



Dağıtımçı Liderlik ve İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi: Öğretmen Özyeterliliği ve İşbirliğinin Aracı Roller

Bahar Yakut Özek ¹, Hilal Büyükgöze ²

Öz

Mevcut araştırmada, ulusal ve uluslararası alanyazına dayalı olarak, okul müdürünün öğretmenler tarafından algılanan dağıtımçı liderlik davranış ve uygulamaları ile öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişkide öğretmen özyeterliliği ve işbirliğinin aracı rolünü belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, Türkiye genelindeki öğretmenleri temsil edecek şekilde Uluslararası Öğretim ve Öğrenim Anketi (TALIS) 2018 verisi üzerinde yol analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, (1) dağıtımçı liderliğin öğretmen iş doyumunun güçlü bir yordayıcısı olduğunu, (2) öğretmen özyeterliliği ve işbirliğinin dağıtımçı liderlik ile iş doyumunu arasındaki ilişkiye istatistiksel ve pozitif yönde aracılık ettiğini ve (3) çalışmada önerilen kavramsal modelin öğretmen iş doyumundaki toplam varyansın %45'ini açıkladığını göstermiştir. Bu araştırma ile öğretmenlerin okuldaki karar verme süreçlerinde söz sahibi olması ve kendilerine sorumluluk verilmesi durumunda iş doyumlarının daha yüksek olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Dağıtımçı liderlik
Öğretmen özyeterliliği
Öğretmen işbirliği
İş doyumunu
Okul liderliği
TALIS 2018
Türkiye

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 29.03.2022
Kabul Tarihi: 17.11.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 26.01.2023

DOI: 10.15390/EB.2023.11759

Giriş

Günümüzde hemen her alandaki rekabetçi ve bilgiye dayalı işgücü arz-talep ilişkisi hızlı değişimleri de beraberinde getirmektedir (Walumbwa, Muchiri, Misati, Wu ve Meiliani, 2017). Bu duruma uyum sağlayabilmek amacıyla ülkeler eğitim sistemlerinde reformlar uygulayarak güncel gelişmelere ayak uydurmaya çalışmaktadır (Sun ve Xia, 2018). Gelişen ve değişen koşullarda başarılı olabilmek adına eğitim sistemlerinin her kademesindeki yöneticilerin de liderlik becerilerini geliştirmeleri önemli görülmektedir (Harris 2004, 2008). Bu bağlamda, özellikle son 20 yıldır okul yöneticilerini birey düzeyinde yönetici ya da lider olarak konumlandıran söylemler yerini daha çok işbirlikçi ve paylaşımcı liderlik modellerine bırakmıştır (Gronn, 2010; Hallinger ve Heck, 2009; Liu ve Printy, 2017; Liu, Bellibaş ve Gümüş, 2021; Spillane, 2006; Spillane, Harris, Jones ve Mertz, 2015).

Okul liderliğine yönelik algının ve tartışmaların yön değiştirmesi ile birlikte okul etkililiği ve gelişimine ilişkin liderlik modellerinden dağıtımçı liderlik yaklaşımı ön plana çıkmıştır (Hartley, 2010). Eğitim yönetimi ve liderlik alanındaki araştırma sonuçları, okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları ve uygulamalarının öğretmenlerin okuldaki günlük uygulamalarını, sınıf içindeki etkililiklerini ve özellikle duyuşsal temelli faktörleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediğini göstermiştir (örn. Mayrowetz, 2008; Pietsch, Tulowitzki ve Koch, 2019; Sun ve Xia, 2018; Thien, 2019). Bu noktadan hareketle, dağıtımçı liderlik, işbirlikçi bir okul atmosferi sağlayarak okul personelinin bilgi

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, yakutbah@gmail.com

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, buyukgoze@hacettepe.edu.tr

ve deneyimlerini birbirlerine aktarmalarını ve böylelikle etkileşimli bir şekilde çalışmalarını sağlayabilir (Gronn, 2010; Irvine, 2021; Thien ve Adams, 2019; Tian, Risku ve Collin, 2016). Ayrıca dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin okuldaki karar alma süreçlerine katılabilecekleri ve liderlik davranışları sergileyebilecekleri bir okul iklimi ve ortamı yaratarak öğretmenlerin iş doyumunu güçlendirebilir (Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009; Liu ve Werblow, 2019; Liu vd., 2021; Pietsch vd., 2019; Sun ve Xia, 2018).

Eğitim liderliği alanında özellikle son 20 yılda araştırmaların yoğunlaşmaya başladığı dağıtımçı liderlik modeli, okulda liderlik görevinin tek bir kişide toplanmamasını, okul personelinin güçlü yönlerinden yararlanılmasını ve okul paydaşlarının karara katılımını öngören bir anlayışa sahiptir (Gronn, 2010). Ancak, Türk Eğitim Sistemi'nin merkeziyetçi ve hiyerarşik yapısı okul müdürlerinin liderlik davranışlarını ve pratiklerini oldukça etkileyebilmektedir (Çoban, Özdemir ve Bellibaş, 2020). Bu bağlamda, okul müdürleri çoğunlukla ulusal düzeydeki eğitim politikalarının ve uygulamalarının okul düzeyindeki temsilcileri olarak algılanmaktadırlar. Bu noktada, okul müdürü, mevcut alanyazın dikkate alındığında, halen okul iklimi üzerinde ana role sahip bir pozisyon olarak değerlendirilmektedir (Hallinger ve Heck, 2009; Price, 2012). Okul müdürleri, okul düzeyindeki çıktılardan daha çok, okul genelindeki süreçlere etki ederek okul çıktılarını değiştirebilmektedirler (Hallinger ve Leithwood, 1994; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008). Alanyazındaki araştırmalar, okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmen davranışları ve tutumları arasında manidar ve olumlu ilişkilere işaret etmektedir (örn. Hulpia vd., 2009; Liu ve Werblow, 2019). Öte yandan, dağıtımçı liderlik modelinin Avrupa ve ABD gibi Batı kültürlerindeki okul içi etkileri çoğunlukla incelenmiş olsa da, Türk Eğitim Sistemi bağlamında okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları ve uygulamalarının öğretmenlerin etkilerini geniş örneklemeler üzerinde inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Oldac ve Kondakci, 2020). Dönüşümcü liderlik, etik liderlik ya da hizmetkar liderlik gibi liderlik modellerine karşın dağıtımçı liderliğin hem kuramsal açıdan daha yerleşik bir temeli bulunmaktadır, hem de okul gelişimi araştırmalarında geniş bir etki alanına sahip olduğu alanyazın tarafından desteklenmektedir (örn. Liu vd., 2021; Liu ve Werblow, 2019; Ozdemir ve Demircioğlu, 2015). Bu noktalar dikkate alınarak araştırmada dağıtımçı liderlik modelinin öğretmenler aracılığıyla okul süreçlerine ve dolayısıyla öğretmen tutumlarına olan etkisine odaklanılmıştır.

Ampirik araştırma ve ilgili alanyazına dayalı olarak, mevcut araştırmada, okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları ve uygulamalarını, öğretmen özyeterliliğini, öğretmen işbirliği ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin kapsamını ve düzeyini daha iyi anlayabilmek hedeflenmiştir. Bu kapsamda, aşağıdaki iki araştırma sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır:

- Okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları, öğretmen özyeterliliği, öğretmen işbirliği ve iş doyumunu arasındaki ilişkiler nasıldır?
- Öğretmen özyeterliliği ve öğretmen işbirliği, okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişkiye aracılık etmekte midir?

Kuramsal Perspektif

Bu çalışmanın kuramsal temelleri bu bölümde tartışılmaktadır. İlk olarak, çalışmada yer alan her değişken hem kavramsal hem de çalışmada ele alınan işlevsel bağlamı ile tartışılmakta, bu da kurulan modeli rasyonelize etmektedir. İkinci bölüm ise, dağıtımçı liderlik modeli ile öğretmenlerin özyeterliliği ve öğretmen işbirliği arasındaki ilişkilere ve bu ilişkilerin öğretmenlerin iş doyumuna etkisine odaklanmaktadır. Bu haliyle çalışmanın kavramsal çerçevesi 9 hipotez içermekte ve her hipotez için de bir temel sunmaktadır.

Dağıtımçı Liderlik

Okullar karmaşık ve dinamik örgütlerdir (Goldring, 1996). Geleneksel liderlik kuramları da okulların karmaşık ve dinamik doğasına duyarlılıkları bakımından sınırlı kalmaktadır (Blase, 1991). Tek bir liderin her şeye yetebileceği savı kabul edilemez bulunmakta (Harris, Leithwood, Day, Sammons ve Hopkins, 2007; Irvine, 2021; Thien ve Adams, 2019), dolayısıyla okul liderliğinin doğasının ve kapsamının yeniden anlaşılması kaçınılmaz olmaktadır (Harris, 2004; Harris ve Lambert, 2003). Yüksek

profillere sahip okul liderlerinin ve onların solo yönetimlerinin başarısız sonuçları da 'bireysel' ve 'kahraman' tek lider modeli ile ilgili sorgulamaları tetiklemiş (Crawford, 2012), tartışmalar sonucunda 'kahramanlıktan dağıtım' normatif bir geçişle dağıtımcı liderlik ortaya çıkmıştır (Bush ve Glover, 2014; Gronn, 2010). Okul liderliği üzerine yapılan araştırmalar da (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2001; Gold, Evans, Early, Halpin ve Collabone, 2002; Harris, 2004; Harris vd., 2007; Leithwood vd., 2008; Mayrowetz, 2008) okul liderliğinin tek bir kişiye atfedilmesinden dağıtılmasının okul gelişimi, öğretmenin mesleki gelişimi, okul ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir.

Dağıtımcı liderlik yoğun iş yüküne sahip okul müdürlerinin yükünün hafifletilmesi için pragmatik bir araç olarak ortaya çıksa da (Hartley, 2010), zamanla kavramı tanımlamada yorum ve anlayış farklılıkları ile ortak bir paydada buluşamadığı görülmüştür (Bennett, Wise, Woods ve Harvey, 2003; Tian vd., 2016). Bu farklı tanımlamaların altında farklı örtük anlaşmazlıklar yatsa da (Mayrowetz, 2008), liderlik en temelde işbirlikçi liderlik ekibi ve katılımcı karar verme yoluyla dağıtılmaktadır (Hulpia, Devos, Rosseel ve Vlerick, 2012; Liu vd., 2021). Bu iki perspektif üzerine inşa edilen dağıtımcı liderliğe ilk perspektiften bakıldığında, dağıtımcı liderlik, 'liderler, takipçiler ve onların durumuna göre dağıtılan liderlik ve uygulama etkileşimleri (Spillane, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Bu liderlik fonksiyonunda liderlik birkaç kişiye yayılır, her liderin kendi grubu içerisinde etkileşimi ve liderlerin uygulamadaki etkileşimi dikkate alınır (Hulpia vd., 2012). Diğer perspektif ise ilk perspektifi liderliğin sadece belli kişilerle sınırlandırılması açısından eleştirir (Lashway, 2003) ve karar verme sürecine katılım ile liderliğin öğrenme topluluğundaki tüm öğretmenler arasında dağıtılması gerekliliğine vurgu yapar (Harris, 2008; Hulpia vd., 2009; Leithwood, Mascall ve Strauss, 2009). Öğretmenlerin karara katılımlarının, verilen kararı sahiplenmelerini sağladığı (Evers, 1990, Kushman, 1992, aktaran Hulpia vd., 2012), örgütsel değişim ve gelişim üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Harris, 2004, 2008; Leithwood vd., 2009). Bu araştırmada da dağıtımcı liderlik, öğretmenlerin karara dahil edilmesi ile sağlandığı ikinci perspektif çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu perspektif çerçevesinde, okul müdürünün öğretmenler tarafından algılanan dağıtımcı liderlik davranışları paydaşlar arası katılım boyutu ölçüt alınarak değerlendirilmiştir (OECD, 2019).

Öğretmen Özyeterliği

Özyeterlik, Bandura (1977) tarafından sosyo-bilişsel kuramın bir parçası olarak ortaya atıldığından beri araştırmaların odağına oturmuş, hakkında oldukça kapsamlı çalışmalar yürütülmüştür (Bandura, 1977, 1997; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Sosyal bilimcilerin de ilgisini çeken özyeterlik, bireylerin belirli bir eylemi başarılı bir şekilde gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin inançları olarak ifade edilmekte (Bandura, 1997) ve en temelde bireylerin 'yapmaktan ziyade yapabileceği' eylemlerin potansiyeline odaklanmaktadır (Klassen ve Chiu, 2010). Eğitimde ise ilgili çalışmalar Coleman raporu (1966) ve üzerine başlatılan Rand çalışmalarına kadar uzansa da, Bandura'nın (1977) sosyo-bilişsel kuram bağlamında insan failliği tanımlaması bu kavramı olgunlaştırmış ve sınırlarını belirlemiştir (Olsen, 2008; Zee ve Koomen, 2016). Bu bağlamda, eğitimde öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin öğretiminde ve öğrencilerin öğrenmelerinde istenen sonuçları elde etme yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanabilir (Bandura, 1997; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bu araştırmada ölçüt alınan özyeterlik tanımının çerçevesi ise 'öğretmenlerin öğretme işlevini etkili bir şekilde yerine getirmeye yönelik inancı' (Geijsel, Slegers, Stoel ve Krüger, 2009) olarak belirlenmiştir.

Araştırmalar, özyeterliği yüksek öğretmenlerin zor öğrencilerle çalışmalarda dirençli olduğunu, daha uzun süre devam ettiğini, sınıfta daha yüksek bir akademik odak sağladığını ve bir engelle karşılaştığında dahi eylemini coşkuyla, bağlılıkla, ısrarlı bir şekilde sürdürdüğünü göstermektedir (Coladarci, 1992; Geijsel vd., 2009; Gibson ve Dembo, 1984; Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Dahası, öğretmenlerin özyeterliğinin öğretim uygulamalarını, öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını etkilediğini göstermekte, dolayısıyla okul gelişiminde önemli bir rol oynadığını ileri sürmektedir (Klassen ve Tze, 2014; Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001, 2007; Wheatley, 2002; Zee ve Koomen, 2016; Zheng, Yin ve Liu, 2019). Ancak araştırmalar öğretmenlerin

özyeterliğinin etkilediği sonuçlara yoğunlaştığı kadar, öğretmenlerin okul düzeyinde, okul müdürü, meslektaşları ve diğer okul faktörleri ile etkileşimlerinin algıladıkları özyeterlikleri üzerindeki etkisine odaklanmamıştır (Fackler ve Malmberg, 2016). Bu araştırma da, bu bağlamda, okul müdürlerinin öğretmenlerle etkileşimlerine ve bu etkileşimin iş doyumları üzerindeki çıktısına odaklanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada öğretmenlerin özyeterliği; öğretmenlerin sınıf yönetiminde özyeterliğine, öğretimde özyeterliğine ve öğrenci katılımına yönelik özyeterliğine ilişkin üç boyut ve 12 maddeden oluşan ölçek ölçüt alınarak ölçülmüştür (OECD, 2019).

Öğretmen İşbirliği

Okullarda öğretmenlerin çalışmaları izole edilmiş, bireyci çalışmalar olarak karakterize edilirken, zamanla okulların etkililiği konusundaki sorunların çözümü ve gelişimi için öğretmenler arasındaki işbirliğinin güçlü bir araç olduğu fark edilmiştir (Kelchtermans, 2006). Öyle ki, Lieberman (1986), geleceğin okullarında işbirlikçi kültürün hakim olduğunu vurguladığı araştırmasında, işbirlikçi ortamlardaki öğretmenlerin sorunları belirlediklerinde, çözüm için fikirlerini paylaşıp ‘nasıl gidiyoruz?’ diye sorarak süreci birbirleri ile kritik ettiğinde, bir tür akran değerlendirmesi de uygulayarak profesyonel gelişimlerine katkı sağlama fırsatı bulduklarını ileri sürmektedir. Ayrıca ‘her okulun kendi gelişiminin bir önkoşulu olarak işbirlikçi bir kültür oluşturması gerektiği’ fikrini savunmakta (Lieberman, 1990), bir okulda bağlar, ihtiyaçlar, yetenekler ve taahhütlerin farklılaşabileceğini, ancak tek bir şeyin sabit kalacağını iddia etmektedir (Lieberman, 1986): “İnsanlar birlikte çalışmadan okul gelişemez.” Okulun dinamiklerine yönelik araştırmalar da bu iddiayı kanıtlamakta, öğretmenler arasındaki işbirliğinin mesleki gelişimleri, motivasyonları, okulun değişimi ve gelişimi üzerinde çok güçlü olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Geijsel, Slegers, van den Berg ve Kelchtermans, 2001; Goddard, Goddard ve Tschannen-Moran, 2007; Goddard, Goddard, Sook Kim ve Miller, 2015; Leithwood, 2000; Little, 1982; Silins, Mulford ve Zarins, 2002). Dahası, öğretmenlerin işbirliği içerisinde olmalarının özyeterliklerini artırarak okul başarısını da etkilediği bilinmektedir (Brownell, Yeager, Rennells ve Riley, 1997; Shachar ve Shmuelevitz, 1997). Bu araştırmada da öğretmen işbirliği, öğretmenlerin meslektaşları ile bilgi alışverişinde bulunma deneyimleri, dolayısıyla birbirlerinden öğrenme fırsatları (Geijsel vd., 2009) olarak en genel tanımıyla ele alınmaktadır. Bu perspektif çerçevesinde, öğretmen işbirliği, öğretmenler arası paylaşım ve koordinasyon ile derslere yönelik öğretmenler arası mesleki işbirliği boyutlarından ve sekiz maddeden oluşan ölçekle değerlendirilmiştir (OECD, 2019).

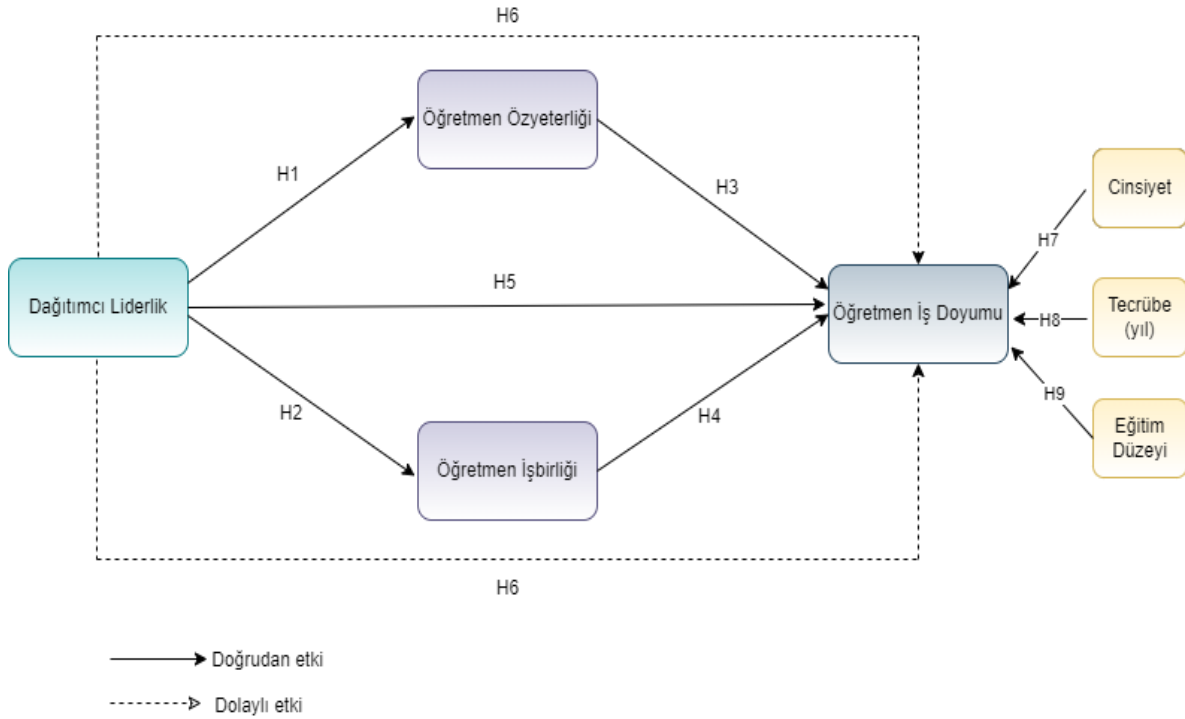
İş doyumunu

Herzberg, Mausner ve Snyderman (1959) iş doyumunu küresel bir kavram olarak incelemiş, içsel (iş ile ilgili özelliklerden memnuniyet düzeyi) ve dışsal (işin yapıldığı çevreyle ilişkili özelliklerden memnuniyet düzeyi) iş tatmini olmak üzere iki farklı yönü olduğu kabulüyle tanımlayıp ölçmüştür. En bilindik tanımı ile, Locke (1976), kavramı bütüncül bir şekilde fakat duygu perspektifinden ele almış, iş tatminini ‘kişinin işini veya iş deneyimlerini değerlendirmesinden kaynaklanan zevkli veya olumlu bir duygusal durum’ olarak ifade etmiştir. Bu tanıma örnek olarak, Skaalvik ve Skaalvik (2011) de öğretmen iş doyumunu öğretmenlerin işlerine veya öğretim rollerine yönelik duygusal tepkileri olarak kavramsallaştırmıştır. Buna karşın Moorman (1993) iş tatmininin sadece duygusal değil bilişsel boyutlarının da olduğunu ileri sürmüştür. Evans (1997) da öğretmenlerin iş tatmininde iki ana bileşen olduğunu iddia etmiş, bilişsel ve duygusal tatmine atıfta bulunmuştur. Bilişsel tatmin iş koşullarının birey için ne kadar tatmin edici olduğuna odaklanırken, duygusal tatmin birey için işin anlamlı yönleri ve kişisel başarılarından duyduğu memnuniyet, ruhsal doyum olarak da ifade edilebilir. Bu araştırmada, iş doyumunu, öğretmenlerin bilişsel ve duygusal tatminlerini bir bütün olarak ele almaktadır. Bu kapsamda, araştırmada öğretmenlerin hem iş ortamlarına yönelik hem de mesleklerine yönelik iş doyumunu içeren, öğretmenlerin iş ortamlarına yönelik iş doyumunu ve öğretmenlerin mesleklerine yönelik iş doyumunu olmak üzere iki boyut ve sekiz maddeden oluşan iş doyumunu ölçeği ölçüt alınmış (OECD, 2019), alanyazın ve çalışmanın çizdiği çerçeveye ölçeğin boyutları ve içeriğinin örtüşüklüğü dikkate alınmıştır.

Okullardaki geleneksel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin iş doyumundaki iki bileşenden biri olan duygusal ihtiyaçlarını dikkate almadıkları bilinmektedir (Leithwood ve Beatty 2008). Oysa okullarda yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin lider davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Bogler, 2001; Dinham ve Scott, 2000; Leithwood ve Beatty, 2008; Morris ve Sherman, 1981). Okul müdürlerinin liderliğinin, okulda yarattığı kültürün, öğretmenlerle etkileşiminin ve en genel haliyle öğretmenlerin çalışma koşullarının iş doyumlarını etkilediği yapılan birçok araştırma ile kanıtlanmıştır (Bascia ve Rottmann, 2011; Johnson, Kraft ve Papay, 2012; Toropova, Myrberg ve Johansson, 2019). Ayrıca birçok araştırmada iş doyumunu öğretmen özyeterliği (Malinen ve Savolainen, 2016), örgütsel bağlılık (Porter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974; Vandenberg ve Lance, 1992; Williams ve Hazer, 1986), örgütsel vatandaşlık (Bateman ve Organ, 1983) gibi okulun kapasitesini güçlendiren değişkenlerin öncülü olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada ise iş doyumunu kurulan modelin bir çıktısıdır ve öğretmenlerin algıladıkları dağıtımçı liderlik davranışlarının iş doyumunu üzerindeki etkisine odaklanılmıştır. Dahası, öğretmenlerin özyeterlik ve işbirliği aracı rollerinin de etkisi ne düzeyde değiştirdiği ölçümlenmek istenmiştir.

Dağıtımçı Liderlik, Öğretmen Özyeterliği, Öğretmen İşbirliği ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler

Okul dinamiklerine yönelik araştırmalar, okul liderlerinin okul gelişiminde ve başarısında kilit rol oynadığını göstermektedir (Chrispeels ve Yep, 2004; Crowther, Ferguson ve Hann, 2009; Glickman vd., 2001; Gold vd., 2002; Harris, 2004; Hulpia vd., 2012; Leithwood vd., 2008, 2009). Bu araştırmada ele alınan dağıtımçı liderliğe atfedilen faydaların çoğu da öğretmenlerin gelişimi ile ilgilidir (Irvine, 2021; Thien ve Chan, 2022). Dağıtımçı liderliğin katılımcı karar verme ile dağıtılmasının öğretmenlerin okul hedeflerini kişisel hedefleri gibi içselleştirmesini sağladığı ve hissettiği olumlu duygular ile özyeterliklerini artırdığı bilinmektedir (Geijssels vd., 2009). Mevcut alanyazına dayanarak, dağıtımçı liderliğin öğretmen özyeterliğini olumlu yönde etkilediği varsayılmaktadır (Hipotez 1). Yine bazı araştırmalar artan özyeterlik duygusunun öğretmenlerin iş doyumunu da artırdığını ortaya koymaktadır (Hallinger ve Heck, 2009; Klassen ve Chiu, 2010; Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks, 2008; Van Maele ve Van Houtte, 2012; Zee ve Koomen, 2016). Bu doğrultuda, bir diğer hipotez de öğretmen özyeterliğinin öğretmenlerin iş doyumunu artırdığı yönündedir (Hipotez 3). Bunun yanı sıra, dağıtımçı liderlikte öğretmenlerin karara katılımının doğrudan iş doyumunu üzerinde olumlu bir etkisi olduğuna yönelik araştırmalar da mevcuttur (Thien, 2019; Zembylas ve Papanastasiou, 2005). Alanyazındaki bu mevcut araştırmalara dayanarak, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde doğrudan ve dolaylı yolla olumlu etkiye sahip olduğu varsayılmaktadır (Hipotez 5, 6). Ayrıca dağıtımçı liderliğin öğretmenlerde işbirliğini teşvik ettiği (Halverson, Kelley ve Shaw, 2014; Silins vd., 2002), öğretmenlerin işbirliğinin özyeterlik duygularını artırdığı (Brownell vd., 1997; Shachar ve Shmuelevitz, 1997), bu süreçlerin de öğretmenlerin iş doyumlarını artırdığı ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığı bilinmektedir (Zee ve Koomen, 2016; Zheng vd., 2019). Bu doğrultuda, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerde işbirliğini olumlu yönde etkilediği (Hipotez 2), bu durumun da öğretmenlerin iş doyumunu artırdığı varsayılmaktadır (Hipotez 4). Nitekim, tüm araştırmaların özünde, dağıtımçı liderlik, müdürlerin güçlü bir örgütsel kapasite oluşturmak için öğretmenleri mesleki olarak güçlendirmeye yönelik bir vizyon geliştirmesi gerekliliğini vurgulamaktadır (Liu ve Printy, 2017). Ancak okul müdürlerinin liderliği dağıtıyor olması otomatik olarak kurumsal gelişimle sonuçlanmaz (Harris vd., 2007). Liderliğin nasıl dağıtıldığı, ne amaçla dağıtıldığı ve öğretmenlerin süreçten nasıl etkilendiği de kurumsal kapasiteyi, dolayısıyla araştırmanın içeriğini değiştirebilmekte ve etkilerini farklılaştırabilmektedir. Bu nedenle, iş doyumunu üzerindeki olası etkileri kontrol etmek amacıyla, öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim düzeyi ve öğretmenlik deneyim süreçleri modele eklenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin cinsiyetinin (Hipotez 7), mesleki deneyim sürelerinin (Hipotez 8) ve eğitim düzeylerinin (Hipotez 9) iş doyumunu etkilediği varsayılmıştır. Araştırmada kuramsal temelleri ele alınan bu değişkenlerin kavramsal modeli mevcut çalışmalara dayalı olarak oluşturulmuş, Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın kavramsal çerçevesi

Yöntem

Bu araştırma kapsamında, Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi-TALIS 2018'e Türkiye'den katılan öğretmenlerin iş doymu, özyeterliliği, işbirliği ve okul müdürünün öğretmenler tarafından algılanan dağıtım liderlik davranışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Esasen okul müdürlerinin dağıtım liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doymu üzerindeki yordayıcı rolüne odaklanıldığı için bu çalışmada yordayıcı ilişki desen benimsenmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Veri Kaynağı ve Katılımcılar

Mevcut çalışmada, İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD) tarafından 48 katılımcı ülke ve ekonomide gerçekleştirilen TALIS 2018 kapsamında uygulanan anket verisi kullanılmıştır. TALIS 2018 hem öğretmenlerin hem de okul müdürlerinin verisini içeren çok boyutlu bir yapıya sahiptir. TALIS kapsamında ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde görevli öğretmen ve okul müdürlerinden veri toplanmaktadır. Bu kapsamda, çalışmaya dahil edilecek okulların belirlenmesinde iki aşamalı örnekleme uygulanmıştır (OECD, 2019). Bu çalışmada ise kamuya açık olarak OECD'nin web sitesinde paylaşılan ve öğretmen düzeyindeki veriyi içeren TTGINTT3 kodlu veri seti kullanılmıştır. Dosyada, IDCNTY kodlu ülke değişkeni kategorilerinden Türkiye'nin ülke kodu olan 792 seçilerek veri seti yalnızca Türkiye'den katılımcıları içerecek şekilde sınırlandırılmıştır. Bu kapsamda, analizler 19089 öğretmenlerden oluşan veri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların %47.4'ü erkek öğretmenlerden ve %52.6'sı kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Bununla birlikte, katılımcıların öğretmenlik deneyimi ortalama olarak 14.85 yıldır ($SS= 8.91$). Katılımcı öğretmenlerden yalnızca %2.3'ü önlisans derecesine sahiptir. Lisansüstü dereceye sahip öğretmenler ise bütün katılımcıların yaklaşık %15'ini oluşturmaktadır.

Değişkenler ve Veri Toplama Araçları

İş doymu. Bu ölçekte (T3JOBSA) öğretmenlerin iş doymunu belirlemeye ilişkin iki boyutta yer alan sekiz madde bulunmaktadır (EK-A). İlk boyutta öğretmenlerin iş ortamına yönelik iş doymunu (T3JSENV) ölçen dört madde bulunmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelere örnek olarak "Bu okulda çalışıyor olmaktan memnunum (TT3G53E)" verilebilir. İkinci boyutta ise öğretmenlerin mesleklerine yönelik iş doymunu (T3JSPRO) ölçen dört madde bulunmaktadır. Örnek madde olarak "Öğretmen olduğum için pişmanım (TT3G53D)" gösterilebilir. Ölçekte, "1 = Hiç katılmıyorum" ile "4 =

Tamamen katılıyorum” arasında yer alan 4’lü Likert tipi yanıtlanma seçenekleri bulunmaktadır. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin iş doyumu indeks puanı (T3JOBSA) kullanılmıştır. Ölçeğin McDonald omega güvenirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen ölçme değişmezliği sonuçları, T3JOBSA’nın skalar invarians düzeyinde olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, ölçekte yer alan maddelerin standartlaştırılmış faktör yüklerinin ise .560 (TT3G53J) ile .908 (TT3G53B) arasında değiştiği saptanmıştır (OECD, 2019). Bununla birlikte, araştırma kapsamında ölçeğin yapı geçerliğine kanıt olarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları model uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğunu göstermiştir [$p < .001$, RMSEA = 0.08, SRMR = 0.04, CFI = 0.96, TLI = 0.95].

Öğretmen özyeterliği. Bu ölçekte (T3SELF), öğretmenlerin sınıf yönetiminde özyeterliğine (T3SECLS), öğretimde özyeterliğine (T3SEINS) ve öğrenci katılımına yönelik özyeterliğine (T3SEENG) ilişkin üç boyutta toplanan 12 madde bulunmaktadır (EK-A). Her bir ölçek boyutunda yer alan maddelere örnek olarak ise “Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlama (TT2G34H)”, “Birçok değerlendirme stratejisi kullanma (TT2G34J)” ve “Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yardım etme (TT2G34G)” verilebilir. Her bir madde “1 = hiçbir zaman” ile “4 = çokça” seçenekleri arasında puanlanmaktadır. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin özyeterlik indeks puanı (T3SELF) kullanılmıştır. Ölçme değişmezliği analizleri ise T3SELF ölçeğinin skalar invarians değişmezliğine sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin tamamına ait omega güvenirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin en düşük .619 (TT2G34C) ve en yüksek .847 (TT2G34H) arasında yer aldığı belirlenmiştir (OECD, 2019). Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi, veri uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğunu ve veri toplama aracının yapı geçerliğinin sağlandığını göstermiştir [$p < .001$, RMSEA = 0.06, SRMR = 0.01, CFI = 0.98, TLI = 0.98].

Öğretmen işbirliği. Öğretmen işbirliği ölçeği (T3COOP), öğretmenler arası paylaşım ve koordinasyon (T3EXCH) ve derslere yönelik öğretmenler arası mesleki işbirliği (T3COLES) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır (EK-A). Her bir boyutta dört madde yer almaktadır. T3EXCH boyutunda bulunan maddelere örnek olarak “Meslektaşlarla öğretim materyallerinin paylaşılması ya da geliştirilmesi (TT3G33D)” ve T3COLES boyutunda yer alan maddelere örnek olarak ise “Diğer meslektaşlara öğretimlerine ilişkin dönüt sunma (TT3G33B)” verilebilir. Maddeler 6’lı Likert tipi puanlamaya sahiptir. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin işbirliği indeks puanı (T3COOP) aracı değişken olarak kullanılmıştır. T3COOP’un tamamına ait McDonald omega katsayısı .87 olarak rapor edilmiştir. Gerçekleştirilen ölçme değişmezliği sonuçları, T3COOP’un metrik invarians düzeyinde değişmezliği olduğunu göstermiştir. Ölçekte yer alan maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin .548 (TT3G33H) ile .882 (TT3G33F) arasında yer aldığı belirlenmiştir (OECD, 2019). Mevcut araştırma kapsamında yürütülen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum değerlerinin çok iyi uyuma işaret ettiği gözlenmiştir [$p < .001$, RMSEA = 0.04, SRMR = 0.02, CFI = 0.99, TLI = 0.98].

Dağıtımçı liderlik. Öğretmenler tarafından algılanan okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik değerlendirmeler ise ankette yer alan Okul İklimi Ölçeği’nin T3STAKE kodlu paydaşlar arası katılım boyutunda yer alan maddeler ile gerçekleştirilmiştir (EK-A). Ölçekte, “1 = Hiç katılmıyorum” ile “4 = Tamamen katılıyorum” arasında puanlanan 4’lü Likert tipinde beş madde bulunmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelere örnek olarak “Bu okul öğrencilere okul kararlarına aktif olarak katılma fırsatları sunar” gösterilebilir. T3STAKE’e yönelik hesaplanan McDonald omega güvenirlik katsayısı .90’dır. Ölçme değişmezliği analizi ise T3STAKE ölçeğinin metrik invarians değişmezliğine sahip olduğunu göstermiştir. Ölçekteki maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin en düşük .791 (TT3G48C) ve en yüksek .910 (TT3G48A) arasında yer aldığı belirlenmiştir (OECD, 2019). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin yapısı ile veri uyumunun çok iyi düzeyde olduğunu göstermiştir [$p < .001$, RMSEA = 0.02, SRMR = 0.02, CFI = 0.99, TLI = 0.98].

Kontrol değişkenleri. Araştırma kapsamında, bağımlı değişken iş doyumunu üzerindeki olası etkilerini kontrol etmek amacıyla (Greenland, 2011), katılımcı öğretmenlerin cinsiyeti (TT3G01), öğretmenlikteki deneyimi (TT3G11B) ve öğrenim düzeyleri (TT3G03) modele eklenmiştir. Araştırmalar, kadın ve erkeklerin iş doyumunun farklı düzeylerde deneyimlendiğine yönelik kanıtlar sunmaktadır (Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Filiz, 2014; Sarpkaya, 2000). Bununla birlikte, bazı araştırma sonuçları ise öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça, örneğin, örgütsel bağlılık ve iş doyumunda negatif yönlü ilişki olduğuna işaret etmektedir (örn. Bogler ve Nir, 2015). Bogler ve Berkovich (2020), bu durumu, öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe artan nitelikleri dolayısıyla beklentilerinin de arttığı ve iş ortamında bu beklentilerinin tatmin edici düzeyde karşılanmadığı şeklinde yorumlamaktadır. Araştırmada öğretmenlerin meslekteki görev süresi de kontrol edilmiştir. Bazı araştırma sonuçları öğretmenlerin meslekteki kıdemi ile iş doyumunu düzeyleri arasında manidar ilişkiler rapor etmiştir (örn. Eker, 2006; Genç, 2004). Katılımcı öğretmenlerin hizmet süresi, araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmen iş doyumunu üzerindeki olası etkileri göz önünde bulundurularak, araştırma modelinde kontrol edilmiştir. Cinsiyet (*kadın* = 1, *erkek* = 0) şeklinde kodlanmış, öğretmenlik deneyimi ise metrik olarak modele eklenmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumuna ilişkin (1) lisans öncesi, (2) lisans ve (3) lisansüstü öğrenim mezunu şeklinde üç ayrı alt kategori yer aldığı için bu kapsamda iki dummy/kukla değişken oluşturulmuş ve bu şekilde modele eklenmiştir.

İşlem ve Analiz Yaklaşımı

Mevcut araştırma kapsamında, TALIS 2018 veri setinden öğretmen düzeyinde dört değişkene ve bazı bağlamsal değişkenlere ilişkin tek-düzeyle veri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, Türkiye bağlamında okul müdürünün liderlik davranışları ve öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkide öğretmen öz-yeterliliği ve işbirliğinin genel görünümüne ve değişkenler arasındaki ilişkiye odaklanıldığı için veri tek düzeyle olarak ele alınmıştır. Araştırma kapsamında, okullar arası farklılaşmayı ortaya koymak amaçlanmamıştır. Çalışmanın verisi maksimum kestirim yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında, dağıtımcı liderliğin öğretmenler tarafından algılanan iş doyumunu üzerindeki etkisi incelendiği için, kısmi aracı YEM modeli kurulmuştur.

Ön analizler dahilinde öncelikle veri setindeki kayıp veri oranı incelenmiştir. Kayıp veri oranı en düşük %1.1 (T3COOP) ve en yüksek %1.5 (T3SELF) oranında gerçekleştiği için en büyük olabilirlik kestirim yöntemi uygulanmıştır. Verideki olası tek değişkenli uç değişkenlerin belirlenmesi adına puanlar standartlaştırılmış z-puanına dönüştürülmüştür. Bu kapsamda, z-T3JOBBSA verisinden iki gözlem ve z-T3SELF verisinden 20 gözlem dosyadan çıkarılmıştır. Tek değişkenli normallik varsayımı için ise her bir değişkene ait çarpıklık ve basıklık puanları incelenmiştir. Değişkenlere ait çarpıklık puanları -.519 (T3STAKE) ile .520 (T3COOP) arasında yer alırken, basıklık puanlarının -.644 (T3SELF) ile .541 (T3STAKE) arasında değiştiği belirlenmiştir (Chou ve Bentler, 1995). Çok değişkenli uç değerler, başka bir ifade ile araştırma kapsamında incelenen dört değişkenin kombinasyonunda olağandışı olan puanların (Mertler ve Vannatta, 2002) tespiti kapsamında 81 gözlem silinmiştir.

Veri setinde olası çoklu bağlantı sorununun olup olmadığını anlamak amacıyla modeldeki bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiştir (Field, 2009) ve korelasyon düzeyleri 0.80 altında yer aldığı için veride çoklu bağlantı sorununun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 1). Bununla birlikte, tolerans değeri ve varyans şişme değeri (VIF) de incelenmiştir. Tolerans değeri, modeldeki bağımsız değişkenler arası ilişki katsayısıdır ve .20'den küçük olması bir soruna işaret eder (Şencan, 2005). Mevcut araştırma kapsamında tolerans değerlerinin .865 ile .911 arasında değiştiği belirlenmiştir. Varyans şişme değeri ise analizde yer alan herhangi iki bağımsız değişken arasında ortak olmayan varyans miktarını ifade eder. Araştırma kapsamında hesaplanan varyans şişme değerleri 1.098 ile 1.157 arasında yer almaktadır. Şencan (2005) VIF değerinin 4.00'dan büyük olmasının çoklu bağlantı sorununa işaret ettiğini ifade ederken, DeMaris (2004) VIF değerinin 10.00'dan büyük olması durumunda veri setinde çoklu bağlantının olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, tek düzeyle veri setinin kullanıldığı araştırmalarda, sosyal arzu edilebilirliğe dayalı olarak ortak yöntem yanlılığı ortaya çıkabilmektedir. Veri setinde ortak yöntem yanlılığının varlığını tespit etmek amacıyla, Podsakoff, MacKenzie, Lee ve Podsakoff (2003)'ün önerdiği gibi, Harman'ın tek faktör testi uygulanmıştır. Bu kapsamda, tek faktörde toplanan ölçek maddelerinin açıkladığı varyans %25.12 olarak hesaplanmıştır. Bu oranın %50 üzerinde olması araştırmada kullanılan veride ortak yöntem yanlılığının bulunabileceğine işaret etmektedir (Cooper vd., 2020).

Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen dört ana değişkene ait ortalamalar, standart sapma değerleri ve ikili korelasyonlar aşağıdaki Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Değişkenlere ait ortalama puanlar, standart sapmalar ve korelasyon değerleri

Değişkenler	Ort	SS	DL	ÖY	Öİ	İD
1. Dağıtımçı liderlik	11.02	2.61				
2. Öğretmen özyeterliği	12.63	2.29	.220**			
3. Öğretmen işbirliği	9.86	2.51	.259**	.311**		
4. İş doyumu	12.09	2.28	.453**	.253**	.231**	

** $p < .001$; Ort: Ortalama, SS: Standart Sapma, DL: Dağıtımçı Liderlik, ÖY: Öğretmen Öz-yeterliği, Öİ: Öğretmen İşbirliği, İD: Öğretmen İş Doyumu

Tablo 1’den izlenebileceği üzere, değişkenlerin ortalamaları 9.86 ile 12.63 arasında değişmektedir. Buna göre, katılımcı öğretmenlerin işbirliğine ilişkin görüşleri en düşük ortalama puana sahiptir. Araştırma kapsamında incelenen dört ana değişkenden en yüksek katılım ise öğretmen özyeterliğine ilişkin olarak gerçekleşmiştir. Bu kapsamda, genel olarak okullarda öğretmen işbirliğinin görece daha düşük düzeylerde gerçekleştiği ifade edilebilir. Öte yandan, katılımcı öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetimi ve eğitim-öğretim faaliyetleri açısından oldukça yeterli hissettikleri ifade edilebilir. Bununla birlikte, değişkenlere ait standart sapma puanlarının ise 2.29 (T3SELF) ile 2.61 (T3STAKE) arasında yer aldığı belirlenmiştir. Buna göre, standart sapma puanlarının görece ortalama düzeyde gerçekleştiği, katılımcı öğretmenlerin çoğunlukla benzer düzeylerde katılım gösterdikleri ifade edilebilir. Ancak, en yüksek standart sapma değerinin okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları değişkeninde gerçekleştiği ve öğretmenlerin en çok okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin farklı görüşlere sahip olduğu belirtilebilir.

Kavramsal çerçevede önerilen doğrudan ve dolaylı yolları test etmek amacıyla aracı değişkenli yol analizi gerçekleştirilmiştir. Önerilen kavramsal model uyum iyiliği indeksleri ile incelenmiştir. Bu doğrultuda, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve Tucker-Lewis uyum indeksi (TLI) puanları değerlendirilmiştir. RMSEA ve SRMR puanlarının 0.80’den küçük, CFI ve TLI puanlarının 0.90 puandan büyük olması kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Marsh, Hau ve Wen, 2004). Model uyum değerleri [$p < .001$, RMSEA = 0.03, 90% CI 0.02 – 0.03, SRMR = 0.02, CFI = 0.98, TLI = 0.96], önerilen kavramsal çerçeve ile veri seti arasında çok iyi bir uyum olduğuna işaret etmektedir. Uyum değerleri incelendikten sonra, doğrudan ve dolaylı yollar arasındaki ilişkiler incelenmiş ve standartlaştırılmış regresyon katsayıları ile raporlanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Standartlaştırılmış doğrudan, dolaylı ve toplam etkilere ait sonuçlar, TALIS 2018

	β	SH	p
Standartlaştırılmış doğrudan etkiler			
DL → İD	.400	.006	.000
DL → ÖY	.217	.007	.000
DL → Öİ	.260	.007	.000
ÖY → İD	.132	.010	.000
Öİ → İD	.083	.013	.000
Standartlaştırılmış toplam dolaylı etkiler			
DL → ÖY → İD	.029	.002	.000
DL → Öİ → İD	.022	.002	.000
Standartlaştırılmış toplam etkiler			
DL → İD	.450	.006	.000

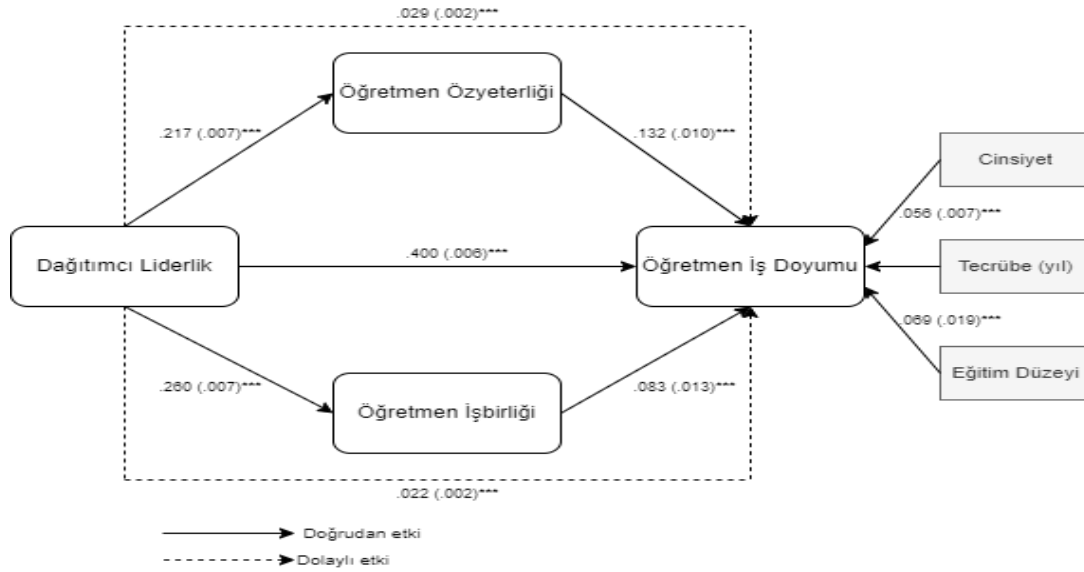
DL: Dağıtımçı Liderlik, ÖY: Öğretmen Özyeterliği, Öİ: Öğretmen İşbirliği, İD: İş Doyumu, SH: Standart Hata, β = standartlaştırılmış regresyon katsayısı.

Bu model, öğretmen cinsiyeti, öğretmenlik deneyimi ve öğrenim durumu değişkenleri ile kontrol edilmiştir [$p < .001$]

Tablo 2'den izlenebileceği gibi, okul müdürünün öğretmenler tarafından algılanan dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmen iş doyumunu arasında orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\beta = .400$, $SH = 0.007$, $p < .001$). Bu bulgu, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının ve uygulamalarının öğretmenlerin iş doyumunu etkilediğini göstermektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin okulla ilgili karar süreçlerine aktif katılımı ve okuldaki işbirlikçi kültürün öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağladığı ifade edilebilir. Bununla birlikte, analiz sonuçları, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin özyeterliğinin kestirilmesinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir ($\beta = .217$, $SH = 0.007$, $p < .001$). Buna göre, okulla ilgili konularda paylaşılan sorumluluğun aynı zamanda öğretmenlerin özyeterliğine ilişkin algılarında pozitif yönlü bir değişim sağladığı ifade edilebilir. Benzer şekilde, gerçekleştirilen yol analizi sonuçları, okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenler arasındaki işbirliğine olumlu yönde katkı sağladığını göstermiştir ($\beta = .260$, $SH = 0.007$, $p < .001$). Öğretmenlerin okulla ilgili konularda kararlara daha çok katılmalarının okula ilişkin sorumluluk hissini artırdığı ve böylelikle sorunların çözümüne ya da okul gelişimine daha fazla katkı sunmak için öğretmenler arası işbirliklerini de artırdığı belirtilebilir.

Modelde yer alan aracı değişkenlerden öğretmen özyeterliğinin öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir değişim sağladığı gözlenmiştir ($\beta = .132$, $SH = 0.007$, $p < .001$). Bu bulgu, sınıf yönetiminde, öğretim yöntemlerinin seçiminde ve uygulanmasında ve öğrencinin dersle olan ilişkisinde kendisini daha yeterli hisseden öğretmenlerin iş doyumunu puanlarının pozitif yönde değiştiğini göstermektedir. Analiz sonuçları, bir diğer aracı değişken olan öğretmenler arası işbirliğinin de modeldeki bağımlı değişken olan öğretmen işbirliği ile anlamlı ancak düşük düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir ($\beta = .083$, $SH = 0.007$, $p < .001$). Buna göre, öğretmenler arası paylaşım ya da gelişime yönelik işbirliğinin öğretmenlerin iş yaşamı ve mesleklerine yönelik doyumuna olumlu yansıdığını ifade edebiliriz.

Dolaylı etkiler incelendiğinde, öncelikle okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranış ve uygulamaları ile öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişkide öğretmenlerin özyeterliğinin anlamlı ancak düşük düzeyde aracılık rolünün bulunduğu belirlenmiştir ($\beta = .029$, $SH = 0.002$, $p < .001$). Bu kapsamda, öğretmenlerin okulla ilgili süreçlere katılımı okul müdürü tarafından teşvik edilip kolaylaştırıldıkça öğretmenlerin öğrenciler ile ilişkilerindeki ve sınıf yönetimindeki özyeterliğinin pekiştiği ve bunun da iş doyum düzeylerine olumlu katkılarının olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde, okulla ilgili konularda daha aktif rol alan öğretmenler arasındaki işbirliğinin arttığı ve bu durumun da iş doyumlarına destek olduğu belirtilebilir ($\beta = .022$, $SH = 0.002$, $p < .001$). Buna göre, araştırma modelindeki öğretmen özyeterliği ve öğretmen işbirliği değişkenlerinin öğretmenlerin iş doyumundaki toplam varyansın yaklaşık %5.1'ini açıkladığı söylenebilir (Şekil 2).



Şekil 2. Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler.

Araştırmada bazı bağlamsal değişkenler kontrol değişkeni olarak modele eklenmiştir. Cinsiyete göre incelendiğinde, kadın öğretmenlerin iş doyumunun erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($\beta = .056$, $SH = 0.007$, $p < .001$). Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki tecrübesi arttıkça daha fazla iş doymu deneyimledikleri saptanmıştır ($\beta = .069$, $SH = 0.007$, $p < .001$). Öğrenim düzeyine göre sonuçlar incelendiğinde önlisans mezunu öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile lisans mezunu öğretmenlerin iş doymu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir ($\beta = .009$, $SH = 0.007$, $p > .001$), başka bir ifadeyle, önlisans ya da lisans mezunu öğretmenlerin iş doymu benzer düzeylerde gerçekleşmiştir. Öte yandan, lisansüstü öğrenim mezunu öğretmenlerin iş doyumlarının önlisans ya da lisans mezunu meslektaşlarına göre anlamlı şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($\beta = -.017$, $SH = 0.007$, $p < .001$). Eğitim düzeyinde üç ayrı grup (önlisans, lisans ve lisansüstü) incelendiği için Şekil 2'de eğitim düzeyine ilişkin katsayılara yer verilmemiştir.

Sonuç olarak, okul müdürünün dağıtım liderlik davranışlarının ve uygulamalarının öğretmenlerin iş doymu üzerindeki toplam etkisi incelendiğinde, orta düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\beta = .450$, $SH = 0.006$, $p < .001$). Bu araştırma kapsamında oluşturulan aracılık modeli ile öğretmenlerin iş doyumundaki varyansın yaklaşık %45'inin açıklandığı gözlenmiştir. Mevcut araştırma, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin işle ilgili duygusal deneyimlerini etkilediğini ortaya koyan çalışmaları desteklemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, dağıtım liderliğinin öğretmen çıktıları üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada dört ana değişken ve üç kontrol değişkeni üzerinden kurulan model test edilerek, öğretmenler tarafından algılanan dağıtım liderliğinin öğretmen özyeterliliği ve öğretmen işbirliği ile ilişkilerine, dahası, doğrudan ya da dolaylı olarak iş doyumunu yordayıcı etkisine odaklanılmıştır. Araştırmaya Türkiye genelinden katılan 19089 öğretmenin görüşleri katkı sağlamıştır. Çalışmanın verileri tek düzeyli veri şeklinde ele alınmış, dört ana değişken ve üç kontrol değişkeni üzerinden yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Araştırmanın modeli kapsamında dokuz hipotez test edilmiştir. İlk hipotezin test edilmesi sonucunda, okul müdürünün liderliği öğretmenler arasında dağıtım liderliğinin öğretmenlerin özyeterliliğine anlamlı ve olumlu katkı sağladığı saptanmıştır (Hipotez 1). Bu bulgu, daha önce gerçekleştirilmiş araştırmaların sonuçları ile benzer niteliktedir (Dou, Devos ve Valcke, 2017; Leithwood ve Beatty, 2008; Mascall vd., 2008; Olsen, 2008; Zheng, Li, Chen ve Loeb, 2017; Zheng, Yin ve Li, 2018). Liu ve diğerleri (2021) de, yaptıkları araştırmada, dağıtım liderliğinin öğretmenlerin öğretim inançlarını desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalardan ve hipotezin sonucundan yola çıkarak, okul müdürünün öğretmenler arasında liderliği dağıtım

olmasının kendine inanan, özyeterliği yüksek öğretmenlerden oluşan bir öğrenme ortamı oluşturacağı, bu durumun da eğitimin etkililiğini artıracığı düşünülmektedir. Araştırmada test edilen ikinci hipotezin sonucunda, öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algılarının aralarındaki işbirliği ile de anlamlı ve olumlu bir ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir (Hipotez 2). Bu bulgu, alanyazındaki birçok araştırmayla örtüşmektedir (Halverson vd., 2014; Harris ve Jones, 2010; Khourey-Bowers, Dinko ve Hart, 2005; Liu ve Printy, 2017; Silins vd., 2002; Zheng vd., 2019). Bu araştırmalarda dağıtımçı liderliğin öğretmenlerde işbirliğini teşvik ettiği, dolayısıyla öğretmenlerin bilgiyi paylaştığı, karşılıklı olarak birbirlerini destekledikleri, öğrenme ve öğretme kapasitesini geliştirmek amacıyla ortak sorumluluk aldıkları bir okul kültürü yaratmada etkili olduğu görülmektedir. Dahası, öğretmenlerin aralarındaki işbirliğinin de özyeterlik inançlarını pekiştirdiği, özyeterlik inançlarının da iş doyumlarını artırdığı bilinmektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Hallinger ve Heck, 2009; Klassen ve Chiu, 2010; Mascall vd., 2008; Van Maele ve Van Houtte, 2012; Zee ve Koomen, 2016; Zheng vd., 2019). Böylelikle, okul müdürünün dağıtımçı lider davranışlarının öğretmenlerin işbirliğini teşvik ettiği ve ortak sorumluluk alma duygusunu yükselttiği bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Eğitime dair her inovatif ve reformist uygulama işbirliği içerisinde hareket edilen bu öğrenme ortamında sahiplenilerek hayata geçirilebilir.

Araştırmadaki üçüncü ve dördüncü hipotezler test edildiğinde, okul müdürünün dağıtımçı liderliğinin öğretmen özyeterliği, aralarındaki işbirliği ve iş doyumunu ile anlamlı ve olumlu ilişkiler içerisinde olduğu görülmektedir (Hipotez 3, 4). Bunun yanı sıra, öğretmen özyeterliği ve işbirliğinin dağıtımçı liderlik ile iş tatmini arasında aracılık etkisinin düşük olduğu, buna karşın dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin iş doyumunun güçlü bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bu sonucu, okul müdürlerinin liderliği öğretmenler arasında dağıtıyor olmasının öğretmenleri hem bilişsel hem de duygusal anlamda tatmin ettiğini göstermektedir. Bu durum önceki çalışmalar ile de tutarlıdır (Heck ve Hallinger, 2009; Thien, 2019; Zee ve Koomen, 2016; Zheng vd., 2019) ve elde edilen bu sonucun merkezi sistemle yönetilen okullarda dikkate alındığında okulun kurumsal kapasitesini güçlendireceği (Liu ve Printy, 2017), öğretmenlerin mesleki gelişimini pekiştireceği (Irvine, 2021; Thien ve Chan, 2022), okullarda örgütsel değişim ve gelişimi olumlu yönde etkileyeceği (Harris, 2004, 2008; Leithwood vd., 2009) anlaşılmaktadır. Bu çalışmalardan da görüldüğü gibi, okul müdürünün liderliğini dağıtıyor olmasının çıktılarının eğitimin kapasitesine bu denli pozitif bir ivme katması ve öğrenme ortamını güçlendirmesi, okul müdürlerinin yetiştirilmesi sürecinde bu liderlik türünün odağa alınmasına dikkat çekmektedir. Ancak okul müdürünün liderliği dağıtıyor olmasının öğretmenlerin iş yükünü artırdığı için strese neden olduğu (Liontos ve Lashway, 1997) ve okul müdürünün gücünü dağıtması ile yetkisinin zayıfladığını hissettiği (Ho ve Ng, 2017), okul müdürünün yetki gücünü dağıtmasının çeşitli suiistimalleri beraberinde getirebileceği de (Lumby, 2013) bilinmektedir. Bu nedenle, okul müdürünün liderliği dağıtırken okul dinamiklerini göz ardı etmemesi ve süreci aktif gözlemleri ile dengede yürütmesi gerekebilir.

Araştırmada test edilen beşinci ve altıncı hipotezin sonucunda, öğretmenler tarafından algılanan dağıtımçı liderliğin iş doyumlarını orta düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Hipotez 5, 6). Türkiye’de öğretmenlerin müdürün yukarıdan aşağıya yönelen direktiflerini doğrudan uygulamaya alışkın oldukları geleneksel bir sistemin varlığı söz konusudur, bu sistem içerisinde liderliğin dağıtılıyor olması ile öğretmenlerin iş doyumlarının anlamlı ve olumlu yönde etkilenmesi sistem açısından dikkat çekicidir. Liu ve diğerleri (2021)’nin 32 ülke, 6045 okul ve 104.358 öğretmenin görüşleri ile yaptıkları araştırma da dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin iş doyumları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu saptayan benzer bir bulguya ulaşmıştır. Hung (2005) da, yaptığı araştırmada, öğretmenlerin okul müdürleri tarafından yetkilendirilmelerinin iş doyumlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Sun ve Xia (2018) da dağıtımçı liderliği olumlu ve yüksek algılayan öğretmenlerin yüksek düzeyde özyeterlik ve iş doyumunu bildirme eğiliminde olduğunu tespit etmişlerdir. Buna karşın, Hulpia ve diğerleri (2009), öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımlarının iş tatminleri ile ilişkili olmadığını, okul müdürlerinin liderlik işlevlerini dağıtıyor olmalarının iş tatmini ile zayıf bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Hatta bazı araştırmalar (Ho ve Ng, 2017), öğretmenlerin karara katılımlarını okul müdürlerinin –egolarına ve yetkilerine dönük– bir tehdit gibi algıladıklarını ileri

sürmektedir. Lontos ve Lashway (1997) de dağıtımcı liderliğin öğretmenlerde iş yükünü artıracak ve stres yaratabileceğini belirtmektedir. Araştırmalar her ne kadar tutarsız görünse de, liderliğin dağıtılmasının, öğretmenlerin yetkilendirilmesinin ve karara katılımlarının sağlanmasının iş doyumları üzerinde olumlu ve anlamlı etkisi olduğuna yönelik araştırmalar çoğunluktadır (Liu ve Printy, 2017; Liu ve Werblow, 2019; Pearson ve Moomaw, 2005; Sun ve Xia, 2018; Thien, 2019; Zembylas ve Papanastasiou, 2005); araştırmamızın sonucu da bu çalışmalarını destekler niteliktedir. Her ne kadar aksi yönde çalışmalar mevcut olsa da, hipotezin sonucunu destekleyen çalışmaların çoğunluğu, farklı öğrenme ortamlarına sahip okullarda, yine ölçülemeyen farklı dinamiklerin etkisi ile bu ilişkilerin zayıf çıkabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, bu araştırma, okulların kendi dinamikleri içerisinde değerlendirileceği farklı yöntemlerle de ele alınabilir. Böylelikle, alanyazına göre, liderliğin dağıtılmasının okul öğrenme ortamı üzerindeki gücüne ve birleştirici etkisine yönelik örtük ve farklı faktörlerle de karşılaşılabilir.

Araştırmadaki yedinci hipotezde cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin iş doyumunu etkilediği öngörülmüş, hipotez test edildiğinde kadın öğretmenlerin iş doyumunun erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Hipotez 7). Mevcut araştırmaların çoğunun benzer bulgulara ulaştığı görülmektedir (Crossman ve Harris, 2006; DeNobile ve McCormick, 2008; Ladebo, 2005; Spear, Gould ve Lee, 2000). Alanyazında bu durum kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha az kariyer odaklı olduğu (Kremer-Hayton ve Goldstein, 1990), dolayısıyla, düşük beklentilere sahip oldukları için de iş doyumlarının yüksek olduğu şeklinde açıklanmaktadır (Witt ve Nye, 1992). Bu hipotezin sonucu ve ilgili araştırmalar perspektifinde, erkek öğretmenlerin kariyer beklentilerinin ölçüldüğü ve değerlendirildiği, iş doyumlarının da artmasını sağlayacak hususlar belirlenebilir. Araştırmada öngörülen sekizinci hipotez ile öğretmenlerin mesleki deneyim yıllarının iş doyumunu etkilediği varsayılmış, hipotez test edildiğinde öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça iş doyumlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Hipotez 8). Alanyazın meslekte yeni olan öğretmenlerin yıpranma olasılığının daha yüksek olduğunu, bu durumun iş doyumlarını olumsuz etkilediğini göstermektedir (DeNobile ve McCormick, 2008; Griva ve Joeekes, 2003). Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı'nda mesleğe yeni başlayan öğretmenlere duygusal ve mesleki destek sağlayacak birimler oluşturulabilir. Farklı bir perspektif de öğretmenlerin deneyimlerinin artması ile okulda karara katılımlarının arttığı, bu durumun da iş doyumlarını olumlu yönde etkilediği şeklindedir (Menon ve Athanasoula-Reppa, 2011). Araştırmadaki dokuzuncu hipotez ile öğretmenlerin eğitim düzeylerinin iş doyumunu etkilediği varsayılmış, araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenlerin iş doyumlarının lisans ve önlisans öğrenim düzeylerinde farklılaşmadığı, ancak lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin iş doyumlarının diğer öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu saptanmıştır (Hipotez 9). Benzer bulgulara ulaşmış birçok araştırma mevcuttur (Menon, Papanastasiou ve Zembylas, 2008; Mondal, Shrestha ve Bhaila, 2011; Sharma ve Jyoti, 2006; Travers ve Cooper, 2018). Bunlardan Mondal ve diğerleri (2011), yaptıkları araştırmada, bu durumun, yüksek eğitim almış öğretmenlerin eğitimlerini yansıtacakları inovatif uygulamalarda bulunma girişimlerinin okul müdürleri tarafından sorgulanması ve hatta çoğu zaman desteklenmemesinden kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır. Hipotezin sonucu ve ilgili araştırmalar doğrultusunda, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin politika belirleme, eğitime dair program, proje vb. geliştirme süreçlerine katılımlarının sağlanarak yoğun bir şekilde bilişsel efor sarf etmelerinin bireysel doyumlarına katkı sağlayacağı, dolayısıyla iş doyumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin mesleki birikimlerinin işe koşulması eğitimin bünyesindeki insan kaynaklarının daha etkili kullanılması açısından da kamu yararınadır.

Alanyazın ve hipotezlerin sonuçlarından hareketle, okul müdürünün eğitimin odak noktasındaki öğretmenlerin iş doyumunu üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, bu konu, üzerinde daha fazla çalışma yapılmasını hak etmektedir. Araştırmanın sonuçlarını ve sınırlılıklarını ölçüt olarak yapılacak ardıl çalışmalarda, okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışlarının okul ortamına nasıl yansıdığına, okul kültürünün ve öğretmenlerin bu durumdan ne şekilde etkilendiğine ilişkin nitel ve karma yöntem ile tasarlanmış, konuyu daha derinlemesine ele alacak kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Dağıtımçı liderliğin öğretmenler ile etkileşimde işlevsel olarak uygulanmasının yukarıdan aşağı hiyerarşik katı yönetim algısını da esneteceği düşünülmektedir. Böylelikle, kurumların kendi dinamiklerine göre öğretmenleri yönetimsel sürece katabilecekleri, katıldıkları fikirlere sahip çıkan öğretmenler sayesinde de okullarda gerçekleştirilmek istenen değişim ve gelişim uygulamalarının sahipsiz kalmayacağı öngörülmektedir. Bu kapsamda, yapılacak ardıl araştırmalarda dağıtımçı liderlik davranışlarının okulda gerçekleştirilecek değişim uygulamalarını nasıl etkilediği ve okul gelişimine ne ölçüde katkı sunduğu ortaya konabilir. Ayrıca okul müdürü yetiştirme programlarının içeriğine dağıtımçı liderliğin karakteristik özelliklerinin yansıtıldığı ve okul öğrenme ortamına etkisinin anlatıldığı içerikler eklenebilir ve uygulamaları teşvik edilebilir.

Sınırlılıklar

Mevcut araştırma sonuçları bazı sınırlılıklar göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Araştırma kapsamında OECD tarafından düzenlenen TALIS'in 2018 uygulamasına ait veri seti kullanılmıştır. Başka bir ifadeyle, bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar kesitsel veriye dayanmaktadır ve neden-sonuç ilişkisine dair çıkarımlar yapılmasına olanak tanımamaktadır. Gelecek araştırmalarda TALIS'in önceki uygulamaları ve/ya gelecekteki uygulamalarındaki veri setleri kullanılarak boylamsal çalışmaların gerçekleştirilmesi ve böylelikle okul müdürünün liderlik davranışları ile öğretmen davranış ve tutumları arasındaki ilişkiye dair neden-sonuç ilişkisine dayalı çıkarımların yapılabilmesi önerilebilir. Bununla birlikte, araştırmanın çıktı değişkeni olan öğretmen iş doyumundaki değişimin yaklaşık %45'i mevcut araştırma kapsamında oluşturulan model ile açıklanmıştır. Bu sonuç, öğretmen iş doyumunda etkin olan faktörlerin görece büyük bir bölümünün gelecek araştırmalar ile belirlenmesine ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, araştırma kapsamında, Türkiye bağlamındaki genel durumu belirlemek amacıyla tek düzeyli analiz gerçekleştirilmiştir. Ancak, okul liderliği birçok bağlamsal faktöre dayalı çok katmanlı bir değişkendir. Bu nedenle, gelecek araştırmalarda okul düzeyindeki etkileşimleri ve farklılaşmaları da ortaya koymak amacıyla çok düzeyli analizlerden yararlanılabilir. Son olarak, bu araştırmada öğretmen iş doyumunu açıklamak için yalnızca öğretmenlerin perspektifinin incelendiği göz önünde tutulmalıdır. Bu kapsamda, gelecek araştırmalarda öğretmen iş doyumunun okul müdürü perspektifi ve okula ait bağlamsal değişkenler de eklenerek incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Bascia, N. ve Rottmann, C. (2011). What's so important about teachers' working conditions? The fatal flaw in North American educational reform. *Journal of Education Policy*, 26(6), 787-802.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bateman, T. S. ve Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier. The relationship between affect and employee "citizenship". *Academy of Management Journal*, 26(4), 587-595.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A. ve Harvey, J. A. (2003). Distributed leadership: A review of literature. *National College for School Leadership*. <http://oro.open.ac.uk/8534/1/bennett-distributed-leadership-full.pdf> adresinden erişildi.
- Blase, J. (1991) *The politics of life in schools. Power, conflict and cooperation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bogler, R. ve Berkovich, I. (2020). A systematic review of empirical evidence on teachers' organizational commitment 1994-2018. *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 440-457. doi:10.1080/15700763.2020.1774783
- Bogler, R. ve Nir, A. E. (2015). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(4), 541-560.
- Brownell, M. T., Yeager, E., Rennells, M. S. ve Riley, T. (1997). Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education*, 20(4), 340-359.
- Bush, T. ve Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Büyükgöze, H. ve Özdemir, M. (2017). İş doyumunu ile öğretmen performansı ilişkisinin 'Duygusal Olaylar Kuramı' çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325. doi:10.17679/inuefd.307041
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Chou, C. ve Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modeling. R. H. Boyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* içinde (s. 37-56). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chrispeels, J. ve Yep, M. (2004). *Principals and teachers reflect on sharing leadership*. American Educational Research Association'da sunulan bildiri, San Diego, CA.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Cooper, B., Eva, N., Fazlelahi, F. Z., Newman, A., Lee, A. ve Obschonka, M. (2020). Addressing common method variance and endogeneity in vocational behavior research: A review of the literature and suggestions for future research. *Journal of Vocational Behavior* 121, 1-14.
- Crawford, M. (2012). Solo and distributed leadership: Definitions and dilemmas. *Educational Management Administration ve Leadership*, 40(5), 610-620.
- Crossman, A. ve Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46.
- Crowther, F., Ferguson, M. ve Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Çoban, Ö., Özdemir, N. ve Bellibaş, M. Ş. (2020). Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: Testing a multilevel mediation model. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(1), 1-21. doi:10.1177/1741143220968170
- DeMaris, A. (2004). *Regression with social data: Modeling continuous and limited response variables*. Hoboken, NJ: Wiley.
- DeNobile, J. J. ve McCormick, J. (2008). Job satisfaction of Catholic primary school staff: A study of biographical differences. *International Journal of Educational Management*, 22(2), 135-150.
- Dinham, S. ve Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Dou, D., Devos, G. ve Valcke, M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration ve Leadership*, 45(6), 959-977.
- Eker, G. (2006). *Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumunu üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39(3), 319-331.
- Fackler, S. ve Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195. doi:10.1016/j.tate.2016.03.002
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-171. doi:10.17130/ijmeb.2014.10.23.437
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6. bs.). New York: McGraw-Hill.
- Geijsel, F. P., Sleegers, P. J., Stoel, R. D. ve Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Geijsel, F., Sleegers, P., van den Berg, R. ve Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166.
- Gencer, E. T. (2004). *The overall job satisfaction and the curriculum satisfaction of the teachers at the second cycle of public elementary schools* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Goddard, Y., Goddard, R. 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.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E. ve Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Gold, A., Evans, J., Early, P., Halpin, D. ve Collabone, P. (2002). *Principled principals? Evidence from ten case studies of 'outstanding school teachers'*. Annual meeting of the American Educational Research Association'da sunulan bildiri, New Orleans, LA.

- Goldring, E. B. (1996). Schools as dynamic organizations. *International Journal of Educational Reform*, 5(3), 278-286.
- Greenland, S. (2011). Confounding and cofounder control. M. Lovric (Ed.), *International encyclopedia of statistical science* içinde. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Griva, K. ve Joeques, K. (2003). UK teachers under stress: Can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job?. *Psychology and Health*, 18(4), 457-71.
- Gronn, P. (2010). Where to next for educational leadership?. T. Bush, L. Bell ve D. Middlewood (Ed.), *The principles of educational leadership and management* içinde (s. 70-85). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (2009). Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference?. A. Harris (Ed.), *Distributed leadership* içinde (s. 101-117). Dordrecht: Springer.
- Hallinger, P. ve Leithwood, K. (1994). Introduction: Exploring the impact of principal leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 206-217.
- Halverson, R., Kelley, C. ve Shaw, J. (2014). A CALL for improved school leadership. *Phi Delta Kappan*, 95(6), 57-60.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading?. *Educational Management Administration ve Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, A. ve Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- Harris, A. ve Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. New York: McGraw-Hill Education.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. ve Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347.
- Hartley, D. (2010). Paradigms: How far does research in distributed leadership 'stretch'?. *Educational Management Administration ve Leadership*, 38(3), 271-285.
- Heck, R. H. ve Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Herzberg, F., Mausner, B. ve Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley ve Sons.
- Ho, J. ve Ng, D. (2017). Tensions in distributed leadership. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 223-254.
- Hung, C. (2005). *A correlational study between junior high school teacher empowerment and job satisfaction in kaohsiung area of Taiwan (China)* (Doktora tezi). Incarnate Word Üniversitesi, Texas, ABD.
- 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.
- Irvine, J. (2021). Distributed leadership in practice: A modified Delphi Method study. *Journal of Instructional Pedagogies*, 25, 1-29.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A. ve Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.

- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Khourey-Bowers, C., Dinko, R. L. ve Hart, R. G. (2005). Influence of a shared leadership model in creating a school culture of inquiry and collegiality. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 42(1), 3-24.
- Klassen, R. M. ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klassen, R. M. ve Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Kremer-Hayon, L. ve Goldstein, Z. (1990). The inner world of Israeli secondary school teachers: Work centrality, job satisfaction and stress. *Comparative Education*, 26(2-3), 284-298.
- Ladebo, O. J. (2005). Effects of work-related attitudes on the intention to leave the profession: An examination of school teachers in Nigeria. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(3), 355-369.
- Lashway, L. (2003). Distributed leadership. *Research Roundup*, 19(4), 1-7.
- Leithwood, K. (2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Stamford, CT: JAI Press.
- Leithwood, K. ve Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K., Harris, A. ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Mascall, B. ve Strauss, T. (Ed.). (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. London: Routledge.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on. *Educational Leadership*, 43(5), 28-32.
- Lieberman, A. (1990). *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. İngiltere: The Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- Liontos, L. B. ve Lashway, L. (1997). Shared decision-making. S. C. Smith ve P. K. Piele (Ed.), *School leadership: Handbook for excellence* içinde (s. 226-250). Eugene, OR.: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.
- Liu, Y. ve Printy, S. M. (2017). *Open the black box of distributed leadership: Evidence from the 2013 TALIS*. American Educational Research Association'da sunulan bildiri, San Antonio, TX.
- Liu, Y. ve Werblow, J. (2019). The operation of distributed leadership and the relationship with organizational commitment and job satisfaction of principals and teachers: A multi-level model and meta-analysis using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*, 96, 41-55.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş. ve Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration ve Leadership*, 49(3), 430-453.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: RandMc Nally, 2(5), 360-580.
- Lumby, J. (2013). Distributed leadership: The uses and abuses of power. *Educational Management Administration ve Leadership*, 41(5), 581-597.
- Malinen, O. P. ve Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. doi:10.1016/j.tate.2016.08.012

- Marsh, H. W., Hau, K. ve Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cut-off values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320-341.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. ve Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 424-435.
- Menon, M. E. ve Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership ve Management*, 31(5), 435-450.
- Menon, M. E., Papanastasiou, E. ve Zembylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organisational variables: Evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration ve Management (CCEAM))*, 36(3), 75-86.
- Mertler, C. A. ve Vannatta, R. A. (2002). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (2. bs.). Los Angeles, CA: Pyrczak Publishing.
- Mondal, J., Shrestha, S. ve Bhaila, A. (2011). School teachers: Job stress and job satisfaction, Kaski, Nepal. *International Journal of Occupational Safety and Health*, 1(1), 27-33.
- Moorman, R. H. (1993). The influence of cognitive and affective based job satisfaction measures on the relationship between satisfaction and organizational citizenship behavior. *Human Relations*, 46(6), 759-776.
- Morris, J. H. ve Sherman, J. D. (1981). Generalizability of an organizational commitment model. *Academy of Management Journal*, 24(3), 512-526.
- OECD. (2019). TALIS 2018 technical report. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf adresinden erişildi.
- Oldac, Y. İ. ve Kondakci, Y. (2020). Multilevel analysis of the relationship between school-level variables and student achievement. *Educational Management Administration and Leadership*, 48(4), 762-780.
- Olsen, E. M. (2008). *Helping teachers believe! An investigation into the relationship between principal leadership behaviors, organizational supports, and teacher efficacy beliefs* (Doktora tezi). Kaliforniya Üniversitesi, Santa Barbara.
- Ozdemir, M. ve Demircioglu, E. (2015). Distributed leadership and contract relations: Evidence from Turkish schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(6), 918-938.
- Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Pietsch, M., Tulowitzki, P. ve Koch, T. (2019). On the differential and shared effects of leadership for learning on teachers' organizational commitment and job satisfaction: A multilevel perspective. *Educational Administration Quarterly*, 55(5), 705-741.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J-Y. ve Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T. ve Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Price, H. E. (2012). Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85.
- Sarpkaya, R. (2000). Liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyumunu. *Amme İdaresi Dergisi*, 33(3), 111-124.

- Shachar, H. ve Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 53-72.
- Sharma, R. D. ve Jyoti, J. (2006). Job satisfaction among school teachers. *IIMB Management Review*, 18(4), 349-363.
- Silins, H. C., Mulford, W. R. ve Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Spear, M., Gould, K. ve Lee, B. (2000). *Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practising teachers*. Slough: NFER.
- Spillane, J. P. (2006). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Rethinking schooling içinde* (s. 208-242). New York: Routledge.
- Spillane, J. P., Harris, A., Jones, M. ve Mertz, K. (2015). Opportunities and challenges for taking a distributed perspective: Novice school principals' emerging sense of their new position. *British Educational Research Journal*, 41(6), 1068-1085.
- 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.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (1. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Thien, L. M. (2019). Distributive leadership functions, readiness for change, and teachers' affective commitment to change: A partial least squares analysis. *Sage Open*, 9(2), 2158244019846209.
- Thien, L. M. ve Adams, D. (2019). Distributed leadership and teachers' affective commitment to change in Malaysian primary schools: The contextual influence of gender and teaching experience. *Educational Studies*, 47(2), 179-199.
- Thien, L. M. ve Chan, S. Y. (2022). One-size-fits-all? A cross-validation study of distributed leadership and teacher academic optimism. *Educational Management Administration ve Leadership*, 50(1), 43-63.
- 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 ve Leadership*, 44(1), 146-164.
- Toropova, A., Myrberg, E. ve Johansson, S. (2019). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97.
- Travers, C. J. ve Cooper, C. L. (2018). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. C. L. Cooper (Ed.), *Managerial, occupational and organizational stress research içinde* (s. 291-307). London: Routledge.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

- Van Maele, D. ve Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879-889.
- Vandenberg, R. J. ve Lance, C. E. (1992). Examining the causal order of job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Management*, 18(1), 153-167.
- Walumbwa, F. O., Muchiri, M. K., Misati, E., Wu, C. ve Meiliani, M. (2017). Inspired to perform: A multilevel investigation of antecedents and consequences of thriving at work. *Journal of Organizational Behavior*, 39(3), 249-261. doi:10.1002/job.2216
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 5-22.
- Williams, L. J. ve Hazer, J. T. (1986). Antecedents and consequences of satisfaction and commitment in turnover models: A reanalysis using latent variable structural equation methods. *Journal of Applied Psychology*, 71(2), 219-231.
- Witt, L. A. ve Nye, L. G. (1992). Gender and the relationship between perceived fairness of pay or promotion and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 910-917. doi:10.1037/0021-9010.77.6.910
- Zee, M. ve Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
- Zembylas, M. ve Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459.
- Zheng, Q., Li, L., Chen, H. ve Loeb, S. (2017). What aspects of principal leadership are most highly correlated with school outcomes in China?. *Educational Administration Quarterly*, 53(3), 409-447.
- Zheng, X., Yin, H. ve Li, Z. (2018). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration ve Leadership*, 47(6), 843-859.
- 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(6), 509-518.

Ek 1.**TALIS 2018 Veri Setinden Çekilen Ölçek Maddeleri****Job Satisfaction - T3JOBSA****T3JSENV: Job satisfaction with work environment**

TT3G53: We would like to know how you generally feel about your job. How strongly do you agree or disagree with the following statements?

Response options: "Strongly disagree" (1), "Disagree" (2), "Agree" (3), "Strongly agree" (4).

TT3G53C*: I would like to change to another school if that were possible

TT3G53E: I enjoy working at this school

TT3G53G: I would recommend this school as a good place to work

TT3G53J: All in all, I am satisfied with my job

T3JSPRO: Job satisfaction with profession

TT3G53: We would like to know how you generally feel about your job. How strongly do you agree or disagree with the following statements?

Response options: "Strongly disagree" (1), "Disagree" (2), "Agree" (3), "Strongly agree" (4).

TT3G53A: The advantages of being a teacher clearly outweigh the disadvantages

TT3G53B: If I could decide again, I would still choose to work as a teacher.

TT3G53D*: I regret that I decided to become a teacher

TT3G53F*: I wonder whether it would have been better to choose another profession

Teacher Self-Efficacy - T3SELF**T3SECLS: Self-efficacy in classroom management**

TT3G34: In your teaching, to what extent can you do the following?

Response options: "Not at all" (1), "To some extent" (2), "Quite a bit" (3), "A lot" (4).

TT2G34D: Control disruptive behaviour in the classroom

TT2G34F: Make my expectations about student behaviour clear

TT2G34H: Get students to follow classroom rules

TT2G34I: Calm a student who is disruptive or noisy

T3SEINS: Self-efficacy in instruction

TT3G34: In your teaching, to what extent can you do the following?

Response options: "Not at all" (1), "To some extent" (2), "Quite a bit" (3), "A lot" (4).

TT2G34C: Craft good questions for students

TT2G34J: Use a variety of assessment strategies

TT2G34K: Provide an alternative explanation, for example when students are confused

TT2G34L: Vary instructional strategies in my classroom

T3SEENG: Self-efficacy in student engagement

TT3G34: In your teaching, to what extent can you do the following?

Response options: "Not at all" (1), "To some extent" (2), "Quite a bit" (3), "A lot" (4).

TT2G34A: Get students to believe they can do well in school work

TT2G34B: Help students value learning

TT2G34E: Motivate students who show low interest in school work

TT2G34G: Help students think critically

Teacher Co-operation - T3COOP**T3EXCH: Exchange and co-ordination among teachers**

TT3G33: On average, how often do you do the following in this school?

Response options: "Never" (1), "Once a year or less" (2), "2-4 times a year" (3), "5-10 times a year" (4), "1-3 times a month" (5), "Once a week or more" (6)

TT3G33D: Exchange or develop teaching materials with colleagues

TT3G33E: Discuss the learning development of specific students

TT3G33F: Work with other teachers in this school to ensure common standards in evaluations for assessing student progress

TT3G33G: Attend team conferences

T3COLES: Professional collaboration in lessons among teachers

TT3G33: On average, how often do you do the following in this school?

Response options: "Never" (1), "Once a year or less" (2), "2-4 times a year" (3), "5-10 times a year" (4), "1-3 times a month" (5), "Once a week or more" (6)

TT3G33A: Teach jointly as a team in the same class

TT3G33B: Provide feedback to other teachers about their practice

TT3G33C: Engage in joint activities across different classes and age groups (e.g. projects)

TT3G33H: Participate in collaborative professional learning

Teacher Perceived Distributed Leadership - T3STAKE

TT3G48: How strongly do you agree or disagree with these statements, as applied to this school?

Response options: "Strongly disagree" (1), "Disagree" (2), "Agree" (3), "Strongly agree" (4).

TT3G48A: This school provides staff with opportunities to actively participate in school decisions.

TT3G48B: This school provides parents or guardians with opportunities to actively participate in school decisions.

TT3G48C: This school provides students with opportunities to actively participate in school decisions.

TT3G48D: This school has a culture of shared responsibility for school issues.

TT3G48E: There is a collaborative school culture which is characterised by mutual support.

*Reverse coded item.