

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KARARA KATILMA
DÜZEYLERİ VE DAĞITILMIŞ LİDERLİK ALGILARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVGİ YEDİGÖZ

GAZİANTEP
ŞUBAT 2024

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KARARA KATILMA
DÜZEYLERİ İLE DAĞITILMIŞ LİDERLİK
ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVGİ YEDİGÖZ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Metin ÖZKAN

GAZİANTEP
ŞUBAT 2024

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı:** Sevgi YEDİGÖZ**Üniversite:** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**Tezin Başlığı:** İlkokul Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeyleri İle Dağıtılmış Liderlik Algılarının İncelenmesi**Tezin Savunma Tarihi:** 09/02/2024

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Mehmet MURAT

Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Metin ÖZKAN

Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmzası

Prof. Dr. Metin ÖZKAN (Tez Danışmanı)

Prof. Dr. İsmail ARSLANTAŞ

Prof. Dr. Mehmet SİNCAR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Mahmut KALMAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı:

Sevgi YEDİGÖZ

Öğrenci Numarası:

222640111016

Tezin Savunma Tarihi:

09/02/2024

ÖN SÖZ

Bu araştırma, ilkokullardaki öğretmenlerin karara katılma düzeyi ile dağıtılmış liderlik algılarını incelemeyi ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma sonucunda ilkokullardaki öğretmenlerin dağıtılmış liderlik düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma düzeylerini ölçülmüş, betimsel analizler yaparak verileri tasnif edilmiş ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağıtılmış liderlik alguları ile karara katılma düzeylerinde anlamlı bir değişim olup olmadığı tespit edilmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur.

Bu çalışma altı bölümden oluşmakta ve birinci bölümde karara katılma ve dağıtılmış liderlik ile ilgili alan yazın incelenmiş ve çalışmanın problem durumu hakkında bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde tezin amacı, önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar başlıklarına yer verilerek çalışmanın temeli oluşturulmuştur. İkinci bölümde ise dağıtılmış liderlik ve karara katılma ile ilgili kavramsal çerçeveden bahsedilmiştir. Bu bölümde liderlik, karar verme ve karara katılma, dağıtılmış liderlik yaklaşımları, okulda dağıtılmış liderlik, dağıtılmış liderlik yapıları, dağıtılmış liderliğin boyutları, dağıtılmış liderliğin uygulamasına etki eden ve destekleyen faktörler, dağıtılmış liderlik ile ilgili araştırmalar başlıklarına yer verilmiştir. Üçüncü bölüm araştırma yöntemi, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçekler ve yapılan analizler hakkında genel bilgileri içermektedir. Dördüncü bölümde araştırmanın alt problemlerin çözümü amacıyla yapılan analizler ve bulgular bulunmaktadır. Bulguların sonuçları alan yazındaki çalışmalardan destek alınarak kapsamlı bir şekilde beşinci bölümde tartışılmıştır. Altıncı bölümde araştırmanın sonuçları paylaşılmış ve çözüm önerileri sunulmuştur.

Tez konusunun belirlenme ve yazılma sürecinde desteğini, yardımını, bilgisini esirgemeyen, hoşgörü ve sabırla destek veren başta kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Metin Özkan'a, jüri üyelerine; bu yaşa ve konuma gelmemde sonsuz emekleri olan, tez yazım süresince kızlarımı da şefkatleri ile saran canım annem ve babama; çalışmalarımnda hoşgörü, anlayış ve bilgisi ile benden yardımını esirgemeyen yol arkadaşım değerli eşime, varlıkları ile bana güç katan güzel kızlarım Deniz ve Nil'e sonsuz teşekkür ederim.

Sevgi YEDİGÖZ, 2024

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİN KARARA KATILMA DÜZEYLERİ İLE DAĞITILMIŞ LİDERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

YEDİGÖZ, Sevgi

Yüksel Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Metin ÖZKAN

Şubat-2024, 64 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilkokuldaki öğretmenlerin karara katılma seviyelerini ve dağıtılmış liderlik algılarını belirlemek, ayrıca bu unsurlar arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırma genel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2022 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Şehitkamil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilerine göre 2347'si devlet okullarında, 208'i özel okullarda olmak üzere toplam 2555 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Rassal yolla seçilen 335 ilkokul öğretmeni araştırma örneklemini oluşturmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin öğrenci işleri ve akademik başarı kararlarına ve zümre kararlarına çoğunlukla, okul yönetimi kararlarına nadiren katıldıkları tespit edilmiştir. Dağıtılmış liderlik algılarının ise amaç birliği, formal yapı, iş birliği ve güven, teşvik ve girişim, sorumluluk paylaşımı alt boyutlarının hepsinde "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Karara katılma düzeyi öğretmenlerin yaş ve cinsiyetlerine göre değişkenlik gösterirken, dağıtılmış liderlik algısı kıdem yılı ve eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Karara katılma davranışı ile dağıtılmış liderlik algısı arasında pozitif yönlü olmak üzere orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin karara katılma davranışındaki toplam varyansın %24,6'sı dağıtılmış liderlik algısı ile açıklanmaktadır. İlkokullarda görev yapan yöneticiler öğretmenlerin karara katılma davranışlarını arttırabilmek için liderlik faaliyetlerini öğretmenlere de dağıtmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Karara Katılma, Liderlik, Dağıtılmış Liderlik, Okul Yönetimi

ABSTRACT**INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' LEVELS OF PARTICIPATION IN DECISION AND DISTRIBUTED LEADERSHIP PERCEPTIONS**

YEDİGÖZ, Sevgi

MA Thesis

Department of Educational Sciences

Department of Educational Administration

Supervisor: Prof. Dr. Metin ÖZKAN

February-2024, 64 pages

The purpose of this research is to examine the relationship between the level of participation of primary school teachers in decision-making processes and their perceptions of distributed leadership. The general survey model was determined as the research model. The population of the research consists of a total of 2555 primary school teachers, 2347 of whom are in public schools and 208 in private schools, according to the data received from the Ministry of National Education Şehitkamil District Directorate of National Education in 2022. Data collected through a survey from 335 primary school teachers selected through random sampling were analyzed. It has been determined that primary school teachers mostly participate in student affairs and academic success decisions and group decisions, but rarely participate in school management decisions. Distributed leadership perceptions were found to be at the "agree" level in all sub-dimensions of unity of purpose, formal structure cooperation and trust, encouragement and initiative, and responsibility sharing. While the level of participation in the decision-making varies according to the age and gender of teachers, the perception of distributed leadership differs according to their years of seniority and education level. There was a moderately significant, positive relationship between decision-making behavior and distributed leadership perception. 24.6% of the total variance in teachers' decision-making behavior is explained by the perception of distributed leadership. Administrators working in primary schools should distribute leadership activities to teachers to increase their decision-making behavior.

Keywords: Participation in Decision, Leadership, Distributed Leadership

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLOLAR LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
EKLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR	xi

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Tezin Amacı	3
1.3. Tezin Önemi	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5

BÖLÜM II KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Karar Verme ve Karara Katılma.....	6
2.1.1. Karar Verme	6
2.1.2. Karara Katılma.....	8
2.1.3. Yönetim Kuramlarında Karara Katılma	9
2.1.4. Eğitim Kurumları ve Kararlara Katılım.....	12
2.2. Liderlik	13
2.3. Dağıtılmış Liderlik	14
2.4. Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımları.....	16
2.4.1. Elmore' nin Dağıtılmış Liderlik Çerçevesi.....	16
2.4.2. MacBeath' ın Dağıtılmış Liderlik Çerçevesi	16
2.4.3. Spillane' nin Dağıtılmış Liderlik Çerçevesi	17
2.5. Dağıtılmış Liderlik ile Eğitimsel Liderliğin Karşılaştırılması	18
2.6. Okulda Dağıtılmış Liderlik	19

2.7. Dağıtılmış Liderlik Yapıları	21
2.8. Dağıtılmış Liderliğin Boyutları	22
2.9. Dağıtılmış Liderliğin Uygulamasını Etkileyen Faktörler	24
2.9.1. Destekleyen Faktörler	25
2.10. İlgili Araştırmalar	27

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Evren ve Örneklem.....	32
3.3. Örnekleme İlişkin Veriler.....	33
3.4. Veri Toplama Araçları.....	34
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	34
3.4.2. Öğretmen Karara Katılma Ölçeği	34
3.4.3. Dağıtılmış Liderlik Ölçeği	36
3.5. Verilerin Analizi.....	37

BÖLÜM IV BULGULAR

BÖLÜM V TARTIŞMA BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

KAYNAKLAR	55
EKLER	64
ÖZGEÇMİŞ	70

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik veriler	33
Tablo 3.2. Karara Katılma Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonucu	35
Tablo 3.3. Karara Katılma Uyum İyiliği Sonuçları	35
Tablo 3.4. Dağıtılmış Liderlik Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonucu	36
Tablo 3.5. Dağıtılmış Liderlik Uyum İyiliği Sonuçları	37
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Karara Katılma Davranışlarının Dağılımı.....	39
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Dağıtılmış Liderlik Algılarının Dağılımı	40
Tablo 4.3. Öğretmenlerin cinsiyete göre karara katılma davranışlarının karşılaştırılması	40
Tablo 4.4. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağıtılmış liderlik algılarının karşılaştırılması	41
Tablo 4.5. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre karara katılma davranışlarının karşılaştırılması	42
Tablo 4.6. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağıtılmış liderlik algılarının karşılaştırılması	42
Tablo 4.7. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre karara katılma davranışlarının karşılaştırılması	43
Tablo 4.8. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre dağıtılmış liderlik algılarının karşılaştırılması	44
Tablo 4.9. Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre karara katılma davranışlarının karşılaştırılması	45
Tablo 4.10. Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre dağıtılmış liderlik algılarının karşılaştırılması	45
Tablo 4.11. Dağıtılmış Liderlik ve Karara Katılma Korelasyon Matrisi	46
Tablo 4.12. Öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarının, karara katılma davranışları üzerindeki etkisi	47

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Karar Verme Süreci	8
--	---



EKLER LİSTESİ

EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....	60
EK 2. Dağıtılmış Liderlik Ölçeği	61
EK 3. Öğretmen Karara Katılma Ölçeği	64



KISALTMALAR**ETUCE:** European Trade Union Committee for Education**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı**MEBBİS:** Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri**YY:** Yüz yıl



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Toplumların demokrasiyi içselleştirme arayışlarının bir sonucu olarak örgütlerin yapısı sürekli değişmiş ve 21. yüzyılda örgütlerin verimliliği ve devamlılığı açısından yönetime veya karara katılma daha önemli hale gelmiştir. Örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için geliştirdikleri etkinlikleri sırasında bazı sorunlar yaşayabilir. Ortaya çıkabilecek sorunların çözüme kavuşturulmasında, yönetimlerin yalnız karar vermesinin etkili olmadığı, örgüt çalışanlarının da bu sürece dahil olması gerektiği söylenebilir. Her bir bireyin örgüt içinde, örgüt devamlılığının güvence altına alınması, verimliliğin ve üretimin artırılması, ürün kalitesinin iyileştirilmesinde önemli bir rol oynadığı genel bir kabuldür. Bu nedenle, çalışanların kararları sadece üretim aşamasında değil, aynı zamanda yönetsel süreçlerde de gereklidir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000). Genelde tüm örgütlerde, özellikle ilköğretim okullarında, yöneticinin tek başına karar alması ile çalışanların karara katılması arasında önemli bir fark olduğu vurgulanmaktadır. Kocabaş ve Gökbaş (2002), okul yöneticilerin genellikle öğretmenlerin kararlara katılmasına istekli olduklarını ve kararlar alınırken öğretmenlerin fikirlerine başvurulması gerektiğini belirtirken, öğretmenlerin ise bu konuda kısmen kararsız kaldıklarını belirtmektedir. Araştırmacılar bunun sebebini, bugüne kadar yapılan uygulamalar olarak göstermektedirler. Bugüne kadar yapılan uygulamalarda öğretmenler, kararlar alınırken, bu kararlarda yer almadıklarından katılmanın önemine de inanmamaktadırlar (Kocabaş ve Gökbaş, 2002). Eğitim sisteminde, yöneticiler karar alıcı konumunda iken, öğretmenler alınan kararları uygulayıcı konumundadır.

Karar paylaşımının olmaması durumunda alınan kararın başarı olasılığı düşük olabilir. Yöneticinin yalnızca kendi başına aldığı kararlar, uygulama aşamasında zorluklar yaşanmasına neden olabilir ve yöneticinin izole bir pozisyonda kalmasına yol açabilir. Ancak öğretmenlerle birlikte alınan kararların uygulanması daha kolay ve hızlı olabilir. Çünkü karara katılan öğretmenler, bu kararları sahiplenmenin yanı sıra gerçekleştirmeleri için çaba sarf edeceklerdir. Eğitim yönetiminde katılım, okulun demokratik yapısının bir gerekliliğidir ve öğretmenlerin yönetimde paydaş olması çeşitli faydalar sağlayabilir. Türkiye’de yönetimin aşırı merkezileşmesi, orta ve alt kademe yönetim düzeylerinin dahi kararlara katılma imkânlarının bulunmamasına neden olmaktadır. Türkiye’de eğitim yönetiminde yetkilerin, hiyerarşinin üst düzeylerinde toplandığı bilinmektedir (Efil, 2002; Erserim, 2011; Çelikten, 2019; Koçel, 2010; Tolay, 2013; Yılmaz, 2019). Buna karşılık sorumlulukların alt kademelere doğru iletildiği belirtilmekte, üst düzey yöneticiler ise sıklıkla yetkisizlikten yakınmaktadırlar (Kaya, 1986).

Koşulların değişimiyle birlikte, özellikle okullardaki yöneticilerin sorumlulukları hem nicelik hem de karmaşıklık bakımından artmıştır. Tek başına birçok işi başarabilme olasılıkları giderek zorlaşmıştır. Bu sebeple, okul yöneticilerinden liderlik davranışlarını, stratejilerini ve programlarını başarılı bir şekilde değiştirebilmeleri için donanımlı olmaları beklenmektedir. Okulların demografik yapılarının değişmesi ve toplumun artan beklentileri ile birlikte geleneksel liderlik ve eğitimde birey merkezli liderlik yaklaşımı araştırmacılar tarafından sorgulanmaktadır. Okullar, karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmek için bireysel liderlikten daha fazlasına ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, eğitim örgütlerinin yeni yapısal biçimlere ve liderlik uygulamalarına ihtiyaç duyduğu ifade edilmektedir (Barth, 2001; Copland, 2003; Elmore, 2000; Lambert, 2003; Harris, 2008). Alanyazında kendine giderek daha fazla yer bulan dağıtılmış liderlik uygulaması farklı bakış açısıyla bu ihtiyaca cevap vermeye çalışmaktadır.

Etkili bir dağıtılmış liderlik perspektifine göre, öğretmenler öğretimsel ve kurumsal gelişime kolektif olarak katılmalı, rehberlik etmeli ve şekillendirmelidir (Harris, 2005). Bu anlayışa örgütlerde güven ortamının geliştirilmesi ve çalışan bireylerin desteklenmesiyle ulaşılabilir. Dağıtılmış liderlik kavramına dâhil olan bireyler örgüte faydalı davranışlar ve faaliyetler gösterme eğilimindedirler (Eisenberger vd, 1986). Bu bağlamda, örgüt içinde üst birimlerinin desteğini hisseden ve liderlik sorumluluklarını benimseyen çalışanlar, örgütün beklenen ve istenen

sonuçlara ulaşmasına yardımcı olmaktadır (Ahmad ve Yekta, 2010). Eğitim örgütlerinde de benzer bir şekilde, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımının artırılması, takdir edilmeleri ve mutluluklarının önemsenmesi, okul faaliyetlerine gönüllü olarak katılmalarını ve yüksek performans sergilemelerini teşvik etmektedir. 21. yy ile birlikte değişen yapıyla, örgütlerin yönetim yapıları ve yönetim anlayışları mecburi olarak değişmeye başlamıştır. Çağımızın resmi eğitim kurumları olan okulların yönetim anlayışları da bu değişime maruz kalmıştır. Geleneksel yönetim anlayışları bilgi çağında yerini demokratik ve katılımcı yönetim anlayışlarına devretmiştir (Bilge, 2008). Okullardaki verimliliği arttırmada dağıtılmış liderlik gibi modern yönetim tarzlarının yanı sıra karar alma aşamasına, uygulayıcı olan öğretmenlerin de dâhil edilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir.

Ulusal alan yazında dağıtılmış liderlik (Baloğlu, 2011b; Baloğlu, 2011; Bennett vd, 2003; Bolden, 2011; Bolden vd, 2009; Chen, 2007; Gronn, 2002; Harris, 2009; Heck ve Hallinger, 2009; Leithwood vd., 2007; MacBeath, 2004; Robinson, 2008; Spillane, 2006; Spillane vd, 2001; Storey, 2004; Tian, 2011) ve karara katılma (Aksay, 2008; Alanoglu ve Demirtas, 2019; Bilge, 2008; Celep, 1996; Chapman, 1990; Kocabaş ve Gökbaş, 2002; Uras, 1995; Özdemir ve Cemaloğlu, 2000) konuları sıklıkla araştırılmıştır. Fakat ilkökul öğretmenlerinin algılarına göre dağıtılmış liderlik ve öğretmenlerin karara katılma düzeyleri arasındaki ilişkiye dair çalışmaya rastlanmamıştır. Bu alanda yapılacak çalışma alan yazındaki boşluğu doldurmanın yanı sıra dağıtılmış liderlik ve karara katılma arasında bu çalışmalarda da belirtilen bağlantının izlerini doğrudan bu iki değişken açısından ele alacaktır. İki değişkeni aynı anda ele almak karara katılma ve dağıtılmış liderlik algısı arasındaki dinamikleri anlama bakımından uygulayıcı ve politika yöneticilere katkılar sağlayabilecektir. Bu gereklilikten hareketle araştırmada; Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde yer alan ilkökul öğretmenlerinin karara katılma düzeyleri ile dağıtılmış liderlik algıları incelenecek ve aralarındaki ilişki araştırılacaktır.

1.2. Tezin Amacı

Bu çalışmanın amacı ilkökuldaki öğretmenlerin karara katılma seviyelerini ve dağıtılmış liderlik algılarını belirlemek, ayrıca bu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Bu kapsamda ilkökuldaki öğretmenlerin algılarına göre dağıtılmış liderlik düzeyleri ve karara katılma düzeyleri ölçülecek, düzeyleri belirlenecek, farklı demografik değişkenler bakımından bu değişkenler anlaşılmasına çalışılacak olup ikisi

arasındaki ilişki incelenecek ve öğretmenlerin karara katılma düzeylerinin dağıtılmış liderlik algıları tarafından ne kadar açıklandığı belirlenmeye çalışılacaktır.

Bu hedeflere ulaşmak amacıyla aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarda:

- 1- Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri nedir?
- 2- Dağıtılmış liderlik düzeyi nedir?
- 3- Dağıtılmış liderlik ve öğretmenlerin karara katılımı, öğretmenlerin demografik özellikleri bakımından farklılık göstermekte midir?
- 4- Dağıtılmış liderlik ile öğretmenlerin karara katılımı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5- Dağıtılmış liderlik uygulamaları öğretmen karara katılımının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Tezin Önemi

Dağıtılmış liderlik anlayışı son yıllarda örgütsel araştırmalara sıklıkla konu olmuş ve farklı açılardan araştırılmış, örgütsel davranışa dair çeşitli değişkenlerle korelasyon ilişkisi kurulmuştur. Avrupa Eğitim Sendikası Kurulu'na göre (European Trade Union Committee for Education- ETUCE), dağıtılmış liderlik demokratik bir yaklaşım olmanın yanı sıra okulların gelişimi için en önemli koşullardan birisi olarak kabul edilmektedir. Çünkü dağıtılmış liderlik modeli, öğretmenleri ve diğer çalışanları liderlik yapmaya teşvik ederek ve işbirlikçi çalışma kültürünü destekleyerek öz yeterlilik üzerinde etkili olan, bu sayede okulun kapasitesini geliştiren bir liderlik yaklaşımını temsil etmektedir (ETUCE, 2012). Örgütsel davranış alanında karara katılım ile ilgili literatür incelendiği zaman bağımlı ve bağımsız pek çok değişkenle ilişkisinin araştırıldığı görülmüştür ancak dağıtılmış liderlik ile arasındaki ilişkiye dair çok kısıtlı çalışma olduğu gözlemlenmiştir. Okulda öğretmenlerin karara katılmaları, alınacak kararın önem değeri fark etmeksizin, öğrenciler ile öğretmenler üzerinde olumlu sonuçları yaratmakta ve okulun bütününe etkilemektedir. Ayrıca, yöneticiler alınan kararların sonuçlarına göre değerlendirildikleri için yönetsel etkililik açısından alınan kararların kalitesi önemli bir kriterdir (Lunenburg Fred ve Ornstein Allan, 2013). Dağıtılmış liderlik ile öğretmenlerin karara katılımı arasındaki ilişkinin araştırılacağı çalışmada değişkenler belirlenirken karara katılımın, dağıtılmış liderliğin bir yordayıcısı olduğu göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmamız sonuçları literatürde mevcut sınırlı veriye katkı sağlayarak gelecekte yapılacak olan araştırmalara kaynak

teşkil edecektir. Bununla birlikte yönetim faaliyetlerini yürüten okul idarecilerinin uygulayacakları liderlik tarzını ve kurum kültürünü belirlemede ve yönetim fonksiyonlarını yerine getirme konularında rehber olma niteliği taşıyacaktır.

1.4. Sayıtlar

Veriler, örnekleme de yer alan öğretmenlerin karara katılma ve dağıtılmış liderlikle ilgili görüşlerini bütün boyutlarıyla tam olarak yansıtmaktadır. Katılımcılar okullarda karara katılma ve dağıtılmış liderliği değerlendirebilecek yeterli yaşantıya sahiptirler.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2022-2023 bahar dönemi Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde yer alan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin karara katılma düzeyi ve dağıtılmış liderlik algılarına ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada yer alan karar verme ve dağıtılmış liderlik tanımlarına aşağıda yer verilmiştir.

Karar Verme: Karar verme karmaşık, zaman harcama gerektiren dinamik bir süreçtir. Karar verme, alternatif seçenekleri değerlendirip birini seçmek veya doğrudan seçmek, keşfetme, gerekli eylemleri belirleme ve karar durumlarını belirleme sürecini içerir (Simon, 1955).

Dağıtılmış liderlik: Dağıtılmış liderlik bağlamında, liderlik sadece özellikler, büyük adam özellikleri, durumsallık gibi yönetimsel bir eylem olmaktan çıkmıştır. "Liderlik," kişiye atfedilen davranışların bütünü değil, lider-üye-durumlar arasındaki etkileşim sürecinin tamamını içerir. Bu etkileşim süreci boyunca dikkat çekici olan sadece kişiler değil, aynı zamanda kişilerin becerileri, bilgileri ve deneyimleri de önemlidir (Spillane vd, 2001).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, konuyla ilgili ulusal ve uluslararası alandaki literatürde yer alan karara katılma ve karar verme sürecinin özellikleri ile ilgili bilgiler sunulmakta; ayrıca geçmişten günümüze kadar öne çıkan liderlik kuramları ve dağıtılmış liderliğin kuramsal çerçevesine de vurgu yapılmaktadır.

2.1. Karar Verme ve Karara Katılma

2.1.1. Karar Verme

Greg'e göre, yönetim süreçlerinin yedi ayrı ögesi bulunmaktadır. Bu unsurlar; planlama, örgütlenme, karar verme, değerlendirme, iletişim kurma, eşgüdümleme ve etkilemedir (Semerci, 2000; Aydın, 1998; McCamy, 1947), yönetim sürecinin diğer unsurları ile karar verme arasında güçlü bir bağlantı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, karar vermenin sorun çözme becerisinin en kritik aşaması olarak kabul edildiği ifade edilmektedir (Bursalıoğlu, 2002).

Karar verme karmaşık, zaman harcama gerektiren dinamik bir süreçtir. Karar verme süreci, alternatif seçenekleri değerlendirme, içlerinden birini seçme, keşfetme, gerekli eylemleri belirleme ve karar durumlarını belirleme aşamalarını içerir (Simon, 1955). Başlangıç noktası olan değişik faaliyet, düşünce veya işlerin birbirini takip ettiği ve neticesinde tercihin yapılması gereken işler topluluğudur (Koçel, 2011).

Karar verme örgütler için kaçınılmaz faaliyettir. Karar verme, yönetim sürecinin bir işlevi olarak hedeflere ulaşmada önemlidir. Çünkü karar verme, belirlenen amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak eylemleri başlatır ve bir yönlendirme sağlar. Karar vermenin amacı örgütün amaçları doğrultusunda eylemlerin

hayata geçirilmesidir. Karar verme ileriye hedefleyen eylemdir. Bugün için ortaya çıkan amaçlara ilerleyen zamanlarda ulaşma, yok etme, problemleri çözme, zamanında ve isabetli alınan kararlar sonucu gerçekleşir (Talas ve Yılmaz, 2010).

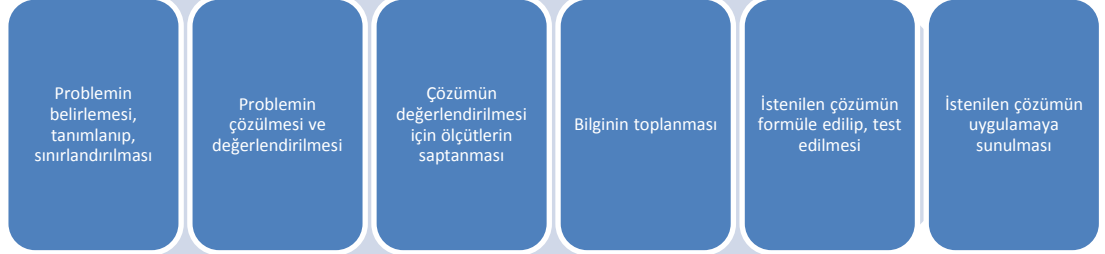
Griffiths yönetimin en temel süreci olan karar verme aşamalarını; problemin belirlenmesi ve sınırlandırılması, problemin kıymetlendirilmesi ve incelenmesi, inceleme neticesinde sonuçlarının değerlendirilmesi için kullanılan ölçütler, bilginin toplanması, çıktılarının test edilmesi, ortaya çıkan sonuçların uygulamaya konulması şeklinde sıralamıştır (Aydın, 1998).

Tüm örgütler, buldukları zaman dilimine göre etkin bir şekilde hareket edebilmeli ve rakiplerine karşı daha etkili olabilmek için karar verme yeteneğine sahip olmalıdır. Kurumlarda karar verme süreçleri farklılık gösterebilir. Bu süreçler, örneğin; yöneticiler tarafından, kurumu etkileyen dış gruplar tarafından, grup üyeleri tarafından vb. şekillerde gerçekleşebilir. Ancak alınan kararın kimler tarafından ve nasıl alındığı, örgüt üyelerinin motivasyonu ve başarısı açısından önem taşımaktadır (Aydın, 1998). İyi verilmiş karar örgütün amaçlarını gerçekleştirebilecek nitelikte ve ekonomik olmalıdır. Karar alırken zamanlama önemlidir. Ne fazla gecikmeli ne de acele şekilde alınmalıdır. Alınan kararlar gerçekçi olmalı hemen uygulamaya konulup, sonuç alınabilmelidir (Eren, 2001).

2.1.1.1. Karar verme sürecinin özellikleri.

Alınan karar ile örgüt içerisindeki değişim süreci birbiri ile bağlantılıdır. Bütün değişim alınan karar neticesinde oluşmaktadır (Gürsel, 1997). Bu nedenle, örgüt içinde karar verme sürecini yönlendiren kişilerin, örgüt hedeflerini gerçekleştirmek için gerekli yöntemleri, yolları, imkânları ve araçları bilmeleri ve sağlıklı seçimler yapabilmek için alternatifler dizisi oluşturmaları önemlidir (Eren, 2001).

Griffith, karar verme sürecini yönetimin temeli olarak ele alır. Griffith'e göre karar verme aşağıdaki şekildedir.



Şekil 1. Karar Verme Süreci (Gülşen ve Gökyer, 2015)

Karar verme sürecindeki bireyler psikolojik stres içerisindedir. Karar verme süreci teknik bir konudur. Bilgileri toplama, bu bilgilerin daha faydalı olabileceği duruma dönüşmesi için bilgilerin işlenmesi gerekmektedir. Karar verme ekonomik açıdan masraflı bir iştir. Bilgiyi toplama, bunu kıymetlendirme, diğer alternatif verilerden vazgeçmenin bedeli yüksektir. Karar alırken hedeflere minimum fedakârlık ve masrafla ulaşmak hedeflenir. Karar verme aşamasında, beşeri ve maddi kaynakları kullanabilme gücünü ve belirli bir miktarda bağımsız hareket edebilme imkânı tanınmalıdır. Karar vermede geleceğe yönelik öngörü ve bilimsel verilerin rolü önemli konulardan birisidir. Karar verilme ve uygulama aşaması sırasında koşullar için uygun zaman aralığı belirlenmelidir. Karar verme amaca ulaşmak için, ortaya çıkan engelleri yok etmek ve ne zaman neyin ve nasıl yapılabileceği konusunu netleştirmektir (Eren, 2001).

2.1.2. Karara Katılma

Karar verme sürecini geliştirmeye yönelik çabalar, yönetim biliminde "çalışanların karara katılması" kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu katılımın etkisini belirlemek amacıyla yapılan klasik çalışma, L. Coch ve John R. P. French'in Harwood Üretim Şirketi'nde yaptıkları çalışmadır. Araştırmayı yürütenler, çalışan kişileri 3 gruba ayırmıştır. İlk gruba, iş yerinde uygulanacak olan değişimlerle ilgili sadece kısa bir bilgi verilmiş, ikinci grup, değişimin zorunluluğu, nedenleri, özellikleri gibi konularda ayrıntılı bilgiler verilmiş, yapılan değişimleri düzenlemeye temsilciler

vasıtasıyla katılmaları sağlanmış, 3. gruba değişimin detaylı olarak anlatılması ve yeni planlanan işlere grup olarak dâhil olmaları sağlanmıştır. Deney süresi bittiğinde, katılımın olmadığı 1. grupta üretimin azaldığı, iş terki ile beraber şikâyetlerin arttığı gözlenmiştir. Karara katılma sürecine dâhil edilen diğer gruplarda ise, üretim şaşırtıcı şekilde üst düzeylere çıkmış, iş terki ve şikâyetler ise daha az kalmıştır. Deneyin başlangıç aşamasından sonra, ilk grup temsili bir gruba dönüştürüldüğünde, daha yüksek başarılar elde edilmiştir (Hoy ve Miskel, 1978; Uras, 1995).

Çağdaş topluluklarda yaşamını sürdüren insanlar teknolojinin etkisi ile gelişen iletişim kanalları aracılığı ile birbirlerinden sürekli haberdardır. Hızlı bir değişim ve gelişim içerisinde yaşamlarını sürdürmektedirler. Bu bireyler buldukları grupları etkilemekte ve gruplardan etkilenmektedirler. Bu sebeple gruptaki değişimlerin ve verilen kararların üyelere aktarılabilmesi ve üyeler tarafından kabul edilmesi için de takipçilerin alınan kararlarda söz hakkı olması gerekir. Takipçilerin alınan kararlarda etkisinin olması onları grup faaliyetlerinde sorumluluk üstlenmeye karşı motive edecektir (Davis, 1988).

Lider, grup üyelerinin ilgi alanları ve yetenekleri doğrultusunda karar verme sürecine dâhil eder. Lider, takipçilerinin yeteneklerine güvenir ve alınan kararların sağlıklı bir şekilde kabul edilmesine yardımcı olur. Bu şekilde lider, takipçilerinin saygısını kazanır ve etkisini artırır (Aydın, 1998).

Kaya'ya göre, insani ilişkilerin yoğun şekilde yaşandığı okullarda, öğretmenlere okulda aktarılan eğitim içerikleri, okulla ilgili yönetsel kararlarda da söz hakkı olduğu hissi benimsetilmelidir. Bu durum okuldaki faaliyetlerin sağlıklı işlemesi bakımından değil, öğretmenlere okul yöneticileri tarafından biçilen değer hissedilmesi açısından da büyük önem taşımaktadır. Grup üyelerinin karara katılması yöneticilerin iş yükünü belirli oranda azaltıp, işlerin daha çabuk halledilmesine olanak sağlar. Bunun yanı sıra karar alma sürecine katılan kişilerin motivasyonu arttığı gibi kurum içi etkileşimi etkin hale gelir (Kaya, 1986).

2.1.3. Yönetim Kuramlarında Karara Katılma

Karara katılmada yönetim kuramları üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar; klasik (geleneksel), sistem ve davranışçı (neoklasik) kuramlardır (Kaya, 1999).

2.1.3.1. Klasik kuramda karara katılma.

Ott ve Shafritz geçmişten günümüze pek çok toplum ve kişinin katkısı sayesinde bu kuram ortaya çıktığını ifade etmiştir. Ancak başlangıç noktası olarak Frederick Wislow Taylor'un etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Taylor ile başlayan bu akımın etkisi, 20. yüzyıldan 1930'lu yıllara kadar devam etmiştir (Turan ve Şişman, 2002). Bahsi geçen kuram insanı makine olarak görmektedir. Çalışan kişiler için tek motivasyon kaynağı maddi araçlardır. Çalışan kişiler arasındaki ilişkiler geri planda tutulmaktadır. Çalışan kişiler kurumun beklentilerine göre işe alınan ya da işten çıkarılabilen somut birer araç olarak kabul görmektedir (Helliegele ve Slochum, 1995). Bu kuramda, verimlilik ve üretimi öncelik sayan iş yerlerinin, çalışanların duygu, düşüncelerini, ihtiyaçlarını ve isteklerini göz ardı ettiği ifade edilmektedir (Mıhıoğlu, 1970).

Klasik kuramın yönetim sistemine dair yaklaşımları, eğitim yönetimi alanına da aktarılmıştır. Bu akımın okul yönetimine etkisiyle, okul bir fabrika gibi görülmeye başlamış, okul müdürü verim uzmanı, öğrenci ise hammadde olarak değerlendirilmiştir. Bu durum, okuldaki bireylerin sosyal ve psikolojik yönlerinin göz ardı edilmesine yol açmıştır. Klasik görüş, işi hareket noktası olarak almaktadır. Örgüt havasının, örgüt yapısına göre daha önemli olduğu, okula tek yönlü bir bakış açısı benimsenmiştir. Fayol, yönetimi bir süreç olarak gördüğü için çalışanlara göre yöneticilere daha fazla güvenilmesi gerektiğini savunmuş ve örgütün formal yanına odaklanmıştır. Ancak bu görüş, okullardaki informal yapının baskın olduğu durumlara uygulandığında sorunlar ortaya çıkabilir. Fayol, yönetim süreçlerini sınıflandırırken planlamaya ağırlık vermiş ve bu nedenle karar sürecinin önemini göz ardı etmiştir. Weber'in ideal tip bürokrasi kavramını okula uyarlamak zordur, çünkü yetki kavramı hiyerarşik bir piramitle işlemeyebilir. Okul içinde, okul müdüründen daha etkili olan yardımcı ve öğretmenler bulunabilir. Gulick ve Urwick'in önerdiği tek adam yönetimi, demokratik işleyiş, karara katılma ve uzmanlaşmanın önemli olduğu okul örgütü için kısıtlayıcı bir rol oynayabilir (Bursalıoğlu, 1978).

2.1.3.2. Neoklasik (Davranışçı) kuramda karara katılma.

Bu kuram insan ilişkilerini merkeze alır. Davranışçı kuram Hawthorne tesislerinde yapılan çalışmalar ile başlamıştır. Hawthorne araştırmaları sırasında Elton Mayo, iş ile birlikte yapılması gereken değişiklikler öncesinde, çalışanlarla beraber grupla da iletişim kurarak katımlı yönetimi uygulamaya koymuşlardır. Çalışanların görüşleri alındıktan sonra çıkan kararların neticesinde önerilerin değiştirilmesi,

gruptaki kişilerde katılma duygusunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda iş verimindeki artışın, çalışanların kararlara katılmasıyla mümkün olduğu ifade edilmiştir (Aydın, 1998). Bu düşünce tarzı eğitim yönetimini de olumlu şekilde etkilemiştir. Sözü edilen etki şu şekildedir; okulun çıktısı, fabrika çıktısı gibi kolay bir şekilde değerlendirilemez. Bu sebeple verimin değerlendirilmesi konusu üzerine yoğunluk azaltılmış olup, okulda görev alan öğretmen, personel ve öğrencinin yönetime katılmasına önem atfetmiştir (Lane, 1970).

2.1.3.3. Sistem kuramı ve karara katılma.

Sistem kuramı, neoklasik ve klasik kuramların dengeleyici bir sentezi olarak ortaya çıkmıştır. Bu kuram örgütü, içinde bulunan grupların paylaşım içinde olduğu, karmaşık ve geniş bir sosyal yapı olarak ifade etmektedir. Sistem yaklaşımının hâkim olduğu kurumlarda görev alan kişilerin iş barışını yakalamaları ve örgütsel mutluluğu yakalamalarının önemi vurgulanmaktadır (Aydın, 1998).

Sistem kuramına göre, örgütün temel unsurları girdi, süreç, çıktı, geri besleme ve çevredir. Girdiler; bilgi, hammadde, para, insan, makinedir. Örgüt girdileri, süreç içerisinde değişerek ürün olarak çıkar. Bu sebeple örgütsel motivasyonu ve başarıyı sağlayacak tüm davranışlar çevresel faktörlerden etkilenir. Sistem kuramı çevreden çok etkilenir. Çevreden elde edilen geri bildirimler, gelecekte kullanılacak girdilere dönüşerek sistem içinde bir döngü oluşturur (Eren, 2006).

Sistem kuramı, karmaşık sistemlerin analiz edilmesi ve anlaşılmasına yönelik bir yaklaşım sağlar. Bu yaklaşım, bir sistemin bileşenlerinin nasıl bir araya geldiğini, nasıl etkileşime girdiğini ve nasıl bir bütün olarak işlev gördüğünü anlamaya odaklanır. Karara katılma da bu sistem kuramı içinde ele alınabilir.

Sistem kuramı çerçevesinde karara katılma, bir sistemin içindeki farklı bileşenlerin veya paydaşların karar alma sürecine nasıl dahil olduğunu ve bu katılımın sistemin nasıl işlediğini etkileyebileceğini inceler. Bu, sistemin etkinliği, sürdürülebilirliği ve uyum kabiliyeti üzerinde önemli bir rol oynayabilir (Tortop vd, 1999). Sistem kuramına göre karara katılmanın bazı önemli yönleri şunlar olabilir:

Bütüncül Bakış Açısı: Sistem kuramı, bir sistemi parçalarından ziyade bütün olarak ele alır. Karara katılma sürecinde, farklı paydaşların farklı bakış açıları ve bilgi birikimleri vardır. Bu farklılıkların göz önünde bulundurulması, daha kapsamlı ve bütüncül kararlar alınmasını sağlar.

Etkileşim ve Geri Besleme: Sistem kuramı, bileşenler arasındaki etkileşimleri ve geri beslemeleri vurgular. Karara katılma sürecinde farklı paydaşların geri bildirimleri ve katkıları, sistemin belirli unsurlarında değişikliklere neden olabilir ve bu da sistemde geri beslemeler yaratabilir.

Adaptasyon ve Değişim: Sistemler genellikle değişken ve dinamiktir. Karara katılma süreci, sistemin değişen gereksinimlere ve koşullara adapte olmasına yardımcı olabilir. Farklı paydaşların katılımıyla alınan kararlar, sistemde gerekli değişiklikleri sağlayabilir.

Toplumsal Kabul ve Destek: Karara katılma süreci, paydaşların kendilerini daha fazla tanıdıkları ve kararlara daha fazla bağlılık gösterdikleri bir ortam sağlar. Bu da kararların toplumda daha geniş bir kabul görmesini ve uygulanmasını kolaylaştırır.

2.1.4. Eğitim Kurumları ve Kararlara Katılım

Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılması demek yalnızca görüşlerinin alınması değil, aynı zamanda oluşan sorunların çözüm aşamasında aktif katılımlarının olması demektir. Bu kapsamda, okullardaki liderler (müdür, müdür yardımcısı), öğretmenleri etkileyerek bilgi ve becerilerini kullanıp alınan kararlara katılmalarını sağladıklarında, kararın uygulanma oranında önemli bir artış gerçekleşecektir. Okul yöneticileri kararların başarıyla uygulanmasında kilit görevindedir (Celep, 1996).

Hoy ve Miskel (2012), öğretmenlerin karara katılmaları hakkında bir değerlendirme yapmışlardır. Onlara göre, öğretmenlerin konu ile ilgili politika oluşturulmasında katkıda bulunmasına fırsat verilmesi; öğretmenlerin moral durumlarının okul ile ilgili yapılan çalışmalarda gösterdikleri gayretin önem teşkil ettiğini, karar verme sürecine dahil olan öğretmenlerin mesleki doyumunun yüksek olduğunu, öğretmenlerin karar verme sürecinde kendilerine fırsat yaratan okul yöneticileri ile çalışmak istediklerini, öğretmenlerin ve müdürlerin bu süreçte üstlendikleri rollerin problem durumuna göre değişken olması gerektiğini söylemişlerdir (Hoy ve Miskel, 2012). Alınan kararların öğretmenler tarafından reddedildiği durumlarda ya da kararın niteliği düşük olduğu durumlarda başarısızlıkla sonuçlanacağını düşünmektedirler. Pashiardis'in (1994) "Karar Almada Öğretmen Katılımı" adlı araştırmasında, öğretmenlerin okullarda alınan karara katılma sürecine dâhil edildikleri zaman, okulun başarısının arttığı gözlenmiş ve maksimum fayda sağlanacağı vurgulanmıştır (Aksay, 2008). Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılımı, okulun yönetim sistemi açısından bir takım yeni yaklaşımların odağı haline

gelmesine sebep olmaktadır. Okula dayalı yönetim sistemi bunlardan birisidir (Güçlü, 2000).

Okula dayalı yönetim sistemi, müdürler, bölge eğitim yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve diğer toplum üyelerinden oluşan grupların bir araya gelmesini içerir. Bu sistem benimseyen kurumlarda öğrencilerin akademik başarılarının artması, sorumluluk bilincinin güçlenmesi, görev paylaşımı ve ortak okul kültürünün oluşmasıyla birlikte tüm üyelerin okulu sahiplenmesine katkı sağlanabileceği belirtilmektedir (Chapman, 1990).

2.2. Liderlik

20. Yüzyılda yönetim alanında öne çıkan konulardan biri liderliktir. Liderlik, insanların bir arada yaşamaya başladıkları ilk andan itibaren ortaya çıkmış ve tüm zamanlarda var olmuş, sanayi devrimi ile beraber önemi artmıştır. Son 25 yılda ise eğitim alanında liderlik, kalite, etkililik ve rekabet gibi kavramlarda literatürde geçmeye başlamıştır. Liderlik ve yönetim tarihi geçmiş yıllara uzansa da bu alanda yapılan çalışmalar 21. yy gerçekleşmiştir (Üsküplü, 2011).

Yönetim bilimi 1950'lerden itibaren ayrı bir alan olarak ortaya çıkmış ve çalışmalarda dikkat çeken bir konu olmuştur. Sonraki yıllarda artan kuramlar ve farklı yaklaşımlarla liderlik kavramı güncelliğini korumuştur. 1990'lar ve 2000'ler arasında, örgütsel problemlerin çözümünde liderlik, yönetim kavramının yerini almış ve bu alandaki araştırmaların odak noktası haline gelmiştir (Şişman, 2014).

Yapılan çalışmalar sonucunda liderlik kavramına ilişkin 350'den fazla tanım yapılmıştır (Erçetin, 2000). Bryman'a (1992) göre, liderlikle ilgili çalışmalar üç temel kategoriye ayrılabilir. Bu kategoriler izleyen-odaklı, lider-odaklı ve ilişki-odaklı olarak ifade edilebilir. Liderlik kavramı, sosyal bilimlerden siyasete, yönetim bilimine kadar birçok farklı bilim alanında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Ancak tarihsel süreç içinde, liderlik için genel bir tanım oluşturmak pek mümkün olmamıştır. Çünkü liderlik yalnızca yönetimle ilgili bir kavram değil, aynı zamanda sosyal hayatta ve bireysel düzeyde de var olan bir olgudur (Memisoglu, 2001). Liderlik tanımı konusunda fikir birliğine varılamamasının nedeni; toplumun normlarından, kişilerin bakış açısından, dönemin koşullarından ve bunun yanı sıra hakim olan kuramsal yaklaşımlardan etkilenmesi olarak ifade edilebilir (Yukl, 2010).

Liderlik, kişiyi etkileme ve amaç öğelerini içermektedir. Liderlik, başka bir kişide ortaya çıkan bir durumdur. Bu bağlamda lider, belirli bir hedef çerçevesinde

insanları bir araya getiren ve onları etkileyerek bu hedeflerin gerçekleşmesini sağlayan kişidir (Kılıç, 1998). Bireysel özelliklere ait güç, karar alma ve alınan kararları uygulama yeteneği, grup içinde uyum sağlama ve gruba liderlik etme, belirlenen ortak hedeflere doğru gruba etki etme, grupla bireyler arasında etkileme yeteneği; liderlikle ilgili tanımlarda bulunan ortak ifadelerdir (Şişman, 2014).

Bilginin hızlı bir şekilde yayılması, teknolojinin gelişmesi ve örgütlerin amaçlarına etkili bir şekilde ulaşabilmeleri için liderlere olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Eğitim örgütleri olan okullarda, okul müdürlerinin bu hızlı değişim ve ilerleme sürecinde varlıklarını sürdürebilmeleri için etkili liderlik özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir.

2.3. Dağıtılmış Liderlik

Dağıtılmış liderlik, örgütün hedeflerine ulaşması amacıyla sorumlulukların örgütün başındaki liderde olması yerine, sorumluluk ve ödevlerin örgüt içerisindeki tüm üyelere dağıtılmasına, tüm bireylerin aktif katılımına dayanmaktadır (Storey, 2004). Dağıtılmış liderlik, örgüt içindeki her bireyin liderlik potansiyelini kabul eder. Bu nedenle, geleneksel örgüt anlayışındaki sınırları kaldırarak, tüm çalışanların katılımını sağlayarak örgütün hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik bir yaklaşım benimser (Tanrıoğen, 2009).

Spillane (2006), dağıtılmış liderliği; liderlerin sorumluluklarını paylaşarak oluşturulan kolektif, ilgili ve işbirlikçi bir liderlik çerçevesi olarak tanımlamaktadır (Spillane, 2006). Tian (2011) ise dağıtılmış liderliği; hem bireysel hem de kurumsal kapsamı içine alan bir süreç olarak ifade etmekte olup hem bir kaynak, hem de bir araç olarak nitelendirmektedir (Tian, 2011). Harris (2009), liderlik faaliyetlerinin grup üyeleri arasında paylaşılarak liderliğin gelişiminin sağlanabileceği ve bu sayede örgütün amaçlarına ulaşılmasının kolaylaşabileceğini belirtmiştir. Aynı zamanda Harris (2009), örgütteki birden fazla liderin varlığına dikkat çekerek liderliğin bu bireyler arasında kapsamlı şekilde paylaşılması gerektiğini ifade etmektedir (Harris, 2009). Elmore (2000), örgütte bulunan birden fazla liderin, yönlendirme ve rehberlik kaynağı olabileceğini ifade eder. Kısacası, dağıtılmış liderlik; her örgüt üyesinin farklı uzmanlık alanına sahip olduğunu, bu nedenle örgütsel başarı ve gelişim hedefiyle çalışmalarının gerekliliğini vurgular (Elmore, 2000).

Dağıtılmış liderlik, yalnızca yeterlik ve beceriler kümesi değil bunun yanı sıra örgütsel kaynağın maksimize edilebilmesi olarak da ifade edilir. Evet, dağıtılmış

liderlik, örgütün içinde ve dışında resmi ve resmi olmayan liderlik uzmanlığını bulmayı ve bu uzmanlıkların geliştirilmesini amaçlar. Bu liderlik modelinde kritik olan, liderliğin en üstteki veya en alttaki pozisyonlara odaklanmaması, bunun yerine sorumluluğun tüm bireyler arasında paylaşılmasıdır (Harris, 2005).

Spillane (2006) geliştirmiş olduğu Dağıtılmış liderlik modeline göre dağıtılmış bakış açısının örgüt içindeki kişilerin güç odakları ve mevkileri yerine, örgütün içindeki kişilerin ilişkisel ağı ve örgüt içerisindeki pozisyonlarını öne çıkardığı ifade edilmektedir. Bununla birlikte örgüt içindeki araçlar, iş rutinleri, örgüt ve yapı kültürü ile ilgili ögeler sürecin yapı taşlarıdır. Spillane'e göre örgütün içindeki liderlik pozisyonu bağımsız değildir aynı zamanda liderliğin kendisi bu örgütsel faktörlerle şekillenmektedir (Spillane, 2006).

Paylaşılmış liderlik olarak da ifade edilen bu kavram süreç içerisinde farklı şekilde de ifade edilmektedir. Süreç içerisinde Bryman (1986) "çok yönlü liderlik (lateral leadership)" ifadesini literatüre ekleyerek çok boyutlu liderliğin öncüsü olmuştur. Barret (1998) "liderlik rolü örgütte kişiye verilen bir görev değil, gruptaki tüm kişilerin bu görevi en temel göreviymiş gibi üstlenerek yerine getirmesidir" şeklinde ifade etmiştir (Storey, 2004). Dağıtılmış liderlik kavramı ilk olarak 1951'de Gibb'in "Katılımcı Grupların Dinamikleri" adlı kitabında ortaya çıkmıştır. Gibb (1951), katılımcı çevreyi açıklarken "Lider, bir kişi olamaz; liderlik dağıtılmıştır" ifadesini kullanarak bu liderlik yaklaşımını tanımlamıştır (Chen, 2007).

Dağıtılmış liderlik, üç temel düşünce üzerine kurulmuştur. İlk olarak, liderlik örgütün ortak bir ürünüdür ve grup içindeki etkileşimlerden şekillenir. İkinci olarak, liderlikte keskin ve net bir sınır olmadığı, liderlik sınırlarının açık olduğu düşünülmektedir. Üçüncü olarak, uygulama sürecindeki çeşitliliklerin örgütteki tüm bireylerle birlikte sağlanması hedeflenir. Dağıtılmış liderlik, değişken, ilişkisel, dinamik, bütünlük odaklı bir yapı olarak temsil edilmektedir (Bolden, 2009). Gronn (2002), dağıtılmış liderliği, örgüt elemanlarının bir bütün olarak önemli olduğu bir çerçeve olarak tanımlar (Gronn, 2002).

Dağıtılmış liderlik, birden çok liderlik yaklaşımını ve sistematik çalışmalar bütünlüğünü içerir. Baloğlu (2011), Elmore'un dağıtılmış liderliği öğretimsel gelişmenin yönlendiricisi ve rehberi olarak tanımlar (Baloğlu, 2011). Günümüzde okulların gerçekleştirilmesi gereken görevler arasında, bireylere saygı, demokratik değerlere sahip olma, eleştirel düşünme yeteneği gibi özellikleri geliştirmek bulunmaktadır (Aydın, 2009). Bu görev, eğitim ve öğretim personeli aracılığıyla,

gelişime açık, iş birliği yapabilen ve sürekli öğrenme odaklı bir ortam yaratılarak gerçekleştirilebilir. Bu durum, liderliğin farklı rolleri aşarak bütün örgüt üyelerine dağıtıldığı bir liderlik anlayışına zemin hazırlamaktadır (Harris, 2009b).

Liderliğin, okul müdürleri, öğretmenler ve diğer okul personeli arasında dağıtılmış işlevlere sahip olduğu düşünüldüğünde, dağıtılmış liderliğin günümüz liderlik düşüncesine yön verebileceği anlaşılmaktadır (Chen, 2007). Bu liderlik düşüncesi, okul sistemlerinin dağıtılmış liderlik sistemine ve sürecine ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır (Chen, 2007).

2.4. Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımları

2.4.1. Elmore' nin Dağıtılmış Liderlik Çerçevesi

Elmore (2000)'nin dağıtılmış liderlik uygulaması, özellikle okul liderliği üzerine odaklanmıştır. Okul liderleri, öğretim faaliyetlerinin temel rehberi ve yönlendiricisi konumundadır. Örgütlenmiş sistemler içinde görev alanlar, zaman içinde yetenek ve becerilerini geliştirebilirler. Bu yetenekler deneyim, ilgi, beceri veya eğilim olarak adlandırılabilir ve aynı görevde çalışan kişiler arasında dahi farklılık gösterebilir. Örneğin, bazı yöneticiler veya öğretmenler, meslektaşlarına göre daha üstün performans sergileyebilir.

Dağıtılmış liderlik, farklı bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri ve yetenekleri uyumlu bir şekilde birleştirme yeteneğini vurgular. Bu, liderin, bireylerin farklı yeteneklerini anlamasını, bu özel bilgi veya becerilerin birbirini tamamladığını anlamasını ve bunları nasıl bir bütün haline getireceğini görmesini gerektirir.

Elmore (2000), başarılı bir okul liderliğinin hesap verebilir ve amaç (standart) temelli olması gerektiğini savunur. Okul liderliğinin başarı ölçütü, öğrenci çıktıklarına dayanır. Her öğretim seviyesinde öğrenci çıktıları dikkatlice ölçülmeli ve okul liderlerinin başarısı açısından karşılaştırılmalıdır. Okul liderlerinin belirlenen hedeflere (standartlara) ulaşma düzeyi, başarıyı temsil eden bir etken olarak kabul edilir (Elmore, 2000).

2.4.2. MacBeath' ın Dağıtılmış Liderlik Çerçevesi

MacBeath (2005), liderliğin dağıtımının farklı hedeflere yönelik olabileceğini belirtmektedir. Bu dağıtım, formal, stratejik, faydacı, amaçlı, kültürel ve fırsatçı olabilir. Formal dağıtım süreci, liderin görev ve sorumluluğunu tanımlaması sonucunda ortaya çıkabilir. Liderliğin formal dağıtım süreci, sahiplenme veya görev

duygusu olarak değerlendirilebileceği gibi zorunluluk olarak da algılanabilir. Güven duygusuyla birlikte, formal dağıtım süreci genellikle aşamalı bir şekilde informal dağıtım uygulamalarını da beraberinde getirir (MacBeath, 2005; MacBeath vd, 2004).

İnformal dağıtımda liderlik sorumluluğunun paylaşımını en iyi açıklayan kelimeler spontanlık, içgüdü, sezgi ve gönüllülüktür. Liderlik sorumluluğu, doğrudan atanma veya görevlendirme yoluyla değil, gönüllülük esasına göre üstlenilir.

2.4.3. Spillane' nin Dağıtılmış Liderlik Çerçevesi

Spillane, dağıtılmış liderliği, liderlerin belirli hedefleri yerine getirmek için diğer kişilerle etkileşim içinde oldukları belirli görevleri ifade eden bir aktivite olarak tanımlamaktadır (Robinson, 2008). Spillane (2006) bu modelde "Artı Lider" (Leader Plus Aspect) ve "Liderlik Uygulaması"na (Leader Practice) odaklanmaktadır. Artı lider düşüncesinin temeli, dağıtılmış liderliğin hâkim olduğu bir okulda, resmi olarak görevlerin verilir verilmediğine bakılmaksızın çalışanların uzmanlık ve birikimleri ölçüsünde görev almalarına dayanır. Liderler, kendi sorumlulukları çerçevesinde liderlik rolünü üstlenirler (Spillane, 2006).

Liderlik uygulaması düşüncesi ise, artı lider anlayışından bir adım öteye gitmektedir. Bu düşünce, yalnızca liderlik sorumluluğunu, işlevi ve liderlik rollerini taşıyanları değil; aynı zamanda tüm liderlik uygulamalarını kapsar. Liderlik uygulaması izleyenleri, liderleri ve mevcut koşulların etkileşimini içerir. Spillane, farklı zamanlarda liderin, izleyenlerin ve koşulların etkileşimiyle birlikte örgütte dağıtılmış liderliğin uygulandığını göstermektedir. Her durum, örgüt üyelerinin etkileşimde bulunmasını gerektirir ve liderliği uygulama boyutuna taşır. Spillane (2006), liderlerin sadece izleyenleri etkilemediğini, aynı zamanda izleyenlerden etkilendiklerini ifade etmektedir. Bu sayede liderlik, liderin izleyenler üzerindeki etkileşim çalışması olmaktan çıkıp, izleyenlerle birlikte mevcut koşullar içinde birlikte oluşan etkileşim örüntüsüne dönüşür (Spillane, 2006).

Spillane, günümüz liderlik gereksinimini, klasik "kahraman lider" paradigmasının yetersiz kaldığını ve bunun yerine odaklanmanın izleyenler, liderler ve koşulların olduğu üç temel öge arasındaki etkileşim olduğunu belirtmektedir (Spillane, 2006).

2.4.4. Gronn' un Dağıtılmış Liderlik Çerçevesi

Gronn'a (2002) göre, dağıtılmış liderlik, etkileşim halinde hareket eden bir grup insanın bir özelliğidir. Gronn (2002), dağıtılmış liderliğin kökenini örgütlerdeki iş

bölümünde bulur. İş bölümü, örgütte çalışan kişilerin gerçekleştirdiği tüm görevlerin veya örgütün toplam teknik kapasitesinin bir ifadesidir. Liderlik, örgütün en üst düzeyinde dönüşümsel değişim eylemleri gerçekleştirebileceği gibi, aynı zamanda informal, güncel, küçük, minik ve marjinal hareketler içinde de ortaya çıkabilir. Örgütte bulunan birey, çeşitli yollarla diğerlerini gözlemleyerek, katkıda bulunarak, yaptığı işi zenginleştirerek örgütte bir dönüşüm başlatabilir (Gronn, 2002).

Gronn (2009), çoklu liderlik uygulamalarını tek adam liderliğiyle bir araya getirerek bu oluşumu hibrit (melez) liderlik olarak tanımlamaktadır (Gronn, 2009). Gronn'a (2002) göre, liderliği yaygınlaştırma, liderliği bir kişinin üzerinde yoğunlaştırmaktan daha değerli bir sonuç verir. Liderliği yaygınlaştırma süreci, holistik (bütüncül) ve toplamlı bir şekilde gerçekleştirilebilir. Toplamlı desen altında bulunan dağıtılmış liderlik, liderliği uyumlaştırma ve yayma eylemlerinden oluşur. Liderliği uyumlaştırma eylemi, yayılmış liderliği karşılıklı pozitif bir şekilde etkileyecek şekilde programlama anlamına gelir. Liderliği yayma ise, hiyerarşi ve makama bağlı olmaksızın liderliği informal veya formal olarak örgüt içinde ve dışında yaymayı ifade eder. Liderliği uyumlaştırma ve yayma eylemlerinin temel göstergeleri üç ana başlık altında toplanabilir: örgütte çalışan kişilerin birbirleriyle sezgisel çalışma ilişkileri, planlamaksızın kendiliğinden gerçekleşen işbirlikleri ve görev amaçlı yapılan ortak resmi işlerdir (Gronn, 2002).

Gronn (2002), holizmi parçalardan bir bütün elde etmek olarak tanımlar. Bütünleşme neticesinde ortaya çıkan nesne, kendine has fonksiyonlara sahip yapısal bütünlük meydana getirir. Bu bütünlük, çift taraflı anlayışın hâkim olduğu ve bütün çalışanların ne tepki vereceğinin içgüdüsel olarak da bilindiği bir örgütte yakın çalışma ortaklığı içinde pratik ifadesini bulur. Bir örgütteki tüm bireylerin sahip olduğu bilgi, uzmanlık veya beceriler birbirlerinin eksikliklerini tamamlayıcı durumundadır. Bireyler genellikle ortak değerleri paylaşırlar, uyumludurlar ve aralarında güçlü bir sinerji vardır (Gronn, 2002).

2.5. Dağıtılmış Liderlik ile Eğitimsel Liderliğin Karşılaştırılması

"Eğitimsel liderlik" olarak çevrilen "Instructional Leadership" kavramı, 1980'lerde verimli okullar hareketinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Burlingame, 1987). Bu kavram, genellikle pedagoji veya öğretimle ilişkilendirilse de, eğitim terimi, kelime anlamıyla sadece dersle ilgili öğretme ve öğrenme süreçlerini kapsar. MacNeill ve diğerleri (2003), eğitimsel liderlik modeli çerçevesinde, eğitim-öğretim

faaliyetleriyle dolaylı olarak ilişkili olan program geliştirme, personel geliştirme, eğitimsel ve kurumsal değerlendirme, planlama ve değerlendirme gibi öğretmenin profesyonel yaşantısıyla bağlantılı diğer süreçleri dışarıda bırakmaktadır (MacNeill vd, 2003).

Eğitimsel liderlikte temel düşünce, yöneticiden kaynaklanan yönlendirici ve güçlü bir liderlik anlayışıdır (Hallinger, 2003), bu bağlamda kararın ve uzmanlığın merkezi yönetici ve yetkilendirilmiş diğer bireylerde olduğu vurgulanır. Bu bağlamda önemli olan, liderliğin nasıl dağıtılacağı yanında "lider öğretmen" olarak adlandırılan kişilerin karar alma süreçlerinde ne kadar etkili olduklarının belirlenmesidir. Eğer eğitimsel liderlik kabul edilirse, lider öğretmenler yalnızca eğitim-öğretim süreciyle ilgili çalışmalarda, yani sınıf içi faaliyetlerde liderlik rollerini uygulayacaklardır. Ancak bu durumda lider öğretmen, eğitim-öğretimle ilgili daha geniş karar alma ve uygulama mekanizmalarından soyutlanabilir.

Profesyonel lider olarak görev yapan öğretmenler, diğer meslektaşlarının çalışmalarına teknik anlamda yeni boyutlar kazandırabilecekleri gibi işbirlikçi bir örgüt ikliminde, kişisel öğrenmelerini geliştirerek meslektaşlarının öğrenme süreçlerine katkıda bulunabilirler. Bu liderlik modelini diğerlerinden ayıran önemli bir özellik, işbirlikçi bir ortamdan güç alan eylemler bütünü olmasıdır. Bu eylemler bütünü, liderin öğrencileri ve meslektaşları ile güçlü ilişkiler kurarak okuldaki öğrenme kapasitesine önemli katkılarda bulunabileceği bir modeli ifade eder. Yani liderlik, farklı bir pozisyon değil, örgütsel bir nitelik haline gelir (Ogawa ve Bossert, 1995).

2.6. Okulda Dağıtılmış Liderlik

Araştırmacılar, okullarda liderlik ihtiyacının artmasıyla birlikte, öğrenci başarısını artırmak amacıyla okulun ihtiyaç duyduğu yeni bir liderlik anlayışı üzerinde çalışmışlardır (Gronn, 2003), (Harris, 2008), (Spillane, 2006). Araştırmalara göre, okulda tek başına liderlik yapmanın, okul başarısını etkilemediği belirlenmiştir (Donaldson, 2006). Okulda dağıtılmış liderlik, öğrenci, yönetici, öğretmen ve velilerin bir araya gelerek katılımcı ya da işbirliği içinde gerçekleştirdikleri karar alma sürecini ifade eder (Heck ve Hallinger, 2009). Bu bağlamda, son dönemlerde okulların katılımcı bir yönetim anlayışıyla idare edilmesi zorunlu hale gelmiştir (Smylie vd, 1996). Liderlik uygulamalarıyla ilgili ilk ve en önemli aşama dağıtılmış liderliktir. Dağıtılmış liderlik, okulun yaşantısına katkıda bulunan tüm kişilerin arasındaki

etkileşimlerin sonucu oluşmaktadır. Dağıtılmış liderlik bakış açısını benimsemek, potansiyel lider olabilecek bireyleri okul içinde de değerlendirmeyi içerir (Harris, 2005b). Dağıtılmış liderlik anlayışının okul yönetimi açısından başarılı bir model olduğu bilirse de, bu modelin okul yöneticileri tarafından nasıl uygulanacağı konusunda detaylı bir açıklama yapılmamıştır (DuFour ve Eaker, 1998). Bu sebeple, bir okulun dağıtılmış liderlik ilkesiyle yönetilmesi durumunda, müdür, öğretmen ve diğer paydaşların görevlerini birlikte ve uyum içinde yerine getirmeleri büyük bir önem arz etmektedir. Okul müdürünün yalnızca kendi kararlarını aldığı durumlarda, sınıf ortamından uzak kaldığı ve derse girmediği için verdiği kararlar genellikle gerçeği yansıtmamaktadır. Bu durum sadece öğretmenleri değil, aynı zamanda her sınıf düzeyinden seçilen bir öğrenci temsilcisini de içermelidir. Öğrenci temsilcileriyle düzenli görüşmeler yapılmalı ve diğer öğrencilerin istek ve temennileri dinlenmelidir. Bu örnekte görülebileceği gibi, dağıtılmış liderlik dinamik ve ortak bir girişimdir. Bu yaklaşımda, okul müdürü birlikte öğrenmeyi teşvik eder ve yönetimi sağlayacak kişidir. Çalışanları değişim, gelişim ve yönetimde görev almaya teşvik ederek işbirliğine dayalı ve huzurlu bir ortam oluşturur. Çalışanların bu birlik ve dayanışma duygusunu hissetmeleri, yenilik ve başarı için hayati önem taşır (Harris, 2005b). Okullarda tüm çalışanların karar alma süreçlerine katılımını sağlamak için liderlik eğitimi, sadece müdürlere değil, tüm paydaşlara yönlendirilmelidir. Bu eğitim programı, takım çalışması, yönetim becerileri, liderliğin sınırları, her düzeydeki katılımcılar, öğrenciler ve okul dışındaki kişiler de dahil olmak üzere formal liderlik ve informal liderlik konularını içermelidir (Bennett vd, 2003). Okul örgütünde standartları gerçekleştirmek amacıyla yapılan çalışmalar tek kişinin gücünün yeteceği durumlar değildir. Bu süreçte müdürler, liderlik sorumluluğunu okulun tüm paydaşlarıyla iş birliği içinde bulunarak dağıtmaktadırlar. Okul müdürünün bu iş birliğini gerçekleştirirken rehberlik eder ve yönlendirme yapar. Rehberlik ve yönlendirmenin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi, kişiler arası uzmanlığın ve farklılıkların birleştirilmesiyle birlikte okulun liderlik kapasitesini artırmaktadır (Baloğlu, 2011b).

Spillane (2006), dağıtılmış liderliğin iki temel yönü olduğunu ifade eder. Bunlar lider-artı ve uygulamadır. Lider-artı yönü, okulu yönetme ve yönlendirmede, müdürün resmi olarak atandığı yöneticilik görevine ek olarak program geliştirme uzmanları, rehber öğretmenler, müdür yardımcıları gibi diğer kişilerin de sorumluluk alması gerektiğini vurgular (Spillane, 2006). Barth (2001) ve DuFour ile Eaker (1998)

tarafından belirtildiği gibi, sadece yöneticilerin değil, aynı zamanda öğretmenlerin de liderlik sorumluluğunu üstlenmeleri önemlidir. Okul müdürlerinin rolü, öğretmen liderliğini desteklemektir. Bu destek, okul müdürü tarafından başarılı öğrenci eğitiminden sorumlu olan öğretmenin mesleki gelişimini sağlamayı içerir. Bu hedefe ulaşmada önemli bir rol dağıtılmış liderliktir (Barth, 2001; Blase ve Blase, 1999).

Dağıtılmış liderlik, bir eğitim kurumunda paylaşılmış liderlik sayesinde iş birliği gerektiren çalışmaları etkili hale getirmek için öğretmenlere fırsatlar sunar. Okulda dağıtılmış liderliğin temelini oluşturan unsurlar, birbirleriyle iş birliği içinde çalışan takım üyelerinin bireysel performanslarıdır (Lizotte, 2013).

2.7. Dağıtılmış Liderlik Yapıları

Dağıtılmış liderlik yapısını detaylı bir şekilde açıklamak için araştırmacılar taksonomi geliştirmişlerdir. Bu taksonomi okullarda gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilmiş olmasına rağmen, diğer alanlara da transfer edebilmek mümkündür. Gronn (2002) ve Spillane (2006) tarafından ele alınan dağıtılmış liderlik, kişilerarası değişkenleri ve insanların iş birliği yaparak paylaşılan sonuçlara ulaşabilmek için çeşitli yolları ele almaktadır (Gronn, 2002), (Spillane, 2006). MacBeath, Oduro ve Waterhouse (2004) ile Leithwood ve ekibi (2007), farklı dağıtılmış liderlik modellerine odaklanmaktadır (MacBeath vd, 2004; Leithwood vd, 2007). Bunlar bir okula özgü olsa dahi farklı örgütlerde de gözlemlenebilir. Bu yapılar dağıtılmış liderliğin, kurum kültürünün bir parçası olarak, uygulama sırasında kurumsallaşmanın kapsamını ve eşgüdümlü bir şekilde desteklendiğini gösterir.

Gronn, Spillane ve MacBeath, birden fazla dağıtımın diğerlerine göre daha etkili veya beklenildiği gibi bir iddia ortaya koymamaktadır. Her biri liderlik uygulamasının genel yapısının bir parçasını oluşturur. Leithwood ve ekibine göre spontan ve planlı gruplaşmalar, kısa vadeli kurumsal etkinliğe katkıda bulunabilir. Anarşik uyumsuzluk ve spontan uyumsuzluk, kısa ve uzun vadeli kurumsal performansı olumsuz yönde etkileyebilir. Anarşik uyumsuzlukla ilişkilendirilen örgüt üyelerinin, muhtemelen spontan gruplaşma veya uyumsuzluk bağlamına göre, planlı gruplaşma çalışmalarına karşı daha dirençli olması beklenir (Leithwood vd, 2007; Bolden vd, 2009).

Leithwood ve ekibinin (2007) çalışmasında ön plana çıkan nokta, liderliğin dağıtımının değil, nasıl dağıtıldığının önemli olduğudur (Bolden, 2011). Harris'in (2009) çalışmasına göre, dağıtılmış liderliğin örgütsel performans üzerindeki

etkisindeki tutarsız durumlar, liderliğin nasıl dağıtıldığıyla ilgili belirsizlikleri açıklamaya yöneliktir. Gronn da (2002b) dağıtılmış liderliği iki kategoride ele alır: toplamlı ve bütüncül. Toplamlı bakış açısına göre, koordinasyon eksikliğine yol açabilecek farklı kişilerin liderlik rollerine girmesini tanımlar. Diğer yandan, bütüncül perspektif daha bilinçli ve koordineli sinerji ilişkilerine odaklanır ve önemli olan işbirlikleridir (Leithwood vd, 2007; Gronn, 2002).

İşbirliği eylemlerini, kuramsallaşmış uygulamalar, spontan işbirlikleri, ve sezgisel çalışma ilişkileri olacak şekilde üç yapıda ele alan MacBeath, dağıtılmış liderliğe taksonomik bir bakış sunmaktadır. Dağıtım, delegasyon ile başlar ve fırsatçı, aşamalı süreçlerle kültüre evirilerek yerleşir. Dağıtılmış perspektifte altı farklı yapı türünden bahsedilmektedir. (MacBeath vd, 2004; MacBeath, 2005).

2.8. Dağıtılmış Liderliğin Boyutları

Dağıtılmış liderlik; çağdaş liderlik teorileri arasında eğitim alanında en önde gelenlerden biridir ve dağıtılmış liderlik teorisi üzerine yapılan çalışmalarda araştırmacılar teoriyi farklı boyutlar kullanarak analiz etmişlerdir. Ancak boyutların farklı başlıklar altında incelenmesine rağmen temelde benzer özellikler taşıdıkları görülmektedir.

Dağıtılmış liderlik okul içinde öğretim liderliği sağlamanın bir yoludur ve kökleri gevşek bağlantı teorisine dayanmaktadır. Gevşek bağlantı teorisi, eğitimin özünün (ne öğretileceği, nasıl öğretileceği, öğrencilerin ne öğrendiği, öğrencilerin nasıl gruplandırılacağı ve öğrencilerden ne öğrenmeleri beklenmesi gerektiği) bir organizasyon olarak okulda değil, bireysel sınıflarda olduğunu savunur. Elmore'un perspektifine göre, dağıtılmış liderlik kurumun genel performansında herkesin sorumlu olmadığı anlamına gelmez; tam tersine, liderlerin beceri ve bilgiyle ilgili ortak bir beklenti kültürü oluşturması ve bireyleri kolektif sonuca katkılarından sorumlu tutması gerektiğini ifade eder. Herhangi bir organizasyonda insanlar ilgi alanları, yetenekleri, önceki bilgileri ve rolleriyle ilgili becerileri uzmanlaştırır ve geliştirirler bu model kapsamında dağıtılmış liderlik beş boyutta ele alınabilir; misyon, vizyon ve hedefler; okul kültürü; karar verme; değerlendirme ve mesleki gelişim; ve liderlik uygulamaları (Elmore, 2000). Gordon, 2005 yılında yaptığı çalışmasında uyguladığı faktör analizi ile Elmore'un beş dağıtılmış liderlik boyutunu dörde indirgemiş; misyon, vizyon ve hedefler; okul kültürü; ortak sorumluluk; ve liderlik uygulamaları olarak

ortaya koymuştur. Ortak sorumluluk boyutu Elmore'un karar verme ve değerlendirme ve mesleki gelişim boyutlarını kapsamaktadır (Gordon, 2005).

Misyon, vizyon ve hedefler; misyon örgütün amacı olarak tanımlanırken vizyon örgüte bir yön duygusu verir, okul vizyonu aynı zamanda örgütün inançlarının örgütün normlarını oluşturduğu bir eğitim platformu olarak da karakterize edilmiştir.

Okul kültürü; okulun tarihi boyunca şekillenir ve örgütün inançlarını, değerlerini ve alışkanlıklarını kapsar. Liderlik uygulamaları; okul liderlerinin liderlik sürecinde diğerleriyle etkileşimlerini nasıl tanımladığını, sunduğunu ve yürüttüğünü açıklar.

Paylaşılan sorumluluk, liderlik faaliyetlerinin bir kişinin sorumluluğunda olmaması, bir kuruluştaki çok sayıda kişi arasında paylaşılması gerekmektedir. Liderlik sorumluluklarını paylaşan bu kişilere, öğrenmesi ve büyümesi için mesleki gelişim sağlanmalıdır (Gordon, 2005).

Spillane'a göre liderlik uygulamaları okul liderlerinin takipçileri ile arasındaki etkileşimin ürünüdür ve yalnızca düşünce değil aynı zamanda eylemleri de içermektedir. Liderlik uygulamasına ilişkin bu görüşten yola çıkarak dağıtılmış liderlik için dört boyuta dayanan kavramsal bir çerçeve geliştirilmiştir:

Liderlik görevleri ve işlevleri; öğrenmeye elverişli bir okul kültürüne sahip olunması için okulda yapılması gerekli faaliyetlerdir.

Görev uygulamaları; hedeflere ulaşmak sınıfların gözlenmesi, zümre toplantıları yapılması gibi okuldaki günlük görevlerin nasıl yapıldığıdır.

Görev uygulamalarının sosyal dağılımı; liderlik görevlerini ve işlevlerini yerine getirmek için okuldaki liderlerin birlikte ve bireysel olarak nasıl çalıştıklarını ve liderlik uygulamasının çeşitli liderlere ve ekip üyeleri arasındaki etkileşimlere nasıl yayıldığını anlamak anlamına gelir.

Görev uygulamalarının durumsal dağılımı; görevler fiziksel ortamda durumsal olarak yani formlar, notlar veya toplantı gündemleri gibi ortamın maddi ve kültürel ürünleri aracılığıyla dağıtılır. Bu iletişim araçları okul liderleriyle etkin bir şekilde iletişim kurmanın yollarıdır (Spillane vd, 2001; Spillane ve Sherer, 2004).

Elmore ve Spillane, dağıtılmış liderliğin rollerle ilgili olmadığı savunmaktadırlar (Elmore, 2000; Spillane vd, 2004). Spillane, liderlik uygulamalarına liderlik işlevleri aracılığıyla yaklaşıldığına inanırken Elmore, liderlerin sorumluluğu gruplar arasında devrettiğine inanıyor. Elmore'dan gelen dört boyut, Spillane'den gelen görevler ve işlevler boyutuna dahildir. Elmore'un liderlik uygulamaları boyutu,

görevlerin nasıl yürütüldüğünü içerdiğinden, Spillane'nin görev uygulama boyutuna benzer görünmektedir. Dağıtılmış liderliğin dört boyutu, geniş kapsamlı liderlik kavramını öğrenci başarısına bağlamaya yardımcı olmaktadır (Lucia, 2004).

Dağıtılmış liderliğe dair alan yazın incelendiğinde gözlemlenen ayırt edici tanımlamalar ve unsurlar ışığında uygulamaların verimliliği açısından liderlik yaklaşımının ele alınması gereken alt boyutları belirlemektedir (Özkan ve Çakır, 2017).

Resmi yapı, okulun resmi organizasyon yapısını temsil eder ve karar alma sürecine tüm katılımcıların dahil olmasını sağlar. Grup içinde liderlik rolleri konusunda uzlaşma bulunmaktadır, bu da informal liderliği daha kolay hale getirir (ESHA, 2013; Davis , 2009; Özkan ve Çakır, 2017).

Amaç birliği: Örgüt üyelerinin tamamının sahiplendiği, ortak değerler ile paylaşılan vizyonu belirleme, öğrenen organizasyonu oluşturma okulun amaçlarından biridir (Elmore, 2000; Davis, 2009; ESHA, 2013; Gordon, 2005; Hulpia vd, 2009; Taşdan ve Oğuz, 2013; Özkan ve Çakır, 2017).

İşbirliği ve güven: Okullarda belirlenen ortak hedefe ulaşım, öğretim çıktılarını iyileştirebilmek için, meydana gelen sorunlara çözüm üretirken hiçbir baskı ve zorlama olmadan gruptaki kişilerin işbirliği içerisinde çalışması istenmektedir. Bilgi karşılıklı etkileşimle paylaşılır. Bunlara zemin hazırlayan karşılıklı güven ve saygı ortamıdır (ESHA, 2013; Hulpia vd, 2009; Tian, 2011; Taşdan ve Oğuz, 2013; Özkan ve Çakır, 2017).

Sorumluluk paylaşımı: Grup üyeleri performanslarından dolayı sorumlu tutulur. Bu okullarda görev alan kişiler, resmi statülerinden bağımsız olarak düşüncelerini özgürce ifade ederler. Velilerin de sürece dahil edilmesi beklenir ve diğer katılımcılar kadar sorumlu tutulurlar (Elmore, 2000; ESHA, 2013; Gordon, 2005; MacBeath vd, 2004; Taşdan ve Oğuz, 2013; Özkan ve Çakır, 2017).

Teşvik ve girişim: Doğru kararlar alma noktasında çalışanların kendi görüşlerine güveni vardır. Bireylerin uzmanlık alanlarına göre kendi görüşlerini paylaşması ve bu doğrultuda girişimlerde bulunması beklenir (Davis, 2009; ESHA, 2013; Kouzes ve Posner, 2003; Özkan ve Çakır, 2017).

2.9. Dağıtılmış Liderliğin Uygulamasını Etkileyen Faktörler

Dağıtılmış liderlik; etkileşim süreçleri, koordinasyon yapıları, işbirliği şekilleri, sinerji ilişkileri, gelişimsel süreci, dağıtım şekli, vb. bütün boyutları ile incelendiğinde örgütü hedefine ulaştıracak liderlik uygulamasıdır. Fakat örgüt

içerisinde söz konusu liderlik uygulamalarını kolaylaştıracak veya zorlaştıracak yapılar veya durumlar söz konusu olabilir. Dağıtılmış liderliğin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için, destekleyici ve engelleyici faktörleri dikkate almak ve buna göre hareket etmek önemlidir (Çakır, 2018).

2.9.1. Destekleyen Faktörler

Harris (2004), MacBeath ve arkadaşları (2004), Oduro (2004) ve Grenda (2011) çalışmalarında, örgüt içinde dağıtılmış liderliği destekleyen unsurlar arasında örgüt üyeleri ile yönetici kadro arasındaki karşılıklı güvenin önemini vurgularlar. Bu araştırmacılara göre, örgütteki güven ortamı, risk almanın ve değişimi gerçekleştirmenin ilk şartıdır veya bu iki unsurlar birbirine bağlı olarak etkileşim göstermektedir (Harris, 2004; MacBeath vd, 2004; Oduro, 2004; Grenda, 2011). Ayrıca, Oduro (2004) ve Grenda (2011), sadece risk alma eyleminin bile destekleyici bir unsur olarak kabul edilebileceğini öne sürerler (Oduro, 2004; Grenda, 2011).

Diğer araştırmalar incelendiğinde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin ifade ettiği başka bir destekleyici faktör, paylaşılan hedefler olarak belirlenmiştir (MacBeath vd, 2004; Singh, 2014). Örgüt içinde paylaşılan hedeflerin varlığı, fikir birliği oluşturulmasına katkıda bulunacak, uzlaşma kültürünün oluşmasını sağlayacak ve çatışma çözümünü kolaylaştıracaktır. Bu şekilde, karar alma mekanizması etkili bir şekilde işleyecektir (MacBeath vd, 2004).

Özsaygı, ise MacBeath, Oduro ve Waterhouse'un (2004) ve Singh'in (2014) yapmış oldukları çalışmalarda kıymetli bir destek faktörü olarak dikkat çekmektedir. Örgüt içerisinde güven ortamı, öğretmenlerin diğerlerine liderlik edebileceğine veya yalnız başına ya da grup halindeyken İnisiyatif alabileceklerine inanmaları, bu yeteneğin gelişmesi için önemlidir. Fakat özsaygı, güçlü bir özsaygı ile birlikte tamamlanmalıdır. Örgütteki çalışanların liderlik sorumluluğu almaktan geri durmasındaki en büyük neden özsaygı eksikliğidir. Bu durum ise liderliği formal dağıtım aşamasında bırakır, kültürel dağıtıma ulaşmasını engeller (MacBeath, 2004; Singh, 2014).

Bir örgütte maddi ve insan kaynaklarına ulaşılabilirlik dağıtılmış liderlikteki ön şartlardan birisi olarak ifade edilmektedir ve insan kaynağının niteliği liderlik kapasitesi bakımından önem teşkil etmektedir (Singh, 2014). Kapasite oluşturmak amacıyla üst standartlarla donatılmış çalışanlara ihtiyaç olduğu gibi, bunun yanı sıra bu kişilerin örgüt içinde çalışma sürelerinin uzun olması yani öğretmen sirkülasyonun

az olması gerekmektedir. Sirkülasyon az olur ise süreklilik sağlanmış olup dağıtımın bir üst seviyesi olan kültürel aşamaya geçmesi mümkün olabilecektir. Burada dikkat çekmek istenilen diğer bir faktör ise örgütün gelişme ve öğrenme yolundaki bakış açısıdır. Okullarda liderlik yeteneklerinin gelişmesi için personel gelişimine ve öğrenme kültürünün oluşturulmasına ihtiyaç vardır. (MacBeath vd, 2004).

Dağıtılmış liderliği destekleyen diğer bir faktör de örgüt yapısıdır (Grenda, 2011). Araştırmalar, okul müdürlerinin öğretmenleri denetleme konusundaki zorluklar ve yeni fikirlerin başlatılması ve uygulanması için özgürlük verme konusundaki zorluklarla karşılaştığını, hesap verebilirliğin kurumsal hayatta önemli bir görev olduğunu ve dağıtılmış liderliğin uygulanmasında belirleyici bir unsur olduğunu göstermiştir (MacBeath vd, 2004). Okul müdürleri, okulu yönetmek ve liderlik yapmak için karmaşık ve zorlu bir durumla karşı karşıyadırlar (Schermerhorn, 2012). Öğretmenlerin tükenmişliklerinin en önemli sebeplerinden birisi belirli özelliklere sahip, deneyimli okul müdürlerinin yerine genç ve az deneyimli yöneticilerin gelmesidir. Oysa öğretmen kadrosu gibi yönetici kadrosunun da uzun soluklu arz etmesi gerekmektedir. Yeni göreve başlayan öğretmenler için mentorluk programı, öğretmenlerin kendilerini işlerine adanmış bir şekilde gelişim sağlamaları ve yetkinliklerini artırmaları açısından önemli bir unsurdur (Clark, 2007).

2.9.2. Engelleyen Faktörler

MacBeath, Oduro ve Waterhouse'un (2004) belirttiğine göre, dış baskılardan kaynaklanan karşı konulamaz iş yükü ve bu durumun bir sonucu olarak ortaya çıkan dış hesap verebilirlik, dağıtılmış liderliğin önündeki engellerden biridir. Okullar, alınan politika kararlarına karşı koyamadıkları ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin dışında tutulan aşırı iş yükü nedeniyle, temel amaçlarına odaklanmada engel olabilecek zorluklarla karşı karşıyadır (MacBeath vd, 2004; Oduro, 2004). Yapısal faktörlerin destekleyici unsurlardan biri olduğu belirtilmiş olmasına rağmen, aynı çalışmada öğretmenler açısından engelleyici bir etken olarak da kabul edilmektedir. Öğretmenler, dağıtılmış liderliği iş yüklerini bir miktar azaltmak ve okulu öğrenen bir organizasyon olarak kurabilmek için bir araç olarak görmek istemektedir. Öğretmenler, liderlik rollerini üstlenmeye hazır durumda olsalar da, dağıtılmış liderliğin başarısız olacağını düşünmektedirler. MacBeath, Oduro ve Waterhouse'a göre, bu durum mesleki gelişimin devamlılığı, yani özgüven oluşturmasıyla ilgilidir. Bir okuldaki mesleki gelişim çalışmalarına verilen değer ve derecesi, öğretmenin özgüvenine ve dolayısıyla dağıtılmış liderliğin uygulanmasına olan etkisine bağlıdır

(MacBeath vd, 2004). Dağıtılmış liderlik okulun ve öğretmenlerin gelişimi için avantaj sunabilir. Fakat formal liderlik pozisyonundaki kontrolü ve yetkiyi diğerlerine devretmek gerektiği zaman bunu başarmak oldukça zordur (Harris, 2004). Okullardaki geleneksel yönetim yapısında dağıtılmış liderliğin gelişmesini engelleyen temel sebep, öğretmenlerin yöneticinin otoritesine karşı olmaları ve bu nedenle liderlik ve değişim rolünü üstlenmeme eğiliminde olmalarıdır. Harris (2004), öğretmenlerin ara sıra güvende hissetmeme, aşırı dikkatli olma, atalet gibi sebeplerden dolayı dağıtılmış liderliğin karşısında durabileceklerini söylemektedirler. Bu zorlukların üstesinden gelmek için, öğretmen liderlerin kişilerarası ilişkilere odaklanmaları ve değişimi benimseyen bir okul kültürü oluşturmak adına çaba sarf etmeleri gerekmektedir (Harris, 2004).

2.10. İlgili Araştırmalar

Baloğlu'nun (2011) "Dağıtılmış Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı" adlı makalesinde, yazar dağıtılmış liderlik yaklaşımını ilgili teorilerle birlikte analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, liderlikle ilgili literatür taraması ve birincil/ikincil kaynaklardan elde edilen verilerle gerçekleştirilen teorik bir incelemedir. Kavramsal analizlere odaklanan bu çalışma, dağıtılmış liderlik uygulamalarının okul yönetiminde önem kazandığı sonucuna ulaşmaktadır. Makale, Gronn (2000), Spillane (2005) ve Elmore (2000) gibi üç önde gelen yazarın eserlerini ve dağıtılmış liderlikle ilgili görüşlerini analiz etmektedir. Ayrıca, aktivite teorisi, yapılandırmacılık yaklaşımı, oluşum teorisi, dağıtılmış bilinç ve analitik düalizm, sosyal sermaye teorisi, kuantum teorisi gibi kavram ve kuramlar, dağıtılmış liderlikle ilişkileri bağlamında incelenmiştir (Baloğlu, 2011).

Baloğlu'nun (2012) gerçekleştirdiği başka bir araştırmada, "Değerler Temelli Liderlik ile Dağıtılmış Liderlik Arasındaki İlişkiler: Okul Müdürünün Davranışını Değerlendirmeye Dönük Nedensel Bir Araştırma" başlığı altında, okul yöneticilerinin değer temelli liderlik davranışları ile dağıtılmış liderlik davranışları arasındaki ilişkiler öğretmen algılarına dayalı olarak belirlenmiştir. Nedensel bir desen kullanılan bu çalışmada, çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemle belirlenen 225 ilkökul öğretmenine Değer Temelli Liderlik Ölçeği ve Dağıtılmış Liderlik Envanteri uygulanmış ve veriler bu şekilde toplanmıştır. Verilerin analizinde Çoklu Doğrusal Regresyon analizi ve Pearson Çarpım Momentleri Korelasyonu kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre, değer

temelli liderlik ile dağıtılmış liderlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = 0.74$). Regresyon analizleri ise değer temelli liderliğin dağıtılmış liderliğin takım çalışması boyutunu %41, vizyon oluşturma boyutunu %43, destek verme boyutunu %47 ve denetim alt boyutunu %27 oranında yordadığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin değer temelli liderlik davranışlarına odaklandıkça, liderlikle ilgili sorumluluklarını diğer kişilerle paylaşma eğiliminde oldukları sonucuna varılmıştır (Baloğlu, 2012).

Korkmaz ve Gündüz (2011), ilköğretim okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını ölçmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmış olup, evreni Kocaeli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde, 2001 yılında Kouzes ve Posner tarafından geliştirilen Liderlik Davranışı Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler, ilkökul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını geniş çapta sergilediklerini düşünmektedirler. Ayrıca, öğretmenler, ilkökul yöneticilerinin imkân tanıma, zorluklarla başa çıkma, model olma, cesaretlendirme ve etkileme gibi liderlik davranışlarını gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, okul yöneticilerinin iş birliği içinde çalışan kişiler arasında uyum olduğunu, başarılı kişilerin takdir edildiğini, farklı görüşlere saygı gösterildiğini, her bireyin değerli olduğunu ve kurumun ilerlemesi için belirlenmiş değerler sistemi içinde ortak bir vizyon oluşturulduğunu ifade etmişlerdir (Korkmaz ve Gündüz, 2011).

Özdemir (2012), Hulpia, Devos ve Rosseel (2009) tarafından geliştirilen Dağıtılmış Liderlik Envanteri'nin (DLE) Türkçe uyarlaması üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma, Ankara'daki dört merkez ilçeye bağlı sekiz okulda görev yapan 160 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Katılımcılardan, Dağıtılmış Liderlik Envanteri'nde bulunan liderlik fonksiyonları ve liderlik ekibi uyumu alt-ölçeklerine dair görüşleri alınmıştır. Araştırmada, Dağıtılmış Liderlik Envanteri alt-ölçeklerinin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. Güvenirlik çalışması ise Cronbach's Alpha, iki eş yarı korelasyonları ve Sperman-Brown güvenirlik katsayısı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, Dağıtılmış Liderlik Envanteri'nin liderlik fonksiyonları ve liderlik ekibi uyumu alt-ölçeklerinin tek faktör yapısına sahip olduğu, Türkiye'deki okullarda kullanılmaya uygun, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma, Dağıtılmış Liderlik Envanteri'nin Türkçe versiyonunun dağıtılmış liderlik çalışmalarında

kullanılmak üzere uygun bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir (Özdemir, 2012).

Yılmaz (2014), doktora tezinde lisede görev yapan öğretmenlerin dağıtılmış liderlik, örgütsel güven, örgütsel destek algıları ve görev yaptıkları okulların okul başarısı arasındaki yapısal ilişkileri test eden teorik modelleri incelemiştir. Bu kapsamda, dağıtılmış liderlik, algılanan örgütsel destek, örgütsel güven ve okul başarısı ile ilgili iki modeli test etmiştir. Araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderliği, dağıtılmış liderliğin örgütsel destek algılarını ve örgütsel destek algılarının da okul başarısını olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderlik algıları üzerinden örgütsel destek algılarını dolaylı olarak etkilediği, örgütsel güven algılarının, dağıtılmış liderlik algıları ve örgütsel destek algıları üzerinden okul başarısını dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarının örgütsel destek üzerinden okul başarısı üzerinde dolaylı yönde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Yılmaz, 2014).

Karabulut (2022), tez çalışmasında okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada betimsel tarama modelini kullanmış ve araştırma evrenini İzmir ili Buca, Konak, Menderes, Gazimir ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ile Anadolu imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Örnekleme kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilen 606 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Özkan ve Çakır (2017) tarafından geliştirilen "Dağıtılmış Liderlik Ölçeği" kullanılmış, ayrıca öğretmenlerin demografik bilgilerini toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mezuniyet fakültesi, mesleki kıdem gibi değişkenlerde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Karabulut, 2022).

Çakır (2018) çalışmasında, öğretmen görüşlerine dayanarak ortaokullardaki dağıtılmış liderlik düzeylerini belirlemeyi ve dağıtılmış liderlik uygulamalarını etkileyen okul içi faktörleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, nicel ve nitel tekniklerin birlikte kullanıldığı karma bir yöntem olan açıklayıcı karma modelde desenlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda, betimsel nitelikte tekil tarama modeli

kullanılmış; nitel boyutunda ise çoklu durum çalışması tercih edilmiştir. Nicel süreçte, ölçek geliştirme çalışması için, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gaziantep il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda çalışan 868 öğretmenden oluşan birinci örneklem grubu kullanılmıştır. İkinci örneklem grubunu oluşturan öğretmenler, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep il merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 27 resmi ortaokulda görev yapan 736 öğretmenden seçilmiştir. Araştırmanın nitel sürecinde ise dört okuldaki toplam 24 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu," "Dağıtılmış Liderlik Ölçeği," ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde ortalama, standart sapma, T-testi, tek faktörlü ANOVA, Hiyerarşik Çoklu Regresyon analizi gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmından elde edilen veriler ise betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda dağıtılmış liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerine göre en düşük seviyede görülen alt boyut "Amaç birliği" iken, en yüksek düzeyde görülen alt boyut ise "İşbirliği ve güven"dir. Öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe yönelik görüşleri, öğrenim düzeyi, cinsiyet, okuldaki kıdem yılı ve mesleki kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak katılımcıların karara katılma ile ilgili fikirleri, dağıtılmış liderlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; dağıtılmış liderlik düzeyinin yüksek olduğu okullarda öğrenme kültürü, risk alma, yönetimin kolaylaştırıcı rolü, yönetici desteği, olumlu iletişim, hesap verebilirlik ilişkileri, mesleki gelişime önem verilmesi, meslektaş yardımlaşması, kurumsallaşma, örgüt kültürü, saygı gibi unsurlar daha belirgin bir şekilde gözlemlenirken, dağıtılmış liderlik düzeyinin daha az olduğu okullarda bu unsurların düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Çakır, 2018).

Acarbay (2022) araştırmasında okullarda öğretmenlerin karara katılma durumu ve isteği ile örgütsel yabancılaşma düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada genel tarama yöntemi, nicel araştırma yöntemlerinden biri olarak uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul Avrupa yakasında liselerde çalışan 477 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanma aşamasında, "Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği", "Karara Katılım Ölçeği" ve demografik özellikler içeren bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemek

amacıyla t-Testi ikili kıyaslamalarda, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ise iki ya da daha fazla değişken grubunun kıyaslanmasında kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okullarda öğretim kararlarına katılma durumlarına göre katılma istekleri, yönetim kararlarına katılma durumlarına göre de katılma istekleri anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin karara katılma durumlarında cinsiyete göre; kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Araştırma sonucunda, yabancılaşma ölçeği toplam puanlarına göre öğretmenlerin "nadiren" örgütsel yabancılaşma hissettikleri sonucuna varılmıştır. Yabancılaşma düzeyinin en fazla görüldüğü boyutlar sırasıyla; "kuralsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma, güçsüzlük ve anlamsızlık" olarak ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre; yapılan analiz sonucunda ise güçsüzlük, kuralsızlık ve kendine yabancılaşma alt boyutlarında farklılıklar anlamlı bulunurken anlamsızlık, yalıtılmışlık alt boyutları ile ölçek toplam puanları için erkeklerin ortalaması kadınlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okulların statüsüne göre; yabancılaşma ölçeği, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma alt boyutları ile ölçek toplam puanı için resmi okulların ortalaması, özel okul ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre, karara katılma ölçeği durum toplam puanları ile yabancılaşma ölçeği tüm alt boyutları ve ölçek toplam puanları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde, karara katılma ölçeği öğretimsel karara katılma durum puanları ile yabancılaşma ölçeği tüm alt boyutları ve ölçek toplam puanları arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Benzer şekilde, karara katılma ölçeği yönetimsel karara katılma durum puanları ile yabancılaşma ölçeği tüm alt boyutları ve ölçek toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bu araştırma sonucunda, karara katılımın örgütsel yabancılaşmanın yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Acarbay, 2022)

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu kısımda, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme ilişkin detaylar, örneklem içindeki okullar ve bu okullardaki öğretmenlere ait genel bilgiler, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve analiz yöntemleri hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ilkokullardaki öğretmenlerin karara katılma düzeyini ve dağıtılmış liderlik algılarını araştırmak, bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla genel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, büyük bir evrende genel bir anlayışa ulaşmak için evrenin tamamını ya da belirli bir örnek veya örneklem grubunu tarayarak yapılan düzenlemelerdir. Tarama modelleri, geçmiş ya da mevcut bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan çalışmalarda uygun bir seçenektir (Fraenkel ve Wallen, 1996; Karasar, 2010). Bu çalışma, ilkokullardaki öğretmenlerin karara katılma düzeyini ve dağıtılmış liderlik algılarını araştırmayı amaçlamakta ve bu iki faktör arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelmektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesindeki tüm ilkokullarda görevli ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. 2022 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Şehitkâmil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan veriler doğrultusunda 2347'si devlet okullarında, 208'i özel okullarda olmak üzere toplam 2555 ilkokul öğretmeni görev yapmaktadır. Bu durumda 2555 ilkokul öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu evrenden rassal örnekleme yoluyla seçilen ilkokul öğretmenleri

oluşturmaktadır. Rastal örnekleme de bütün birimler seçilirken eşit fırsata sahiptir. Uygulama aşamasında, tüm birimler öncelikle listelenir, ardından listeden rastgele birimler seçilir. Evrenin çok büyük ve karmaşık olmadığı durumlarda seçme işlemi kolaydır. Bu yöntem kullanılarak yapılan örneklemede istatistiksel işlemler ağırlıksız olarak yapılabildiğinden dolayı değerlendirme işlemi ve örnekleme hatası kolayca hesaplanabilir (Özdamar, 2001, s. 261-265). Evren sayısı bilindiği için, örneklem sayısı, $N t^2pq / (d^2 (N-1) + t^2pq)$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. %95 güven aralığı ve %5 hata payı dikkate alındığında, örneklem sayısı (n) 335 olarak belirlenmiştir. Uygulama gönüllülük esası gözetilerek yapılmıştır. Toplamda 339 ölçek formu üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

3.3. Örnekleme İlişkin Veriler

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik veriler*

Değişkenler	N=339	
Cinsiyet	N	%
Kadın	238	70,20
Erkek	101	29,80
Yaş	N	%
30 ve altı	50	14,70
31 – 40 arası	159	47,00
41 ve üzeri	130	38,30
Kıdem	N	%
10 ve altı	92	27,10
11-19 arası	143	42,20
20 ve üzeri	104	30,70
Öğrenim Düzeyi	N	%
Lisans	261	77,00
Yüksek Lisans	74	21,80
Doktora	4	1,20

Tablo 3.1’de belirtildiği üzere, araştırmaya katılan 339 öğretmenin %29,8’i (n=101) erkek, %70,2’si (n=238) kadındır. Katılımcı öğretmenlerin %14,70’i (n=50) 30 yaş ve altında, %47’si (n=159) 31-40 yaş arasında, %38,30’u (n=130) ise 41 ve üzeri yaş aralığındadır. Çalıştıkları okuldaki kıdem yılları ve mesleki kıdem yılları ayrı veriler olarak toplanmış ve aritmetik ortalamaları alınarak kıdem verisi türetilmiştir. Bu verilere göre, öğretmenlerin %27,10’u (n=92) 10 yıl ve altında kıdeme sahipken,

%42,20'sı (n=143) 11-19 yıl arası, %30,70'i (n=104) ise 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin son mezuniyet durumlarına göre %77,0'i (n=261) lisans, %21,8'i (n=74) yüksek lisans ve %1,2'si (n=4) doktora derecesine sahiptir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Tez çalışmasının verileri ölçekler aracılığıyla elde edilmiş olup, demografik bilgiler "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak toplanmıştır. İlkokullardaki öğretmenlerin karara katılma düzeyini ve dağıtılmış liderlik algılarını araştırmak, bu iki faktör arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ise "Öğretmen Karara Katılma Ölçeği" ve "Dağıtılmış Liderlik Ölçeği" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

"Kişisel Bilgi Formu," araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu form, cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim düzeyi gibi bilgileri içermekte ve katılımcılar hakkında detaylı demografik veriler sağlamaktadır.

3.4.2. Öğretmen Karara Katılma Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin karara katılma düzeylerini belirlemek amacıyla Alanoğlu ve Demirtas (2019) tarafından geliştirilen "Öğretmen Karara Katılma Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımlarını değerlendirmek için zümre kararları, okul yönetimi ve öğrenci işleri ile akademik başarı olmak üzere üç farklı boyutta 10 sorudan oluşmaktadır. Katılımcılar, her soruya hiçbir zaman, nadiren, bazen, çoğunlukla ve her zaman şeklinde yanıt vermişlerdir. Puanlamaya göre hiçbir zaman 1 puana, nadiren 2 puana, bazen 3 puana, çoğunlukla 4 puana, her zaman ise 5 puana denk gelmektedir. Bu değerlendirme yöntemi, toplam puanın artmasıyla öğretmenlerin karara katılma düzeyinin arttığını göstermektedir. (Alanoğlu ve Demirtas, 2019).

Karara katılma ölçeği verileri güvenilirlik testine tabi tutulmuş ve orijinal çalışmadaki gibi gruplara ayrılarak her bir boyutun güvenilirliği ayrı ayrı test edilmiştir. Spearman-Brown testi uygulanarak test güvenilirliği, tek numaralı ve çift numaralı soruların ayrı gruplara ayrılarak puanlanmasıyla tahmin edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. *Karara katılma ölçeği güvenirlik analizi sonucu*

	Cronbach's Alpha
Zümre Kararları	0,88
Okul Yönetimi	0,88
Öğrenci İşleri ve Akademik Başarı	0,96
Karara Katılma Düzeyi	0,92
	Spearman Brown
Karara Katılma Davranışı (tek/çift)	0,95

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi ölçek için yapılan güvenirlik analizi sonuçlarına göre, ölçek alt boyutlarından zümre kararları $\text{Alpha}=0,881$, okul yönetimi $\text{Alpha}=0,878$, öğrenci işleri ve akademik başarı $\text{Alpha}=0,964$ olarak ölçülmüştür. Ölçek toplam skoru $\text{Alpha}=0,915$ olarak ölçülmüştür. Spearman Brown testi sonucuna göre de karara katılma ölçeği verileri oldukça yüksek (0,951) bir güvenirlik katsayısına sahiptir.

Doğrulayıcı faktör analizi genellikle ölçeklerin geliştirilmesi sürecinde yapının doğrulanıp doğrulanmadığı kontrol etmek için kullanılmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi mevcut bir modelde yer alan değişkenler ile gözlenmeyen alt boyutları oluşturmayı hedef alan bir analiz yöntemidir. Ölçek geliştirilmesinin yanı sıra geçerlilik analizlerinde kullanılmakta veya test edilmek istenilen kurgulanmış bir yapının doğrulanması için de uygulanmaktadır (Yaşlıoğlu, 2017, s. 78). Karara katılma ölçeği verileri, Lisrel 8.80 programında doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak yapı geçerliliğini test etmek amacıyla analiz edilmiştir. Analiz sonucunda özgün çalışmaya paralel olarak; 1,2 ve 3 nolu soruların zümre kararları boyutuna, 4,5 ve 6 nolu soruların okul yönetimi boyutuna, 7,8,9 ve 10 nolu soruların da öğrenci işleri ve akademik başarı boyutuna oldukça yüksek faktör yükü ile yüklendiği (min.0,81) ve t değerlerinin tamamının 1,96’den büyük olduğu (min.21,96) tespit edilmiştir. Tablo 3.3’de doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği verileri görülmektedir.

Tablo 3.3. *Karara katılma uyum iyiliği sonuçları*

Uyum İndeksi	Uyum skorları	İyi uyum ¹	Kabul edilebilir uyum ¹
Ki-kare (X^2)	52,95		
X^2/df	1,65	$0 \leq X^2/df \leq 2$	$2 < X^2/df \leq 3$
RMSEA	0,044	$0 \leq \text{RMSA} \leq ,05$	$,05 < \text{RMSA} < ,1$
CFI	1	$,97 \leq \text{CFI} \leq 1,00$	$,95 < \text{CFI} \leq ,97$

NFI	0,99	,95 ≤ NFI ≤ 1,00	,90 < NFI ≤ ,95
Tablo 3.3.(Devamı)			
NNFI	0,99	,97 ≤ NNFI ≤ 1,00	,95 < NNFI ≤ ,97
SRMR	0,039	0 ≤ SRMR ≤ ,05	,05 < SRMR ≤ ,10
¹ Kaynak: (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, ve Müller, 2003, s. 52)			

Tablo 3.3'te incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği skorlarının tamamının "iyi uyum" sınırları içinde bulunduğu gözlemlenmektedir.

3.4.3. Dağıtılmış Liderlik Ölçeği

Araştırmada dağıtılmış liderlik düzeyini ölçmek için kullanılan veri toplama aracı, Özkan ve Çakır (2017) tarafından geliştirilen "Dağıtılmış Liderlik Ölçeği" adlı ölçektir. Bu ölçekte, okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik düzeylerini belirlemek amacıyla toplamda 32 soru bulunmaktadır. Ölçek, dördü Likert tipi kullanılmaktadır ve cevapların puanlanması şu şekildedir: 1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Katılıyorum, ve 4=Kesinlikle Katılıyorum. Ölçekte yer alan 11 numaralı soru ters kodludur; değerlendirme yapılırken puanlaması 4=1, 3=2, 2=3 ve 1=4 şeklinde tersine çevrilmiştir. Alt boyutları "formal yapı", "amaç birliği", "iş birliği ve güven", "sorumluluk paylaşımı" ve "teşvik ve girişim" olmak üzere beş ana başlık altında gruplanmıştır (Özkan ve Çakır, 2017).

Dağıtılmış liderlik ölçeği verileri güvenilirlik testine tabi tutulmuş ilave olarak orijinal çalışma tespit edilen alt boyutlarına ayrılmış her bir boyutun tek tek güvenilirliği test edilmiştir. Spearman-Brown testinde de test güvenilirliği, uygulanmış olan testteki tek numaralı sorular ile çift numaralı soruları ayrı ayrı gruplayıp puanlayarak tahmin edilmiştir. Tablo 3.4'te analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.4. *Dağıtılmış liderlik ölçeği güvenilirlik analizi sonucu*

	Cronbach's Alpha
Formal Yapı	0,87
Amaç Birliği	0,83
İş Birliği ve Güven	0,97
Sorumluluk Paylaşımı	0,90
Teşvik ve Girişim	0,98
Dağıtılmış Liderlik Algısı	0,98
	Spearman Brown
Dağıtılmış Liderlik Algısı (tek/çift)	0,99

Ölçek için yapılan güvenirlik analizi sonuçlarına göre, ölçek boyutlarından formal yapı Alpha=0,874, amaç birliği Alpha=0,831, iş birliği ve güven Alpha=0,967, sorumluluk paylaşımı Alpha=0,895, teşvik ve girişim Alpha=0,977 olarak ölçülmüştür. Ölçek toplam skoru Alpha=0,980 olarak ölçülmüş olup Spearman Brown testi sonucuna göre de dağıtılmış liderlik ölçeği verileri oldukça yüksek (0,990) bir güvenirlik katsayısına sahiptir.

Dağıtılmış liderlik ölçeği yapı geçerliliğinin analiz edilebilmesi için ölçek verileri kullanılarak Lisrel 8.80 programında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda özgün çalışmaya paralel olarak; 1,2,3 ve 4 nolu soruların formal yapı boyutuna, 5-12 nolu soruların amaç birliği boyutuna, 13-19 nolu soruların iş birliği ve güven boyutuna, 20-22 nolu soruların sorumluluk paylaşımı boyutuna, 23-32 nolu soruların ise teşvik ve girişim boyutuna oldukça yüksek faktör yükü ile yüklendiği (min.0,71) ve t değerlerinin tamamının 1,96'dan büyük olduğu (min.15,66) tespit edilmiştir. Tablo 3.5'te doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği verileri görülmektedir.

Tablo 3.5. Dağıtılmış liderlik uyum iyiliği sonuçları

Uyum İndeksi	Uyum skorları	İyi uyum ¹	Kabul edilebilir uyum ¹
Ki-kare (X ²)	634,12		
X ² /df	1,39	0 ≤ X ² /df ≤ 2	2 < X ² /df ≤ 3
RMSEA	0,034	0 ≤ RMSA ≤ ,05	,05 < RMSA < ,1
CFI	1	,97 ≤ CFI ≤ 1,00	,95 < CFI ≤ ,97
NFI	0,99	,95 ≤ NFI ≤ 1,00	,90 < NFI ≤ ,95
NNFI	1	,97 ≤ NNFI ≤ 1,00	,95 < NNFI ≤ ,97
SRMR	0,04	0 ≤ SRMR ≤ ,05	,05 < SRMR ≤ ,10

¹Kaynak: (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, ve Müller, 2003, s. 52)

Tablo 3.5'te incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği skorlarının tamamının "iyi uyum" sınırları içinde bulunduğu görülmektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler, analizlerde SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak değerlendirilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin demografik

özelliklerini (cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim düzeyi) belirlemek amacıyla frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Ayrıca, ilkökul öğretmenlerinin karara katılma düzeyleri ve dağıtılmış liderlik algılarını belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri tercih edilmiştir. Veriler, parametrik testlerin normallik varsayımını karşılamaktadır, çünkü basıklık ve çarpıklık değerleri -3 ile +3 aralığındadır ve varyansların homojen olduğu gözlemlenmiştir. Cinsiyet (kadın-erkek) ve öğrenim düzeyi (lisans-lisansüstü) değişkenleri iki kategoriden oluştuğu için kategoriler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla T-testi uygulanmıştır. Yaş grupları ve kıdem yılları gibi iki kategoriden fazla seçeneğe sahip değişkenler için ise kategoriler arasındaki farklar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. ANOVA analizinde tespit edilen gruplar arasındaki anlamlı farklılıklar, Tukey testi kullanılarak belirlenmiştir. Dağıtılmış liderlik algısı ile karara katılma davranışı arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için Pearson Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Dağıtılmış liderlik algısının, karara katılma davranışını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla ise regresyon analizi uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi %95, $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın alt problemlerin çözümü amacıyla yapılan analizler sonucunda öncelikle ilkokuldaki öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ve dağıtılmış liderlik düzeylerini belirlenmiştir. Daha sonra karar katılma düzeyi ve dağıtılmış liderlik düzeylerinin ve alt boyutlarının cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim düzeyi açısından farklılıkları incelenmiştir. Korelasyon analizi ile karar katılma düzeyi ve dağıtılmış liderlik düzeyi arasındaki ilişki belirlenmiştir. Aynı zamanda dağıtılmış liderliğin karara katılmaya etkisini belirlemek için regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

4.1. Birinci alt probleme ait bulgular

İlkokul öğretmenlerinin karara katılma davranışı ve alt boyutlarının dağılımı Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1. *Öğretmenlerin karara katılma davranışlarının dağılımı*

	N	Ortalama	Std.Sapma	Düzyer
Zümre Kararları	339	3,72	1,05	Çoğunlukla
Okul Yönetimi	339	2,30	1,18	Nadiren
Öğrenci İşleri ve Akademik Başarı	339	3,60	1,05	Çoğunlukla
Karara Katılma Davranışı	339	3,24	0,89	Bazen

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin karara katılma davranışlarının “bazen” düzeyinde ortalamasının ise $3,243 \pm 0,885$ olduğu görülmüştür. Alt boyutlarından ise zümre kararları $3,716 \pm 1,046$ ve öğrenci işleri ve akademik başarı $3,596 \pm 1,054$ katılımı “çoğunlukla” düzeyindeyken okul yönetimi kararlarına

katılımın görece daha düşük $2,300 \pm 1,177$ “nadiren” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

4.2. İkinci alt probleme ait bulgular

İlkokul öğretmenlerinin dağıtılmış liderlik algısı ve alt boyutlarının dağılımı Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarının dağılımı

	N	Ortalama	Std.Sapma	Düzyer
Formal Yapı	339	2,89	0,73	Katılıyorum
Amaç Birliği	339	2,62	0,61	Katılıyorum
İş Birliği ve Güven	339	2,84	0,82	Katılıyorum
Sorumluluk Paylaşımı	339	2,84	0,79	Katılıyorum
Teşvik ve Girişim	339	2,79	0,82	Katılıyorum
Dağıtılmış Liderlik Algısı	339	2,78	0,70	Katılıyorum

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin dağıtılmış liderlik algılarının “katılıyorum” düzeyinde ortalamasının ise $2,778 \pm 0,698$ olduğu görülmüştür. Alt boyutlarında ortalamaların birbirine yakın olmakla birlikte, en yüksek katılımın formal yapı $2,894 \pm 0,729$ en düşük katılımın ise amaç birliği $2,618 \pm 0,614$ alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Üçüncü alt probleme ait bulgular

İlkokullardaki dağıtılmış liderlik ile öğretmenlerin karara katılıma düzeyinin, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim düzeyi bakımından farklılık gösterip göstermediği bu bölümde yapılan analizlerle tespit edilmiştir.

Tablo 4.3’te öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karara katılma düzeylerindeki değişimin analizi için yapılan T-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin cinsiyete göre karara katılma davranışlarının karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std.Sapma	t	p
Zümre Kararları	Kadın	238	3,72	1,05	0,821	0,41
	Erkek	101	3,61	1,09		
Okul Yönetimi	Kadın	238	2,30	1,18	-2,935	0,01**
	Erkek	101	2,72	1,20		
Öğrenci İşleri ve Akademik Başarı	Kadın	238	3,60	1,05	0,172	0,86
	Erkek	101	3,57	1,04		
Karara Katılma Davranışı	Kadın	238	3,24	0,89	0,228	0,44
	Erkek	101	3,33	0,95		

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin karara katılma davranışları t test ile analiz edilmiştir. Karara katılma ölçeği alt skorlarının analiz sonuçlarına göre, cinsiyete göre zümre kararları ($t=0,821$, $p=0,413$) ve öğrenci işleri ile akademik başarı skorları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t=0,172$, $p=0,864$). Ancak, okul yönetimi skorlarında erkeklerin kadınlara göre anlamlı olarak daha yüksek algıya sahip oldukları gözlemlenmiştir ($t=-2,935$, $p=0,004$). Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul yönetimine katılma oranlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Karara katılma ölçeği toplam skoru açısından, cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t=0,228$, $p=0,442$).

Tablo 4.4'te öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağıtılmış liderlik algılarındaki değişimin analizi için yapılan T-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4. *Öğretmenlerin cinsiyete göre dağıtılmış liderlik algılarının karşılaştırılması*

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std.Sapma	t	p
Formal Yapı	Kadın	238	2,89	0,73	0,386	0,70
	Erkek	101	2,86	0,84		
Amaç Birliği	Kadın	238	2,62	0,61	0,709	0,48
	Erkek	101	2,57	0,62		
İş Birliği ve Güven	Kadın	238	2,84	0,82	0,330	0,74
	Erkek	101	2,81	0,88		
Sorumluluk Paylaşımı	Kadın	238	2,84	0,79	1,409	0,16
	Erkek	101	2,70	0,86		
Teşvik ve Girişim	Kadın	238	2,79	0,82	0,610	0,82
	Erkek	101	2,79	0,84		
Dağıtılmış Liderlik Algısı	Kadın	238	2,78	0,70	0,454	0,65
	Erkek	101	2,73	0,75		

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin Dağıtılmış Liderlik Algıları t-testi ile analiz edilmiştir. Tablo 4.4'te Dağıtılmış Liderlik Ölçeği alt skorlarının analiz sonucunda, cinsiyete göre formal yapı ($t=0,386$, $p=0,700$), amaç birliği ($t=0,709$, $p=0,479$), iş birliği ve güven ($t=0,330$, $p=0,742$), sorumluluk paylaşımı ($t=1,409$, $p=0,161$) ve teşvik ve girişim ($t=0,610$, $p=0,795$) skorları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Dağıtılmış liderlik ölçeği toplam skoru açısından yine cinsiyetler arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=0,454$, $p=0,650$).

Tablo 4.5'te öğretmenlerin yaşlarına göre karara katılma düzeylerindeki değişimin tespiti için yapılan ANOVA analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.5. *Öğretmenlerin yaş gruplarına göre karara katılma davranışlarının karşılaştırılması*

	Yaş Grubu	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Zümre Kararları	30 ve altı	50	3,77	1,24	0,361	0,70
	31-40 arası	159	3,70	1,02		
	41 ve üzeri	130	3,63	1,04		
Okul Yönetimi	30 ve altı	50	2,27	1,10	0,523	0,60
	31-40 arası	159	2,44	1,26		
	41 ve üzeri	130	2,47	1,16		
Öğrenci İşleri ve Akademik Başarı	30 ve altı	50	3,92	0,92	3,561	0,03**
	31-40 arası	159	3,59	1,10		
	41 ve üzeri	130	3,46	1,02		
Karara Katılma Davranışı	30 ve altı	50	3,38	0,79	0,638	0,53
	31-40 arası	159	3,28	0,92		
	41 ve üzeri	130	3,21	0,92		

Çalışmaya katılan öğretmenler yaşlarına göre 3 ayrı grupta incelenmiştir. Öğretmenlerin yaşlarına göre farklılığın analizi ANOVA ile yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına göre karara katılma alt boyutlarından zümre kararları, okul yönetimi ve karara katılma ölçeği toplam skorunda anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Ancak, öğretmenlerin yaşlarına göre karara katılma alt boyutlarından öğrenci işleri ve akademik başarı boyutunda anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p=0.029$) (Tablo 4.5). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Sonuç olarak, 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin öğrenci işleri ve akademik başarı konularında, 41 yaş ve üzeri yaştaki öğretmenlere kıyasla daha fazla yönetim kararlarına katıldıkları görülmüştür.

Tablo 4.6'da öğretmenlerin yaşlarına göre dağıtılmış liderlik algılarındaki değişimin tespiti için yapılan ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.6. *Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağıtılmış liderlik algılarının karşılaştırılması*

	Yaş Grubu	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Formal Yapı	30 ve altı	50	2,75	0,87	1,512	0,22
	31-40 arası	159	2,95	0,71		
	41 ve üzeri	130	2,85	0,77		

Tablo 4.6. (Devamı)

Amaç Birliği	30 ve altı	50	2,49	0,68	1,319	0,27
	31-40 arası	159	2,65	0,61		
	41 ve üzeri	130	2,59	0,60		
İş Birliği ve Güven	30 ve altı	50	2,71	0,97	1,594	0,21
	31-40 arası	159	2,92	0,79		
	41 ve üzeri	130	2,78	0,83		
Sorumluluk Paylaşımı	30 ve altı	50	2,60	0,96	2,252	0,11
	31-40 arası	159	2,88	0,77		
	41 ve üzeri	130	2,78	0,80		
Teşvik ve Girişim	30 ve altı	50	2,71	0,95	0,782	0,46
	31-40 arası	159	2,85	0,77		
	41 ve üzeri	130	2,75	0,83		
Dağıtılmış Liderlik Algısı	30 ve altı	50	2,65	0,84	1,424	0,24
	31-40 arası	159	2,83	0,67		
	41 ve üzeri	130	2,73	0,72		

Çalışmaya katılan öğretmenler yaşlarına göre 3 ayrı grupta incelenmiştir. Öğretmenlerin yaşlarına göre farklılığın analizi ANOVA ile yapılmıştır. Dağıtılmış liderlik ölçeği alt skorlarından formal yapı, amaç birliği, iş birliği ve güven, sorumluluk paylaşımı, teşvik ve girişim alt skorlarında, ayrıca dağıtılmış liderlik toplam skorunda yaş gruplarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.7’de öğretmenlerin kıdemlerine göre karara katılma düzeylerindeki değişimin tespiti için yapılan ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre karara katılma davranışlarının karşılaştırılması

	Kıdem Yılı	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Zümre Kararları	10 yıl ve altı	92	3,72	1,21	0,061	0,94
	11 yıl - 19 yıl	143	3,67	0,99		
	20 ve üzeri	104	3,67	1,01		
Okul Yönetimi	10 yıl ve altı	92	2,30	1,15	0,768	0,47
	11 yıl - 19 yıl	143	2,49	1,25		
	20 ve üzeri	104	2,44	1,17		
Öğrenci İşleri ve Akademik Başarı	10 yıl ve altı	92	3,70	1,06	2,148	0,12
	11 yıl - 19 yıl	143	3,64	1,00		
	20 ve üzeri	104	3,42	1,09		
Karara Katılma Davranışı	10 yıl ve altı	92	3,29	0,90	0,443	0,64
	11 yıl - 19 yıl	143	3,31	0,88		
	20 ve üzeri	104	3,20	0,95		

Çalışmaya katılan öğretmenler kıdem yıllarına göre 3 ayrı grupta incelenmiştir. Öğretmenlerin karara katılma davranışlarındaki kıdeme göre farklılık analizi ANOVA ile yapılmıştır. 10 yıl ve altı, 11 yıl - 19 yıl, 20 ve üzeri yıl kıdem kategorilerinde bulunan öğretmenler arasında karara katılma davranışı ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.8’de öğretmenlerin kıdemlerine göre dağıtılmış liderlik algısı düzeylerindeki değişimin tespiti için yapılan ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre dağıtılmış liderlik algılarının karşılaştırılması

	Kıdem Yılı	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Formal Yapı	10 yıl ve altı	92	2,83	0,79	2,149	0,12
	11 yıl - 19 yıl	143	2,98	0,68		
	20 ve üzeri	104	2,80	0,83		
Amaç Birliği	10 yıl ve altı	92	2,56	0,62	0,568	0,57
	11 yıl - 19 yıl	143	2,64	0,61		
	20 ve üzeri	104	2,59	0,63		
İş Birliği ve Güven	10 yıl ve altı	92	2,80	0,88	1,526	0,22
	11 yıl - 19 yıl	143	2,92	0,76		
	20 ve üzeri	104	2,74	0,89		
Sorumluluk Paylaşımı	10 yıl ve altı	92	2,67	0,83	3,531	0,03**
	11 yıl - 19 yıl	143	2,94	0,75		
	20 ve üzeri	104	2,73	0,85		
Teşvik ve Girişim	10 yıl ve altı	92	2,75	0,85	0,896	0,41
	11 yıl - 19 yıl	143	2,86	0,76		
	20 ve üzeri	104	2,73	0,88		

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre dağıtılmış liderlik alt boyutlarından sorumluluk paylaşımı algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. 10 yıl ve altı kıdem yılına sahip öğretmenlerin sorumluluk paylaşımı algılarının 11-19 kıdem yılı tecrübeye sahip olan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Dağıtılmış liderlik ölçeği alt skorlarında formal yapı, amaç birliği, iş birliği ve güven, teşvik ve girişim alt skorlarında ve dağıtılmış liderlik toplam skorunda kıdem yılına göre anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.9’da öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre karara katılma davranışlarındaki değişimin tespiti için yapılan T-testi analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre karara katılma davranışlarının karşılaştırılması

	Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Std.Sapma	T	p
Zümre Kararları	Lisans	261	3,67	1,03	-0,375	0,71
	Lisans Üstü	78	3,73	1,16		
Okul Yönetimi	Lisans	261	2,38	1,18	-1,168	0,25
	Lisans Üstü	78	2,57	1,27		
Öğrenci İşleri ve Akademik Başarı	Lisans	261	3,59	1,03	0,084	0,93
	Lisans Üstü	78	3,58	1,11		
Karara Katılma Davranışı	Lisans	261	3,25	0,88	-0,545	0,59
	Lisans Üstü	78	3,32	0,99		

Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin karara katılma davranışları t test ile analiz edilmiştir. Eğitim düzeyine göre, zümre kararları ($t=-0,375$, $p=0,708$), okul yönetimi ($t=-1,168$, $p=0,245$) ve öğrenci işleri ile akademik başarı ($t=0,084$, $p=0,933$) alt skorları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Karara katılma ölçeği toplam skorunda da eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($t=-0,545$, $p=0,587$).

Tablo 4.10'da öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre dağıtılmış liderlik algılarındaki değişimin tespiti için yapılan T-testi analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre dağıtılmış liderlik algılarının karşılaştırılması

	Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Std.Sapma	t	p
Formal Yapı	Lisans	261	2,83	0,78	-2,480	0,01**
	Lisans Üstü	78	3,06	0,69		
Amaç Birliği	Lisans	261	2,59	0,62	-0,615	0,54
	Lisans Üstü	78	2,64	0,61		
İş Birliği ve Güven	Lisans	261	2,82	0,85	-0,724	0,47
	Lisans Üstü	78	2,89	0,78		
Sorumluluk Paylaşımı	Lisans	261	2,77	0,81	-1,242	0,22
	Lisans Üstü	78	2,90	0,81		
Teşvik ve Girişim	Lisans	261	2,76	0,83	-1,250	0,21
	Lisans Üstü	78	2,89	0,80		
Dağıtılmış Liderlik Algısı	Lisans	261	2,74	0,73	-1,240	0,22
	Lisans Üstü	78	2,85	0,67		

Eğitim d¼zeyi değişkenine g¼re ¼đretmenlerin Dağıtılmış Liderlik Algıları t test ile analiz edilmiştir. Lisans ve lisans¼st¼ eğitim d¼zeyine sahip ¼đretmenler arasında dağıtılmış liderlik formal yapı algıları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Lisans¼st¼ mezunu olan ¼đretmenlerin, lisans mezunu olan ¼đretmenlere g¼re dağıtılmış liderlik formal yapı algıları daha y¼ksektir ($t=-2,480$, $p=0,014$). Ancak, eğitim d¼zeyine g¼re amaç birliği ($t=-0,615$, $p=0,540$), iş birliği ve g¼ven ($t=-0,7240$, $p=0,470$), sorumluluk paylaşımı ($t=-1,242$, $p=0,216$) ve teşvik ve girişim ($t=-1,250$, $p=0,213$) skorları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Dağıtılmış liderlik ¼lçeęi toplam skoru açısından yine eğitim d¼zeylerine g¼re anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t=-1,240$, $p=0,213$).

4.4. D¼rd¼nc¼ alt probleme ait bulgular

Dağıtılmış liderlik algısı ile karara katılma davranışı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.11'de ¼zetlenmiřtir. Korelasyon katsayıları bakımından, 0.00 değeri ilişkinin olmadığını, 0.01-0.29 aralığı d¼ř¼k d¼zeyde ilişkiyi, 0.30-0.70 aralığı orta d¼zeyde ilişkiyi, 0.71-0.99 aralığı y¼ksek d¼zeyde ilişkiyi, 1.00 ise m¼kemmel ilişkiyi ifade etmektedir (K¼kl¼ vd, 2006).

Tablo 4.11. *Dağıtılmış liderlik ve karara katılma korelasyon matrisi*

	Dağıtılmış Liderlik	Karara Katılma	Formal	Amaç	işbirliği	Sorumluluk	Teşvik	Z¼mre Kararları	Okul Y¼netimi	¼đrenci işleri ve Akademik Başarı
Dağıtılmış Liderlik	1									
Karara Katılma	,50**	1								
Formal Yapı	,90**	,42**	1							
Amaç Birliği	,92**	,48**	,80**	1						
iş Birliği ve G¼ven	,94**	,45**	,81**	,81**	1					
Sorumluluk Paylaşımı	,89**	,44**	,78**	,76**	,84**	1				
Teşvik ve Girişim	,97**	,49**	,84**	,85**	,86**	,84**	1			
Z¼mre Kararları	,38**	,76**	,33**	,34**	,38**	,38**	,36**	1		
Okul Y¼netimi	,33**	,80**	,26**	,37**	,29**	,28**	,32**	,39**	1	
¼đrenci işleri ve Akademik Başarı	,50**	,89**	,43**	,47**	,44**	,43**	,50**	,55**	,57**	1

** . Korelasyonlar 0,01 d¼zeyinde 2 y¼nl¼ anlamlıdır.

Karara katılma ile dağıtılmış liderlik arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Karara katılma alt boyutlarından zümre kararlarına katılma ile dağıtılmış liderlik alt boyutları arasında tamamında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul yönetimi kararlarına katılma alt boyutu ile dağıtılmış liderlik amaç ve teşvik boyutu arasında orta düzeyde, formal, iş birliği, sorumluluk boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrenci işleri ve akademik başarı kararlarına katılma ile dağıtılmış liderliğin tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

4.5. Beşinci alt probleme ait bulgular

Öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algısının, öğretmenlerin karara katılma davranışının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını analiz etmek amacıyla regresyon analizleri yapılmıştır.

Tablo 4.12’de öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algıları bağımsız değişkeninin, öğretmenlerin karara katılma davranışı bağımlı değişkeni üzerindeki etkisinin test edildiği basit doğrusal regresyon analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.12. *Öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarının, karara katılma davranışları üzerindeki etkisi*

Model	β	Standard Hata	t	p	Adj.R ²	F	P
Regresyon Sabiti	1,526	0,171	8,945	0,000	0,246	111,202	0,000
Dağıtılmış Liderlik	0,630	0,060	10,545	0,000			

Bağımlı Değişken: Karara Katılma

Regresyon Denklemi: $Y_{\text{Karara Katılma}} = 1,526 + (0,630 * X_{\text{Dağıtılmış Liderlik}})$

Regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarının, karara katılma düzeylerinin yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Karara katılma davranışındaki toplam varyansın %24,6’sı dağıtılmış liderlik algısı ile açıklanmaktadır. Dağıtılmış liderlik algısındaki bir birimlik artışın regresyon denklemine göre karara katılma davranışındaki 0,630 birimlik artışı anlamlı şekilde açıkladığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ve dağıtılmış liderlik düzeyleri değerlendirilmiş, cinsiyet, yaş, kıdem yıllı, öğrenim düzeyi bakımından farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Karara katılma düzeyi ve dağıtılmış liderlik düzeyleri arasındaki ilişki ve birbirlerine etkisi ortaya konulmuştur. Sonuçlara göre yapılan tartışma ise aşağıda yer almaktadır.

5.1. İlkokul Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeyleri ile Dağıtılmış Liderlik Algılarına Yönelik Sonuçlar

İlkokul öğretmenlerinde karara katılma düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Alan yazında yer alan araştırmalarda bu sonucu destekler niteliktedir. Demirtaş (2015)'ın Öğretmenlerin Karara Katılımı ve İş Doyumu Arasındaki İlişisini incelediği çalışmada çalışmamıza benzer olarak karar katılma düzeyinin orta düzeyde olduğunu bulmuşlardır (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). Köklü (2012) ve Gürkan (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin karara katılım seviyesi düşük, Acet (2006) çalışmasında ise yüksek bulunmuştur (Köklü , 2012; Gürkan, 2006; Acet, 2006). Karara katılma alt boyutları sonuçları ise zümre kararları, öğrenci işleri ve akademik başarı gibi kararlara katılımının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir Aynı zamanda okul yönetimine ise düşük düzeyde katılım göstermektedir. Kayhan (2022) çalışmasında karara katılımın alt boyutlarından “zümre kararlarına katılım” ve “öğrenci işleri ve akademik başarı kararlarına katılım” puanlarının “yüksek” olduğu fakat “okul yönetimine katılım” puanının “düşük” olduğu belirlenmiştir (Kayhan, 2022). Çalışma sonuçları çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Alan yazındaki karara katılma düzeyini inceleyen çalışmaların birçoğunda, karara katılma ‘örgütsel’

ve 'yönetimsel' olarak ele alınmıştır (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). Bu çalışmalarda yönetimsel boyutun düşük olduğu bildirilmekte bu da çalışmamızda ki okul yönetimi kararlarına katılımın düşük olması ile benzerlik göstermektedir. Yönetimin önemli bir paydaşı olan öğretmenlerin katılımlarının az olmasının nedenleri incelenmeli ve yönetimsel başarıyı artırmak için dâhil edilmeleri gerekmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin dağıtılmış liderlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Dağıtılmış liderlik algısı ilkokul öğretmenleri üzerine yapılan literatür çalışmalarında, çalışmamıza paralel olarak yüksek bulunmuştur. Ereş (2015)'in ilkokul öğretmenlerinin dağıtılmış liderlik davranışlarını incelediği çalışmada, liderlik fonksiyonlarına ilişkin algılarının "sık sık" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır (Ereş ve Akyürek, 2016). Yine Gökyer (2018)'in yaptıkları bir çalışmada dağıtılmış liderlik algısı 'Dağıtılmış Liderlik Ölçeği' ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından formal yapı, amaç birliği, işbirliği ve güven, sorumluluk paylaşımı, teşvik ve girişim alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında "katılıyorum" olarak saptanmıştır (Gökyer ve Yılmaz, 2018). Çalışmamızda ilkokul öğretmenlerinin dağıtılmış liderlik algısının toplam skorunun yüksek düzeyde olduğu görülürken alt boyutlar arasında farklılıklar dikkat çekmektedir. Bunun en dikkat çekici olanı formal yapıda iken en düşük katılımı amaç birliğinde olduğu tespit edilmiştir. Formal yapı herkese karar alma sürecine dahil olma fırsatı sağlar ve liderlik rolleri konusunda anlaşma vardır ve gayri resmi liderlik kolaylaştırılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin dağıtılmış liderlik düzeylerinden formal yapının yüksek çıkmasının nedeni Türk kültürünün örgütsel yapısından kaynaklanabilir. Hofstede'ye göre örgütsel yapıdaki kültürel değişkenlerden biri erillik-dişilliktir. Yeloğlu HO, Türk toplum kültürünün örgüt yapılarına olan etkilerini incelediği çalışmasında, Türk toplumunda, bireylerin dişillik düzeyi arttıkça, bölümlendirilmiş ve adhokratik yapılarla uyum düzeyinin arttığını ifade etmektedir. Bu kültürel alt yapı formal yapısında yüksek çıkmasının nedeni olabilir (Yeloğlu, 2011). Amaç birliğinin düşük çıkması ise son yıllarda zümreler arası iş birliği gerektiren bir meslek olan öğretmenlikte paylaşım ortamının az olması olabilir. Aynı zamanda ilkokullarda öğretmen hareketliliğinin az olması ve yer değişimlerinin sık olması, sadece iş yapma kavramının benimsenmesi takım paylaşımlarının azalmasına ve amaç birliğinin düşük çıkmasına neden olabilir. Bunların artırılması için öğretmenler arası işbirliği ve paylaşımın artırılmasına yönelik profesyonel mesleki gelişim politika ve eğitimlerin artırılması gerekmektedir (Can, 2019).

Öğretmenlerin karara katılma davranışlarında kadınlar ve erkekler arasında fark olmadığı anlaşılmıştır. Karara katılma ölçeğinin alt skorlarından ‘zümre kararlarına katılım’ ve ‘öğrenci işleri ve akademik başarı kararlarına katılım’ açısından kadın ve erkekler arasında fark yokken, ‘okul yönetimi kararlarına katılım’ erkeklerin kadınlara göre daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Gılıç 2015 ve Kayhan 2022 çalışmalarında da okul yönetimine katılmada erkek lehine olduğu görülmektedir (Gılıç, 2015; Kayhan, 2022). Eski Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk’un 2020 yılında TBMM konuşmasında verdiği verilere göre Türkiye’de “28.11.2019 tarihli MEBBİS veri tabanı kayıtlarına göre Bakanlığımızda 548.858 kadın (%53,5), 479.027 (%46,5) erkek personel görev yapmaktadır. Bakanlığımıza bağlı kurumlarda görev yapan kadın yönetici sayısı; daire başkanı 16, genel müdür 1, il milli eğitim müdürü 2, il milli eğitim ALANYAZIN- CRES JOURNAL 17 müdür yardımcısı 13, il milli eğitim müdürlüğü şube müdürü 25, ilçe milli eğitim müdürü 12, ilçe milli eğitim müdürlüğü şube müdürü 132, 2.904 eğitim kurumu yöneticisi (müdür), 13.291 eğitim kurumu yöneticisi (müdür yardımcısı) şeklindedir (TBMM, 2020). Ayrıca Çelenk N (2016) Türkiye’de bölgelere göre eğitim yöneticilerinin profillerini incelediği çalışmada Güneydoğu Anadolu bölgesinde Gaziantep’te %91,3 erkek yönetici, %8,74 kadın yönetici olduğunu ortaya koymaktadır. Erkek yöneticilerin informal ilişkilerde erkeklerin bir birleri ile iletişimleri daha iyi olabileceğinden okul yönetimi kararlarına katılma düzeylerini de etkileyebilir (Çelenk ve Akbaba, 2016).

Dağıtılmış Liderlik algısında ise cinsiyetler arasında farkın olmadığı belirlenmiştir. Yine dağıtılmış liderlik düzeyi ölçeği alt boyutlarında da erkek ve kadınlar arasında fark gözlenmemiştir. Gökyer (2018)’in çalışmasında kadınların dağıtılmış liderlik algılarının daha yüksek olduğu belirtilirken, Ereş F (2016) cinsiyetler arasında fark olmadığını bildirmektedir (Gökyer ve Yılmaz, 2018; Ereş ve Akyürek, 2016). Sonuçlar yöneticilerin kadın ve erkek öğretmenlere cinsiyet rolünden bağımsız olarak aynı pencereden baktıklarını ve benzer rol dağılımı verdiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre karara katılma düzeylerinde fark olmadığı belirlenmiştir. Karara katılma ölçeği alt boyutlarından, öğrenci işleri ve akademik başarı boyutunda yaşa göre bir fark yoktur. 30 ve altı yaş grubunda yer alan öğretmenlerin öğrenci işleri ve akademik başarı konularında yönetim kararlarına 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları tespit edilmiştir. Demirtaş (2015) yönetsel ve eğitimsel karara katılma oranının 50 yaş üstünde fazla olduğu

belirtilmektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). Karara katılma düzeyinin yaşa göre değişimine çok az çalışmadan yer verilmiştir. Bu araştırmada genç öğretmenlerin öğrenci işleri ve akademik başarı boyutunda karara katılma düzeylerinin daha yüksek olması bu yaş grubundaki öğretmenleri hayat kaygılarının artıp, mesleki doyumlarının azalması ile açıklanabilir.

Dağıtılmış liderlik algısında ise yaş gruplarına göre fark olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde ölçek alt boyutlarında da yaş grupları açısından fark yoktu. Gerek cinsiyet gerek ise yaş bakımında dağıtılmış liderlik algısının farklılık göstermemesi, dağıtılmış liderlik kavramının tüm öğretmenler için yeni olmasından kaynaklanabilir. Çoğunlukla benimsenen paylaşılan liderlik modelinden oldukça farklı olan dağıtılmış liderlikte okul yapısı, öğretim programı, artifaktlar gibi kavram daha kapsamlı ele alınmaktadır (Özkan ve Çakır, 2017). Dağıtılmış liderlik algısının zaman içerisindeki değişiminin incelenmesi farklı araştırma konusu olabilir.

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre karara katılma düzeyinde ve alt boyutlarında fark bulunmamıştır. Ayyıldız Erbek (2017), Karagöz (2009) ve Gürkan (2006) ise kıdemle karara katılmada fark gösterdiğini belirtmişlerdir (Ayyıldız Erbek, 2017; Karagöz, 2009; Gürkan, 2006). Ayyıldız Erbek'in (2017) çalışmasında yeni göreve başlayanların daha istekli olmaları ya da 5 yıldan fazla olan öğretmenlerin tecrübeli olmalarının karara katılmasında etkili oluşu ile farklılıklar olabileceği belirtilmiştir. Bu çalışmada kıdem yılı, mesleki görev yılı ile aynı okuldaki görev yılının ortalaması alınarak elde edilmiştir. Aynı okuldaki görev süreleri ve aynı yönetici ile görev süreleri gibi değişkenler karara katılmayı etkileyebileceğinden ayrıca incelenmesi gereken değişkenlerdir (Ayyıldız Erbek, 2017).

Dağıtılmış liderlik algıları da kıdem yılına göre değişiklik göstermemektedir. Ancak Dağıtılmış liderlik ölçeği alt boyutlarından 'Sorumluluk paylaşımı' 10 yıldan az görev yapan öğretmenlerde daha düşük olduğu görülmüştür. Gökyer N çalışmalarında ise 10 yıl altı kıdem yılı olanların daha yüksek sorumluluk paylaşımı olduğu belirtilmiştir (Gökyer ve Yılmaz, 2018). Aynı çalışmada çalışmamızdan farklı olarak, dağıtılmış liderlik tüm alt boyutlarında kıdem yılına göre farklılık belirtilmiştir. Ereş (2016) ise dağıtılmış liderlik algısının kıdem yılına göre değişiklik göstermediğini belirtmektedir (Ereş ve Akyürek, 2016).

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri lisans ve lisansüstü eğitim olarak iki grupta incelenmiştir. Eğitim düzeyine göre karara katılma düzeyi ve alt boyutları arasında fark olmadığı bulunmuştur. Başyigit (2009)' de benzer şekilde lisans mezunu

öğretmenlerin lisansüstü eğitim alanlarla eğitimsel ve yönetsel karara katılma konusunda aynı tutumda olduğunu belirtmiştir (Başyigit, 2009). Bu çalışmaya %77 oranında lisans mezunu öğretmen dâhil olmuştur. Lisansüstü mezun olan öğretmenlerin sayısının az olması sonuçlar üzerinde etkili olabilir.

Dağıtılmış liderlik algılarının eğitim düzeyine göre değişmediği görülmüştür. Ancak Lisansüstü eğitim alan/almış öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere oranla dağıtılmış liderlik alt skorlarından formal yapı algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çakır (2018) ortaokul öğretmenlerinde eğitim düzeyine göre dağıtılmış liderlik algısında farklılık olmadığını belirtmiştir. İlköğretimdeki lisansüstü ve lisans mezunu öğretmenlerin okuldaki uygulamalara yönelik beklentileri aynı ve okul uygulamalarına aynı pencereden baktığı görülse de, lisansüstü mezunu öğretmenlerin karar alma sürecinde daha fazla katılma fırsatı sağlandığını düşünmektedir (Çakır, 2018). Akay Tahmaz'ın (2019) lisansüstü eğitim alan öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmada, lisansüstü eğitim alan öğretmenlere yönelik yöneticilerin daha destekleyici bir tutum sergilediği vurgulanmaktadır (Akay Tahmaz, 2019). Bu durum lisansüstü mezunu öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algısından formal yapının daha yüksek oluşunu açıklayabilir.

Karara katılma düzeyi arttıkça dağıtılmış liderlik algısının arttığı bulunmuştur. Aynı zamanda karara katılma ölçeğinin tüm alt boyutları ile dağıtılmış liderlik tüm alt ölçekleri arasında da ilişki olduğu fark edilmiştir. Bununla birlikte dağıtılmış liderlik algılarının karara katılma yordayıcısı olduğu görülmektedir. Alan yazında dağıtılmış liderlik ile yapılmış çalışmalara bakıldığında çoğunlukla öğretmenlerin mesleki doyumuna, motivasyonuna ve mesleki topluluk düzeyine etkisini inceleyen çalışmalar yer almaktadır (Güzel ve Evecen, 2021; Ereş ve Akyürek, 2016; Kulu, 2020).

Dağıtılmış liderlik ile karara katılma düzeyi arasındaki ilişkiyi ve etkiyi inceleyen çalışmamız, alan yazıda ki nadir çalışmalardan olduğundan özgündür. Karabağ Köse ve Güçlü (2017), dönüşümcü liderlik ile karara katılma ilişkisini incelemiştir. Dönüşümcü liderlikte, örgütün farklı olaylar karşısında güçlü ve inisiyatif sahibi olması, yenilikçi ve değişim kapasitesi yüksek olması sağlanır. Dönüşümcü liderlik ile kurumsal yapılarda yeni yönetim anlayışlarının hayata geçirilebilmesi daha etkin olacağından dağıtılmış liderlik ile benzer amaçlara sahip olduğu düşünülebilir. Liderlik, grupta yer alan üyelerin amaçlarının gerçekleştirilmesi için faaliyetlerin yönlendirilmesi ve örgütlemesini sağlamaktır (Köse ve Güçlü, 2017). Dağıtılmış liderlikte, görevler öncelikle lider ve takipçiler arasında dağıtılır, daha sonra grup

üyelerinin yaptıkları işler bütünleştirilir. Tüm paydaşların yönetim sürecinde olması karara katılmayı etkilemesi beklenmektedir. Çalışma sonucumuzda da dağıtılmış liderlik algısı arttıkça bireylerin karara katılma düzeyini artırdığı görülmüştür. Aynı zamanda dağıtılmış liderlik yaklaşımı karara katılmayı etkilemektedir. Bu da öğretmenler ve yöneticilerin sorumluluk paylaşımını artıracak önemli bir sonuçtur.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. İlkokul öğretmenlerinin okul yönetimi kararlarına katılmaları yöneticiler tarafından teşvik edilmelidir.
2. Öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarından amaç birliğini artırmak için, zümre içi ve zümreler arası paylaşımları artıracak etkinlikler geliştirilmelidir. Eğitim modellerinin paylaşılması etkileşimlerini artırabilir.
3. Kadın öğretmenlerin okul yönetim kararlarına erkek öğretmenler kadar katılabilmesi için fırsat eşitlikleri sunulmalıdır.
4. İleri yaş grubunda yer alan öğretmenlerin öğrenci işleri ve akademik başarı konularında yönetim kararlarına katılımlarını artırmak için mesleki doyumlarına yönelik faaliyetler artırılmalıdır.
5. 10 yıldan az kıdemi olan öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarından sorumluluk paylaşımını artırmak için aidiyet bilincini geliştirmeye yönelik motivasyon artırıcı etkinlikler etkili olabilecektir.
6. Lisans mezunu öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algısının artması için yöneticilerin rol paylaşımında eğitim düzeyi konusunda ayrımcılıklarının önüne geçilmelidir.
7. Karara katılma düzeyi dağıtılmış liderlik algısı arttıkça artmaktadır. Öğretmenlerin yönetim sürecinin her aşamasında etkin ve eşit rol oynaması yönetsel başarıyı artıracaktır. Bu başarının artması için dağıtılmış liderlik modeli önemli bir yönetim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

- Acarbay, F. Y. (2022). *Öğretmenlerin karara katılma durumu ve katılma isteği ile örgütsel yabancılaşma düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılım arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ahmad, Z. A. & Yekta, Z. A. (2010). Relationship between perceived organizational support, leadership behavior, and job satisfaction: An empirical study in Iran. *Intangible Capital*, 6(2), 162-184.
- Akay Tahmaz, S. (2019). *Lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ilişkin yönetici tutumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Aksay, O. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460.
- Alanoglu, M. & Demirtas, Z. (2019). A study on developing teacher participation in decision-making scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(2), 244-253.
- Aydın, İ. P. (2009, 13 Kasım). *Türkiye’de eğitim yöneticileri ve eğitim denetçilerinin yetiştirilmesi atanma ve yükseltme ölçütleri* [Bildiri Sunumu]. Eğitimde Yansımalar: IX Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu Bildirileri, Ankara.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Ayyıldız Erbek, B. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(3), 127-148.
- Baloğlu, N. (2011b). Dağıtımçı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 163-181.
- Baloğlu, N. (2012). Değerler temelli liderlik ile dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiler: Okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1367-1378.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449.
- Başığit, F. (2009). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A. & Harvey, J. (2003). Distributed leadership: A review of literature. *National Collegefor School Leadership*, 1-57.
- Bilge, C. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma ve doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Blase, J. & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349–378.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251–269.
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education. *Educational Management Administration & Leadership*, 3(2), 257-277.
- Burlingame, M. (1987). *Images of leadership in effective schools literature in instructional leadership: Concepts, issues, and controversies*. Toronto: Allyn & Bacon.
- Bursalıoğlu, Z. (1978). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını*.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslek gelişimleri: Engeller ve neriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650.
- Celep, C. (1996). Okullarda işbirlikçi karar verme ve yöneticinin rolü. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(5), 49-58.
- Chapman, J. (1990). *School based decision-making and management*. London: The Falmer Pres.
- Chen, Y. (2007). *Principals' distributed leadership behaviors and their impact on student achievement in selected elementary schools in Texas a dissertation*. (Doctoral dissertation, Texas A&M University).
- Clark, A. (2007). *The Handbook Of School Management*. Cape Town: Macmillan.
- Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395.
- akır, . (2018). *Dağıtılmış liderlik uygulamalarını etkileyen okul içi faktörlerin incelenmesi*. [Yayımlanmış doktora tezi]. Gaziantep niversitesi.
- elenk, N. & Akbaba, S. (2016). Türkiye'deki eğitim yöneticilerinin profili. *ağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-18.
- elikten, M., Ayyıldız, K. & elikten, Y.Y. (2019). Türk eğitim sisteminin örgüt yapısı: Denetim ve merkezileşme. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 2847-2866.
- Davis, K. (1988). *İşletmede insan davranışı*. (ev: K. Tosun). İstanbul: Yn Ajans.
- Davis, M.W. (2009). *Distributed leadership and school performance*. (Doctoral dissertation, George Washington University).

- Demirtaş, Z. & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-100.
- Donaldson, G. A. (2006). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice (2nd ed.)*. New York: Teachers College Press.
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement. *Bloomington IN: National Education Service*.
- Efil, İ. (2002). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Ankara: Alfa Yayınları.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve kültürel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ereş, F. & Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3).
- Erserim, A. (2011). yönetim muhasebesi aracı olarak çok boyutlu performans değerlendirme ve örgüt yapısı ilişkisi üzerine bir araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 21-33.
- Esha Raporu. (2013, 10). *Distributed leadership in practice: A descriptive analysis of distributed leadership in European schools*. https://www.researchgate.net/publication/326698592_Distributed_Leadership_in_practice_A_descriptive_analysis_of_distributed_leadership_in_European_schools.
- Etuce Raporu. (2012). *School leadership Survey*. Brussels: ETUCE.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (1996). *How to design and evaluate research in education (third edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Gılıç, F. (2015). *Öğretmenlerin Karar Verme Sürecine Katılma Düzeyleri, Okul Kültürü Ve Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Gordon, Z. (2005). *The effect of distributed leadership on student achievement*. (Doctoral dissertation, Central Connecticut State University).
- Gökçer, N. & Yılmaz, G. (2018). İlkokul Yöneticilerinin Dağıtılmış Liderlik Düzeyleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 565-583.

- Grenda, J. P. (2011). *Instances and principles of distributed leadership: A multiple case study of Illinois middle school principals' leadership practices*. University of Illinois: Urbana-Champaign.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. Second international handbook of educational leadership and administration. *Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers*, 653-696.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman Publishing.
- Gronn, P. (2009). From distributed to hybrid leadership practice. Dordrecht: Kluwer. . In A. Harris (Ed.), *Distributed school leadership: Different perspectives*, 197–217.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen davranışları. *Millî Eğitim Dergisi*, 147, 21-23.
- Gülşen, C. & Gökyer, N. (2015). *Okul örgütü ve yönetimi. (4. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürkan, M. (2006). *Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karara Katılma Durumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Güzel, F. & Evecen, H. G. (2021). Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkisi. *Okul Yönetimi*, 1(1), 19-32.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration Leadership*, 32 (1), 11-24.
- Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255-265.
- Harris, A. (2005b). Crossing boundaries and breaking barriers. *International Networking for Educational Transformation Dexter Graphics*, (s. 1-31). London.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge Press.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know. *Distributed Leadership*, 11-21.
- Harris, A. (2009b). *Distributed leadership: Different perspectives*. London: Springer.

- 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, 659-689.
- Helliegele, D. & Slochum, J. (1995). *Organizational behaviour contingency views*. Pennsylvania: College Station, Texas University Park.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Çev. S. Turan. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- 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.
- Karabulut, Y. O. (2022). *Okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranışlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Karagöz, M. E. (2009). *Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y. K. (1986). *Eğitim yönetimi kuramı ve Türkiye'deki uygulama (3. Basım)*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kayhan, H. (2022). *Öğretmenlerin karar sürecine katılmalarının motivasyonlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- Kılıç, M. (1998). *Profesyonellerin yönetiminde örgüt çalışan ilişkilerinin düzenlenmesinde mesleki özerklik sorunu: hastane-hekim ilişkileri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kocabaş, İ. & Gökbaş, M. (2002). Eğitimde karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 155-156.
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkmaz, E. & Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123 – 153.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2003). *Leadership Practices Inventory Facilitator's Guide (3.bs.)*. San Francisco: Pfeiffer A Wiley Imprint.
- Köklü, M. (2012). Orta öğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları, çatışmaları yönetme biçimleri. *Eğitim ve Bilim*, 37, 165, 208-223.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Köse, E. K. & Güçlü, N. (2017). Okul müdürlerinin liderlik stilleri, okullarda karara katılım ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiler. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 209-224.
- Kulu, M. (2020). *Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Lane, W. (1970). *Foundations of educational administration: behavioral analysis*. Newyork: The Mc Millan.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Lizotte, J. C. (2013). *A qualitative analysis of distributed leadership and teacher perspective of principal leadership effectiveness*. <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:1217/fulltext.pdf>
- Lucia, R. T. (2004). *Distributed leadership: An exploratory study*. (Docctoral dissertation, Florida Atlantic University).
- Lunenburg Fred, C. & Ornstein Allan, C. (2013). *Educational administration educational management translation* (6. Baskı) . Gökhan Arastaman (Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25 (4), 349-366.
- MacBeath, J., Oduro, G. & Waterhouse, J. (2004). *Distributed Leadership in Action: A Study of Current Practice in Schools*. National College for School Leadership, Nottingham.
- MacNeill, N., Cavanagh, R. & Silcox, S. (2003). *Beyond instructional leadership: Towards pedagogic leadership*. Australian Association for Research in Education. Auckland.
- Memisoglu, S. P. (2001). Yeni liderlik yaklaşımları ışığında eğitim örgütlerinde lider yöneticilere duyulan gereksinim. *10. Eğitim Bilimleri Konferansı, ABÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 87-97.
- Mıhcıoğlu, C. (1970). Halkla İlişkiler nedir? *Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 3.
- Oduro, G. (2004). "Distributed leadership" in schools: What English headteachers say about the "pull" and "push" factors. British Educational Research Association Annual Conference. Manchester, England: <http://www.leeds.ac.uk/educol>.
- Ogawa, R. T. & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224 - 243.
- Özdamar, K. (2001). *Örnekleme Yöntemleri. SPSS ile Biyoistatistik. 4ncü Baskı*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

- Özdemir, C., Ergin, A., Uğur Baysal, S., Oğuz, C. & Yılmaz, B. B. (2020). Validation of the Turkish Parent Supervision Attributes Profile Questionnaire. *Türk Pediatri Ars*, 55(3), 277-283.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18 (4), 575-598.
- Özdemir, S. & Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Milli Eğitim*. 146.
- Özkan, M. & Çakır, Ç. (2017). Dağıtılmış Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1629-1660.
- Robinson, V. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241-256.
- Schermelleh-Engel, S., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schermerhorn, J. R., Osborn, R. & Uhl-Bien, M. (2012). *Organisational Behaviour: Experience, Grow, Contribute*. New Jersey: John Willey & Sons.
- Semerci, N. (2000). Yönetimde Karara Vermenin Kritik Düşünme ile İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı:22.
- Simon, H. A. (1955). Administrative decision making. *Public Administration Review*, 31-38.
- Singh, S. (2014). *The Impact Of Distributed Leadership Practices On The Functioning Of Primary Schools In Johannesburg South*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. University of South Africa.
- Smylie, M. A., Lazarus, V. & Conyers, J. B. (1996). Instructional outcomes of schoolbased participated decision-making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), 181-198.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass .
- Spillane, J. P. & Sherer, J. Z. (2004). A distributed perspective on school leadership: Leadership practice as stretched over people and place. *In Annual meeting of the American education association*. San Diego, CA.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 23-28.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 24(3), 249-265.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Talas, M. & Yılmaz, M. (2010). Bilgi merkezinde karar verme süreci. *Journal of World of Turk*, J2(1), 197-216.
- Tanrıöğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdan, M. & Oğuz, E. (2013). İlköğretim öğretmenleri için dağıtımcı liderlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 103-124.
- TBMM. (2020). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlarda görev yapan kadın yönetici sayısı. 27/3 dönemi-yılı ve 7/21364 esas numaralı yazılı soru önermesine ilişkin bilgi*.
https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/yazili_sozlu_soru_sd.sorgu_baslangic.
- Tian, M. (2011). *Distributed leadership and teachers" self-efficacy: the case studies of three Chinese schools in Shanghai*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. University of Jyväskylä.
- Tolay, E. (2013). *Kamu hizmet örgütleri yönetimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tortop, N., İspir, E.G. & Aykaç, B. (1999). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Turan, S. & Şişman, M. (2002). Eğitim ve okul yönetiminde eğitim bölgesi danışma kurullarının işlevi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(6), 136-146.
- Uğurlu, C. T. (2014). İnfomal İletişim Ölçeği Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 83-100.
- Uras, M. (1995). Karara katılmada kabul alanı modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 113-120.
- Uysal, H., Yiğit, M. & Göçen, B. C. (2020). Erkek Hemşirelerden Bakım Alan Hastaların Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Jaren*, 6(2), 210-219.
- Üsküplü, Ö. K. (2011). *Anaokulu müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yeloğlu, H. O. (2011). Türk toplumsal kültürünün örgüt yapılarına olan etkilerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 153-170.
- Yılmaz, K. (2019). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerindeki yönelimler. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(2), 81-103.
- Yılmaz, D. (2014). *Dağıtılmış Liderliğin Örgütsel Güven ile Algılanan Örgütsel Destek ve Okul Başarısıyla İlişkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations*. New Jersey: Pearson Education.



EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü, Eğitim Yönetimi Bölümü'nde yürütülmekte olan "İlkokul Öğretmenlerinin Karara Katılma Düzeyleri ile Dağıtılmış Liderlik Algılarının İncelenmesi " başlıklı yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Sizlerden edinilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacak ve 3. kişilerle paylaşılmayacaktır. Formun eksiksiz doldurulması araştırmacının amacına ulaşması açısından çok önemlidir. Şimdiden değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

1- Yaş aralığınız?

- 30 ve altı
 31-40
 41 ve üstü

2- Cinsiyetiniz?

- Kadın
 Erkek

3- Mesleki Kıdem Yılı

- 10 ve altı
 11-20
 21 ve üzeri

4-Şuanki Okulundaki Kıdem Yılı

- 3 ve altı
 4-26
 7-10
 11 ve üzeri

5-Öğrenim Düzeyi

- Lisans
 Yüksek lisans
 Doktora

EK 2. Dağıtılmış Liderlik Ölçeği

Kesniñle Katılıyorum
Katılmıyorum
 Kesniñle Katılıyorum
Katılmıyorum

- 1- Okulumuzda yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiş liderlik rolleri vardır.
- 2-Yöneticilerin öğretmenlerle görüşmeleri için daima zamanları vardır.
- 3-Okulumuzda görüş alışverişinde bulunmak için konu ile ilgili bütün çalışanların katıldığı toplantılar düzenlenir.
- 4-Okulumuzda liderlik rollerini üstlenen öğretmenlere, okula katkıda bulunmaları amacıyla yönetim tarafından yeterli destek sağlanır.
- 5-Okulumuzda bütün çalışanlar tarafından paylaşılan bir vizyon vardır.
- 6-Okulumuzun vizyonu bütün paydaşlar (yöneticiler, öğretmenler, diğer çalışanlar, öğrenciler, veliler) tarafından bilinir.
- 7-Okulumuzda bütün çalışanlar ortak misyonumuzu açıklayabilir.
- 8-Okulumuzun hedefleri çalışanlar tarafından beraberce belirlenir.
- 9-Okulumuzun hedefleri ile misyonu uyumludur.
- 10-Okulumuzun hedefleri çalışanlar tarafından her yıl yeniden düzenlenir.
- 11-Okulumuzun stratejik planı geliştirilirken yönetici kadronun görüşlerine başvurulur.
- 12-Okulumuzda herkesin benimsediği ortak değerler vardır.
- 13-Okulumuzda öğretmenler birbirlerinin yeteneklerine güvenir.
- 14-Okulumuzda çalışanlar arasında karşılıklı saygı vardır.
- 15-Okulumuzda çalışanlar arasında güvene dayalı iletişim vardır.
- 16-Okulumuzdaki bütün öğretmenler eğitimsel konularla ilgili bilgilerini ve deneyimlerini birbiriyle paylaşır.
- 17-Bütün çalışanlar olarak okulumuzdaki sorunlara çözüm bulmak için birlikte çalışırız.
- 18-Okulun ortak hedeflerine ulaşmak için birbirimizle işbirliği yaparız..

19-Okulumuzda çalışanlar olarak ortak sorumlulukları paylaşıyoruz.

20-Okuldaki sorunların çözümü için gerektiğinde velilerle işbirliği yaparız.

21-Okuldaki sorunların çözümü için gerektiğinde velilerle işbirliği yaparız.

22-Ebeveynlerin çocukların eğitiminde etkili olmasını sağlamak adına okul çalışanları ve veliler iş birliği yaparlar.

23-Okulumuzda bütün çalışanlar öğrenci başarısından sorumlu tutulur.

24-Okul içinde yapılan herhangi bir işle ilgili görüşlerimizi çekinmeden ifade ederiz.

25-Okul yönetimi, zümre ve şube toplantılarında ortaya çıkan sorunların çözümüne katkı sunar.

26-Okul müdürü, çalışanların karar verme sürecine aktif olarak katılmalarını teşvik eder.

27-Tüm çalışanlar resmi statülerinden bağımsız olarak görüşlerini bildirmeye teşvik edilir.

28-Okul yönetimi öğretmenlerin akademik gelişmeleri takip etmesi için gerekli ortamı sağlar.

29-Öğretimin iyileştirilmesine kendi fikirlerimizle katkıda bulunma özgürlüğümüz vardır.

30-Bütün görevler, çalışanlar arasında uzmanlık alanlarına göre dağıtılır.

31-Okul müdürü öğretimin iyileştirilmesi konularında öğretmenlerin önerilerini dikkate alır.

32-Okul yönetimi, bütün öğretmenleri akademik başarıyı geliştirmek için iş birliği, grup veya takım çalışması yapmaları konusunda cesaretlendirir.

33-Okul yönetimi, öğretmenlerin bilgi, beceri, uzmanlık ve deneyimlerini dikkate alarak liderlik rolleri üstlenmelerini cesaretlendirir.

EK 3. Öğretmen Karara Katılma Ölçeği

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1-Sınavlarda uygulanacak yöntemlerin neler olması gerektiği konusunda görüşüm alınır.	()	()	()	()	()
2-Zümremizin işleyişinin düzenlenip değerlendirilmesi konusunda görüşüme başvurulur.	()	()	()	()	()
3-Zümredeki arkadaşlarım arasında haftalık kaç saat derse girileceği konusunda görüşüme başvurulur.	()	()	()	()	()
4-Okulda nöbet günlerinin ve yerlerinin belirlenmesi konusunda görüşüme başvurulur.	()	()	()	()	()
5-Okul kantininin işletilmesi konusunda görüşüme başvurulur.	()	()	()	()	()
6-Okulun mali kaynaklarının kullanımı konusunda görüşüm alınır.	()	()	()	()	()
7-Öğrencilerin, başarıları, özel durumları ve sorunlarıyla ilgili yapılacak çalışmalar konusunda fikrim sorulur.	()	()	()	()	()
8-Öğrencilerin akademik durumları ve devamsızlık durumları ile ilgili alınacak önlemler ve yapılacak çalışmalar konusunda görüşüme başvurulur.	()	()	()	()	()
9-Öğrencilerin başarılarının artırılması için yapılacak ortak çalışmalar konusunda görüşüme başvurulur.	()	()	()	()	()
10-Yarıyıl ve yıl sonunda yapılacak etkinlikler konusunda görüşüm alınır.	()	()	()	()	()

ÖZGEÇMİŞ

Sevgi YEDİGÖZ, 2007 yılında Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümüne başladı. 2011 yılında mezun oldu. 2011 yılında Şanlıurfa'ya sınıf öğretmeni olarak atandı. 2012 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Yönetimi bölümünde yüksek lisansa başladı. Halen Mersinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulda öğretmen olarak görevine devam etmektedir.

VITAE

Sevgi YEDİGÖZ started Pamukkale University, Department of Classroom Teaching in 2007. She graduated in 2011. In 2011, she was appointed as a classroom teacher in Şanlıurfa. In 2012, she started her master's degree in Gaziantep University Educational Management Department. She currently continues to work as a teacher at a primary school affiliated with the Ministry of National Education in Mersin.