



## An Examination of the Predictors of Teachers' Professional Learning: The Role of Demographic Variables, Academic Optimism and Distributed Leadership

Berrenur DİNÇ<sup>a\*</sup> (ORCID ID - 0000-0002-2346-6650)

Demet HACIMUSTAFAOĞLU<sup>b</sup> (ORCID ID - 0000-0002-0450-0892)

Elanur ERSAN ALBAYRAK<sup>c</sup> (ORCID ID - 0000-0002-4976-5544)

Murat ÖZDEMİR<sup>d</sup> (ORCID ID - 0000-0002-1166-6831)

<sup>a, b, c</sup> Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Ankara/Türkiye

<sup>d</sup> Hacettepe University, Faculty of Educational Sciences, Ankara/Türkiye



### Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1619386

#### Article history:

Received 13.01.25

Revised 16.06.25

Accepted 03.03.26

#### Keywords:

Teacher Professional Learning,  
School Academic Optimism,  
Distributed Leadership,  
Hierarchical Regression.

#### Research Article

### Abstract

This study examines how teachers' professional learning in schools is related to various variables. Specifically, it questions the extent to which teachers' demographic variables, school academic optimism, and distributed leadership sequentially explain their professional learning. The sample of the study consists of 586 teachers working in public middle schools in the central districts of Ankara during the 2023-2024 academic year. The data were collected using the Distributed Leadership Inventory, the School Academic Optimism Scale, and the Teacher Professional Learning Scale. The data collected were analyzed using descriptive statistics, confirmatory factor analysis (CFA), Pearson correlation, and hierarchical regression methods. Significant correlations were found among the variables. Hierarchical regression analysis revealed that teachers' educational status and gender did not have a significant effect on predicting their professional learning; however, years of experience were found to have a significant effect. Results revealed that teachers' demographic characteristics did not have a significant effect on teacher professional learning. Nevertheless, when school academic optimism and distributed leadership variables were added to the demographic variables, they were found to predict teachers' professional learning in a sequential manner. These results might contribute to the body of research on teachers' professional learning and provide implications for policymakers, practitioners, and researchers.

## Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerinin Yordayıcılarının İncelenmesi: Demografik Değişkenler, Akademik İyimserlik ve Dağıtılmış Liderliğin Rolü

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1619386

#### Makale Geçmişi:

Geliş 13.01.25

Düzeltilme 16.06.25

Kabul 03.03.26

#### Anahtar Kelimeler:

### Öz

Bu çalışma, okullarda öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini incelemektedir. Özellikle, öğretmenlerin demografik değişkenlerinin, okul akademik iyimserliğinin ve dağıtılmış liderliğin, mesleki öğrenmelerini ardışık olarak hangi düzeyde açıkladığını sorgulamaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarda görevli 586 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, Dağıtılmış Liderlik Envanteri, Okul Akademik İyimserliği Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel istatistikler, doğrulayıcı faktör analizi (DFA), Pearson korelasyon ve hiyerarşik regresyon yöntemleri ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi,  
Okul Akademik İyimserliği,  
Dağıtılmış Liderlik,  
Hiyerarşik Regresyon.

**Araştırma Makalesi**

değişkenler arasında anlamlı korelatif ilişkiler tespit edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi, öğretmenlerin eğitim durumları ve cinsiyetlerinin mesleki öğrenmelerini yordamada anlamlı bir etkiye sahip olmadığını; ancak deneyim yıllarının anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma neticesinde, öğretmenlerin demografik özelliklerinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, okul akademik iyimserliği ve dağıtılmış liderlik değişkenleri demografik değişkenlere eklendiğinde, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini ardışık bir biçimde yordadıkları bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusundaki araştırma literatürüne katkı sağlayabilir ve politika yapımcılar, uygulayıcılar ile araştırmacılar için çıkarımlar sunabilir.

## Introduction

Countries' education systems have been shaped by various policies that determine the central role and importance of teachers in schools. In some countries, such as Finland, Japan, and Singapore, teacher policies are well developed. However, in many other countries, teacher policies are inadequate or inconsistent (World Bank, 2022). The training and support of teachers in a qualified manner is critically important for the effective execution of educational activities. Meeting students' expectations, such as acquiring basic knowledge, lifelong learning skills, developing critical thinking, and adaptability, is only possible if teachers are specialized professionals who continuously develop and expand their professional knowledge (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). Moreover, research emphasizes the positive contributions of teachers' professional learning to student achievement (Akiba & Liang, 2016; Bruce et al., 2010). At this point, it is not sufficient for teacher candidates to only receive undergraduate education or for in-service teachers to participate in intermittent in-service training (Choi, 2013). Deficiencies in teacher training policies limit the effectiveness of teaching and thus prevent students from learning basic knowledge, acquiring lifelong learning skills, and developing critical thinking and adaptability. Therefore, the professional learning status of teachers needs to be taken into account in determining effective teacher policies.

In the educational sciences literature, teacher professional learning is conceptualized to understand teachers' learning performances and to determine the ways to be followed (Mockler, 2011; Opfer & Pedder, 2011; Shah & Campbell, 2023). Some policy recommendations are made regarding what teachers should know and how the necessary conditions can be provided (Admiraal et al., 2016; Timperley & Alton-Lee, 2008). Additionally, the impact of professional learning communities on teacher professional learning and how these communities are shaped have attracted considerable attention (Johnson & Voelkel, 2019; Owen, 2014; Popp & Goldman, 2016; Sargent & Hannum, 2009). The educational management and leadership (EDML) literature also indicates that there is a relationship between leadership and teacher professional learning and that it is important to investigate this relationship in terms of various types of leadership (Li et al., 2016; Liu & Hallinger, 2018; Thien et al., 2022).

When the EDML literature is examined, it is seen that various types of leadership are related to teacher learning. One of them has been distributed leadership (Admiraal et al., 2016; Bektaş et al., 2020; Polatcan, 2021). In these studies, distributed leadership is found to have an indirect or very small direct effect on teacher professional learning. The strength of the link between distributed leadership and teacher professional learning increases through variables such as teacher agency, teacher trust in the principal, and work motivation (Bektaş et al., 2020; Polatcan, 2021). However, the lack of studies that help us understand the nature of the relationship between these two variables, especially those designed methodologically differently, remains a significant gap in literature.

Furthermore, there are studies in the literature that examine the relationship between academic optimism and concepts such as teacher learning and professional learning (Cassity, 2012; Gray & Mitchell, 2021; Kılınç et al., 2021; Kulophas & Hallinger, 2020; Vanlommel et al., 2023). Although some of these studies reveal a significant relationship between academic optimism and teacher professional learning, very few studies are conducted on this subject at the national and international levels (Kılınç et al., 2021; Kulophas & Hallinger, 2020; Vanlommel et al., 2023). Based on the literature, it can be said that teacher professional learning has a proven relationship with academic optimism and distributed leadership

variables separately. However, no study is found that examines how these variables work together. Additionally, studies are conducted on the relationship between teachers' demographic variables and their professional learning (Hammad et al., 2021; Kalkan, 2015; Qin & Liu, 2023). However, these studies mostly reach significant results based on the gender variable. Therefore, it is necessary to investigate the relationship between teacher professional learning and various variables such as educational status and seniority. This study aims to contribute to the field by examining the sequential effect of various demographic variables, school academic optimism, and distributed leadership on teacher professional learning. What is distinctive in this study is the identification of factors that, when working together, can enhance professional learning, regardless of the relationship between them. This facilitates us to go beyond the question of “is there a relationship” and to give gradual answers to the question “which variable explains it more strongly”. In addition, the design of the study gives us the opportunity to discuss and test the appropriateness of the underlying theory when ranking causality. It is thought that the expansion of our knowledge framework about the variables that explain teachers' professional learning and how they work together will contribute to the development of new solutions to improve this field positively. In this context, the following research questions were addressed:

1. To what extent do demographic variables such as gender, educational status, and seniority explained the variability in teacher professional learning?
2. To what extent do demographic and school academic optimism variables sequentially explained the variability in teacher professional learning?
3. To what extent do demographic, school academic optimism, and distributed leadership variables sequentially explained the variability in teacher professional learning?

Based on the current questions, this study aims to contribute to the body of knowledge by examining the sequential contribution of the various variables mentioned in this study in explaining teachers' professional learning. The rationale behind this is the belief that teachers' professional development has positive outcomes for students. Indeed, literature emphasizes that researching and supporting teachers' development is important for student achievement, which is the primary purpose of schools (Akiba & Liang, 2016; Bruce et al., 2010). In this direction, the initial aim is to determine the effect of demographic variables on the dependent variable. The reason for this is to better analyze the target group and contribute to the development of appropriate strategies. Following this, since it is believed that increasing teachers' optimism encourages their professional learning, it is aimed to reveal the effect of school academic optimism. As a matter of fact, the literature emphasizes that teaching staff in schools with a high level of academic optimism are professionally effective (Hong, 2017). Additionally, it is thought that identifying the types and elements of leadership that will support the professional learning of teachers who lay the foundations for students' knowledge would contribute to the studies conducted in this field. The distributed leadership process is assumed to positively affect teachers' professional learning by being interaction-based, developing and empowering teachers (Hulpia et al., 2009), and encouraging them to innovate. This study is expected to help policymakers and school principals to increase their awareness of the factors that explain or catalyze teachers' professional learning and support their professionalization by planning accordingly.

### **Theoretical Framework**

In this study, Blau's (1964) social exchange theory, which has been theoretically strengthened within the field of sociology, has been utilized. According to social exchange theory, individuals attempt to reciprocate the positive outcomes they obtain from social interactions with behaviors that benefit the other party (Xu et al., 2021). According to reciprocity, one of the prominent assumptions of social exchange theory, people have made reciprocating the benefits they receive a moral norm because they believe they will receive what they deserve (Gouldner, 1960). The principle of interdependence emphasizes interpersonal contingent behavior, where the action of one party leads to a response from the other (Cropanzano & Mitchell, 2005). With the school context, previous research has shown that this theoretical framework provides a functional approach especially in examining the interaction between

school administrators and teachers (Argon & Ertürk, 2018; Yarıcı & Özbaş, 2021). In this context, it has been thought that the social exchange perspective has the potential to explain the relationship between these variables, with the assumption that teachers want to respond to the benefits provided by distributed leadership in the school and their academic optimism by improving themselves professionally. How these variables function as part of an exchange in teacher professional learning has been presented in detail in the subsections where the relationships between the variables are established.

### **Teachers' Professional Learning and Demographic Variables**

In recent years, researchers in the field of educational leadership have increasingly focused on teachers' professional development as an alternative way to improve schools. In the literature, teacher professional learning has been conceptualized to understand how teachers learn and to determine the approaches to be followed (Mockler, 2011; Opfer & Pedder, 2011). Some suggestions have been presented on what teachers should know and how to provide the necessary conditions for this (Admiraal et al., 2016; Timperley & Alton-Lee, 2008). Firstly, the attempt to professionalize teachers as mere recipients of instructional prescriptions has been criticized, with emphasis placed on the need for them to be professionals who are capable of inquiry, knowledge generation, and contributing to teaching through discussion (Timperley & Alton-Lee, 2008). In this context, it has been suggested to implement planning that promotes team learning, where teachers reflect on their instructional practices and share them with each other (Admiraal et al., 2016). Therefore, in teacher education research, the impact of professional learning communities and how these communities are formed has garnered significant interest (Owen, 2014; Popp & Goldman, 2016; Sargent & Hannum, 2009; Singh & Loh, 2024).

In this study, teacher professional learning has been examined based on the perspective developed by Liu et al. (2016). The most important reason for this is that teacher professional learning is conceptualized based on school culture. Moreover, unlike professional development, which is limited to participation in specific training programs (OECD, 2009), professional learning is process-oriented and emphasizes intrinsic motivation. Teacher professional learning is an umbrella concept that includes the individual or collective, formal or informal learning of teachers, both within and outside the institution (Enthoven et al., 2023). Liu et al. (2016) have addressed teacher professional learning, which they have referred to as the nature of workplace learning for teachers, under four dimensions. The first dimension is *collaboration*, which focuses on teachers working with their colleagues. The collaboration among teachers not only enhances their learning, but the extent of this collaboration also varies depending on individual and institutional systems (Opfer & Pedder, 2011). The second dimension is *reflection*, which focuses on teachers reflecting on their teaching methods and taking feedback into account. The third dimension is *experimentation*, which centers on teachers trying out new teaching methods. The fourth dimension is *access to knowledge bases*, which focuses on teachers exploring various sources of information to acquire new ideas and improve themselves (Liu et al., 2016).

When the literature on EDML has been reviewed, it has been discovered that teachers' demographic variables affect the outcomes of studies on teacher professional learning. One study has found that female teachers have exhibited a higher level of professional learning compared to male teachers (Qin & Liu, 2023). This research has concluded that gender has a moderating effect on teacher professional learning. Another study also has found that female teachers exhibit a higher level of professional learning than their male counterparts. The researchers have suggested that the reason for this difference is that female teachers participate more frequently in professional learning activities at school compared to male teachers (Hammad et al., 2021). In a different study examining teachers' perceptions of professional learning communities, it has been identified that demographic variables such as gender, seniority, and subject area significantly differ in some dimensions (Kalkan, 2015). Despite past research finding a significant relationship between gender and teacher professional learning, there has been insufficient research on other demographic variables. Specifically, it is assumed that as teachers' educational levels increase, their attitudes towards learning will also improve positively. Furthermore, it is thought that as teachers spend more time in the profession, their enthusiasm for professional development and learning may decrease due to factors such as burnout and exhaustion. The presence of significant relationships

between demographic variables and factors such as learning intention (Kyndt et al., 2013), lifelong learning (Gökkyer, 2019; Hansen et al., 2016), and professional development (Weber et al., 2023) in previous studies has suggested that the relationship between professional learning and demographic variables should also be explored. Based on these justifications, the following hypothesis has been proposed:

**H<sub>1</sub>:** It is hypothesized that teachers' gender, educational status, and seniority have a significant effect on teachers' engagement in professional learning practices.

### **School Academic Optimism and Teachers' Professional Learning**

In recent years, the topic of academic optimism has attracted the attention of EDML researchers (Alenezi, 2019; Chang, 2011; Kılınç et al., 2021; Kulophas & Hallinger, 2020; Mascall et al., 2008; Thien et al., 2021; Thien & Chan, 2022). Schools with a high level of academic optimism are described as having an effective professional teaching staff, highly motivated students, and supportive parents (Hong, 2017). In this context, understanding the reflections of teachers' academic optimism levels is important for supporting positive developments in the school context.

In this study, school academic optimism has been examined based on the perspective developed by Hoy et al. (2006). According to this perspective, school academic optimism is operationalized as the attitude of the teacher who manages the classroom based on trust, involves students in management processes, and exerts extra effort to help students (Hoy et al., 2008). Emphasizing human agency and shaping teacher behavior at a collective level, this construction is examined in three dimensions: cognitive, emotional, and behavioral (Hoy et al., 2006). The first dimension is collective efficacy, which refers to the expectations and beliefs of teachers that everyone in the institution can contribute to student success (Wu & Lin, 2018). The second dimension is trust, which refers to a person's willingness to be vulnerable to another based on the belief that the other will act in their best interest (Hoy et al., 2006). The third dimension, academic emphasis, represents the pressure environment created to promote learning-focused behaviors within the school (Beard et al., 2010).

From the perspective of social exchange, the most important feature that distinguishes social exchange from economic exchange is that it supports the development of trust-based relationships over time (Blau, 1964). Since positive work attitudes help to promote positive behaviors, employees engage in behaviors that can improve the organizational environment in order to reciprocate the psychological benefits they receive from the organization (Xu et al., 2021). Based on this assumption, it is considered that if members have an optimistic perspective toward the organization, they will exert effort to enhance their professional learning, which supports the professionalism of the organizational environment. When this framework is applied to the school environment, it is assumed that teachers, motivated by the psychological benefits gained from academic optimism, will seek to repay this by enhancing their professional learning. On the other hand, when teachers are pessimistic about the academic success of the school, it is hypothesized that they may become hopeless and show less initiative in terms of professional learning and reflection.

In reviewing the EDML literature, studies supporting the hypothesis that there might be a relationship between academic optimism and teacher professional learning have been found. These studies have discovered a significant and positive relationship between academic optimism and teacher professional learning (Kılınç et al., 2021; Kulophas & Hallinger, 2020). Based on the assumptions of social exchange theory and the supportive findings in the literature regarding the relationship between these two variables, the following hypothesis has been established:

**H<sub>2</sub>:** When controlling teachers' gender, educational status, and seniority, it is hypothesized that school academic optimism has a significant effect on explaining teachers' professional learning.

### **Distributed Leadership and Teachers' Professional Learning**

In the EDML literature, leadership approaches that were traditionally based on the classic leader-follower dichotomy have been replaced by distributed leadership, which is founded on the division of

labor, an essential part of organizational life (Gronn, 2002). In recent years, studies focusing on distributed leadership in the context of educational leadership have gained momentum (Bolden, 2011; Hairon et al., 2013; Harris et al., 2007; Harris, 2008; Heck & Hallinger, 2009; Lu & Smith, 2021; Lumby, 2019; Timperley, 2005). Distributed leadership is described as a significant force for fostering positive change and development in schools (Harris, 2008; Khadka et al., 2024). This is because adopting a distributed leadership style in schools has positively impacted teacher innovation (Lin, 2022), job satisfaction (Liu et al., 2021; Sun & Xia, 2018; Torres, 2018), organizational commitment (Gallegos Araya & Lopez Alfaro, 2019; Thien et al., 2021), student achievement (Chang, 2011; Kılınç et al., 2022), and family involvement in the learning process (Erol & Turhan, 2018). Within this framework, it is understood that distributed leadership makes significant contributions to various components of the school, especially teacher outcomes.

Distributed leadership is regarded as an outcome of dynamic interactions among school leaders, their followers, and the broader organizational context in which they operate (Spillane, 2005). This model of leadership moves beyond traditional hierarchical models by recognizing the collective and situational nature of leadership practice, highlighting the contributions of all individuals engaged in leadership and management, regardless of their formal roles or titles (Bolden, 2011). In this study, distributed leadership is defined as a leadership process that supports continuous academic development during the educational process, facilitates the leadership of other stakeholders, enables joint decision-making, and creates a professional learning and communication environment (Hallinger & Heck, 2009).

In this study, distributed leadership has been examined based on the perspective developed by Hulpia et al. (2009, p. 1015). According to them, distributed leaders are managers in formal leadership positions and teachers who may be exempt from teaching duties to provide instructional support, administrative tasks, and student counseling. Hulpia et al. have addressed distributed leadership under two dimensions. The first dimension is leadership team cohesion, which focuses on the characteristics of the leadership team. In this dimension, leadership has been consistently distributed among all members of the team (principals, vice principals, and teachers). The second dimension is leadership functions, which focuses on the leadership roles of the institution's members. The leadership functions dimensions have been divided into two sub-dimensions: support and supervision. The support dimension refers to leadership functions that involve setting a vision, developing staff, and offering help when needed. The supervision dimension, on the other hand, refers to the evaluation of staff performance by formally appointed leaders, which is a critical leadership function that is difficult to distribute (Hulpia et al., 2009).

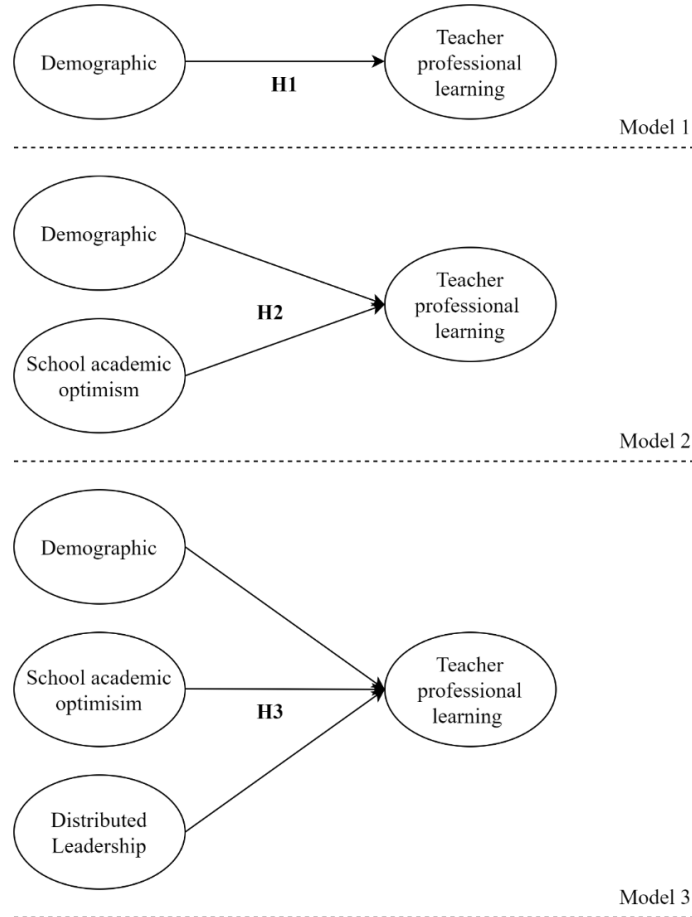
Many researchers in the EDML field have suggested that there is a relationship between leadership and teacher professional learning, and that this relationship should be investigated in terms of various leadership types (Li et al., 2016; Liu & Hallinger, 2018; Thien et al., 2022). Shared and supportive leadership activities have opened the way for professional collaborative learning and practice (Morrissey, 2000). The interaction between distributed leadership and teacher professional learning has also influenced the school environment. It has been shown that the sharing of the school's vision has facilitated policies that guide and intensify the learning activities of teachers, thereby providing support and supervision and increasing the continuity of learning activities (Admiraal et al., 2016). In fact, the EDML literature includes studies that have argued for a positive relationship between schools' distributed leadership and teacher professional learning (Bektaş et al., 2020; Polatcan, 2021; White et al., 2016).

From the perspective of social exchange theory, when a member receives organizational support from the leader, they become aware of the benefits they receive and thus wish to reciprocate this gesture (Cropanzano & Mitchell, 2005). The principal's display of distributed leadership behaviors has meant that they facilitate teachers' leadership roles and provide support such as enabling participation in decision-making. In response to the benefits they receive from the principal, it is considered that teachers will exert effort to improve the organization by enhancing their professional learning. Based on these reasons, the following hypothesis has been established:

**H<sub>3</sub>:** When controlling teachers' demographic variables and school academic optimism, it is hypothesized that distributed leadership has a significant effect on explaining teachers' professional learning.

Based on the three hypotheses mentioned above, the hypothetical model of the study has been established (Figure 1).

**Figure 1**  
*The Hypothetical Model of The Study*



### Method

This study aims to examine the relationship between distributed leadership, school academic optimism, and teacher professional learning. The survey model enables the numerical description of the tendencies, attitudes, or opinions of a sample that represents the population (Creswell, 2017). Within this scope, the research is designed in a survey model and is conducted using a quantitative approach.

### Population and Sample

In this study, data were collected from middle school teachers, as they hold a unique position in terms of their professional learning needs due to working with students during a critical period of cognitive and social development. The target population of the study consists of 18,465 teachers working in public middle schools located in the central districts of Ankara (MoNE, 2022). Since reaching such a large number of teachers in terms of time and effort is not feasible, it has been decided to conduct the research on a sample. According to the calculation based on the formula developed by Büyüköztürk et al. (2016), 376 teachers can represent the population with a .05 significance level and a 95% confidence level. In this

study, the stratified sampling method is adopted, with the nine central districts determined as strata. At the end of the data collection process, data from 617 teachers across 36 schools were obtained. After performing missing data and outlier analyses, the final dataset included 586 participants. The demographic characteristics of the participants are presented in Table 1.

**Table 1**  
*Demographic Characteristics of the Participants (n= 586)*

		n	%
<b>Gender</b>	Male	149	25.4
	Female	437	74.6
<b>Seniority</b>	≤5	34	5.8
	6-10	134	22.9
	11-15	127	21.7
	16-20	120	20.5
	≥21	171	29.2
<b>Age</b>	20-30	62	10.6
	31-40	248	42.4
	41-50	209	35.7
	≥51	66	11.3
<b>Educational status</b>	Bachelor's degree	480	85.4
	Graduate degree	82	14.6
<b>Years of working with current principal</b>	1-2	224	38.3
	3-5	194	33.2
	6-7	78	13.3
	8-10	89	15.2
<b>Total</b>		586	100

Table 1 shows that the majority of the participants are female (74.6%). According to official statistics, approximately 73% of middle school teachers working in Ankara are female (MoNE, 2024). This indicates that the sample reflects the demographic distribution of the target population in terms of gender. However, due to the lack of official data on other demographic variables (e.g., seniority, educational status), it is not possible to assess the representativeness of the sample with respect to these characteristics. Aside from those with five years or less experience (5%), there has been a relatively homogeneous distribution in terms of years of experience. Regarding educational background, most of the participating teachers hold a bachelor's degree (85.4%). In addition, 38.3% of the participants have worked with their principal for 1-2 years, 33.2% for 3-5 years, 13.3% for 6-7 years, and 15.2% for 8-10 years.

#### **Data Collection Tools**

The data collection tools used in this study include the Distributed Leadership Inventory (DLI), the School Academic Optimism Scale (SAOS), and the Teacher Professional Learning Scale (TPLS). Additionally, demographic variables such as gender, age, experience, educational background, and years working with the principal are identified as control variables in the study. Hierarchical regression analysis includes the variables of gender, educational background, and experience.

#### ***Distributed Leadership Inventory (DLI)***

The DLI was developed by Hulpia et al. (2009) and adapted into Turkish culture by Özdemir (2012). DLI is a 5-point Likert scale measurement tool consisting of 23 items across two dimensions. The first sub-dimension of the instrument is rated on a scale ranging from "1 = never" to "5 = always," while the second sub-dimension is rated from "1 = strongly disagree" to "5 = strongly agree." The first dimension of the scale consists of 13 items asked separately for three leadership teams, while the second dimension consists of 10 items addressing the entire leadership team. An example item from the DLI is, "In the school



where I work, the members of the leadership team allocate their time in a way that is appropriate to the nature of the tasks." The validity and reliability of the DLI have been re-examined with the data from this study. The fit indices obtained as a result of the CFA are determined as follows:  $\chi^2/df = 1.28$ , AGFI = 1.00, GFI = 1.00, CFI = 1.00, and RMSEA = .02. The fact that the  $\chi^2/df$  value is below 5, the RMSEA value is below .08, and the CFI, GFI, and AGFI values are above .90 each indicates that the fit is at an adequate level. Additionally, Cronbach's alpha value of the DLI is found to be .98. Therefore, it is concluded that the DLI is valid and reliable.

#### ***School Academic Optimism Scale (SAOS)***

The SAOS was developed by Hoy et al. (2006) and adapted into Turkish culture by Çoban and Demirtaş (2011). SAOS is a 19-item, 5-point Likert-type measurement tool with response levels ranging from "1 = strongly disagree" to "5 = strongly agree." The scale items are divided into three dimensions: the self-efficacy dimension (items 1, 2, 3, 4, 5), the trust dimension (items 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12), and the academic emphasis dimension (items 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19). An example item from the SAOS includes, "Teachers in this school believe that their students have the ability to succeed academically." The validity and reliability of the SAOS have been re-examined with the data from this study. The fit indices obtained as a result of the CFA are determined as follows:  $\chi^2/df = 5.36$ , AGFI = .95, GFI = .96, CFI = .94, and RMSEA = .08. The  $\chi^2/df$  value being at the threshold of 5, the RMSEA value being at the threshold of .08, and the CFI, GFI, and AGFI values being above .90 each indicate that the fit is at an adequate level. Additionally, Cronbach's alpha value of the SAOS has been found to be .85. Based on the results obtained, it has been concluded that SAOS is valid and reliable.

#### ***Teacher Professional Learning Scale (TPLS)***

The TPLS was developed by Liu et al. (2016) and adapted into Turkish culture by Gümüş et al. (2018). TPLS is a 27-item, 5-point Likert-type measurement tool with response levels ranging from "1 = strongly disagree" to "5 = strongly agree." An example item from the TPLS includes, "I update my teaching materials when necessary to improve my teaching skills." The validity and reliability of the TPLS have been re-examined with the data from this study. The fit indices obtained as a result of the CFA are determined as follows:  $\chi^2/df = 3.03$ , AGFI = .96, GFI = .97, CFI = .95, and RMSEA = .06. The  $\chi^2/df$  value being below 5, the RMSEA value being below .08, and the CFI, GFI, and AGFI values being above .90 each indicate that the fit is at an adequate level. Additionally, Cronbach's alpha value of the TPLS has been found to be .94. Based on the results, it has been concluded that the TPLS is valid and reliable.

#### **Procedures and Data Analysis**

Within the scope of the research, ethical approval was first obtained from the Ethics Committee of Hacettepe University under number E-35853172-300-00002684184, and permission to conduct the study was obtained from the Ministry of National Education. Subsequently, the researchers visited schools in person, and data was collected face-to-face from the teachers. The data collection tools, applied on a voluntary basis, have taken approximately 10 minutes to complete. At the end of the data collection process, the scales have been transferred to a digital format. Responses from participants with consecutive missing values have been excluded from the dataset, and outliers have been identified and removed using the box plot method. After eliminating problematic data, the study was conducted with the remaining 586 participants. This study aimed to test the relationship between three different constructs using the 586 data collected. When different constructs are measured using a common method, a systematic effect may occur on the observed relationship in the measurement results (Podsakoff et al., 2003). This situation is referred to as "common method bias" in the literature. Harman's single-factor test was conducted to determine the presence of this potential issue. According to the test, an exploratory factor analysis is performed to see whether the structure consists of a single factor. As a result of the analysis, the common method variance has been found to be 32%. When compared to the threshold of 50% (Kock, 2021), the variance ratio has been found to be below this level, indicating that there is no common method bias.

Tests for normality, linearity, homoscedasticity, and multicollinearity have been conducted to check the suitability of the data for multivariate analysis. For the normality assumption, the skewness and kurtosis values of the total scores of the scales have been examined. The normality test has shown that these values are within the  $\pm 1.5$  range (Tabachnick & Fidell, 2010), indicating that the variables meet the normality assumption before data analysis. For the linearity assumption, scatter plots have been created, showing a linear and positive relationship between the dependent and independent variables. Levene's test has been applied to test the homogeneity of variances between groups. The results of the variance homogeneity test have been found to be non-significant ( $p > .05$ ), indicating that the groups of independent variables are homogeneously distributed. To test for multicollinearity, the correlation coefficients between the independent variables have been examined and found to be below the threshold value ( $r < .80$ ). Additionally, the VIF values being below 10 and the tolerance values being equal to or greater than .10 have also shown that there is no multicollinearity problem (Cohen et al., 2003). In this study, the VIF values ranged between 1.002 and 1.209, while the tolerance values ranged between .83 and .99.

In this study, after testing the prerequisites prior to analysis, the validity and reliability of the scales have been examined. CFA was conducted to assess the construct validity of the scales, and the fit indices indicated sufficient fit. Cronbach's alpha coefficients were calculated to determine the reliability of the scales, and since the results were above 0.70, the scales were deemed reliable. Following this, the arithmetic means, standard deviations, and Pearson correlation coefficients have been calculated. Before interpreting the arithmetic means of the variables, the range of the 5-point Likert scale is divided by the number of levels determined for interpretation to calculate the value ranges. As a result of the calculations, the arithmetic means are evaluated as follows: "very low" for the range of 1.00–1.79, "low" for 1.80–2.59, "moderate" for 2.60–3.39, "high" for 3.40–4.19, and "very high" for 4.20–5.00.

In the main analysis of this research, the relationships between the variables have been analyzed using hierarchical regression technique. Hierarchical regression is a technique that simultaneously analyzes the sequential effects of various variable data at different levels on the outcome variable (Woltman et al., 2012). The reason for using this technique is to test the additional explanatory power of variables that are assumed to explain the outcome variable, with each step sequentially adding a new variable. In this study, three models have been constructed by adding one variable at each step. In the first model, the explanatory power of categorical variables, such as educational status, gender, and seniority, on teacher professional learning has been tested. In the second model, the school academic optimism variable has been added to the demographic variables to examine whether it makes a significant contribution to the model. In the third model, distributed leadership data has been added to the previous group of variables, and the significance and strength of their contribution to the model explaining teacher professional learning have been tested. Additionally, because the dependent and independent variables used in regression analysis are expected to be continuous or interval variables, the categorical variables in this study have been treated as "dummy variables." The demographic variables of gender, educational status, and seniority have been converted into dummy variables and coded as 1 for the reference value and 0 for other values before being included in the analysis.

### Findings

The means, standard deviations, and correlation findings regarding the participants' views on distributed leadership, school academic optimism, and teacher professional learning are presented in Table 2.

**Table 2**  
*Descriptive Statistics and Pearson Correlation Results (n= 586)*

	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>DL</b>	<b>SAO</b>	<b>TPL</b>
<b>Distributed leadership</b>	4.01	.88	-		
<b>School academic optimism</b>	3.38	.58	.39*	-	
<b>Teacher professional learning</b>	4.22	.48	.34*	.32*	-

M= mean; SD= standard deviation; DL= distributed leadership; SAO= school academic optimism; TPL= teacher professional learning, \* $p < .05$

As seen in Table 2, the level of distributed leadership exhibited by principals is found to be high ( $M= 4.01$ ,  $SD= .88$ ). When examining the following variables, the mean score for school academic optimism is at a medium level ( $M= 3.38$ ,  $SD= .58$ ), and the mean score for teacher professional learning is at a very high level ( $M= 4.22$ ,  $SD= .48$ ). Looking at the correlation coefficients, significant relationships are observed between the variables. A moderate, positive, and statistically significant correlation is found between distributed leadership and school academic optimism ( $r= .39$ ,  $p < .05$ ), as well as between school academic optimism and teacher professional learning ( $r= .32$ ,  $p < .05$ ). Finally, a moderate, positive, and significant relationship was also found between distributed leadership and teacher professional learning ( $r= .34$ ,  $p < .05$ ).

### Hierarchical Regression Results Regarding the Prediction of Teacher Professional Learning

The findings from the hierarchical regression analysis, which demonstrates the predictive levels of demographic characteristics, school academic optimism, and distributed leadership on teacher professional learning according to the participants' views, are presented in Table 3.

**Table 3**  
*Predictive Effect of Various Variables on Teacher Professional Learning*

Predictor variable	Teacher Professional Learning					
	Model 1		Model 2		Model 3	
	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$
<b>Model 1</b>						
Gender	.005	.119	-.020	-.496	-.035	-.898
Educational status	.023	.547	.005	.134	.022	.562
Seniority	-.091*	-2.151	-.041	-1.008	-.043	-1.082
<b>Model 2</b>						
School academic optimism			.313**	7.667	.219**	5.106
<b>Model 3</b>						
Distributed leadership					.249**	5.865
$R^2$	.009		.103		.156	
Adjusted $R^2$	.003		.097		.148	
$F$ (change)	1.649		16.061**		20.499**	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$

When examining Table 3, we observed that, in model 1, seniority ( $\beta= -.091$ ,  $t[586]= -2.151$ ,  $p < .05$ ) significantly predicts teacher professional learning. However, we found that gender ( $\beta= .005$ ,  $t[586]= .119$ ,  $p > .05$ ) and educational status ( $\beta= .023$ ,  $t[586]= .547$ ,  $p > .05$ ) were not significant predictors of teacher professional learning. When demographic variables are examined overall, it is observed that they explain only 0.3% of the total variance, which is not significant ( $R^2= .003$ ;  $F(\text{change})= 1.649$ ). The results of the analysis do not support hypothesis  $H_1$ . When school academic optimism is added to the demographic variables, it is found to explain 9.7% of the total variance ( $R^2= .097$ ;  $F(\text{change})= 16.061$ ,  $p < .001$ ). Accordingly, the results of the analysis support hypothesis  $H_2$ . When distributed leadership is added to the demographic and school academic optimism variables, it is observed that the total variance explained for teacher professional learning increases to 14.8% ( $R^2= .148$ ;  $F(\text{change})= 20.499$ ,  $p < .001$ ). In this context, the results of the analysis support hypothesis  $H_3$ . As can be understood from this, the sequential predictive effect on teacher professional learning in models 2 and 3 yields significant results.

## Discussion & Conclusion

Within the scope of this study, the sequential predictive power of variables such as gender, educational background, seniority, school academic optimism, and distributed leadership in explaining professional learning was examined based on the opinions of 586 teachers working in public middle schools in Ankara. First, the teachers' views on each variable have been analyzed. The middle school teachers participating in the study indicate that their principals exhibit a high level of distributed leadership. In their study conducted at the high school level, Yılmaz and Turan (2015) found that teachers perceived distributed leadership in their schools to be at a moderate level, while Gökyer (2020) found that leadership was perceived to be distributed at a high level in the same type of schools. Additionally, teachers in studies conducted by Korkmaz and Gündüz (2011) at the primary school level and by Sevim and Kaya (2022) at the primary, middle, and high school levels similarly believe that leadership in their schools is distributed at a high level. It can be said that the findings of this study are generally consistent with the findings of other studies. Nevertheless, it is necessary to consider whether teachers' evaluations of distributed leadership are influenced by their optimistic attitudes towards school management or school culture in general.

Second, our analysis revealed that middle school teachers report a moderate level of academic optimism in school. In their study, Çoban and Demirtaş (2011) found that teachers working in primary and middle education had a high level of academic optimism. On the other hand, Özdemir and Pektaş (2017), in their research conducted at the primary and middle levels, found that teachers' school academic optimism was at a low level. As a result of these studies, it appears that findings related to teachers' optimism toward their schools are not consistent. This discrepancy may be due to differences in the region or time period in which the research was conducted. Although these studies used the same data collection tool to explain school academic optimism and conducted research at a similar school level, it is noteworthy that the findings are inconsistent. This situation indicates that school academic optimism has a dynamic structure that is sensitive to the context in which it exists.

Third, our analysis revealed that middle school teachers exhibit a very high level of teacher professional learning. This finding aligns with the results of studies conducted by Seyidođlu (2022) and Kılıñç et al. (2021), which examined the levels of professional learning based on teachers' views across different grade levels. On the other hand, Savaş (2021) found in his study that teachers' participation in professional learning activities was generally high; however, this level varied depending on the school level. The findings indicated that middle school teachers had higher levels of participation in professional learning compared to high school teachers, while primary school teachers demonstrated the highest level of participation among all groups. In this regard, it can be suggested that the school level at which a teacher works may have a determining effect on their level of professional learning. These studies suggest that teachers believe they demonstrate a high level of performance in terms of professional learning. Nevertheless, as the current reviews are based on self-assessment, we assert that teachers tend to give positive answers about their professional learning.

The analysis results reveal that teachers' gender and educational status do not significantly predict their professional learning. The finding that educational status is not related to professional learning contradicts previous research. For example, one study found that as educational status increases, teachers' perceptions of professional learning decrease (Kuru & Tabancalı, 2023). Additionally, it is found that teachers' seniority significantly and negatively predicts their professional learning. This finding partially aligns with Kulu's (2020) study, which discovered that as teachers' seniority increases, their level of sharing about teaching and their responsibility for institutional development decreases. This may suggest that the increase in years spent in the profession is a contributing factor to negative attitudes toward professional learning.

The results of the correlation analysis show a relationship between distributed leadership and teacher professional learning. In other words, as school principals demonstrate distributed leadership behaviors, the level of teachers' professional learning increases. Indeed, this finding is thought to contribute to studies in the literature that have found a low-level direct or indirect relationship between distributed

leadership and professional learning (Bektaş et al., 2020; Polatcan, 2021). When the results of the subsequent regression analysis are examined, it is observed that distributed leadership in the school significantly predicts teachers' professional learning. Although not identical to this study, Kulu (2020) has found that distributed leadership in schools is an important variable in explaining the levels of professional communities, where teachers collaborate and learn together. In this context, it is believed that the current study, which has discovered that distributed leadership is a variable explaining teacher professional learning, makes a noteworthy contribution to the literature on educational administration and leadership (Li et al., 2016; Liu & Hallinger, 2018; Thien et al., 2022).

According to the correlation results, a relationship is found between school academic optimism and teachers' professional learning. This finding suggests that as teachers' optimistic attitudes toward the school increase, their level of professional learning also increases. In a similar manner, Kulophas and Hallinger (2020) found in their study that academic optimism supports teacher professional learning. According to the regression analysis results, it is found that teachers' school academic optimism significantly predicts their professional learning. Similarly, the literature shows that academic optimism plays an important role in the development of professional learning communities in schools (Cassidy, 2012; Gray & Mitchell, 2021; Vanlommel et al., 2023). Additionally, Kılınc et al. (2021) noted that teachers' individual academic optimism is a variable that explains their professional learning. The current study yields a result consistent with previous research.

Finally, this study examines the sequential predictive power of gender, educational status, seniority, school academic optimism, and distributed leadership on teacher professional learning. According to the first phase of the hierarchical regression analysis conducted for this purpose, it is found that teachers' gender and educational status do not have a significant effect on their professional learning. However, the duration of teachers' time in the profession is found to have a negative effect on their professional learning. This may indicate that as teachers' seniority increases, their motivation or optimism toward the profession decreases. In the second and third phases of the analysis, it is determined that school academic optimism, together with demographic variables, explains teacher professional learning to the greatest extent, with distributed leadership being the second most important explanatory variable. Cemaloğlu and Dolapcı (2022), in their study conducted in middle schools, emphasized that the school's climate, teacher motivation, and the role of the school principal have a significant impact on teachers' professional learning. The finding that the school principal's distributed leadership and teachers' optimism toward the school are predictors of professional learning attitudes in this study can be linked to the argument made by Cemaloğlu and Dolapcı (2022). Additionally, this study revealed that these variables had a significant cumulative and stepwise effect on predicting teachers' professional learning.

#### **Implications for Theory, Policy, and Practice**

Considering the results of the study, it can be concluded that teachers' motivation for learning tends to decline as their years of experience increase. This makes it necessary to question the reasons for the decline in teachers' propensity for professional learning as they gain experience. The career ladder system for teachers in Türkiye is largely based on a seniority-based grading approach. In contrast, in internationally successful education systems such as South Korea and Estonia, teachers are not only expected to hold titles, but also to take on various leadership roles such as mentoring, leading professional development, developing curricula, and collaborating with external stakeholders (TEDMEM, 2025). As a matter of fact, the results of this study reveal that the school's adoption of a distributed leadership approach increases the level of professionalization of teachers. At the theoretical level, through a hierarchical model structured from specific to the general, the study illustrates how both teacher and school-based variables strengthen professional learning disposition. In this context, it is considered necessary to restructure the seniority-based career system in Türkiye, which does not serve the professional development of teachers.

In shaping educational policies, it is important to re-evaluate the formal roles of school administrators and adopt approaches that center on the construction of a school culture that enables teacher leadership. In addition, it is necessary to create conditions in the school environment that support teachers' academic

optimism and minimize potential factors that may negatively affect this optimism. When developing policies, the role of the teacher in the professionalization process should be considered as an actor who questions, discusses and contributes as a team rather than an individual recipient, and decisions should be shaped with this perspective.

Our findings imply that increasing teachers' optimistic beliefs about the success of the school and their trust in stakeholders in practice plays a critical role in creating environments conducive to professional learning. Hence, school principals should lead in a way that recognizes, encourages, and facilitates teachers' leadership efforts to support them in exhibiting a positive learning attitude in their profession. In addition, beyond maintaining their existing professional knowledge and skills, teachers are expected to keep their motivation for learning alive and re-evaluate their approach to continuous learning by stepping out of their comfort zones.

### **Limitations and Future Research**

This study bears several limitations to be considered. First, collecting data solely from teachers might raise concerns about social desirability. Therefore, future research could gather data from school leaders, students, and other stakeholders to enhance the generalizability and comprehensiveness of the findings. Consequently, integrating diverse perspectives could facilitate a more robust reflection of the multidimensional nature of professional learning processes. A second limitation is that the cross-sectional design of this study limits our ability to identify causal relationships between study variables. Therefore, the relationships we obtained should be interpreted as associations. To overcome this limitation, further research could employ longitudinal designs to detect changes in teachers' perceptions of professional learning. Third, this study primarily focused on the direct relationships between variables. However, exploring how leadership effects indirectly transmit through mediation on teacher outcomes may provide a clearer picture of the mechanisms underlying the process. Additionally, it is believed that there is a lack of studies addressing the demographic variables that affect teacher professional learning. Therefore, working with different demographic variables, such as teachers' subject areas, including seniority, could contribute to a better understanding of teacher professional learning. Considering the differences in the school climates of public and private institutions, conducting such a study in private schools could enrich the findings on the topic. Finally, future research could endeavor to the factors that might negatively influence teachers' academic optimism and the distributed leadership atmosphere in schools, both of which could be deemed important for professional learning.

### **Author Contribution Rates**

The authors contributed equally to the study.

### **Ethical Declaration**

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

### **Conflict Statement**

The author declares no competing interests.

## Türkçe Sürümü

### Giriş

Ülkelerin eğitim sistemleri, öğretmenlerin okuldaki merkezi rolünü ve önemini belirleyen çeşitli politikalar üzerinden şekillenmektedir. Finlandiya, Japonya ve Singapur gibi bazı ülkelerde öğretmen politikaları oldukça gelişmiştir. Ancak, bu ülkelerin dışında kalan birçok ülkede öğretmen politikaları yetersiz veya tutarsızdır (World Bank, 2022). Öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi ve desteklenmesi, eğitim faaliyetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi için kritik bir öneme sahiptir. Öğrencilerin temel bilgileri edinme, yaşam boyu öğrenme becerisi, eleştirel düşünme ve adaptasyon yeteneğine sahip olma gibi beklentilerinin karşılanması ancak, öğretmenlerin kendi mesleki bilgilerini sürekli geliştiren ve genişleten uzmanlaşmış profesyoneller olmalarıyla mümkündür (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2018). Ayrıca, yapılan araştırmalar ile öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin öğrenci başarısına sağladığı olumlu katkıları vurgulanmaktadır (Akiba ve Liang, 2016; Bruce vd., 2010) Bu noktada, öğretmen adaylarının sadece lisans eğitimi almaları veya görevdekilerin aralıklı hizmet içi eğitimlere katılmaları yeterli değildir (Choi, 2013). Öğretmen yetiştirme politikalarındaki eksiklikler, öğretimin etkinliğini sınırlamakta ve dolayısıyla öğrencilerin temel bilgileri öğrenmelerini, yaşam boyu öğrenme becerileri kazanmalarını, eleştirel düşünme ve adaptasyon yeteneklerini geliştirmelerini engellemektedir. Bu nedenle, etkili öğretmen politikalarının belirlenmesinde öğretmenlerin mesleki öğrenme durumlarının dikkate alınması gerekmektedir.

Eğitim bilimleri alan yazınında öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin öğrenme performanslarını anlamak ve izlenecek yolları belirlemek için kavramsallaştırılmaya çalışılmıştır (Mockler, 2011; Opfer ve Pedder, 2011; Shah ve Campbell, 2023). Öğretmenlerin neleri bilmesi gerektiği ve bu hususta gerekli koşulların sağlanması konusunda bazı politika önerileri sunulmuştur (Admiraal vd., 2016; Timperley ve Alton-Lee, 2008). Ayrıca, öğretmen mesleki öğrenmesinde mesleki öğrenme topluluklarının etkisi ve bu toplulukların nasıl şekillendiği konusu da büyük ilgi görmüştür (Johnson ve Voelkel, 2019; Owen, 2014; Popp ve Goldman, 2016; Sargent ve Hannum, 2009). Eğitim yönetimi ve liderliği alan yazınında da liderlik ve öğretmen mesleki öğrenimi arasında bir ilişki olduğuna ve bu ilişkinin çeşitli liderlik türleri bakımından araştırılmasının önemine işaret edilmiştir (Li vd., 2016; Liu ve Hallinger, 2018; Thien vd., 2022).

Eğitim yönetimi ve liderliği alan yazını incelendiğinde, çeşitli liderlik türlerinin öğretmen öğrenmesiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bunlardan biri de dağıtılmış liderliktir (Admiraal vd., 2016; Bektaş vd., 2020; Polatcan, 2021). Bu araştırmalarda dağıtılmış liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde dolaylı veya çok küçük doğrudan etkisi olduğu bulunmuştur. Öğretmen eylemliliği, öğretmenlerin müdüre duyduğu güven ve iş motivasyonu gibi değişkenler aracılığıyla dağıtılmış liderlik ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki bağın gücünün arttığı tespit edilmiştir (Bektaş vd., 2020; Polatcan, 2021). Ancak bu iki değişken arasındaki ilişkinin doğasını anlamamıza yarayacak, özellikle yönetsel açıdan farklı kurgulanmış araştırmaların olmaması literatürün önemli bir eksiğidir.

Bununla birlikte, alan yazında akademik iyimserlik ile öğretmen öğrenmesi ve mesleki öğrenme gibi kavramlar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Cassity, 2012; Gray ve Mitchell, 2021; Kılınç vd., 2021; Kulophas ve Hallinger, 2020; Vanlommel vd., 2023). Bu araştırmalarda akademik iyimserlik değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesini anlamlı ve pozitif bir şekilde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmasına rağmen, konuya ilişkin ulusal ve uluslararası çapta çok az çalışma yapılmıştır (Kılınç vd., 2021; Kulophas ve Hallinger, 2020; Vanlommel vd., 2023). Alan yazından yola çıkıldığında, öğretmen mesleki öğrenmesi değişkeni ile ayrı olarak akademik iyimserlik ve dağıtılmış liderlik değişkenleri arasında kanıtlanmış bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak bu değişkenlerin birlikte nasıl çalıştığını araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ek olarak, öğretmenlerin demografik değişkenleri ile onların mesleki öğrenme durumlarının ilişkisine dair çalışmalar olduğu görülmüştür (Hammad vd., 2021; Kalkan, 2015; Qin ve Liu, 2023). Ancak bu çalışmalarda daha çok cinsiyet değişkeni üzerinden anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu nedenle, öğretmen mesleki öğreniminin öğrenim durumu ve

kıdem gibi çeşitli değişkenler ile ilişkisinin araştırılması gerekli görülmektedir. Öğretmen mesleki öğrenimini incelerken birçok değişkenin kademeli olarak bir arada işe koşulmasının, olguya dair bilgi çerçevemizi genişleteceği varsayılmaktadır. Bu çalışmada ayırt edici olan, aralarındaki ilişkiye bakılmaksızın, birlikte çalıştıklarında mesleki öğrenmeyi arttıracak faktörlerin ortaya çıkarılmasıdır. Bu durum “ilişki var mı” sorusunun ötesine geçerek, “hangi değişken daha güçlü açıklıyor” sorusuna yönelik kademeli cevaplar vermemizi kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra araştırmanın kurgusu, nedensellik sıralaması yaparken esas alınan kuramın uygunluğunu tartışma ve test etme imkânı vermektedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini açıklayan değişkenlere ve birlikte nasıl çalıştıklarına ilişkin bilgi çerçevemizin genişlemesinin, bu alanı olumlu yönde geliştirebilmek için yeni çözümler üretmemize katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Cinsiyet, öğrenim durumu ve kıdem demografik değişkenleri öğretmen mesleki öğrenmesindeki değişkenliğin ne kadarını açıklamaktadır?
2. Demografik ve okul akademik iyimserlik değişkenleri sıralı olarak öğretmen mesleki öğrenmesindeki değişkenliğin ne kadarını açıklamaktadır?
3. Demografik, okul akademik iyimserliği ve dağıtılmış liderlik değişkenleri sıralı olarak öğretmen mesleki öğrenmesindeki değişkenliğin ne kadarını açıklamaktadır?

Mevcut sorular kapsamında, bu çalışmada bahsedilen çeşitli değişkenlerin, öğretmen mesleki öğrenimini açıklamadaki sıralı katkısını inceleyerek bilgi birikimine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bunun nedeni, öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmelerinin öğrenciler açısından olumlu çıktılar olacağını düşünülmesidir. Nitekim, alan yazında öğretmenlerin gelişiminin araştırılması ve desteklenmesinin okulun esas amacı olan öğrencilerin başarısı açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Akiba ve Liang, 2016; Bruce vd., 2010). Bu doğrultuda, bağımlı değişken üzerinde öncelikle demografik değişkenlerin etkisini belirlemek hedeflenmiştir. Bunun nedeni, hedef kitleyi daha iyi çözümlenerek ona uygun stratejilerin geliştirilmesine katkı sunmaktır. Daha sonra, öğretmenlerin iyimser oluşlarının arttırılmasının mesleki öğrenmelerini teşvik edeceğine inanıldığı için okul akademik iyimserliğin etkisinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Nitekim, alan yazında akademik anlamda yüksek düzeyde iyimser bakış açısına sahip olan okullarda öğretim kadrosunun profesyonel anlamda etkili olduğu vurgulanmıştır (Hong, 2017). Ayrıca, öğrencilerin bilgi temellerini oluşturan öğretmenlerin mesleki öğrenimini destekleyecek liderlik türleri ve unsurlarının belirlenmesinin bu alanda yürütülen çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dağıtılmış liderlik sürecinin etkileşim temelli olması, öğretmenleri geliştirmesi, yetkilendirmesi (Hulpia vd., 2009) ve onları yeniliğe teşvik etmesi açısından öğretmenlerin mesleki öğrenimini olumlu yönde etkileyeceği varsayılmaktadır. Bu çalışmanın, politika yapıcılar ve okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini açıklayan veya katalize eden faktörlere dair farkındalıklarını arttırmalarına ve buna uygun planlamalar yaparak profesyonelleşmelerini desteklemelerine yardımcı olması beklenmektedir.

### **Teorik Çerçeve**

Bu çalışmada teorik olarak Blau'nun (1964), yerini sosyoloji alanı içerisinde güçlendirdiği, sosyal takas kuramından faydalanılmıştır. Sosyal takas kuramına göre bireyler, sosyal etkileşimden elde ettikleri olumlu çıktılar, karşı tarafa fayda sağlayacak davranışlarla geri ödemeye çalışmaktadır (Xu vd., 2021). Sosyal takas kuramının öne çıkan varsayımlarından olan karşılıklılığa göre, insanlar hak ettiklerini alacaklarına inandıkları için aldıkları faydaları da geri ödemeyi ahlaki bir norm haline getirmişlerdir (Gouldner, 1960). Karşılıklı bağımlılık ilkesi, bir tarafın eyleminin diğer tarafın yanıt vermesine yol açtığı, kişiler arası koşullara bağlı davranışları vurgulamaktadır (Cropanzano ve Mitchell, 2005). Okul bağlamında düşünüldüğünde, önceki çalışmalarda bu kuramsal çerçevenin özellikle okul yöneticisi ve öğretmen arasındaki etkileşimi incelemede işlevsel bir yaklaşım sunduğu görülmüştür (Argon & Ertürk, 2018; Yarıcı & Özbaş, 2021). Bu kapsamda sosyal takas perspektifinin, okulda liderliğin dağıtılmış olması ve öğretmenlerin akademik iyimser oluşlarının sağladığı faydayı öğretmenin mesleki anlamda kendisini geliştirerek yanıtlamak isteyeceği varsayımıyla, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklama potansiyeli taşıdığı düşünülmektedir. Bu değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesinde nasıl bir takas işlevi gördüğü, değişkenler arası ilişkilerin kurulduğu alt başlıklarda ayrıntılı olarak sunulmuştur.



## Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Demografik Değişkenler

Son yıllarda eğitim liderliği alanında araştırmacıların, okulları iyileştirmenin bir başka yolu olarak artan oranda öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine çalışmalar yürüttükleri görülmektedir. Alan yazında öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin öğrenmesini anlamak ve izlenecek yolları belirlemek için kavramsallaştırılmaya çalışılmıştır (Mockler, 2011; Opfer ve Pedder, 2011). Öğretmenlerin neleri bilmesi gerektiği ve bu hususta gerekli koşulların sağlanması için bazı öneriler sunulmuştur (Admiraal vd., 2016; Timperley ve Alton-Lee, 2008). Öncelikle öğretmenlerin öğretimsel reçetelerin alıcısı olarak profesyonelleştirilmeye çalışılmaları eleştirilmiş, onların sorgulamayı, bilgi üretmeyi bilen ve tartışarak öğretime katkıda bulunan profesyoneller olmaları gerektiğine dikkat çekilmiştir (Timperley ve Alton-Lee, 2008). Bu gereklilik çerçevesinde, öğretmenlerin yaptıkları öğretim uygulamaları üzerine düşündükleri ve birbirleriyle paylaştıkları ekip öğrenimini sağlayan planlamaların yapılması önerilmiştir (Admiraal vd., 2016). Bu nedenle, öğretmen eğitimi araştırmalarında, mesleki öğrenme topluluklarının etkisi ve bu toplulukların nasıl şekillendiği konusu büyük ilgi görmüştür (Owen, 2014; Popp ve Goldman, 2016; Sargent ve Hannum, 2009; Singh ve Loh, 2024).

Bu çalışmada öğretmen mesleki öğrenmesi Liu ve diğerlerinin (2016) geliştirmiş olduğu perspektife dayalı olarak incelenmiştir. Bunun en önemli nedeni, öğretmen mesleki öğrenmesinin okul kültürüne dayalı olarak kavramsallaştırılmasıdır. Ayrıca, öğretmenlerin belirli öğretim programlarına katılımı ile sınırlandırılan mesleki gelişimden farklı olarak (OECD, 2009) mesleki öğrenme, sürece odaklanan ve içsel motivasyonu önceleyen bir yapıya sahiptir. Öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin bireysel veya toplu, kurum içinde veya dışında, formal veya informal olarak öğrenmesini içeren şemsiye bir kavramdır (Enthoven vd., 2023). Liu ve diğerleri (2016) öğretmenin işyerinde öğrenmesinin doğası olarak ifade ettikleri öğretmen mesleki öğrenmesini dört boyut altında ele almışlardır. İlk boyut, öğretmenlerin meslektaşları ile çalışmasına odaklanan *iş birliği*dir. Öğretmenlerin dayanışma halinde çalışması öğrenmelerini geliştireceği gibi miktarı da bireysel ve kurumsal sisteme göre değişmektedir (Opfer ve Pedder, 2011). İkinci boyut, öğretmenlerin öğretim yöntemleri üzerine düşünmesi ve geri bildirimleri dikkate almasına odaklanan *yansımadır*. Üçüncü boyut, öğretmenlerin yeni öğretim yöntemleri denemesine odaklanan *deneydir*. Dördüncü boyut ise, öğretmenlerin yeni fikirler edinmek ve kendilerini geliştirmek için çeşitli bilgi kaynaklarını araştırmalarına odaklanan *bilgi tabanına ulaşmadır* (Liu vd., 2016).

Eğitim yönetimi ve liderliği alan yazını incelendiğinde, öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine yapılan çalışmalarda öğretmenin demografik değişkenlerinin sonuçları etkilediği keşfedilmiştir. Yapılan bir araştırmada, kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla mesleki öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Qin ve Liu, 2023). Bu araştırmada cinsiyetin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde düzenleyici bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun nedeninin kadın öğretmenlerin erkeklere göre okuldaki mesleki öğrenme faaliyetlerine daha fazla katılım göstermeleri olduğu ileri sürülmüştür (Hammad vd., 2021). Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarına yönelik yapılan farklı bir çalışmada cinsiyet, kıdem ve branş gibi demografik değişkenlerin bazı boyutlarda anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (Kalkan, 2015). Geçmiş araştırmaların cinsiyet ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında anlamlı bir ilişki bulmasına karşın, farklı demografik değişkenler üzerine yeterince çalışma yapılmamıştır. Özellikle, öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça öğrenmeye ilişkin tutumlarının da olumlu yönde artacağı varsayılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre arttıkça yıpranmışlık, tükenmişlik gibi faktörlerden kaynaklı mesleki anlamda gelişmeye ve öğrenmeye yönelik heveslerinin azalacağı düşünülmektedir. Alan yazında öğrenme niyeti (Kyndt vd., 2013), yaşam boyu öğrenme (Gökkyer, 2019; Hansen vd., 2016), mesleki gelişim (Weber vd., 2023) gibi değişkenler ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda anlamlı ilişkiler bulunması, mesleki öğrenme değişkeni için de bu ilişkinin araştırılması gerektiğini düşündürmüştür. Bu gerekçelere dayalı olarak aşağıdaki hipotez kurulmuştur:

**H<sub>1</sub>:** Öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu ve kıdemlerinin mesleki öğrenme uygulamalarına katılımları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu varsayılmaktadır.

### **Okul Akademik İyimserliği ve Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri**

Son yıllarda, akademik iyimserlik konusu eğitim yönetimi ve liderliği alanında çalışan araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Alenezi, 2019; Chang, 2011; Kılınc vd., 2021; Kulophas ve Hallinger, 2020; Mascall vd., 2008; Thien vd., 2021; Thien ve Chan, 2022). Akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan okullarda öğretim kadrosunun profesyonel anlamda etkili, öğrencilerin çalışma motivasyonlarının yüksek ve velilerin destekleyici olduğu ifade edilmektedir (Hong, 2017). Bu kapsamda, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin yansımalarını anlamak, okul bağlamında olumlu gelişmelerin desteklenmesi açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışmada okul akademik iyimserliği Hoy ve diğerlerinin (2006) geliştirmiş olduğu perspektife dayalı olarak incelenmiştir. Bu perspektife göre okul akademik iyimserliği; sınıfı güvene dayalı olarak yöneten, öğrencileri yönetim süreçlerine dahil eden ve öğrencilere yardım etmek için fazladan enerji harcayan öğretmenin tutumu olarak tanımlanmaktadır (Hoy vd., 2008). İnsan eylemliliğini vurgulayan ve öğretmen davranışlarını kolektif düzeyde şekillendiren bu yapı; bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyutta incelenmektedir (Hoy vd., 2006). Birinci boyut, öğretmenlerin kurumdaki herkesin öğrencilerin başarılı olmasını sağlayabileceğine yönelik beklenti ve inançlarını ifade eden kolektif yeterlidir (Wu ve Lin, 2018). İkinci boyut bir kişinin diğerinin kendi çıkarına en uygun şekilde hareket edeceğine inandığı için diğerine karşı savunmasız olduğu güven duygusudur (Hoy vd., 2006). Üçüncü boyut olan akademik vurgu ise okulda öğrenme odaklı davranışların sergilenmesi için yaratılan baskı ortamını ifade etmektedir (Beard vd., 2010).

Sosyal takas perspektifinden bakıldığında, sosyal alışverişi ekonomik alışveristen ayıran en önemli özellik zamanla güvene dayalı ilişkiler kurulmasını desteklemesidir (Blau, 1964). Olumlu iş tutumları, olumlu davranışları teşvik etmeye yardımcı olduğu için çalışanlar, örgütten elde ettikleri psikolojik faydaları geri ödemek amacıyla örgütsel ortamı iyileştirebilecek davranışlar sergileyeceklerdir (Xu vd., 2021). Bu varsayımına dayanarak, üyelerin örgüte yönelik iyimser bir bakış açısına sahip olmaları durumunda örgütsel ortamın profesyonelliğini destekleyen mesleki öğrenimlerini arttırmak için çaba sarf edecekleri düşünülmektedir. Bu çerçeveden okul ortamına bakıldığında, öğretmenlerin akademik olarak iyimser olmalarının getirdiği psikolojik faydayı mesleki öğrenmelerini geliştirerek geri ödemek isteyecekleri düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okulun akademik başarısına dair karamsar olduklarında, ümitsizliğe düşerek mesleki anlamda öğrenmeye ve düşünmeye yönelik girişkenliklerinin azalabileceği varsayılmaktadır. Eğitim yönetimi ve liderliği alan yazını incelendiğinde akademik iyimserlik ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında bir ilişki olabileceği hipotezine destek niteliğinde araştırmalara ulaşılmıştır. Bu araştırmalar akademik iyimserlik ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu keşfetmiştir (Kılınc vd., 2021; Kulophas ve Hallinger, 2020). Sosyal takas kuramının varsayımlarından ve alan yazının iki değişken arasındaki ilişkiyi destekleyici bulgularından yola çıkılarak aşağıdaki hipotez kurulmuştur:

**H<sub>2</sub>:** Öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu ve kıdem değişkenleri kontrol edildiğinde, okul akademik iyimserliğinin öğretmen mesleki öğrenmesini açıklamada anlamlı bir etkiye sahip olduğu varsayılmaktadır.

### **Dağıtılmış Liderlik ve Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri**

Eğitim yönetimi ve liderliği alan yazınında, klasik lider-takipçi ikiliği üzerine kurulmuş olan liderlik yaklaşımlarının yerini örgütsel yaşamın önemli bir parçası olan iş bölümünü temel alan dağıtılmış liderlik almaktadır (Gronn, 2002). Son yıllarda, eğitim liderliği bağlamında dağıtılmış liderlik odaklı yapılan çalışmalar hız kazanmıştır (Bolden, 2011; Hairon vd., 2013; Harris vd., 2007; Harris, 2008; Heck ve Hallinger, 2009; Lu ve Smith, 2021; Lumby, 2019; Timperley, 2005). Dağıtılmış liderliğin okullarda olumlu yönde değişim ve gelişimin olmasında önemli bir güç olduğu ifade edilmektedir (Harris, 2008; Khadka vd., 2024). Çünkü okullarda dağıtılmış liderlik tarzının benimsenmesi; öğretmenin yenilikçiliğini (Lin, 2022), iş tatminini (Liu vd., 2021; Sun ve Xia, 2018; Torres, 2018), örgütsel bağlılığını (Gallegos Araya ve Lopez Alfaro, 2019; Thien vd., 2021), öğrencinin başarısını (Chang, 2011; Kılınc vd., 2022) ve öğrenme sürecine aile katılımını (Erol ve Turhan, 2018) olumlu yönde etkilemektedir. Bu kapsamda dağıtılmış liderliğin başta

öğretmen çıktıkları üzere okulun çeşitli bileşenleri üzerinde önemli katkılarının olduğu anlaşılmaktadır.

Dağıtılmış liderlik, okul liderleri, takipçileri ve faaliyet gösterdikleri daha geniş örgütsel bağlam arasındaki dinamik etkileşimlerin bir sonucu olarak kabul edilmektedir (Spillane, 2005). Bu liderlik modeli, liderlik uygulamasının kolektif ve durumsal doğasını tanıyarak geleneksel hiyerarşik modellerin ötesine geçmekte ve resmi rolleri veya unvanları ne olursa olsun liderlik ve yönetimle ilgilenen tüm bireylerin katkılarına vurgulamaktadır (Bolden, 2011). Bu çalışmada dağıtılmış liderlik uygulaması; eğitim süreci içinde devamlı akademik gelişimi destekleyen, diğer paydaşların liderliklerini kolaylaştıran, kararları birlikte almayı sağlayan, profesyonel bir öğrenme ve iletişim ortamı yaratan liderlik süreci olarak tanımlanmaktadır (Hallinger ve Heck, 2009).

Bu çalışmada dağıtılmış liderlik Hulpia ve diğerlerinin (2009, s. 1015) geliştirmiş olduğu perspektife dayalı olarak incelenmiştir. Onlara göre dağıtılmış liderler, resmi liderlik pozisyonlarında görev yapan yöneticiler ve öğretim desteği, idari görevler ve öğrenci danışmanlığı yapmak üzere görevlerinden muaf tutulabilen öğretmenlerdir. Hulpia ve diğerleri dağıtılmış liderliği iki boyut altında ele almıştır. İlk boyut, liderlik ekibinin özelliklerine odaklanan liderlik ekibi uyumudur. Onlara göre, liderlik ekibi uyumu boyutunda liderliğin, ekibin bütün üyeleri (müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenler) arasında tutarlı bir şekilde dağıtılması yer almaktadır. İkinci boyut ise, kurum üyelerinin liderlik işlevlerine odaklanan liderlik fonksiyonlarıdır. Liderlik fonksiyonları boyutları, destek ve denetim olmak üzere iki alt boyuta ayrılmıştır. Destek boyutu; vizyon belirleme, personeli geliştirme ve ihtiyaç duyulduğunda yardımcı olmayı içeren bir liderlik fonksiyonudur. Denetim boyutu, resmi olarak atanmış liderlerin personelin performansını değerlendirmeyi içeren ve dağıtılması zor olan kilit bir liderlik fonksiyonudur (Hulpia vd., 2009).

Eğitim yönetimi ve liderliği alanında çalışan birçok araştırmacı, liderlik ve öğretmen mesleki öğrenimi arasında bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin çeşitli liderlik türleri bakımından araştırılması gerektiğini ifade etmiştir (Li vd., 2016; Liu ve Hallinger, 2018; Thien vd., 2022). Paylaşılan ve destekleyici liderlik faaliyetleri, profesyonel olarak birlikte öğrenmenin ve uygulamanın yolunu açmaktadır (Morrisey, 2000). Dağıtılmış liderlik ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki bu etkileşim okul ortamını da etkilemektedir. Okul vizyonunun paylaşılmasının, öğretmenlerin okuldaki öğrenme faaliyetlerini yönlendiren ve yoğunlaştıran politikaları desteklediği, bu sayede destek ve denetim sağlamayı kolaylaştırdığı ve öğrenme faaliyetlerinin sürekliliğini arttırdığı ortaya koyulmuştur (Admiraal vd., 2016). Nitekim eğitim yönetimi ve liderliği alan yazınında, okulların dağıtılmış liderliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu savunan araştırmalar mevcuttur (Bektaş vd., 2020; Polatcan, 2021; White vd., 2016).

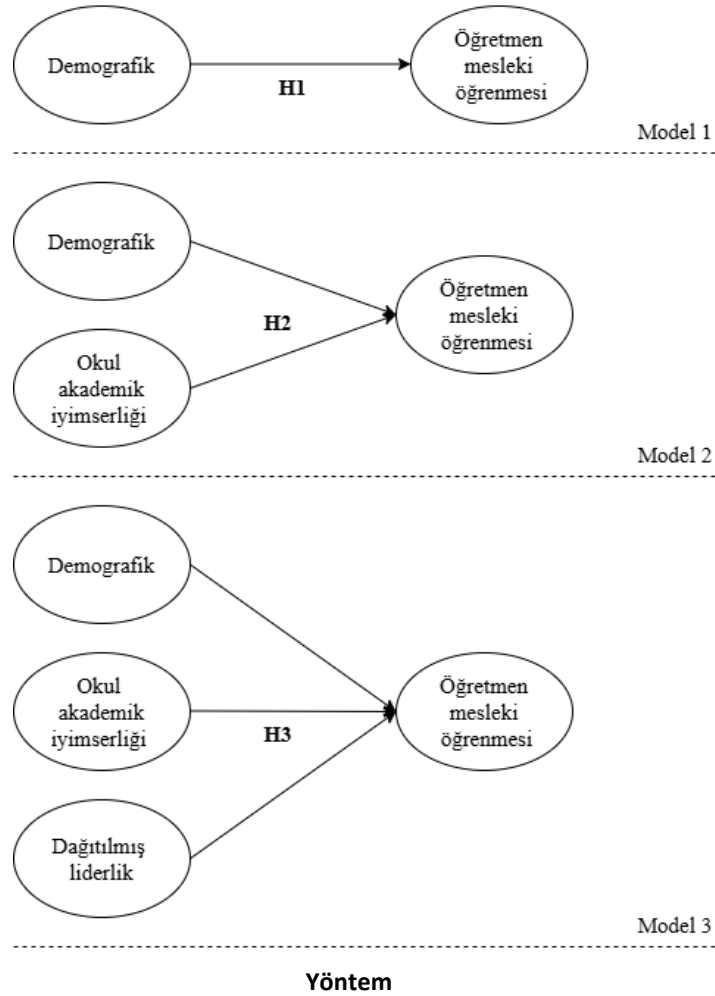
Sosyal takas kuramı perspektifinden düşünüldüğünde, liderden örgütsel destek alan üye, aldığı faydaların farkında olduğu için bu jسته karşılık vermek istemektedir (Cropanzano ve Mitchell, 2005). Okul müdürünün dağıtılmış liderlik davranışlarını sergilemesi, öğretmenlerin liderlik rollerini kolaylaştıracağı ve karara katılımı sağlamak gibi destekler sunacağı anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin müdürden aldıkları bu faydaya yanıt olarak, mesleki öğrenimlerini arttırarak örgütü iyileştirmek için çaba sarf edecekleri düşünülmektedir. Bu gerekçelere dayalı olarak aşağıdaki hipotez kurulmuştur:

**H<sub>3</sub>:** Öğretmenlerin demografik değişkenleri ve okul akademik iyimserliği kontrol edildiğinde, dağıtılmış liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesini açıklamada anlamlı bir etkiye sahip olduğu varsayılmaktadır.

Yukarıda bahsedilen üç hipoteze dayalı olarak çalışmanın varsayımsal modeli ortaya koyulmuştur (Şekil 1).

### Şekil 1

#### Çalışmanın Varsayımsal Modeli



Bu araştırmada dağıtılmış liderlik, okul akademik iyimserlik ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Tarama modeli, evreni temsil edebilecek bir örneklemin eğilim, tutum ya da görüşlerini sayısal olarak tanımlamayı sağlamaktadır (Creswell, 2017). Bu kapsamda araştırma tarama modelinde desenlenmiş olup nicel bir yaklaşımla incelenmiştir.

#### Evren ve Örneklem

Araştırmada, öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimlerinin kritik bir döneminde görev yapan öğretmenlerin, mesleki öğrenme süreçlerine ilişkin ihtiyaçları bakımından özgün bir konumda yer almaları nedeniyle ortaokul öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Araştırmanın hedef evreni, Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan resmi ortaokullarda görevli 18.465 öğretmenden oluşmaktadır (MEB, 2022). Bu sayıda öğretmene ulaşmak zaman ve enerji bakımından mümkün olmadığı için araştırmanın örneklem üzerinde yapılmasına karar verilmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen formül temel alınarak yapılan hesaplamalara göre .05 anlamlılık ve %95 güven düzeyinde 376 öğretmen evreni temsil edebilmektedir. Bu araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi benimsenmiş ve dokuz merkez ilçe tabaka olarak belirlenmiştir. Veri toplama süreci sonunda 36 okulda 617 öğretmen verisi elde edilmiştir. Kayıp veri ve uç değer analizleri yapıldıktan sonra nihai veri setinde 586 katılımcı yer almıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**  
*Katılımcıların Demografik Özellikleri (n= 586)*

		n	%
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	149	25.4
	Kadın	437	74.6
<b>Kıdem</b>	≤5	34	5.8
	6-10	134	22.9
	11-15	127	21.7
	16-20	120	20.5
	≥21	171	29.2
<b>Yaş</b>	20-30	62	10.6
	31-40	248	42.4
	41-50	209	35.7
	≥51	66	11.3
<b>Öğrenim durumu</b>	Lisans	480	85.4
	Lisansüstü	82	14.6
<b>Mevcut müdürle çalışma süresi</b>	1-2	224	38.3
	3-5	194	33.2
	6-7	78	13.3
	8-10	89	15.2
<b>Toplam</b>		586	100

Tablo 1 katılımcıların çoğunluğunun kadın olduğunu göstermektedir (%74.6). Resmi istatistiklere göre, Ankara genelinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin yaklaşık %73'ü kadınlardan oluşmaktadır (MEB, 2024). Bu oran, örneklemin cinsiyet açısından hedef evreninin demografik dağılımını yansıttığını göstermektedir. Ancak, resmi istatistiklerde diğer demografik değişkenlere (kıdem, öğrenim durumu vb.) ilişkin veri bulunmadığından, bu değişkenler açısından temsiliyet düzeyi değerlendirilememektedir. Katılımcıların 5 yıl ve altı kıdemi olanlar (%5) dışında kıdem süreleri bağlamında homojen bir dağılım olduğu görülmektedir. Öğrenim durumuna bakıldığında, katılımcı öğretmenler ağırlıklı olarak lisans mezunudur (%85.4). Bununla birlikte, katılımcıların %38.3'ü 1-2 yıl arası müdürle çalışmış olup %33.2'i 3-5 yıl, %13.3 6-7 yıl ve %15.2'si 8-10 yıl çalışmıştır.

#### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmanın veri toplama araçlarında Dağıtımçı Liderlik Envanteri (DLE) (Distributed Leadership Inventory-DLI), Okul Akademik İyimserliği Ölçeği (OAIÖ) (School Academic Optimism Scale- SAOS) ve Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ) (Teacher Professional Learning Scale-TPLS) yer almaktadır. Ayrıca çalışmada cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu ve müdürle çalışma süresi demografik değişkenleri kontrol değişkeni olarak belirlenmiştir. Hiyerarşik regresyon analizine ise cinsiyet, öğrenim durumu ve kıdem değişkenleri dahil edilmiştir.

#### **Dağıtımçı Liderlik Envanteri (DLE)**

DLE, Hulpia ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiştir. DLE, Özdemir (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Bu çalışmada kullanılan 'Dağıtımçı Liderlik Envanteri', dağıtılmış liderlik (distributed leadership) kavramını ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. DLE, 2 boyut 23 maddeden oluşan 5 dereceli Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçme aracının birinci alt boyutu "1= hiçbir zaman" ile "5= her zaman arasında", ikinci alt boyutu ise "1= kesinlikle katılmıyorum" ile "5= kesinlikle katılıyorum" arasında değer almaktadır. Ölçeğin birinci boyutu üç liderlik ekibi için ayrı ayrı sorulacak 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci boyutu ise liderlik ekiplerinin bütünü için sorulacak 10 maddeden oluşmaktadır. DLE' nin örnek maddeleri arasında "Görev yaptığım okulda; yönetim ekibinin üyeleri, zamanlarını işlerin özelliğine uygun bir biçimde dağıtmaktadırlar" yer almaktadır. DLE'nin geçerliği ve güvenilirliği, bu çalışmanın verileri ile tekrar incelenmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri;  $\chi^2/sd=1.28$ , AGFI = 1.00, GFI = 1.00,

CFI = 1.00, RMSEA = .02 olarak belirlenmiştir.  $\chi^2/sd$  değerinin 5'in, RMSEA değerinin .08'in altında olması ile CFI, GFI ve AGFI değerlerinin .90'ın üzerinde olması, her biri uyumun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, DLE'nin Cronbach alfa değeri .98 olarak bulunmuştur. Bu nedenle, DLE'nin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Okul Akademik İyimserliği Ölçeği (OAIÖ)**

OAIÖ, Hoy ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilmiştir. OAIÖ, Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. OAIÖ, 19 maddeden oluşan ve katılım düzeyleri "1 = Kesinlikle katılmıyorum" ile "5 = Kesinlikle katılıyorum" arasında değişen 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek maddeleri üç boyuttan oluşmaktadır; öz yeterlik boyutu (madde 1, 2, 3, 4, 5), güven boyutu (madde 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) ve akademik vurgu boyutu (madde 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19). OAIÖ'nün örnek maddeleri arasında "Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak başarılı olma becerilerine sahip olduklarını düşünür" yer almaktadır. OAIÖ'nün geçerliliği ve güvenilirliği, bu çalışmanın verileri ile tekrar incelenmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri;  $\chi^2/sd = 5.36$ , AGFI = .95, GFI = .96, CFI = .94, RMSEA = .08 olarak belirlenmiştir.  $\chi^2/sd$  değerinin 5, RMSEA değerinin .08 eşliğinde olması ile CFI, GFI ve AGFI değerlerinin .90'ın üzerinde olması, her biri uyumun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, OAIÖ'nün Cronbach alfa değeri .85 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, OAIÖ'nün geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ)**

ÖMÖÖ Liu ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilmiştir. ÖMÖÖ, Gümüş ve diğerleri (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. ÖMÖÖ, 27 maddeden oluşan ve katılım düzeyleri "1 = Kesinlikle katılmıyorum" ile "5 = Kesinlikle katılıyorum" arasında değişen 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. ÖMÖÖ'nün örnek maddeleri arasında "Öğretim becerilerimi geliştirmek için öğretim materyallerimi gerektiğinde güncellerim" yer almaktadır. ÖMÖÖ'nün geçerliliği ve güvenilirliği, bu çalışmanın verileri ile tekrar incelenmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri;  $\chi^2/sd = 3.03$ , AGFI = .96, GFI = .97, CFI = .95, RMSEA = .06 olarak belirlenmiştir.  $\chi^2/sd$  değerinin 5'in, RMSEA değerinin .08'in altında olması ile CFI, GFI ve AGFI değerlerinin .90'ın üzerinde olması, her biri uyumun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ÖMÖÖ'nün Cronbach alfa değeri .94 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, ÖMÖÖ'nün geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **İşlemler ve Veri Analizi**

Araştırma kapsamında öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan E-35853172-300-00002684184 sayılı etik kurul izni ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan uygulama izni alınmıştır. Ardından, araştırmacılar okulları bizzat ziyaret etmiş ve veriler öğretmenlerden yüz yüze toplanmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanan veri toplama araçlarının doldurulma süresi yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Veri toplama süreci sonunda ölçekler dijital ortama aktarılmıştır. Veri setinde ardışık olarak kayıp değerlere sahip katılımcıların yanıtları elenmiş ve kutu grafiği yöntemi ile uç değerler tespit edilerek analizden çıkarılmıştır. Sorunlu veriler elendikten sonra geriye kalan 586 katılımcı ile çalışma yürütülmüştür. Bu çalışma kapsamında toplanan 586 veri ile üç farklı yapının birbirleri ile ilişkisini test etmek amaçlanmıştır. Birbirinden farklı yapılar ortak yöntem kullanılarak ölçüldüğünde, ölçüm sonuçlarındaki gözlemlenen ilişki üzerinde sistematik bir etki doğabilmektedir (Podsakoff vd., 2003). Bu durum, literatürde "ortak yöntem yanlılığı" (common method bias) olarak adlandırılmaktadır. Bu potansiyel sorunun varlığını belirlemek amacıyla Harman'ın tek faktör testi yapılmıştır. Teste göre, yapının tek bir faktörden oluşup oluşmadığını görmek için açılımlayıcı faktör analizi yapılmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, ortak yöntem varyans oranı %32 olarak tespit edilmiştir. Varyans oranı %50 eşliği ile karşılaştırıldığında (Kock, 2021), ondan daha düşük olduğu için ortak yöntem yanlılığı sorunu olmadığı bulunmuştur.

Verilerin çok değişkenli analize uygunluğunu kontrol etmek için normallik, doğrusallık, eş varyanslılık ve çoklu bağlantı testleri yapılmıştır. Normallik varsayımı için ölçeklerin toplam puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Yapılan normallik testi sonucunda bu değerlerin  $\pm 1,5$  aralığında olduğu (Tabachnick ve Fidell, 2010), bu nedenle değişkenlerin veri analizi öncesi normallik varsayımını karşıladığı

tespit edilmiştir. Doğrusallık varsayımı için saçılma grafikleri oluşturularak bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Grupların eş varyanslılığını test etmek amacıyla Levene testi uygulanmıştır. Yapılan varyans homojenliği testinde çıkan sonuçlar anlamlı olmadığı için ( $p > .05$ ) bağımsız değişkenlerin gruplarının homojen olarak dağıldığı anlaşılmıştır. Çoklu bağlantı problemini test etmek için bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarına bakılmış ve eşik değerinin altında ( $r < .80$ ) olduğu görülmüştür. Ek olarak, VIF değerlerinin 10'un altında ve tolerans değerlerinin de .10'a eşit veya daha fazla çıkması da çoklu bağlantı problemi olmadığını göstermektedir (Cohen vd., 2003). Bu çalışmada VIF değerleri 1.002 ile 1.209 arasında, tolerans değerleri ise .83 ile .99 arasında çıkmıştır.

Bu çalışmada analiz öncesi test edilen ön koşulların ardından ölçeklerin geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliğini değerlendirmek için DFA yapılmış ve uyum endeksleri yeterli uyuma işaret etmiştir. Ölçeklerin güvenilirliği belirlemek için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar 0.70'in üzerinde olduğu için ölçekler güvenilir kabul edilmiştir. Ardından aritmetik ortalama, standart sapma ve Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Değişkenlerin aritmetik ortalamaları yorumlanmadan önce 5'li Likert tipi ölçeğin aralık sayısı, yorumlamak için belirlenen düzey sayısına bölünerek değer aralıkları hesaplanmıştır. Hesaplamalar neticesinde elde edilen aritmetik ortalamalar; 1.00 – 1.79 aralığında “çok düşük”, 1.80 – 2.59 aralığında “düşük”, 2.60 – 3.39 aralığında “orta”, 3.40 – 4.19 aralığında “yüksek” ve 4.20 – 5.00 aralığında “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın ana analizinde değişkenler arasındaki ilişkiler hiyerarşik regresyon tekniği ile çözümlenmiştir. Hiyerarşik regresyon, farklı seviyelerdeki çeşitli değişken verilerinin sonuç değişkeni üzerindeki sıralı etkisini eş zamanlı olarak analiz eden bir tekniktir (Woltman vd., 2012). Bu tekniğin kullanılmasının nedeni sonuç değişkenini açıkladığı varsayılan değişkenlerin her aşamada belirli bir sırayla eklenerek ek açıklayıcılık gücünü test etmektir. Mevcut çalışmada her aşamada birer değişken eklemek suretiyle üç model kurgulanmıştır. İlk modelde; öğrenim durumu, cinsiyet ve kıdem kategorik değişkenlerinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki açıklayıcılık gücü test edilmiştir. İkinci modelde bahsedilen demografik değişkenlere okul akademik iyimserliği değişkeni eklenerek modele anlamlı bir katkısı olup olmadığına bakılmıştır. Üçüncü modelde ise, dağıtılmış liderlik verilerinin önceki değişken grubuna eklenerek öğretmen mesleki öğrenmesini açıklayan modele yaptığı katkının anlamlılığı ve gücü test edilmiştir. Ayrıca, regresyon analizinde kullanılacak olan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin eşit aralıklı veya sürekli değişken olması beklendiği için, bu çalışmadaki kategorik değişkenler “dummy değişken” olarak alınmıştır. Çalışmada yer alan demografik değişkenlerden cinsiyet, öğrenim durumu ve kıdem kategorik değişkenleri dummy değişkenlere dönüştürülerek referans değer 1 ve diğer değerler 0 olacak şekilde kodlanarak analize dahil edilmiştir.

## Bulgular

Katılımcıların dağıtılmış liderlik, okul akademik iyimserliği ve öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin görüşlerinin ortalama, standart sapma ve korelasyon bulguları Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**  
*Betimsel İstatistikler ve Pearson Korelasyon Sonuçları (n= 586)*

	O	SS	DL	OAI	ÖMÖ
<b>Dağıtılmış liderlik</b>	4.01	.88	-		
<b>Okul akademik iyimserliği</b>	3.38	.58	.39*	-	
<b>Öğretmen mesleki öğrenmesi</b>	4.22	.48	.34*	.32*	-

O= ortalama; SS= standart sapma; DL= dağıtılmış liderlik; OAI= okul akademik iyimserliği; ÖMÖ= öğretmen mesleki öğrenmesi, \* $p < .05$

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmen görüşlerine göre müdürlerin dağıtılmış liderlik düzeyi yüksektir ( $\bar{X}$ = 4.01). Onu takip eden değişkenler incelendiğinde, okul akademik iyimserliği ortalaması orta seviyede ( $\bar{X}$ = 3.38) ve öğretmen mesleki öğrenmesi ortalaması ise çok yüksek seviyededir ( $\bar{X}$ = 4.22). Korelasyon katsayılarına bakıldığında değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Dağıtılmış liderlik ve okul akademik iyimserliği arasında ( $r = .39$ ,  $p < .05$ ), okul akademik iyimserliği ve öğretmen mesleki

öğrenmesi arasında ( $r = .32, p < .05$ ) orta seviyede, pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Son olarak, dağıtılmış liderlik ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında da orta seviyede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .34, p < .05$ ).

### Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Katılımcıların görüşlerine göre öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde demografik özellikler, okul akademik iyimserlik ve dağıtılmış liderliğin yordama düzeylerini gösteren hiyerarşik regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 3’ te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Çeşitli Değişkenlerin Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Üzerindeki Yordayıcılık Etkisi*

Yordayıcı değişken	Öğretmen Mesleki Öğrenmesi					
	Model 1		Model 2		Model 3	
	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$
<b>Model 1</b>						
Cinsiyet	.005	.119	-.020	-.496	-.035	-.898
Öğrenim durumu	.023	.547	.005	.134	.022	.562
Kıdem	-.091*	-2.151	-.041	-1.008	-.043	-1.082
<b>Model 2</b>						
Okul akademik iyimserliği			.313**	7.667	.219**	5.106
<b>Model 3</b>						
Dağıtılmış liderlik					.249**	5.865
$R^2$	.009		.103		.156	
$R^2$ düzeltilmiş	.003		.097		.148	
$F$ (değişim)	1.649		16.061**		20.499**	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$

Tablo 3 incelendiğinde, model 1’de kıdem ( $\beta = -.091, t[586] = -2.151, p < .05$ ) öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Ancak, cinsiyet ( $\beta = .005, t[586] = .119, p > .05$ ) ve öğrenim durumu ( $\beta = .023, t[586] = .547, p > .05$ ) değişkenlerinin öğretmen mesleki öğrenmesi için anlamlı bir yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Demografik değişkenler genel olarak incelendiğinde toplam varyansın % 0.3’ünü yordadığı ancak bunun anlamlı olmadığı görülmüştür ( $R^2 = .003; F(\text{değişim}) = 1.649$ ). Analiz sonuçları,  $H_1$  hipotezini destekler nitelikte değildir. Demografik değişkenlere okul akademik iyimserliği eklendiğinde toplam varyansın %9,7’sini ( $R^2 = .097; F(\text{değişim}) = 16.061, p < .001$ ) açıklamaktadır. Bu doğrultuda analiz sonuçları,  $H_2$  hipotezini desteklemektedir. Demografik ve okul akademik iyimserliği değişkenlerine dağıtılmış liderlik eklendiğinde ise öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin toplam varyansın %14,8’ini ( $R^2 = .148; F(\text{değişim}) = 20.499, p < .001$ ) açıkladığı görülmüştür. Bu kapsamda analiz sonuçları,  $H_3$  hipotezini desteklemektedir. Buradan anlaşılacağı üzere model 2 ve model 3’te öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki sıralı yordayıcılık etkisi anlamlı sonuç vermiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma kapsamında, Ankara ilinde yer alan resmi ortaokullarda görevli 586 öğretmenin görüşlerine göre mesleki öğrenmeyi açıklamada cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, okul akademik iyimserliği ve dağıtılmış liderlik değişkenlerinin sıralı yordayıcılığı incelenmiştir. İlk olarak öğretmenlerin her bir değişkene ilişkin görüşlerine bakılmıştır. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenleri, müdürlerinin yüksek düzeyde dağıtılmış liderlik özelliklerini gösterdiği görüşündedir. Yılmaz ve Turan (2015) lise düzeyinde yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin okullarında dağıtılmış liderliği orta düzeyde, Gökyer (2020) ise aynı okul türünde liderliğin yüksek düzeyde dağılımı olarak değerlendirdiklerini bulmuştur. Ek olarak, Korkmaz ve Gündüz’ün (2011) ilkokul düzeyinde; Sevim ve Kaya’nın (2022) ise ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde yaptıkları çalışmalara göre öğretmenler, liderliğin okullarında yüksek düzeyde dağılımı olduğunu



görüşündedir. Bu araştırma ile elde edilen bulguların diğer araştırmaların bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak, öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin değerlendirmelerinin, okul yönetimi veya okul kültürüne ilişkin genel olarak iyimser tutumlarından etkilenip etkilenmediğini dikkate almak gerekmektedir.

İkinci olarak, analizimiz ortaokul öğretmenlerinin okuldaki akademik iyimserlik düzeylerini orta seviyede bildirdiklerini ortaya koymuştur. Çoban ve Demirtaş (2011) yaptıkları çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin yüksek düzeyde akademik iyimserliğe sahip olduklarını bulmuşlardır. Özdemir ve Pektaş (2017) ise ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde yürüttükleri araştırmada, öğretmenlerin okul akademik iyimserliklerinin düşük düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Araştırmalar neticesinde, öğretmenlerin okula yönelik iyimserlik bulgularının uyumlu olmadığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmalarda okul akademik iyimserliğini açıklamak için aynı veri toplama aracı kullanılmasına ve benzer okul düzeyinde araştırma yapılmış olmasına rağmen, bulguların tutarsız olması dikkat çekicidir. Bu durum okul akademik iyimserliğinin içinde bulunduğu bağlama duyarlı dinamik bir yapısının olduğuna işaret etmektedir.

Üçüncü olarak bu araştırmanın bulgularına göre ortaokul öğretmenleri çok yüksek düzeyde öğretmen mesleki öğrenimine sahiptir. Bu bulgu, Seyidoğlu (2022) ve Kılınç ve diğerleri (2021) farklı sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre mesleki öğrenme düzeylerini inceledikleri çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Öte yandan, Savaş (2021) araştırmasında, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılım düzeyinin genel olarak yüksek olduğunu saptamış, ancak bu düzeyin öğretim kademesine göre değiştiğini ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, ortaokul öğretmenlerinin mesleki öğrenmeye katılım düzeylerinin lise öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğunu; ilkokul öğretmenlerinin ise her iki kademeğe göre en yüksek seviyede katılım sergilediğini göstermektedir. Bu bakımdan, öğretmenin görev yaptığı öğretim kademesinin mesleki öğrenme düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar neticesinde, öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri hakkında yüksek performans gösterdiklerine inandıkları anlaşılmaktadır. Ancak, mevcut incelemeler öz değerlendirmeye dayalı olduğu için, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine yönelik olumlu cevaplar verme eğiliminde olduğu düşünülmektedir.

Analiz sonuçları neticesinde, öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim durumlarının, onların mesleki öğrenmelerini yordamadığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeninin mesleki öğrenmeleri ile ilişkili olmadığı bulgusu önceki araştırmalarla çelişmektedir. Örneğin bir araştırmada eğitim seviyesi arttıkça, öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının düştüğü saptanmıştır (Kuru ve Tabancalı, 2023). Bu bulguların yanı sıra, öğretmenlerin kıdemlerinin mesleki öğrenmelerini anlamlı olarak negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Bu bulgu, Kulu'nun (2020), öğretmenlerin kıdemlerinin yükseldikçe öğretime ilişkin birbirleriyle paylaşım yapma ve kurumlarının gelişimine yönelik sorumluluk alma düzeylerinin düştüğünü keşfettiği çalışma sonuçları ile kısmen benzerlik göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürenin artmasının mesleki öğrenmeye yönelik olumsuz tutum sergilemelerinde etkili bir faktör olduğunu gösteriyor olabilir.

Korelasyon analizi sonuçları, dağıtılmış liderlik ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bir başka deyişle, okul müdürleri dağıtılmış liderlik davranışları gösterdikçe, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri de artmaktadır. Nitekim bu bulgu, alan yazında dağıtılmış liderlik ile mesleki öğrenme arasındaki düşük düzeyde doğrudan veya dolaylı ilişki bulan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Bektaş vd., 2020; Polatcan, 2021). Ardından yapılan regresyon sonuçları incelendiğinde, okulda liderliğin dağılmış olmasının öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bu çalışma ile aynı olmamakla birlikte, Kulu (2020) araştırmasında okulda liderliğin dağılmış olmasının, öğretmenlerin iş birliği yaparak öğrenmeleri ve çalışma yapmaları anlamına gelen mesleki topluluk düzeylerini açıklayan önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Bu çerçevede, dağıtılmış liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesini açıklayan bir değişken olduğunu keşfeden mevcut çalışmanın, eğitim yönetimi ve liderliği alan yazınına dikkate değer bir katkı sunduğu düşünülmektedir (Li vd., 2016; Liu ve Hallinger, 2018; Thien vd., 2022).

Korelasyon sonuçlarına göre, okul akademik iyimserliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasında bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin okula yönelik iyimser tutumları arttıkça mesleki öğrenme düzeylerinin de arttığına işaret etmektedir. Araştırma sonuçlarına benzer bir şekilde, Kulophas ve Hallinger (2020) yaptıkları çalışmada, akademik iyimserliğin öğretmen mesleki öğrenmesini desteklediğini keşfetmişlerdir. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul akademik iyimserliğinin mesleki öğrenmelerini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Benzer şekilde alan yazında, okullardaki mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilmesinde akademik iyimserliğin önemli bir rol oynadığı bulunmuştur (Cassity, 2012; Gray ve Mitchell, 2021; Vanlommel vd., 2023). Ayrıca Kılınç ve diğerleri (2021) öğretmenlerin bireysel akademik iyimserliklerinin onların mesleki öğrenmelerini açıklayan bir değişken olduğunu belirtmişlerdir. Mevcut çalışma, önceki araştırmalarla tutarlı bir sonuç ortaya koymaktadır.

Çalışmada son olarak; cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, okul akademik iyimserliği ve dağıtılmış liderlik değişkenlerinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki sıralı yordayıcılığı sorgulanmıştır. Bu amaçla yapılan hiyerarşik regresyon analizinin birinci evresine göre; öğretmenlerin cinsiyeti ve öğrenim durumu onların mesleki öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Ancak, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürenin mesleki öğrenmelerine negatif yönde etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin kıdemlerinin arttıkça mesleğe yönelik isteksizlik veya umutsuzluklarının arttığını gösteriyor olabilir. Analizin ikinci ve üçüncü evrelerine bakıldığında, demografik değişkenlerle birlikte okul akademik iyimserliğin öğretmen mesleki öğrenmesini en yüksek derecede açıkladığı ve dağıtılmış liderliğin ikinci önemli açıklayıcı olduğu tespit edilmiştir. Cemaloğlu ve Dolapçı (2022) ortaokullarda yürüttükleri çalışmada; okulun iklimi, öğretmenin motivasyonu ve okul müdürünün, öğretmenlerin mesleki öğrenmesinde önemli bir etkisinin olduğuna vurgu yapmışlardır. Bu çalışmada okul müdürünün dağıtılmış liderliği ve öğretmenlerin okula yönelik iyimserliklerinin mesleki öğrenmeye yönelik tutumu açıklayan yordayıcılar olmaları, Cemaloğlu ve Dolapçı'nın (2022) savundukları görüş ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca bu çalışma, söz konusu değişkenlerin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini öngörmede kademeli ve birikimli biçimde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

#### **Kuram, Politika ve Uygulama İçin Doğurgular**

Çalışmanın sonuçları dikkate alındığında, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre arttıkça öğrenmeye yönelik motivasyonlarının azaldığı sonucuna ulaşılabilir. Bu durum, öğretmenlerin deneyim kazandıkça mesleki öğrenme eğiliminde gerileme yaşamasının nedenlerinin sorgulanmasını gerekli kılmaktadır. Türkiye'de öğretmenler için uygulanan kariyer basamakları sistemi, büyük ölçüde kıdeme dayalı bir derecelendirme yaklaşımına dayanmaktadır. Buna karşın, Güney Kore ve Estonya gibi uluslararası başarı göstermiş eğitim sistemlerinde, öğretmenlerden yalnızca unvan almaları değil; aynı zamanda mentorluk yapmaları, mesleki gelişime liderlik etmeleri, öğretim programı geliştirmeleri ve dış paydaşlarla iş birliği yürütmeleri gibi çeşitli liderlik rolleri üstlenmeleri beklenmektedir (TEDMEM, 2025). Nitekim bu araştırmanın sonuçları da okulun dağıtılmış liderlik yaklaşımını benimsemesinin öğretmenlerin mesleki anlamda profesyonelleşme düzeyini arttırdığını ortaya koymaktadır. Kuramsal düzeyde ise, özelden genele doğru yapılandırılmış hiyerarşik model aracılığıyla hem öğretmen hem de okul temelli değişkenlerin mesleki öğrenme eğilimini nasıl güçlendirdiği açıklanmıştır. Bu bağlamda, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine hizmet etmeyen kıdeme dayalı kariyer sisteminin yeniden yapılandırılmasının gerekli olduğu düşünölmektedir.

Eğitim politikalarının şekillendirilmesinde, okul yöneticilerinin resmi rollerinin yeniden değerlendirilmesi ve öğretmen liderliğine olanak tanıyan bir okul kültürünün inşasını merkeze alan yaklaşımların benimsenmesi önem arz etmektedir. Bununla birlikte, okul ortamında öğretmenlerin akademik iyimserliğini destekleyecek koşulların oluşturulması ve bu iyimserliği olumsuz yönde etkileyebilecek olası faktörlerin minimize edilmesi gerekmektedir. Politika geliştirirken, öğretmenin profesyonelleşme sürecindeki rolü, bireysel bir alıcıdan ziyade ekip olarak sorgulayan, tartışan ve katkı sunan bir aktör olarak ele alınmalı ve kararlar bu perspektifle şekillendirilmelidir.

Çalışmanın bulguları, uygulamada öğretmenlerin okulun başarısına yönelik iyimser inançlarının ve paydaşlara duydukları güvenin arttırılmasının, mesleki öğrenmeye elverişli ortamların oluşturulması açısından kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, okul müdürleri öğretmenlerin

mesleklerinde olumlu bir öğrenme tutumu sergilemelerini desteklemek için, onların liderlik çabalarını takdir eden, teşvik eden ve kolaylaştıran bir liderlik sergilemelidir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mevcut mesleki bilgi ve becerilerini sürdürmenin ötesinde, öğrenme motivasyonlarını yüksek tutmaları ve konfor alanlarından çıkarak sürekli öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını yeniden değerlendirmeleri beklenmektedir.

### **Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar**

Bu çalışmanın dikkate alınması gereken birkaç sınırlaması vardır. İlk olarak, verilerin yalnızca öğretmenlerden toplanması sosyal arzu edilebilirlik konusunda endişeler doğurmaktadır. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalarda okul liderlerinden, öğrencilerden ve diğer paydaşlardan veri toplanması, bulguların genellenebilirliğini ve kapsamlılığını artırabilir. Sonuç olarak, farklı perspektiflerin bütünleştirilmesi, mesleki öğrenme süreçlerinin çok boyutlu doğasının daha sağlam bir şekilde yansıtılmasını kolaylaştırabilir. İkinci bir sınırlama, bu çalışmanın kesitsel tasarımının değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri belirleme yeteneğimizi sınırlamasıdır. Bu nedenle, elde ettiğimiz ilişkiler çağrışım olarak yorumlanmalıdır. Bu sınırlılığı aşmak için, gelecekteki araştırmalarda öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarındaki değişiklikleri tespit etmek için boylamsal tasarımlar kullanılabilir. Üçüncü olarak, bu çalışma öncelikle değişkenler arasındaki doğrudan ilişkilere odaklanmıştır. Bununla birlikte, liderlik etkilerinin dolaylı olarak öğretmen çıktıları üzerinde nasıl aracılık ettiğini araştırmak, sürecin altında yatan mekanizmaların daha net bir resmini sunabilir. Ayrıca, öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen demografik değişkenlere ilişkin çalışmaların yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, özellikle kıdem değişkeni de dahil olmak üzere öğretmenin branşı gibi farklı demografik değişkenlerle çalışması öğretmen mesleki öğreniminin anlaşılmasına katkı sunabilir. Resmi ve özel kurumların okul iklimlerindeki farklılıklar göz önüne alındığında, bu tür bir çalışmanın özel statüdeki okullarda yürütülmesi konuya yönelik bulguların zenginleşmesini sağlayabilir. Son olarak gelecekteki araştırmalar, mesleki öğrenme açısından önemli kabul edilebilecek öğretmenin akademik iyimserliğini ve okuldaki dağıtılmış liderlik atmosferini olumsuz yönde etkileyebilecek faktörleri araştırmaya çalışabilir.

### **Yazar Katkı Oranı**

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

### **Etik Beyan**

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Çatışma Beyanı**

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

## References

- Admiraal, W., Kruiter, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., ... & de Wit, W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education, 38*(3), 281-298. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1114469>
- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research, 109*(1), 99-110. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.924470>
- Alenezi, A. F. (2019). The relationship between distributed leadership practices and academic optimism among faculty members in Northern Border University. *Pegem Journal of Education and Instruction, 9*(1), 61-90. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.003>
- Argon, T., & Ertürk, R. (2018). Okullarda takas kuramının uygulanma durumunun yönetici-öğretmen etkileşimine etkisi. C.T. Uğurlu vd. (Ed.), *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* içinde (s. 464-475). Cumhuriyet Üniversitesi Yayıncılık.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1136-1144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003>
- Bektaş, F., Kılıñç, A. Ç., & Gümüş, S. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies, 48*(5), 602-624. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1793301>
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. John Wiley & Sons.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews, 13*(3), 251-269. <https://doi.org/10.1111/14682370201100306>
- Bruce, C. D., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L., & Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1598-1608. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.011>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cassity, A. H. (2012). *Relationships among perceptions of professional learning communities, school academic optimism, and student achievement in Alabama middle and high schools* (Publication no. 3539972) [Doctoral dissertation, The University of Alabama]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Cemaloğlu, N., & Dolapçı, E. (2022). Öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 9*(1), 35-54. <https://doi.org/10.51725/etad.974730>
- Chang, I-H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management, 31*(5), 491-515, <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614945>
- Choi, T. H. (2013). Autobiographical reflections for teacher professional learning. *Professional Development in Education, 39*(5), 822-840. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.737355>
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3.ed.). Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem araştırmaları* (Çev. Ed., S. B. Demir). Eğitim Kitabı.
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management, 31*(6), 874-900. <https://doi.org/10.1177/0149206305279602>
- Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(3), 317-348. <https://izlik.org/JA65YF89DT>

- Enthoven, S., März, V., & Dupriez, V. (2023). Context matters: A meta-ethnographic study on teachers' workplace learning. *Teaching and Teacher Education*, 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104224>
- Erol, Y. C., & Turhan, M. (2018). The relationship between distributed leadership and family involvement from parents' perspective. *Educational Sciences-Theory & Practice*, 18(3), 525-540. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.3.0388>
- Gallegos Araya, V. M., & López Alfaro, P. A. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente: un estudio en Chile. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(2), 189-210. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270>
- Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25(2), 161-178. <https://doi.org/10.2307/2092623>
- Gökyer, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 145-159. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.463102>
- Gökyer, N. (2020). Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranışlarına ilişkin algıları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 99-116. <https://doi.org/10.18037/ausbd.700337>
- Gray, J. A., & Mitchell, R. (2021). Academic optimism and enabling school structure: Predictors of Professional learning communities. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 16(1), 1-23.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124. <https://izlik.org/JA55KN45PG>
- Hairon, S., Goh, J. W. P., & Lin, T. B. (2013). Distributed leadership to support PLCs in Asian pragmatic Singapore schools. *International Journal of Leadership in Education*, 17(3), 370-386. <https://doi.org/10.1080/13603124.2013.829586>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2009). Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference. In: A. Harris (Ed). *Distributed leadership: Different perspectives*, 7, 101-117. Dordrecht: Springer.
- Hammad, W., Abu Shindi, Y., Morad, H., Al-Mahdy, Y. F. H., & Al-Harhi, K. (2021). Promoting teacher professional learning in Egyptian schools: The contribution of learning-centered leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 27(6), 1209-1227. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1969038>
- Hansen, R. J., Brady, E. M., & Thaxton, S. P. (2016). Demographic and behavioral characteristics of Osher lifelong learning institute members. *The Journal of Continuing Higher Education*, 64(1), 42-50. <https://doi.org/10.1080/07377363.2016.1131541>
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9048-4>
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689. <https://doi.org/10.3102/0002831209340042>

- Hong, FY. (2017). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies*, 43(2), 165-185. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1248902>
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034. <https://doi.org/10.1177/0013164409344490>
- Johnson, C. W., & Voelkel, R. H. (2019). Developing increased leader capacity to support effective professional learning community teams. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 313-332. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1600039>
- Kalkan, F. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 847-868. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8448>
- Khadka, J., Dhakal, R. K., & Joshi, D. R. (2024). Effects of distributed leadership practices on educational environment and achievement in Nepali schools. *International Journal of Leadership in Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603124.2024.2313016>
- Kılıñç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2021). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 373-394. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8966>
- Kılıñç, A. Ç., Polatcan, M., Turan, S., & Özdemir, N. (2022). Principal job satisfaction, distributed leadership, teacher-student relationships, and student achievement in Turkey: A multilevel mediated-effect model. *Irish Educational Studies*, 43(2), 281-299. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2061567>
- Kock, N. (2021). Harman's single factor test in PLS-SEM: Checking for common method bias. *Data Analysis Perspectives Journal*, 2(2), 1-6. <https://doi.org/10.4018/ijec.2015100101>
- Korkmaz, E., & Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımıcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.4>
- Kulophas, D., & Hallinger, P. (2020). Leadership that matters: creating cultures of academic optimism that support teacher learning in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 605-627. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2019-0222>
- Kulu, M. (2020). *Okul yöneticilerinin dağıtımıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Kuru, N. K., & Tabancalı, E. (2023). The relationship between teachers' professional learning, school culture, and teachers' demographic characteristics. *International Journal of Educational Research Review*, 8(3), 682-696. <https://doi.org/10.24331/ijere.1282840>
- Kyndt, E., Dochy, F., Onghena, P., & Baert, H. (2013). The learning intentions of low-qualified employees: A multilevel approach. *Adult Education Quarterly*, 63(2), 165-189. <https://doi.org/10.1177/07417136124543>
- Li, L., Hallinger, P., & Walker, A. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 20-42. <https://doi.org/10.1177/1741143214558577>

- Lin, Q. (2022). The relationship between distributed leadership and teacher innovativeness: Mediating roles of teacher autonomy and professional collaboration. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.948152>
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661-682. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2016-0015>
- Liu, S., Keeley, J. W., Sui, Y., & Sang, L. (2021). Impact of distributed leadership on teacher job satisfaction in China: The mediating roles of teacher autonomy and teacher collaboration. *Studies in Educational Evaluation*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101099>
- Lu, X., & Smith, R. (2021). Exploring the manifestation of distributed leadership in Chinese Higher Education. *International Journal of Leadership in Education*, 27(5), 1117-1135. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1956598>
- Lumby, J. (2019). Distributed leadership and bureaucracy. *Educational Management and Leadership*, 47(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/1741143217711190>
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228. <https://doi.org/10.1108/09578230810863271>
- MEB. (2024). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2023/2024. [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=629#gallery-1](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=629#gallery-1) adresinden erişildi.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Morrissey, M. S. (2000). Professional learning communities: An ongoing exploration. *Southwest Educational Development Laboratory*, Austin, Texas.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. [https://www.oecd.org/en/publications/creating-effective-teaching-and-learning-environments\\_9789264068780-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/creating-effective-teaching-and-learning-environments_9789264068780-en.html) adresinden erişildi.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2018). Overview: Teacher policies matter. In *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, 19-39. Paris: OECD Publishing.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54-77. <https://hdl.handle.net/1959.8/159785>
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-598. <https://izlik.org/JA79JT79FR>
- Özdemir, M., & Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601. <https://doi.org/10.12984/egged.328458>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & 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. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Polatcan, M. (2021). An exploration of the relationship between distributed leadership, teacher agency, and professional learning in Turkey. *Professional Development in Education*, 50(4), 789-803. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1905050>

- Popp, J. S., & Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education, 59*, 347-359. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.007>
- Qin, X., & Liu, S. (2023). The relationship between principal support, teacher professional identity, and teacher professional learning in China: Investigating gender differences. *Psychology in the Schools, 60*(12), 4871-4884. <https://doi.org/10.1002/pits.23066>
- Sargent, T. C., & Hannum, E. (2009). Doing more with less: Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. *Journal of Teacher Education, 60*(3), 258-276. <https://doi.org/10.1177/0022487109337279>
- Savaş, G. (2021). *Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Sevim, H. İ., & Kaya, A. (2022). Okullardaki dağıtımçı liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 5*(2), 86-106. <https://doi.org/10.52848/ijls.1094287>
- Sevidoğlu, S. (2022). *Öğretmen liderliği ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmen öz yeterliliğinin aracılık rolü* [Doktora tezi]. Harran Üniversitesi.
- Shah, M. A., & Campbell, C. (2023). A state-of-the-art review of Canadian literature on teacher professional learning and leadership (2010-2020). *International Journal of Leadership in Education, 1-20*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2254732>
- Singh, N., & Loh, S. C. (2024). Role of professional learning communities in improving teachers' job satisfaction: why does trust in colleagues and emotional intelligence matter? *International Journal of Leadership in Education, 1-24*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2024.2342293>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum, 69*(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Sun, A., & Xia, J. (2018). Teacher-perceived distributed leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: A multilevel SEM approach using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research, 92*, 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.006>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2010). *Using Multivariate Statistics* (5.ed.). Pearson and Allyn & Bacon.
- TEDMEM. (2025). *2024 Eğitim değerlendirme raporu*. <https://www.tedmem.org/yayinlar-detay/2024-egitim-degerlendirme-raporu> adresinden erişildi.
- Thien, L. M., & Chan, S. Y. (2022). One-size-fits-all? A cross-validation study of distributed leadership and teacher academic optimism. *Educational Management Administration & Leadership, 50*(1), 43-63. <https://doi.org/10.1177/1741143220926506>
- Thien, L. M., Adams, D., & Koh, H. M. (2021). Nexus between distributed leadership, teacher academic optimism and teacher organisational commitment: A structural equation modelling analysis. *International Journal of Educational Management, 35*(4), 830-847. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2020-0278>
- Thien, L. M., Uthai, M., & Yeap, S. B. (2022). Does middle leaders' learning-centred leadership matter in promoting teacher professional learning? A partial least squares analysis. *Educational Management Administration & Leadership, 0*(0). <https://doi.org/10.1177/17411432221115522>
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education, 32*(1), 328-369. <https://doi.org/10.3102/0091732X07308968>
- Timperley, H.S. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies, 37*(4), 395-420. <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>
- Torres, D.G. (2018). Distributed leadership and teacher job satisfaction in Singapore. *Journal of Educational Administration, 56*(1), 127-142. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2016-0140>



- Vanlommel, K., van den Boom-Muilenburg, S. N., Thesingh, J., & Kikken, È. (2023). How a sense of collective efficacy influences teacher learning during change: the role of academic optimism and shared vision. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(1), 1-16. <https://doi.org/10.1108/JPC-03-2022-0018>
- Weber, K. E., Hawlitschek, P., Richter, D., & Klusmann, U. (2023). Subjektive fortbildungsbedarfe von Lehrkräften an schulen in herausfordernden lagen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 27(2), 321-349. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01208-1>
- White, R. E., Cooper, K., & Ahmed, A. (2016). Canadian contexts in educational leadership: a hermeneutic approach to distributed leadership for teachers' professional learning. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 682–696. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1210827>
- Woltman, H., Feldstain, A., MacKay, J. C., & Rocchi, M. (2012). An introduction to hierarchical linear modeling. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 8(1), 52-69. <http://dx.doi.org/10.20982/tqmp.08.1.p052>
- World Bank (2022). *The critical role of teachers in education*. 26 Ocak 2023 tarihinde <https://www.worldbank.org/en/topic/teachers#1> adresinden erişildi.
- Wu, J.H., & Lin, CY. (2018). A multilevel analysis of teacher and school academic optimism in Taiwan elementary schools. *Asia Pacific Education Review*, 19(1), 53-62. <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9514-5>
- Xu, S., Zhang, H., Dai, Y., Ma, J., & Lyu, L. (2021). Distributed leadership and new generation employees' proactive behavior: Roles of idiosyncratic deals and meaningfulness of work. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.755513>
- Yarıcı, T., & Özbaş, M. (2021). Okul yöneticilerinin eğitsel proje süreçlerine ilişkin görüşlerinin sosyal takas kuramı bağlamında incelenmesi. *Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences*, 7(38), 515-525. <https://doi.org/10.31589/JOSHAS.562>
- Yılmaz, D., & Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 93-126. <https://doi.org/10.14527/kuey.2015.005>