylaşımcı liderliğin bağımsız değişken, profesyonel sermayenin ise bağımlı değişken olduğu herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olsa da- paylaşımcı liderliğin bağımsız değişken olduğu çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çerçevede paylaşımcı liderliğin profesyonel sermayeyi yordama durumun tespit etmek üzere paylaşımcı liderliğin bağımsız değişken, profesyonel sermayenin ise bağımlı değişken olduğu yeni araştırmalar yapılabilir.

Demografik değişkenlere göre profesyonel sermaye ve paylaşımcı liderliğin farklılaşp farklılaşmadığına yönelik araştırma sonuçları değişkenlik göstermektedir. Bu konudaki genel eğilimin daha net ortaya konulması için konuyla ilgili meta-analiz çalışmalarına yer verilebilir.

Eğitim yönetiminde profesyonel sermaye, yeni bir çalışma alanı olduğundan gerek Türkiye’de gerekse yurtdışında konuyla ilgili çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Alanyazında profesyonel sermaye ve paylaşımcı liderlik ilişkisine yönelik çalışmalar ise

bir elin parmakların geçmeyecek düzeydedir. Oysa bu araştırma bulgularında da anlaşıldığı üzere, okullarda profesyonel sermaye ve paylaşımcı liderlik yaklaşımının benimsenmesi ve uygulanması durumunda, eğitim amaçlarına ulaşma doğrultusunda ciddi adımlar atılmış olacağı görülmektedir. Bu nedenle profesyonel sermaye ve paylaşımcı liderlik ilişkisini konu alan teorik, uygulamaya dönük, ilişkisel, nedensel, deneysel, nicel, nitel ve karma yöntemli çalışmalar yapılması alana katkı sağlayabilir.

5.2.3. Politika yapıcılar için öneriler

Alanyazındaki araştırmaların desteklediği üzere gerek öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin gelişmesi gerekse paylaşımcı liderlik davranışlarının yaygınlaşması, eğitim sisteminin engelleyici veya destekleyici olmasından etkilenmektedir. Bu nedenle eğitim sisteminin engelleyici yönünü oluşturan katı hiyerarşik veya güçlü merkezîyetçi anlayış, okullardaki katılımcı, paylaşımcı ve gelişimci kültüre katkı sağlayacak biçimde dönüştürülmelidir.

Bu araştırma sonuçlarına göre okullarda paylaşımcı liderliğin gelişmesinde öğretmenlerin profesyonel sermayesinin alt bileşenleri olan insan sermayesi, sosyal sermaye ve karar sermayesinin katkısı oldukça yüksektir. Bunun için öncelikle öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerini geliştirecek önlemler alınması önemli görülmektedir. Bu önlemlerin bir kısmı okul düzeyinde yöneticiler tarafından alınabilecek önlemlerken önemli bir kısmı ise eğitim sisteminin genel yapısında ve eğitim politikalarında dönüşümler gerektirmektedir. Örneğin öğretmenleri iş birliğine teşvik edecek beklentiler, süreç odaklı ve öğretmenleri yetkilendiren katılımcı karar mekanizmasının bu bağlamda olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir.

Politika yapıcılarının paylaşımcı liderliği etkin kılmada başvurabilecekleri etkili yöntemler arasında öğretmenlerin moral, motivasyon ve birikim açısından güçlendirilmeleri yer almaktadır. Özellikle psikolojik destek ve güçlendirme konusunda politika yapıcılara önemli görevler düşmektedir. Ancak öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilebileceği ve yetkilerinin genişletilebileceği mekanizmalar eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısı gereği sınırlı kalabilmektedir. Bu noktada eğitim sisteminin çağın gereklerine uygun olarak liderliğin okul içerisinde yayılmasını sağlayacak esnek bir yapıya dönüştürülmesi yönünde politikalar geliştirilmesi önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Adams, C. A. B. (2016). *Teacher Professional Capital: The Relationship between Principal Practice and Teacher Job Satisfaction*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD/Kaliforniya: Loyola Marymount University.
- Adıgüzelli, Y. (2016). Examining the relationship between distributed leadership and organizational trust according to opinions of teachers. *Education and Science*, 41(185).
- Ağroğlu B. A. ve Aslan, M. (2014). Paylaşılan liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi, *e-International Journal of Educational Research*, 5(3), 56-71.
- Ağroğlu, B. A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akan, D. ve Kılıç, M. E. (2018). Dağıtımçı liderliğe ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5 (3), 22-40.
- Akdemir, Ö. A. (2016). *Öğretmen Algularına Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Okulların Akademik İyimselikleri ile Örgütsel Bağlılık ve Okul Başarısıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Akgün, Ö. F. (2019). *Dağıtımçı liderlik davranışlarının okul türüne ve müdürlerin belirli özelliklerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksay O. ve Ural A. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460.
- Aksoy, E. (2019). *Öğretmenlerin okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alexopoulos, E. C. (2010). Introduction to multivariate regression analysis. *Hippokratia*, 14(Suppl 1), 23-28.

- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Altinkurt, Y., Anasız, B. T. ve Ekinçi, C. E. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 41(187).
- Altun, O. (2021). *Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri ile işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Amels, J., Krüger, M. L., Suhre, C. J. ve van Veen, K. (2021). The relationship between primary school leaders' utilization of distributed leadership and teachers' capacity to change. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(5), 732-749.
- Analı, K. C. ve Şahin, A. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 396-414.
- Arabacı, İ. B., Karabatak, S. ve Polat, H. (2016). Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3), 1015-1032.
- Argyris, C. (1964). *Integrating the individual and the organization*. New York: John Wiley ve Sons, Inc.
- Argyris, C. (1973). Personality and organization theory revisited. *Administrative Science Quarterly*, 18(2), 141-167.
- Arık, H. (2023). *Öğretmenlerin yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerine olan algılarının yaşadıkları örgütsel stres ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Aslan, M. ve Ağıroğlu B. A. (2014). Resmi ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 117-142.

- Atıkan, N. (2019). *Okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük: Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 367-389.
- Avcı, Y. E. (2022). Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (89), 361-378.
- Avraamova, E. (2002). Capacity of the Russian population for adaptation to the market environment. *Russian Economic Trends*, 11(3), 54-59.
- Aybek, C. E. (2019). Verilen analizi ve değerlendirilmesi. K. Yılmaz ve R. S. Arık (Ed.). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içerisinde (s. 161-183). Ankara: Pegem Akademi.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 127-148.
- Baloğlu, N. (2016). Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (4), 1858-1866.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yöneltiler davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: Chicago Üniversitesi.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P.A. ve Harvey, J.A. (2003). *Distributed leadership*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Bennis, W. G. (1989). Managing the dream: Leadership in the 21st century. *Journal of Organizational Change Management*, 2(1), 6-10.

- Bentler, P. M. ve Chou, C. P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods ve Research*, 16(1), 78-117.
- Berry, B. (2010). Getting" real" about teaching effectiveness and teacher retention. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 1-15.
- Bittner, E. (1965). The concept of organization. *Social Research*, 32(3), 239-255.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- Bolino, M. C., Turnley, W. H. ve Bloodgood, J. M. (2002). Citizenship behavior and the creation of social capital in organizations. *Academy of Management Review*, 27(4), 505-522.
- Bostancı, A. (2012). Paylaşılan liderlik algısı ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1619-1631.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Richardson, J.G. (Ed.), içerisinde *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp.241-258). Westport: Greenwood.
- Bourdieu, P. (2002). The forms of capital. Biggart, W.B. (Ed.). İçerisinde *Readings in economic sociology* (pp.280-291). Oxford: Blackwell.
- Bowers, A. J., Blitz, M., Modeste, M. E., Salisbury, J. ve Halverson, R. (2017). Is there a typology of teacher and leader responders to CALL, and do they cluster in different types of schools? A two-level latent class analysis of CALL survey data. *Teachers College Record*, 119(4), 1-66.
- Bowman, R. F. (2004). Teachers as leaders. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(5), 187-189.
- Bökeoğlu, Ö. Ç. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 211-233.
- Brett, E. B. (2018). *Effective leadership for the implementation of the common core state standards: principal behaviors that develop professional capital to create conditions for positive change*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD/ Chicago: Loyola University.

- Brodie, P. (2003). *The invisibility of midwifery: will developing professional capital make a difference?*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Avustralya/Sydney: University of Technology.
- Brown, C., Flood, J., Armstrong, P., MacGregor, S. ve Chinas, C. (2021). Is distributed leadership an effective approach for mobilising professional capital across professional learning networks? Exploring a case from England. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(1), 64-78.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY, US: The Guilford Press.
- Burke, K. M. (2010). Distributed leadership and shared governance in post-secondary education. *Management in Education*, 24(2), 51-54.
- Burns, J. Z. ve Otte, F. L. (1999). Implications of leader-member exchange theory and research for human resource development research. *Human Resource Development Quarterly*, 10(3), 225-248.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Callingham, R., Beswick, K. ve Ferme, E. (2015). An initial exploration of teachers' numeracy in the context of professional capital. *ZDM Mathematics Education*, 47(4), 549-560.
- Campbell, C., Lieberman, A. ve Yashkina, A. (2016). Ontario's teacher learning and leadership program; Ontario's teacher learning and leadership program. *Journal of Professional Capital and Community*. 1(3), 219-236.
- Canales, A. ve Maldonado, L. (2018). Teacher quality and student achievement in Chile: Linking teachers' contribution and observable characteristics. *International Journal of Educational Development*, 60, 33-50.
- Carson, J. B., Tesluk, P. E. ve Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal*, 50(5), 1217-1234.

- Chang, I. H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership and Management*, 31(5), 491-515.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S. ve Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement?. *Journal of Professional Capital and Community*. 1(3), 178-197.
- Chen, T., XU, M., Tu, J., Wang, H. ve Niu, X. (2018). Relationship between omnibus and post-hoc tests: An investigation of performance of the F test in ANOVA. *Shanghai Archives of Psychiatry*, 30(1), 60-64.
- Christy, K. M. J. (2008). A comparison of distributed leadership readiness in elementary and middle schools. Yayınlanmamış Eğitim Doktorası Tezi. Missouri: The Faculty of the Graduate School at the University of Missouri.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Coleman, J. S. (1986). Social theory, social research, and a theory of action. *American Journal of Sociology*, 91(6), 1309-1335.
- Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Coşkun, Y. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin profesyonel kapital düzeyine ilişkin bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cropanzano, R., Anthony, E. L., Daniels, S. R. ve Hall, A. V. (2017). Social exchange theory: A critical review with theoretical remedies. *Academy of Management Annals*, 11(1), 1-38.
- Cruz, L. F. (2009). Challenges confronting a first -year elementary school principal: Distributed leadership, social capital, and supported change. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Caalifornia: University of California.
- Çağlar, Ç. ve Çınar, H. (2021). Okul müdürlerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *E-International Journal of Educational Research*, 12(1), 157-170.

- Çakır, Ç. (2018). *Dağıtılmış liderlik uygulamalarını etkileyen okul içi faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakır, Ç. ve Özkan, M. (2019). Investigation of in-school factors affecting distributed leadership practices. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 383-417.
- Çakır, G. S. (2015). *Yükseköğretim kurumlarında takım içi otonomi ve işbirliğinin dağıtımçı liderlik bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çavdar, M. (2021). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(10), 107-136.
- Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Elâzığ ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, C. ve Bayrakçı, M. (2019). Teacher professional development models for effective teaching and learning in schools. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 6(1), 32-38.
- Çınar, A. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı: gerçek mi? olabilir mi? hayal mi?* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çınar, A. ve Bozgeyikli, H. (2015). Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*. 5 (9), 42-60.
- Çiftçi, K. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki (Erzurum ili)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çobanoğlu, N. (2019). *İlk ve ortaokullardaki paylaşılan liderlik ile pozitif psikolojik sermayenin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkisi*.

- Yayımlanmamış doktora tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *HAYEF Journal of Education*, 2(1), 63-77.
- Çomak, M. (2021). *Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik uygulama becerileri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağ, A. ve Bozkurt, B. (2023). Dağıtımçı liderlik ile algılanan örgütsel destek arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 289-307.
- Damkuvienė, M., Valuckienė, J.; Balciunas, S. ve Petukienė, E. (2023). Education professionals' cooperative learning for the development of professional capital. *Sustainability* 15, 10972.
- DeMatthews, D. E. (2014). Principal and teacher collaboration: An exploration of distributed leadership in professional learning communities. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 176-206.
- Demir, S. (2018). A study on the relationship between intellectual capital and teachers' job satisfaction. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 19(3), 205-215.
- Demirel, Y. (2015). Örgütsel bağlılığın iç hizmet kalitesi üzerine etkisi: kamu ve özel sektör çalışanları üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23), 269-282.
- Dess, G. G. ve Picken, J. C. (2000). Changing roles: Leadership in the 21st century. *Organizational Dynamics*, 28(3), 18-34.
- Devos, G., Tuytens, M. ve Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205-231.

- Diamond, J. B. ve Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147-154.
- Ding, L., Velicer, W. F. ve Harlow, L. L. (1995). Effects of estimation methods, number of indicators per factor, and improper solutions on structural equation modeling fit indices. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 2(2), 119-143.
- Doğan, Ö. ve Bostancı, A. B. (2017). Okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 313-334.
- Du Cloux, K. E. (2017). *Professional development experiences of southern california elementary school teachers*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. ABD: Walden University.
- Du Plessis, A. ve Eberlein, E. (2018). The role of heads of department in the professional development of educators: A distributed leadership perspective. *Africa Education Review*, 15(1), 1-19.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eberlin, R. J. ve Tatum, B. C. (2008). Making just decisions: organizational justice, decision making, and leadership. *Management Decision*, 46(2), 310-329.
- Egodawatte, G., McDougall, D. ve Stoilescu, D. (2011). The effects of teacher collaboration in Grade 9 Applied Mathematics. *Educational Research for Policy and Practice*, 10, 189-209.
- Ellström, P. E. (1983). Four faces of educational organizations. *Higher Education*, 12(2), 231-241.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.
- Emerson, R. (1976). Social exchange theory. *Annual Review of Sociology* 2, 335-262.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ereş, F. ve Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 427-449.
- Ergen, H. (2005). Eğitimin ekonomik temelleri. K. Kıroğlu. C. Elma (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içerisinde (s.190-218). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergeneli, A. (2006). *Örgüt ve insan*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Erol, Y. C. (2016). *Paylaşılan liderlik aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erol, Y. C. ve Turhan, M. (2018). Veliye yönelik paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(1), 83-96.
- Ertan-Kantos, Z. (2021). Öğretmenlik mesleğinin itibarı ile ilgili öğretmen görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(3), 682-702.
- Eser, Ş. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinde iş doyumunu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Tekirdağ ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fırat, N. Ş. (2006). Pozitivist Yaklaşımın Eğitim Yönetimi Alanına Yansıması, Alana Getirdiği Katkı ve Sınırlılıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (20), s. 40-51.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. (Third Edition). London: SAGE.
- Field, A.P. (2018) *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.) London: SAGE Publications.
- Fitzsimons, D., James, K. T. ve Denyer, D. (2011). Alternative approaches for studying shared and distributed leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 313-328.
- Francescato, D., Mebane, M., Porcelli, R., Attanasio, C., & Pulino, M. (2007). Developing professional skills and social capital through computer supported collaborative learning in university contexts. *International Journal Of Human-Computer Studies*, 65(2), 140-152.

- Fry, B. R. ve Thomas, L. L. (1996). Mary Parker Follett: assessing the contribution and impact of her writings. *Journal of Management History*, 2(2), 11-19.
- Fu, L. ve Liu, Z. (2018). Distributed leadership in organizations: an investigation of antecedent conditions. *Chinese Management Studies*, 12(4), 682-700.
- Fullan, M. (2016). Amplify change with professional capital. *The Learning Professional*, 37(1), 44.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with ‘professional capital’. *Education Week*, 31(33), 30-36.
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S. ve Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 1-22.
- Gallie, D., Felstead, A., Green, F. ve Inanc, H. (2017). The hidden face of job insecurity. *Work, Employment and Society*, 31(1), 36-53.
- Gardner-McTaggart, A. (2021). It is time for a renewal of teacher's autonomy. *Education Journal Review*, 27(2), 14-19.
- Giacchetto, M. J. (2018). *Development of professional capital in the PLC analyzed through the lens of theory-u*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD/New York: St. John's University.
- Gibb, C. A. (1947). The principles and traits of leadership. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42(3), 267–284.
- Gibb, C. A. (1954). Leadership. G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology, Vol 2* içerisinde (ss.877-917), Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gibb, C. A. (1968). Leadership. G. Lindzey ve E. Aronson (Ed.). *Handbook of Social Psychology, Vol. 4*, (2nd Edition), içerisinde (ss.205–83), Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gobbi, M. (2010). Learning nursing in the workplace community: the generation of professional capital. Chris Blackmore (Ed.). *Social learning systems and communities of practice içerisinde* (s. 145-162). Springer: London.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. ve Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and

- student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Göksoy, S. (2016). Analysis of the Relationship between shared leadership and distributed leadership. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16 (65), 295-312. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejer/issue/42412/510649>.
- Gosling, J., Bolden, R. ve Petrov, G. (2009). Distributed leadership in higher education: What does it accomplish?. *Leadership*, 5(3), 299-310.
- Gökçe, B. (2018). *Toplumsal bilimlerde araştırma*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Gökyer, N. ve Yılmaz, G. (2018). İlkokul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik düzeyleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 565-583.
- Gökyer, N., Yılmaz, G. ve Koçak, O. (2018). Ortaokul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 795-810.
- Grant, C. (2008). We did not put our pieces together: Exploring a professional development initiative through a distributed leadership lens. *Journal of Education*, 44(44), 85-107.
- Grieve, R. ve Elliott, J. (2013). Cyberfaking: I can, so I will? intentions to fake in online psychological testing. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(5), 364-369.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and 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.
- Grover, J. S. (2019). *Empathetic student-centric decisional mindset: a grounded theory study of teachers' judgment experiences*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. ABD: University of North Dakota.

- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M. ve Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 25-48.
- Güçlü, N. ve Koşar, S. (2016). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güleç, F. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Siirt ili örnekleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güngör, G. ve Celep, C. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgüt içi bilgi paylaşımı, örgütsel öğrenme ve entelektüel sermaye düzeyleri arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 932-947.
- Güngör, S. ve Özcan, U. (2022). Karar kuramı ve karar verme. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (33), 119-125.
- Günkör, C. ve Özdemir, M. Ç. (2017). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt 15, Sayı 1, 70-90.
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M. ve Sarstedt, M. (2022). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (3rd Edition). Sage Publications.
- Hair, Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. (7th Edition). London: Pearson Education Limited.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (2009). Distributed leadership in schools: does system policy make a difference?. A. Harris (Ed.), *Studies in educational leadership (SIEL, Vol 7)* içerisinde (ss. 101-117). Springer Nature.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. F. (2012). Running on empty? Finding the time and capacity to lead learning. *NASSP Bulletin*, 97, 5-21.
- Hallo, L., Nguyen, T., Gorod, A. ve Tran, P. (2020). Effectiveness of leadership decision-making in complex systems. *Systems*, 8(1), 5.
- Hamzah, M. I. M. ve Jamil, M. F. (2019). The relationship of distributed leadership and professional learning community. *Creative Education*, 10(12), 2730-2741.

- Hanna, A. A., Smith, T. A., Kirkman, B. L. ve Griffin, R. W. (2021). The emergence of emergent leadership: A comprehensive framework and directions for future research. *Journal of Management*, 47(1), 76-104.
- Hanreddy, A. (2019). Reciprocity and professional capital as measures of success in a professional development School. *School-University Partnerships*, 12(2), 73-81.
- Hargreaves, A. (2013). *Professional capital and the future of teaching* (pp. 290-310). World Yearbook of Education 2013: Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects (Terri Seddon and John S. Levin, Eds.). Routledge.
- Hargreaves, A. ve Fullan, M. (2012) *Professional capital: transforming teaching in every school*, Teachers College, Columbia University.
- Hargreaves, A. ve Fullan, M. (2013). The power of professional capital. *The Learning Professional*, 34(3), 36-39.
- Hargreaves, A. ve Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*. Vol. 5 (3/4), 327-336.
- Harlow, L. L. (2005). *The essence of multivariate thinking: Basic themes and methods*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associations, Inc., Publishers.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading?. *Educational Management Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2005). Reflections on distributed leadership. *Management in Education*, 19(2), 10-12.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know. *A. Harris (Editör), Studies in educational leadership (SIEL, Vol 7) içerisinde* (11-21), Springer Nature.

- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Harris, A. ve Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Harris, A., Jones, M. ve Baba, S. (2013). Distributed leadership and digital collaborative learning: A synergistic relationship?. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 926-939.
- Heck, R. H. ve Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 867-885.
- Hevesli, T. T. (2016). *Paylaşılan liderliğin değişime açıklık ve iç girişimcilik üzerine etkileri: Konya gençlik hizmetleri ve spor il müdürlüğünde bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: KTO Karatay Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hickle, S. J. (2021). *The relationship of distributed leadership, social networks, and work experiences*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Indiana: Ball State University.
- Holloway, J., Nielsen, A. ve Saltmarsh, S. (2018). Prescribed distributed leadership in the era of accountability: The experiences of mentor teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(4), 538-555.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53 –60.
- Houghton, J. D., Neck, C. P. ve Manz, C. C. (2002). Self-leadership and super leadership: The heart and art of creating shared leadership in teams. C. L. Pearce ve J. A. Conger (Ed.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* içerisinde (ss.123-140), Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 323-352.
- Howell, J. P. ve Dorfman, P. W. (1981). Substitutes for leadership: Test of a construct. *Academy of Management Journal*, 24(4), 714–728
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research and practice* (Ninth edition). McGraw- Hill International.

- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hudson, P. ve Hudson, S. (2011). Distributed leadership and professional learning communities. *Australasian Journal of University Community Engagement*, 6(2), 1-17.
- Huffman, J. ve Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 6(3), 239-250.
- Hulpia, H. ve Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565-575.
- Hulpia, H., Devos, G. ve Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y. ve Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: A study in secondary education. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(7), 1745-1784.
- Ikoma, S. (2016). *Individual excellence versus collaborative culture: A cross-national analysis of professional capital in the us, finland, japan, and singapore*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD/Pensilvanya: The Pennsylvania State University College of Education.
- Işık, M. (2018). *Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Iyer, S., Kitson, B. ve Toh, B. (2005). Social capital, economic growth and regional development. *Regional Studies*, 39(8), 1015–1040.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.

- Jiang, M., Wang, H. ve Li, M. (2019). Linking empowering leadership and organizational citizenship behavior toward environment: The role of psychological ownership and future time perspective. *Frontiers in Psychology, 10*, 2612.
- Joo, Y. H. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professionalism: The case of Korean middle schools. *International Journal of Educational Research, 99*, 1-14.
- Kalfa, Y. (2006). *Okul büyüklüğünün kalite, verim ve öğrenci başarısına etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanungo, R. N. (1998). Leadership in organizations: Looking ahead to the 21st century. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 39*(1-2), 71-82.
- Karabulut, Y. O. (2022). *Okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş, M. ve Çobanoğlu, N. (2013). İlkokullarda entelektüel sermayenin ölçülmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(4), 158-181.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Kavraavcı, M. F. (2021). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve okul kültürü algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kelloway, K. E. (1998). *Using LISREL for Structural Equation Modeling: A Researcher's Guide*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kereci, N., Kereci, H. ve Gök, T. O. (2023). Dezavantajlı bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı güçlükler: Ordu ili örneği. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 6*(2), 145-159.
- Khan, A. ve Mahmood, M. K. (2020). Effects of distributed leadership on teachers' commitment and job satisfaction at secondary level. *Journal of Secondary Education and Research, 2*(2), 31-42.

- Kitsing, M., Boyle, A., Kukemelk, H. ve Mikk, J. (2016). The impact of professional capital on educational excellence and equality in Estonia. *Journal of Professional Capital and Community*. Vol. 1(3), 237-252.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2020). Evaluation of collective teacher efficacy from the perspective of four-frame leadership model. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 45(203), 347-365.
- Koçak, E. (2023). *Meslek yüksekokul öğrencilerinin istihdam edilebilirlik kariyer kararı öz yeterliği ve insan sermayesi algıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, E. (2011). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Paylaşımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri (İzmit Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimler Dergisi*, 1(1), 123-153.
- Köroğlu, G. ve Çoban, Ö. (2021). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik rollerinin incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies/İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 3 (1), 19-36. DOI: 10.48166/ejaes.867866.
- Kösem, S. Ş. (2018). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışlarına ve bu davranışların okul müdürlerince uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Güner, A. G. (2017). Okulların sahip oldukları sosyal sermayeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 102-122.

- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*(3), 607-610.
- Kurtay, M. Z. (2018). İlişkisel yöntem. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.). *Eğitim Yönetiminde Araştırma* içerisinde (s. 269-287). Ankara: Pegem Akademi.
- Lashway, L. (2003). Distributed leadership. *Research Roundup, 19*(4), 1-6.
- Lawless, J. (2009). *The advantages and disadvantages of attending rural and urban middle schools*. Unpublished Master's Research Project. Ohio: Ohio University, The Faculty of the College of Education.
- Leithwood, K., Mascall, B. ve Strauss, T. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools, 6*(1), 37-67.
- Limon, İ., Dilekç, Ü. ve Demirer, S. (2021). The mediating role of initiative climate on the relationship between distributed leadership and organizational resilience in schools. *International Journal of Contemporary Educational Research, 8*(1), 128-144.
- Lin, Q. (2022). The relationship between distributed leadership and teacher innovativeness: Mediating roles of teacher autonomy and professional collaboration. *Frontiers in Psychology, 13*, 948152.
- Lindsay-Law, S. A. (2019). *More than words: A basic interpretative approach to understanding internal accountability through adaptive leadership, relational trust, and professional capital*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: The George Washington University.
- Liu, Y., Bellibas, M. S., & Printy, S. (2018). How school context and educator characteristics predict distributed leadership. A hierarchical structural equation model with 2013 TALIS data. *Educational Management Administration & Leadership, 46*(3), 401-423
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş. ve Gümüş, S. (2020). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration and Leadership, 49*(3), 430-453.

- Lowin, A. (1968). Participative decision making: A model, literature critique, and prescriptions for research. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3(1), 68-106.
- Lu, X. ve Smith, R. (2021). Exploring the manifestation of distributed leadership in Chinese Higher Education. *International Journal of Leadership in Education*, 1-19.
- Lunenburg, F. C. (2012). Organizational structure: Mintzberg's framework. *International Journal of Scholarly, Academic, Intellectual Diversity*, 14(1), 1-8.
- Lyndon, S., Pandey, A. ve Navare, A. (2020). Shared leadership and team creativity: Investigating the role of cognitive trust and team learning through mixed method approach. *Personnel Review*, 49(9), 1805-1822.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.
- Malone, H. J., Rincón-Gallardo, S. ve Kew, K. (2017). *Future directions of educational change: Social justice, professional capital, and systems change*. Routledge.
- Manigart, S., Struyf, C. (1997). Financing high technology startups in Belgium: An explorative study. *Small Business Economics*, 9(2), 125-135.
- Manz, C. C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11(3), 585-600.
- Martin, J., Cormican, K., Sampaio, S. C. ve Wu, Q. (2018). Shared leadership and team performance: An analysis of moderating factors. *Procedia Computer Science*, 138, 671-679.
- Martin, R., Thomas, G., Charles, K., Epitropaki, O. ve McNamara, R. (2005). The role of leader-member exchanges in mediating the relationship between locus of control and work reactions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78(1), 141-147.
- Mayrowetz, D., Murphy, J., Seashore Louis, K. ve Smylie, M. A. (2007). Distributed leadership as work redesign: Retrofitting the job characteristics model. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 69-101.

- MEB. (2023). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2022/2023*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf adresinden erişildi.
- Medford, J. A. ve Brown, T. (2022). Newly appointed principals' challenges in learning and adjusting to school culture. *Heliyon*, 8(9).
- Melesse, T. ve Belay, S. (2022). Uplifting teachers' professional capital through promoting engagement in professional learning: Mediating effect of teacher job satisfaction. *Cogent Education*, 9(1), 2057102.
- Mermer, M. (2019). *Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinde dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mishra, P., Singh, U., Pandey, C. M., Mishra, P. ve Pandey, G. (2019). Application of student's t-test, analysis of variance, and covariance. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 22(4), 407-411.
- Mudrack, P. E. ve Farrell, G. M. (1995). An examination of functional role behavior and its consequences for individuals in group settings. *Small Group Research*, 26(4), 542-571.
- Nappi, J. S. (2014). The teacher leader: Improving schools by building social capital through shared leadership. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(4), 29-34.
- Nielsen, A. W. (2014). *This Is a Job!: Second Career Teachers' Cultural and Professional Capital and the Changing Landscape of Teaching*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). ABD: Arizona State University.
- Nikolaou, S. M. G., Papa, M. A. ve Zagkotas, V. I. (2017). The effective teacher and the efficient educational work. A sociological research study; Findings and suggestions. *Eastern Academic Journal*, 2, 1-8.
- Nolan, A. (2023). Tracing the interconnectedness of early childhood educators' professional capital. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(3), 219-233.

- Nolan, A. ve Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10-18.
- Noordegraaf, M. ve Schinkel, W. (2011). Professional capital contested: A Bourdieusian analysis of conflicts between professionals and managers. *Comparative Sociology*, 10 (1), 97-125.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice*. (5th Edition). California: SAGE Publications, Inc.
- Obilor, E. I. (2019). Influence of teaching effectiveness on students' learning outcome. *International Journal of Innovative Social and Science Education Research*, 7(2), 37-48.
- OECD. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> adresinden erişildi.
- OECD. (2019). TALIS 2018 technical report. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf
- OECD. (2022). Education at a glance 2022: OECD indicators. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/3197152b-en.pdf?expires=1699639326&id=id&accname=guest&checksum=F6C6A00455E303D2779F9C5D5D9DE227> adresinden erişildi.
- Ofluoğlu, K. (2023). *Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin iş birliği arasındaki ilişkide güç mesafesinin düzenleyicilik rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ornstein, A. C. (1977). Teachers as professionals. *Social Science*, 52(3), 139-144.
- Orton, J. D. ve Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
- Osborne, J. W. ve Waters, E. (2019). Four assumptions of multiple regression that researchers should always test. *Practical Assessment, research, and Evaluation*, 8(1).

- Osmond-Johnson, P. (2017). Leading professional learning to develop professional capital: the saskatchewan professional development unit's facilitator community. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(1), 26-42.
- Öksüzler, O. (2006). Sosyal sermaye, güven ve belirleyicileri: bir panel analizi. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (12), 108-129.
- Özbaşı, D. (2019). Örneklem belirleme. K. Yılmaz ve R. S. Arık (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri içerisinde* (s. 101-126). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: eğitim yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 44 (2), 29-42.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 4 (4), 575-598. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10322/126576>.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayınları.
- Özek, B. Y. (2020). Liderlik yaklaşımları. Özdemir, M. (Ed.). *Yönetme sanatı lider yöneticinin el kitabı içerisinde* (s. 208-223). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *İlköğretim Online*, 12 (1), 2-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8586/106671>.
- Özkan, M. ve Çakır, Ç. (2017). Dağıtılmış liderlik ölçeği'nin geliştirilmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences*. vol: 8, issue: 30, pp. (1629-1660).
- Özkan, M., ve Oğuz, M. M. (2023). Okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Trakya Journal of Education*, 13(3).
- Özmuş, M. (2018). Okul yönetiminde karar sürecine öğrenci, veli ve personelin katılması: paylaşımcı liderlik bakımından bir analiz. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*. 1(2), 94-103.
- Öztürk, H. K. (2019). Araştırma modelleri ve türleri. K. Yılmaz ve R. S. Arık (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri içerisinde* (s. 76-100) Ankara: Pegem Akademi.

- Özuyulası, A. (2021). *Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Park, V. ve Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership: District and school connections in data-driven decision-making. *School Leadership and Management*, 29(5), 477-494.
- Parlar, H., Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2020). The relationship between social capital and innovativeness climate in schools: The intermediary role of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 232-244.
- Pearce, C. L. ve Conger, J. A. (2002). All those years ago: The historical underpinnings of shared leadership. C. L. Pearce ve J. A. Conger (Ed.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* içerisinde (ss.1-18), Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Perkin, H. (1989). *The rise of professional society: England since 1880*. Psychology Press.
- Pescosolido, A. T. (2002). Emergent leaders as managers of group emotion. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 583-599.
- Plagens, G. K. (2011). Social capital and education: Implications for student and school performance. *Education and Culture*, 27(1), 40-64.
- Polatcan, M. (2021). An exploration of the relationship between distributed leadership, teacher agency, and professional learning in Turkey. *Professional Development in Education*, 1-15.
- Quinteiro, P. M., Passos, A. ve Curral, L. (2016). Thought self-leadership and effectiveness in self-management teams. *Leadership*, 12(1), 110-126.
- Ray, H. (2019). *Okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Reisinger, Y. ve Mavondo, F. (2007). Structural equation modeling: Critical issues and new developments. *Journal of Travel and Tourism Marketing*, 21(4), 41-71.
- Reisinger, Y. ve Turner, L. (1999). Structural equation modeling with Lisrel: application in tourism. *Tourism Management*, 20(1), 71-88.

- Resmî Gazete. (2021). Millî Eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm>
- Richards, K., Litchfield, C. ve Osborne, J. (2022). ‘We need a whole range of different views’: exploring the lived experiences of women leaders in Australian rules football. *Sport in Society*, 25(10), 1940-1956.
- Richardson, J. L. (2017). *Mediating for Professional Capital Using an Online Collaborative Space: A Case Study Exploring Literacy Teachers' Decision-Making Processes*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD/Arkansas Eyaleti: University of Arkansas.
- Rowe, W. G. ve Guerrero, L. (2011). *Cases in leadership*. (2nd Edition). California: SAGE Publications, Inc.
- Sadoula, G. ve Korumaz, M. (2020). Yönetici ve Öğretmenlerin Dağıtımçı Liderlik Deneyimleri; Fenomenolojik Bir Araştırma. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5 (2), 320-345.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/55125/787066>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Seaton, M. R. (2019). *Using School Leadership Teams as Professional Learning Communities to Improve Professional Capital and Leadership*. Yayınlanmamış doktora tezi. ABD: Illinois State University.
- Seibert, S. E., Wang, G. ve Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: a meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 981-1003.
- Sergiovanni, T. J. (1992). Why we should seek substitutes for leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 41-45.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37-46.

- Sevim, H. İ. ve Kaya, A. (2022). Okullardaki dağıtımcı liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(2), 86-106.
- Sheng, Z., Watkins, S., Yoon, S. W. ve Kim, J. (2021). Examining schools as learning organizations: an integrative approach. *The Learning Organization*, 28(4), 383-396.
- Shirley, D. (2016). Three forms of professional capital: systemic, social movement, and activist. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(4), 302-320.
- Sırakaya, M. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin teknoloji kabul durumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 578-590.
- Sims, H. P. ve Manz, C. C. (1991). Superleadership: Beyond the myth of heroic leadership. *Organizational Dynamics*, 19(4), 18-35.
- Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. MetaLibri Digital Library.
- Snow, J. L., Martin, S. D. ve Dismuke, S. (2015). "We do more than discuss good ideas": a close look at the development of professional capital in an elementary education liaison group. *Teacher Education Quarterly*. 42(2), 42-63.
- Sorm, S. (2019). *Kamboçya ilkokullarında öğretimin ve öğrenme kalitesinin geliştirilmesinde okul yöneticisinin pedagojik liderlik uygulamaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Soyer, B. B. (2023). *Öğretim üyelerinin profesyonel sermayeleri ile akademik yaşamları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

- Spillane, J. P., Halverson, R. ve Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P., Halverson, R. ve Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 3-34.
- Stewart, G. L., Courtright, S. H. ve Manz, C. C. (2011). Self-leadership: A multilevel review. *Journal of Management*, 37(1), 185-222.
- Stichter, S. A. (2019). *Teacher Professional Development and Learning: Achieving Professional Capital Through Digital Resources*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). ABD: New Mexico State University.
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 24(3), 249-265.
- Sun, A. ve Xia, J. (2018). Teacher-perceived distributed leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: A multilevel SEM approach using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*, 92, 86-97.
- Supovitz, J. A. ve Tognatta, N. (2013). The impact of distributed leadership on collaborative team decision making. *Leadership and Policy in Schools*, 12(2), 101-121.
- Şahin, C., Akan, D. ve Başar, M. (2014). Okullardaki sosyal ve entelektüel sermaye ilişkilerinin ve düzeyinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 300-320.
- Şahin, F. (2012). Büyük adam düşüncesinden liderlikte özellikler kuramına kavramsal bir bakış. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13(1), 141-163.
- Şarbay, B. (2018). *Okullarda öğretmenlerin paylaşılan liderlik alguları ile psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şarbay, B. ve Botancı, B. A. (2018). Okullarda Paylaşılan Liderlik Uygulamaları ile Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri Arasındaki İlişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. 6 (2), 1-21.
- Şen, C., Mert, İ. S. ve Eroğluer, K. (2019). Çalışanların psikolojik sermaye alt boyutlarının demografik özellikler bağlamında değişkenliği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 1171-1192.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri, Siyasal Basın ve Dağıtım.

- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. M. Baloğlu (çev. ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Talan, T. (2010). Distributed leadership: Something new or something borrowed. *Exchange*, 32(3), 8-12.
- TEDMEM. (2023). 2022 eğitim değerlendirme raporu. <https://tedmem.org/storage/publications/July2023/LAImPTRTIAZgnWYFXcPh>.
- Tekbıyık, A. (2019). İlişkisel araştırma yöntemi. Özmen, H. ve Karamustafaoğlu O. (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri içerisinde* (s. 163-178). Ankara: Pegem Akademi.
- Thorpe, R., Gold, J. ve Lawler, J. (2011). Locating distributed leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 239-250.
- Tian, M., Risku, M. ve Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(1), 146-164.
- Tong, W. ve Razniak, A. (2017). Building professional capital within a 21st century learning framework. *Journal of Professional Capital and Community*. 2(1), 36-49.
- Torres, D. G. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in US schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 111-123.
- Tranmer, M., Murphy, J., Elliot, M. ve Pampaka, M. (2008). Multiple linear regression. *The Cathie Marsh Centre for Census and Survey Research (CCSR)*, 2020-01.
- Triandis, H. C. (2019). *Individualism and collectivism*. Routledge.
- Tutar, H. Ve Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Uçar, R. ve Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (60), 198-216. DOI: 10.17755/esosder.289661.
- Uğurlu, C. T. ve Arslan, C. (2015). Öğretmenlerin örgütsel kimlik ve okula güven düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 72-85.

- Uğuz, H. E. (2010). *Sosyal sermaye; kişisel ve kurumsal gelişmeye farklı bir yaklaşım*. Ankara: Orion kitabevi.
- Uslu, B. ve Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 32(2).
- Uslu, E. M. (2022). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlikleri, sosyal beceri düzeyleri ve sosyal sermaye birikimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ülgen, H., Mirze, S. K. (2007). *İşletmelerde stratejik yönetim*. (4. Basım). İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. ve Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Vine, B., Holmes, J., Marra, M., Pfeifer, D. ve Jackson, B. (2008). Exploring co-leadership talk through interactional sociolinguistics. *Leadership*, 4(3), 339-360.
- Walker, A. E. (2017). *Elementary Teachers' Perception of Professional Capital within Their Community of Practice*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD/Georgia Eyaleti: Mercer University.
- Watts, D. S. ve Richardson, J. W. (2020). Leveraging professional development to build professional capital in international schools in Asia. *Journal of Professional Capital and Community*. Vol. 5(2),167-182.
- Woods, P. A. ve Gronn, P. (2009). Nurturing democracy: The contribution of distributed leadership to a democratic organizational landscape. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(4), 430-451.
- Woods, P. A. ve Roberts, A. (2016). Distributed leadership and social justice: Images and meanings from across the school landscape. *International Journal of leadership in Education*, 19(2), 138-156.
- Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.

- Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Yalçın, A. Y., Özan, M. B. ve Özdemir, T. Y. (2021). Ücretli öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesi üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Science Research*, 10(1), 122-136.
- Yalçın, B., Fırat, F., Polat, O. ve Fırat, M. (2022). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 19, 19-31.
- Yarçın, S. (2011). Pierre bourdieu'da sosyal sermaye kavramı. *Akademik İncelemeler Dergisi*. cilt:6 s:1, s. 125-135.
- Yetim, Z. (2015). *İlköğretim kurumlarında dağıtımçı liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Seydikemer örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, N. (2015). *Çoğulcu liderlik özellikleri: Eğitim kurumlarında bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, N. (2017). Dağıtımçı liderlik: Kavramsal bir çerçeve. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 18-25. DOI: 10.32570/ijofe.356850.
- Yıldız, S. (2021). *Ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyi ile bilgi paylaşım düzeyi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yılmaz, A. I. ve Beycioğlu, K. (2017). Distributed leadership behaviours among elementary school teachers. *Online Submission*, 12(1), 41-61.
- Yılmaz, Y. ve Yıldırım, A. (2021). Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sinizm ile psikolojik sermaye arası ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 607-636.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.

- Zaleznik, A. (1981). Managers and leaders: Are they different?. *The Journal of Nursing Administration, 11*(7), 25-31.
- Zheng, X., Yin, H. ve Liu, Y. (2019). The relationship between distributed leadership and teacher efficacy in China: The mediation of satisfaction and trust. *The Asia-Pacific Education Researcher, 28*, 509-518.

EKLER

EK-1. Uyarlama Öncesi Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği Formu

EK-2. Uyarlama Sonrası Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği

EK-3. Dağıtılmış Liderlik Ölçeği Formu

EK-4. Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği Uyarlama İzin Metni

EK-5. Dağıtılmış liderlik Ölçeği Uygulama İzin Metni

EK-6. Etik Kurul İzin Belgesi

EK-7. MEB Uygulama İzin Belgesi

EK-8. Paylaşımçı Liderlik Regresyon Modeline İlişkin Histogram ve Saçılım Grafikleri

EK-1. Uyarılama Öncesi Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği Formu

ÖĞRETMENLERİN PORFESYONEL SERMAYESİ ÖLÇEĞİ *

Lütfen aşağıdaki ifadelere ne derece katılıp katılmadığınızı belirtiniz.

Her satırda yalnızca bir şıkki işaretleyin.

	Kesinlikle katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Dezavantajlı öğrencilerin çoğunun öğrenmelerini ilerletebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Dersine girdiğim öğrenciler bir üst sınıfa geçtiklerinde alanımla ilgili konu(lar)daki sınıf çalışmaları için hazır durumdadırlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Bir öğretmen olarak yapabileceğim sınırlıdır. Eğer öğrenci çaba göstermiyorsa, bu her zaman benden kaynaklı değildir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Öğretim becerilerimi geliştirmek için düzenli olarak profesyonel öğrenme fırsatları ararım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Öğretim becerilerimi geliştirmek için gereken mesleki gelişim bana sunuluyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Okulum bana mesleki gelişimi ve uygulamalarımı geliştiren kariyer fırsatları sağlıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Okulumdaki yöneticiler mesleki uygulamalarımı geliştirmek için	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ihtiyacım olan geri bildirimleri sağlıyor.					
8. Öğretim becerilerimi destekleyebilecek uzmanlara kolayca erişebilir ve onlara danışabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Şimdiye kadar yetenek ve uzmanlığıma en uygun sınıf(lar)a atandım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Okulumuz, etkili öğretmenleri cezbetmeye son derece öncelik vermektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Okulumda, öğretmenlik deneyimi az olan öğretmenler genellikle en çok ihtiyaç duyulan sınıflara yerleştirilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili okul çapında kararlar almak söz konusu olduğunda çok az etkili olduğumu hissediyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Meslektaşlarım ve ben, bütün öğrencilerin öğrenmesine ilişkin yüksek beklentilere sahibiz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Okul programımda öğretim uygulamamı diğer öğretmenlerle birlikte incelemek ve geliştirmek için gerekli zaman ayrılmıştır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Öğrenci çalışmalarını diğer öğretmenlerle işbirliği içerisinde düzenli olarak incelerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Sınıflar arasında öğrenci başarısındaki farklılıkların nedenlerini araştırmak için diğer öğretmenlerle birlikte çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Diğer meslektaşlarımın derslerini gözlemleme fırsatım oluyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Meslektaşlarıma, sınıf uygulamalarına ilişkin geri bildirim sağlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için meslektaşlarımla yeni öğretim yöntemlerini paylaşıp ve test ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Bu okulda birlikte çalıştığım öğretmenlere profesyonel rehberlik ve destek konusunda güvenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Müdürümüzün iştirak ettiği öğretmenler kurulu toplantılarına düzenli olarak katılırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Okulumdaki diğer öğretmenlerle işbirliği yaparak öğretim yöntemimi geliştiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Okulumdaki diğer öğretmenlerle birlikte çalışarak öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkilerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Sınıflarımızdaki öğretim ve	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

öğrenme süreçlerini geliştirmek amacıyla diğer okullardaki öğretmenlerle işbirliği yaparım.

25. Mesleki uygulamalarıma rehberlik eden kararların çoğu, okulumdaki diğer öğretmenlerle paylaşılan bir dizi ahlaki değere dayanmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Öğretim yöntemimi her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına uyarlamak için kapsamlı bir öğretim stratejisi geliştiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Bir ders planladığım gibi gitmediğinde, dersin öngörülen kazanımlarından sapmadan planı hemen değiştirebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Herhangi bir günde, dersimde nelerin işe yarayıp nelerin yaramadığına dair kanıt sunabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Öğretim yaparken derslerimin ne kadar iyi gittiğine yönelik çıkarımlarda bulunmak benim için doğal bir durum halini aldı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Derslerimde neyin işe yaramadığını düşünmek ve bir dahaki sefere işleri nasıl daha iyi yapacağımı bulmak için düzenli olarak kendime zaman ayırırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Diğer öğretmenlere rehberlik etme veya koçluk yapma yeteneğime	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

güvenirim.					
32. Başka öğretmenler sınıfımı ziyaret ederse, onların önünde ders işlemekten rahatsız olabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Öğretmeyle ilgili aldığım kararların çoğu, somut araştırmalara ve deneyimlerime dayanmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Öğrenci performansı ile ilgili verileri, meslektaşlarımla birlikte düzenli olarak analiz eder ve bunlara göre hareket ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. İşime olan tutkum sınıfta aldığım kararları geliştirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Öğretim yöntemim, etkili uygulamalara dair güncel eğitim araştırmalarıyla uyumludur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanın işaretleyiniz.

2. Ne tür bir okulda çalışıyorsunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- İlkokul
 Ortaokul
 Lise

3. Branşınız nedir? *

4. Aşağıdakilerden hangisi çalıştığınız okulun konumunu en iyi şekilde tanımlar? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Kentsel
 Kenar mahalle
 Kırsal

5. Çalıştığınız okulda kaç öğrenci okumaktadır? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- 50'den az öğrenci
 51-100 öğrenci
 100-300 öğrenci
 300-600 öğrenci
 600-1000 öğrenci
 1000'den fazla öğrenci

6. Çalıştığınız okulda kaç öğretmen görev yapmaktadır? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- 1-2 öğretmen
 3-10 öğretmen
 11-30 öğretmen
 31-50 öğretmen
 51-75 öğretmen
 75'ten fazla öğretmen

7. Tamamladığınız en yüksek örgün eğitim seviyesi nedir? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Lise veya daha düşük seviye
 Lisans
 Tezsiz yüksek lisans
 Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans
 Tezli yüksek lisans
 Doktora

8. Lütfen uzmanlık alanınıza/mesleğinize ilişkin sertifika ve belgelerinizi listeleyiniz:

9. Öğretmen olarak istihdam durumunuz nedir? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Kadrolu
 Sözleşmeli
 Ücretli

10. Ne kadar süredir öğretmen olarak çalışıyorsunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bu benim ilk yılım
 1-2 yıldır
 3-5 yıldır
 6-10 yıldır
 11-15 yıldır
 16-20 yıldır
 20 yıldan fazla süredir

11. Bu okulda ne kadar süredir öğretmen olarak çalışıyorsunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bu benim ilk yılım
 1-2 yıldır
 3-5 yıldır
 6-10 yıldır
 11-15 yıldır
 16-20 yıldır
 20 yıldan fazla süredir

12. Cinsiyetiniz nedir? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Erkek
 Kadın

13. Kaç yaşındasınız? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- 25 altı
 25-29
 30-39
 40-49
 50-59
 60+

14. Lütfen, son olarak eklemek istediğiniz yorum veya önerilerinizi belirtiniz:

EK-2. Uyarılama Sonrası Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği Formu

ÖĞRETMENLERİN PROFESYONEL SERMAYESİ ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadelere ne derece katılıp katılmadığınızı belirtiniz.

1. *

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	Kesinlikle katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Okulum bana öğretim becerilerimi geliştirmek için gerekli olan mesleki gelişimi sunuyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Okulum bana mesleki gelişimimi ve uygulamalarımı geliştiren kariyer fırsatları sağlıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Okulumdaki yöneticiler mesleki uygulamalarımı geliştirmek için ihtiyacım olan geri bildirimleri sağlıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Öğretim becerilerimi destekleyebilecek uzmanlara kolayca erişebilir ve onlara danışabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Şimdiye kadar yetenek ve uzmanlığım en uygun sınıf(lar)a atandım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Okulumuz, etkili öğretmenleri cezbetmeye son derece öncelik vermektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Öğrenci çalışmalarını diğer öğretmenlerle işbirliği içerisinde düzenli olarak incelerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Sınıflar arasında öğrenci başarısındaki farklılıkların nedenlerini araştırmak için diğer öğretmenlerle birlikte çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Diğer meslektaşlarının derslerini gözlemleme fırsatım oluyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Meslektaşlarıma, sınıf uygulamalarına ilişkin geri bildirim sağlanm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için meslektaşlarımla yeni öğretim yöntemlerini paylaşır ve test ederim.

12. Bu okulda birlikte çalıştığım öğretmenlere profesyonel rehberlik ve destek konusunda güvenirim.

13. Dezavantajlı öğrencilerin çoğunun öğrenmelerini ilerletebilirim.

14. Öğretim becerilerimi geliştirmek için düzenli olarak profesyonel öğrenme fırsatları ararım.

15. Öğretim yöntemimi her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına uyarlamak için kapsamlı bir öğretim stratejisi geliştiririm.

16. Bir ders planladığım gibi gitmediğinde, dersin öngörülen kazanımlarından sapmadan planı hemen değiştirebilirim.

17. Herhangi bir günde, dersimde nelerin işe yarayıp nelerin işe yaramadığına dair kanıt sunabilirim.

18. Öğretim yaparken derslerimin ne kadar iyi gittiğine yönelik çıkarımlarda bulunmak benim için doğal bir durum haline geldi.

19. Derslerimde neyin işe yaramadığını düşünmek ve bir dahaki sefere işleri nasıl daha iyi yapacağımı bulmak için düzenli olarak kendime zaman ayırıyorum.

20. Diğer öğretmenlere rehberlik etme veya koçluk yapma yeteneğime güvenirim.

21. Öğretmeyle ilgili aldığım kararların çoğu,

somut araştırmalara ve deneyimlerime dayanmaktadır.

22. İşime olan tutkum sınıfta aldığım kararları geliştirir.

23. Öğretim yöntemim, etkili uygulamalara dair güncel eğitim araştırmalarıyla uyumludur.

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanını işaretleyiniz.

2. Ne tür bir okulda çalışıyorsunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- İlkokul
 Ortaokul
 Lise

3. Aşağıdakilerden hangisi çalıştığınız okulun konumunu en iyi şekilde tanımlar? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Kentsel
 Kenar mahalle
 Kırsal

4. Çalıştığınız okulda kaç öğrenci okumaktadır? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- 50'den az öğrenci
- 51-100 öğrenci
- 100-300 öğrenci
- 300-600 öğrenci
- 600-1000 öğrenci
- 1000'den fazla öğrenci

5. Çalıştığınız okulda kaç öğretmen görev yapmaktadır? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- 1-2 öğretmen
- 3-10 öğretmen
- 11-30 öğretmen
- 31-50 öğretmen
- 51-75 öğretmen
- 75'ten fazla öğretmen

6. Tamamladığınız en yüksek örgün eğitim seviyesi nedir? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Lise veya daha düşük seviye
- Lisans
- Tezsiz yüksek lisans
- Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans
- Tezli yüksek lisans
- Doktora

7. Öğretmen olarak istihdam durumunuz nedir? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Kadrolu
 Sözleşmeli
 3. seçenek

8. Ne kadar süredir öğretmen olarak çalışıyorsunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bu benim ilk yılım
 1-2 yıldır
 3-5 yıldır
 6-10 yıldır
 11-15 yıldır
 16-20 yıldır
 20 yıldan fazla süredir

9. Bu okulda ne kadar süredir öğretmen olarak çalışıyorsunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Bu benim ilk yılım
 1-2 yıldır
 3-5 yıldır
 6-10 yıldır
 11-15 yıldır
 16-20 yıldır
 20 yıldan fazla süredir

10. Cinsiyetiniz nedir? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Kadın
 Erkek

11. Kaç yaşındasınız? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- 25 altı
 25-29
 30-39
 40-49
 50-59
 60+

12. Branşınız nedir? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Sınıf Öğretmenliği
 Türkçe - Türk Dili ve Edebiyatı
 İlköğretim Matematik - Matematik
 Yabancı Dil (İngilizce, Arapça, Almanca vd.)
 Sosyal Bilgiler - Tarih - Coğrafya
 Fen Bilgisi - Fizik - Kimya- Biyoloji
 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
 İmam Hatip Meslek Dersleri
 Diğer Meslek Dersleri
 Beden Eğitimi
 Rehberlik
 Felsefe grubu
 Bilgisayar - Bilişim -Teknoloji ve Tasarım
 Müzik
 Özel Eğitim
 Diğer: _____

EK-3. Dağıtılmış Liderlik Ölçeği Formu

Ek 1. Dağıtılmış Liderlik Ölçeği

1. Okulumuzda yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiş liderlik rolleri vardır.
2. Yöneticilerin öğretmenlerle görüşmeleri için daima zamanları vardır.
3. Okulumuzda görüş alışverişinde bulunmak için konu ile ilgili bütün çalışanların katıldığı toplantılar düzenlenir.
4. Okulumuzda liderlik rollerini üstlenen öğretmenlere, okula katkıda bulunmaları amacıyla yönetim tarafından yeterli destek sağlanır.
5. Okulumuzda bütün çalışanlar tarafından paylaşılan bir vizyon vardır.
6. Okulumuzun vizyonu bütün paydaşlar (yöneticiler, öğretmenler, diğer çalışanlar, öğrenciler, veliler) tarafından bilinir.
7. Okulumuzda bütün çalışanlar ortak misyonumuzu açıklayabilir.
8. Okulumuzun hedefleri çalışanlar tarafından beraberce belirlenir.
9. Okulumuzun hedefleri ile misyonu uyumludur.
10. Okulumuzun hedefleri çalışanlar tarafından her yıl yeniden düzenlenir.
11. Okulumuzun stratejik planı geliştirilirken yönetici kadronun görüşlerine başvurulur.*
12. Okulumuzda herkesin benimsediği ortak değerler vardır.
13. Okulumuzda öğretmenler birbirlerinin yeteneklerine güvenir.
14. Okulumuzda çalışanlar arasında karşılıklı saygı vardır.
15. Okulumuzda çalışanlar arasında güvene dayalı iletişim vardır.
16. Okulumuzdaki bütün öğretmenler eğitimsel konularla ilgili bilgilerini ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşır.
17. Bütün çalışanlar olarak okulumuzdaki sorunlara çözüm bulmak için birlikte çalışırız.
18. Okulun ortak hedeflerine ulaşmak için birbirimizle işbirliği yaparız.
19. Okulumuzda çalışanlar olarak ortak sorumlulukları paylaşırız.
20. Okuldaki sorunların çözümü için gerektiğinde velilerle işbirliği yaparız.
21. Ebeveynlerin çocukların eğitiminde etkili olmasını sağlamak adına okul çalışanları ve veliler iş birliği yaparlar.
22. Okulumuzda bütün çalışanlar öğrenci başarısından sorumlu tutulur.
23. Okul içinde yapılan herhangi bir işle ilgili görüşlerimizi çekinmeden ifade ederiz.
24. Okul yönetimi, zümre ve şube toplantılarında ortaya çıkan sorunların çözümüne katkı sunar.
25. Okul müdürü, çalışanların karar verme sürecine aktif olarak katılmalarını teşvik eder.
26. Tüm çalışanlar resmi statülerinden bağımsız olarak görüşlerini bildirmeye teşvik edilir.
27. Okul yönetimi öğretmenlerin akademik gelişmeleri takip etmesi için gerekli ortamı sağlar.
28. Öğretimin iyileştirilmesine kendi fikirlerimizle katkıda bulunma özgürlüğümüz vardır.
29. Bütün görevler, çalışanlar arasında uzmanlık alanlarına göre dağıtılır.
30. Okul müdürü öğretimin iyileştirilmesi konularında öğretmenlerin önerilerini dikkate alır.
31. Okul yönetimi, bütün öğretmenleri akademik başarıyı geliştirmek için iş birliği, grup veya takım çalışması yapmaları konusunda cesaretlendirir.
32. Okul yönetimi, öğretmenlerin bilgi, beceri, uzmanlık ve deneyimlerini dikkate alarak liderlik rolleri üstlenmelerini cesaretlendirir.

EK-4. Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği Uyarlama İzin Metni



Doğan ÖZLÜK
7.01.2022 (Cum) 21:29

🔗 Tümünü yanıtla | v

Dear Professor Fullan,

I am a research assistant and Ph.D. candidate in the Department of Educational Administration at Anadolu University, Turkey. In my Ph.D. thesis, I am planning to investigate the relationship between school principals' professional capital and shared leadership behaviors. I and my advisor, Dr. Ahmet Aypay, are very interested in exploring how professional capital works among school principals in the Turkish context.

So, I want to adopt one or both of the following questionnaires you and Professor Hargreaves developed into the Turkish context and to use them in my Ph.D. research: "Principals' Professional Capital Survey" and "Teachers' Professional Capital Survey". But for that, I need access to the copies of the surveys (text/items) to decide which one is more suitable for my Ph.D. research.

I am aware of the copyright issues, and I will not use them for purposes other than those I have mentioned here, and I will comply with all ethical requirements. Hence, I ask your support in my Ph.D. thesis research by giving me access to your surveys.

Wish you the best and a happy new year,
Dogan

Doğan Özlük, Resc. Assist. & Ph.D. Can.
Department of Educational Administration
Faculty of Education
Anadolu University
Eskişehir
Turkey



Michael Fullan

7.01.2022 (Cum) 21:35

Kime: Doğan ÖZLÜK ↗

🔗 Tümünü yanıtla | v

Permission granted as per restricted uses as specified below.
m

EK-5. Dağıtılmış liderlik Ölçeği Uygulama İzin Metni

Merhabalar sayın hocalarım. Ben Doğan Özlük, Anadolu Üniversitesi Eğitim Yönetiminde araştırma görevlisi ve doktora öğrencisiyim. "Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeyleri ile Paylaşımçı Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki" konulu doktora tezi yazmaktayım. Bu bağlamda onayınız olması durumunda geliştirdiğiniz Dağıtılmış Liderlik Ölçeği'ni araştırmamda uygulamayı planlamaktayım. Bu yöndeki istihhamımın olumlu cevaplanmasını talep eder, saygılarımla arz ederim. İyi çalışmalar efendim.

Doğan Özlük, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi ve doktora öğrencisi.

Merhabalar,

Çalışmanızda ölçeğimizi kullanmanızdan mutluluk duyarız. Doktora tezinizde seçtiğiniz konuya teorik çerçeve oluşturan her iki değişkenle de ilgileniyoruz. Profesyonel sermaye danışmanınızla birlikte yazdığınız makaleden (Özlük, D. & Aypay, A. (2021). Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi: Bir Literatür İncelemesi . Anadolu University Journal of Education Faculty , 5 (2) , 223-245 . DOI: 10.34056/aujef.850848) sonra gündemimize geldi. Dolayısıyla çalışmanızda katkı sağlayabileceğimiz başka bir konu olursa da, katkı sağlamak isterim.

Biz çalışmalarınızda 'paylaşımçı' yerine 'dağıtılmış' kavramını kullanmayı tercih etmiştik. Liderlik kapasitesinin birinin tekelinde olmadığını daha iyi vurguladığı düşüncesiyle.

Ölçeğin geliştirme aşamasına ilişkin makalede kullanmadığımız ve ihtiyaç duyduğunuz bir psikometrik özellik olursa lütfen haber verin.

Çalışmalarınızda başarılar diler, saygı ve sevgilerimi sunarım.

Metin ÖZKAN, Doç. Dr.
Gaziantep Üniversitesi








EK-6. Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 17.10.2022 Protokol No: 422775

Tarih: 22.11.2022



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Düzeyleri ile Paylaşımçı Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Ahmet AYPAY
TEZ YAZARI:	Doğan ÖZLÜK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Sâime ÖZÇE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.)	 Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
 Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. İbrahim Cemil ULUKAN (Açıköğretim Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İktisadi Bil. Fak.)

EK-7. MEB Uygulama İzin Belgesi



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-68362084
Konu : Doğan ÖZLÜK'ün Araştırma İzni

13.01.2023

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) 03.01.2023 tarihli ve 465550 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 12.01.2023 tarihli ve 68202653 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı öğrencisi Doğan ÖZLÜK'ün, Prof. Dr. Ahmet AYPAY danışmanlığında hazırladığı "Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Düzeyleri ile Paylaşım Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazınız ve ekleri ile istenilen araştırma izni talebi incelenmiş, uygun görülmüş ve valilik makamından alınan ilgi (c) olur ekte gönderilmiş olup Bakanlığımızın ilgi (a) genelgesininin 25 inci maddesi gereği çalışmada ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Pervin TÖRE
İl Millî Eğitim Müdürü

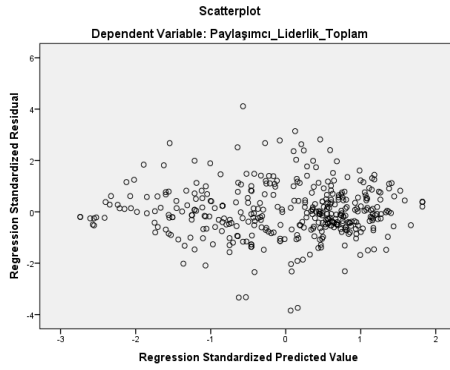
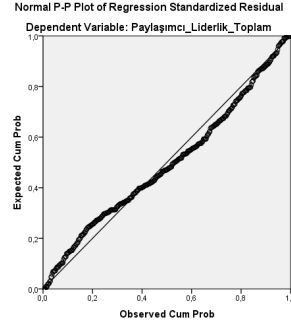
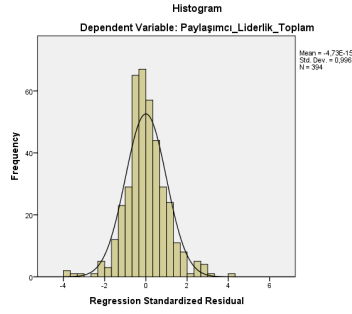
Ek:

- 1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
- 3-Ölçme Araçları (13 Sayfa)

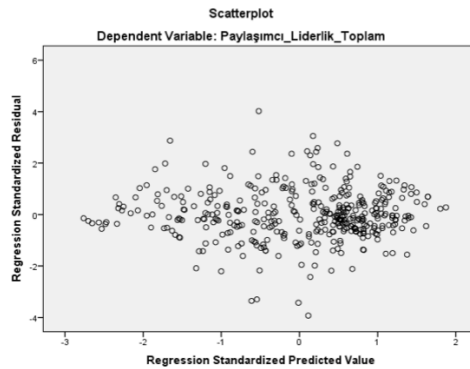
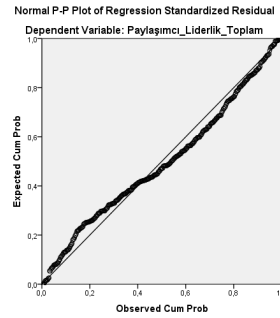
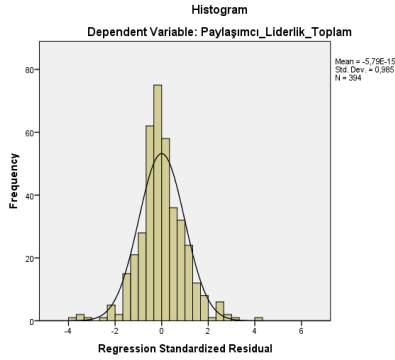
EK-8. Paylaşımçı Liderlik Regresyon Modeline İlişkin Histogram ve Saçılım Grafikleri

Paylaşımçı Liderliğin Toplamının Bağımlı Değişken Olduğu Regresyon Modeline Ait Grafikler

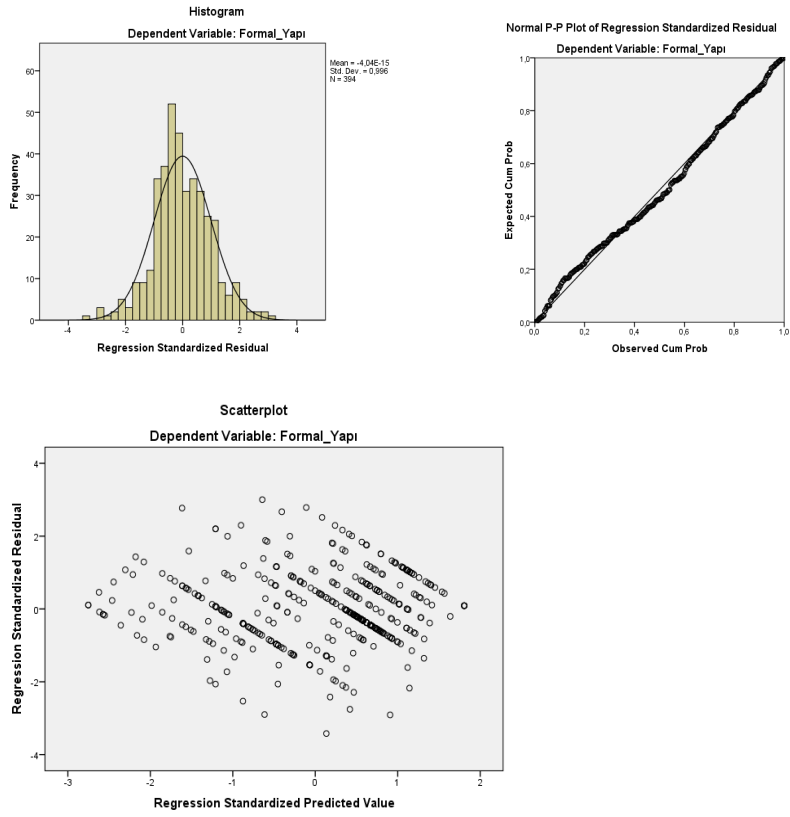
1. Model



2. Model

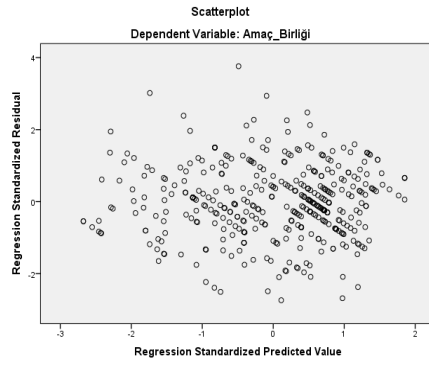
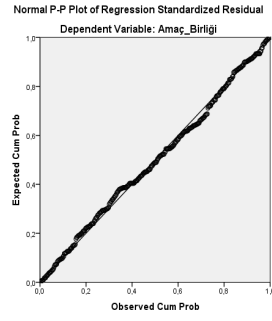
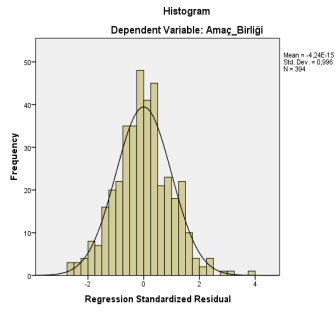


Formal Yapı Boyutunun Bağımlı Değişken Olduğu Regresyon Modeline Ait Grafikler

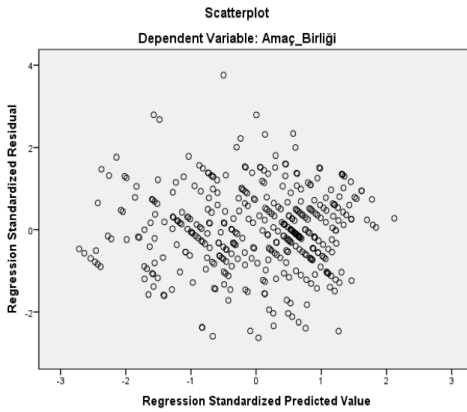
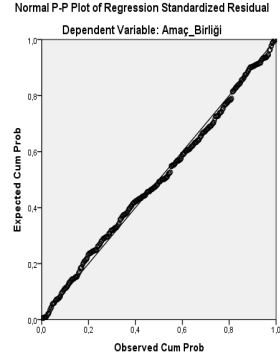
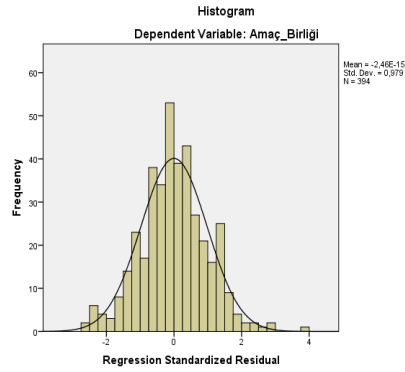


Amaç Birliği Boyutunun Bağımlı Değişken Olduğu Regresyon Modeline Ait Grafikler

1. Model

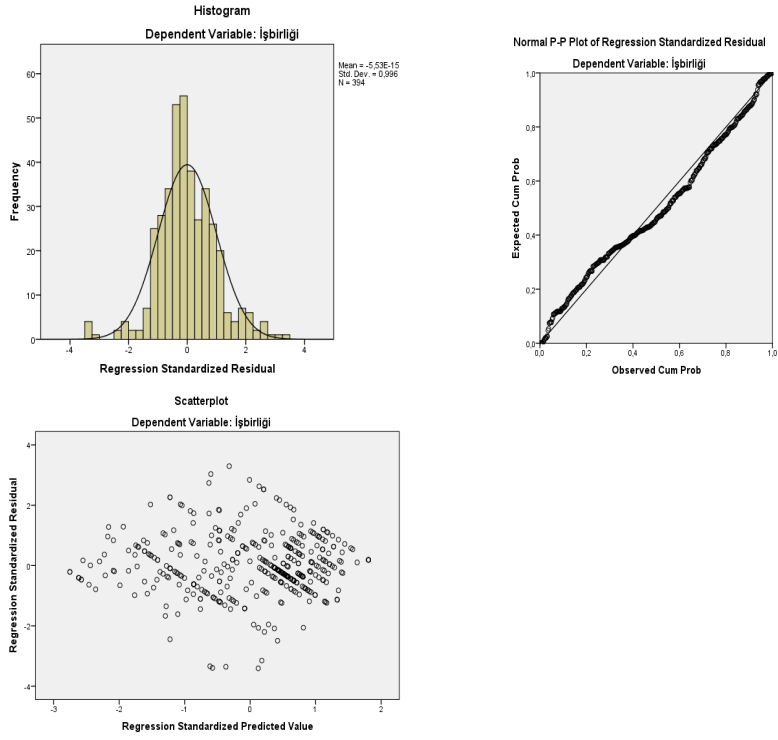


2. Model

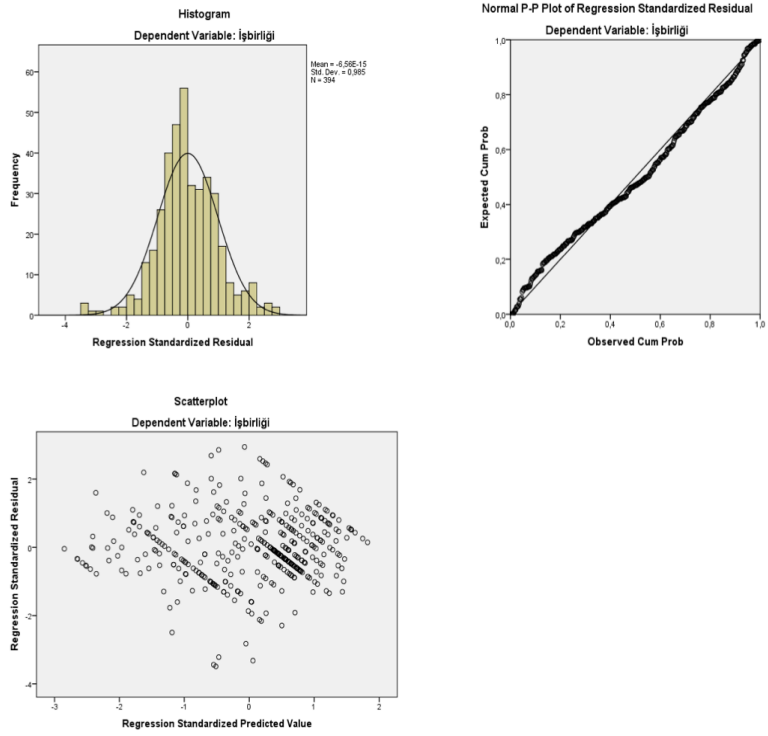


İş Birliği ve Güven Boyutunun Bağımlı Değişken Olduğu Regresyon Modeline Ait Grafikler

1. Model

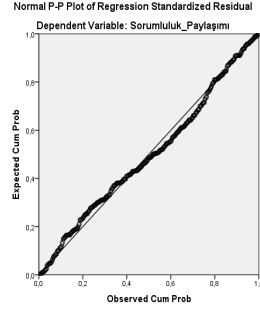
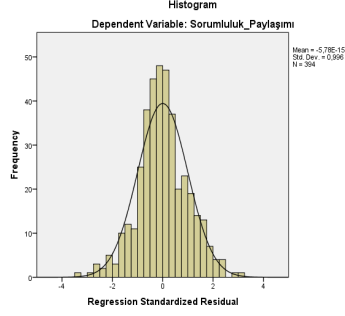


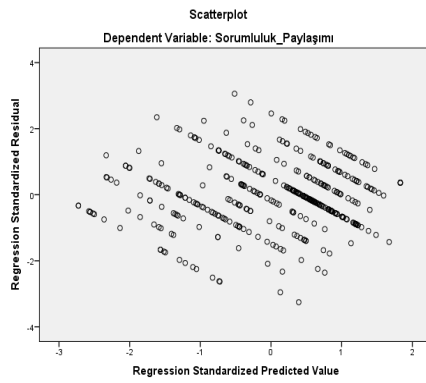
2. Model



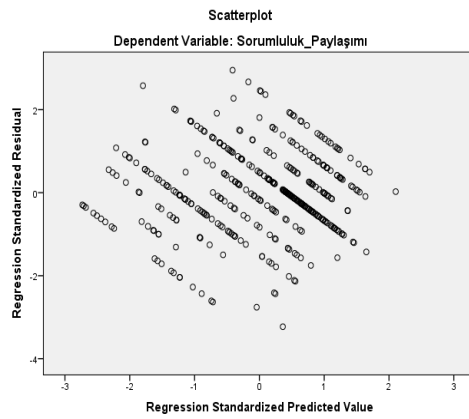
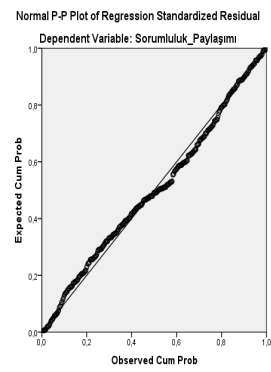
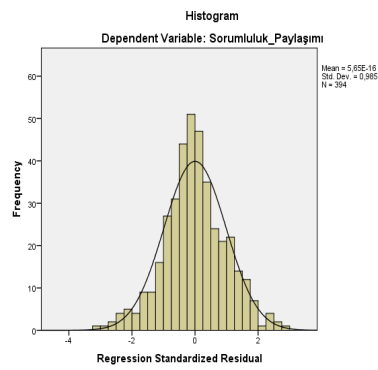
Okul Sorumluluk Paylaşımı Boyutunun Bağımlı Değişken Olduğu Regresyon Modeline Ait Grafikler

1. Model





2. Model



Teşvik ve Girişim Boyutunun Bağımlı Değişken Olduğu Regresyon Modeline Ait Grafikler

